Jovens/adolescentes em processos educativos: contribuições da psicologia escolar

Marli Lucia Tonatto Zibetti
Lílian Caroline Urnau
(Organizadoras)

Av. Presidente Dutra, 2965 - Centro
Porto Velho - RO - CEP: 76801-974
Fone: (69) 2182-2175
www.edufro.unir.br
edufro@unir.br

Marli Lucía Tonatto Zibetti
Lílian Caroline Urnau
(Organizadoras)

Jovens/adolescentes em processos educativos:
contribuições da psicologia escolar

Porto Velho-RO
2016
EDUFRO

Ficha Catalográfica – Biblioteca Central da UNIR

J869

Jovens / adolescentes em processos educativos: contribuições da psicologia escolar / organizadoras Marli Lucia Tonatto Zibetti, Lillian Caroline Urnau. Porto Velho-RO: EDUFRO, 2016.
161 p. : il.

ISBN 978-85-7764-084-3

1. Juventude 2. Educação 3. Pesquisa I. Zibetti, Marli Lucia Tonatto II. Urnau, Lillian Caroline III. Título

CDU: 37.015.3

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Ozelina Saldanha CRB 11/486

Preparo de originais: Autores
Revisão Gramatical: Autores
Revisão de Normas Técnicas: Autores

Capa: “A Dança” de Henri Matisse (Adaptado: Ericles Lopes)
Composição: EDUFRO
Editor: Jairo André Schlindwein

Fundação Universidade Federal de Rondônia

Ari Miguel Teixeira Ott
Reitor

Otacílio Moreira de Carvalho Costa
Pró-Reitor de Planejamento

Marcelo Vergotti
Vice-Reitor

Jorge Luiz Coimbra de Oliveira
Pró-Reitora de Graduação

Adilson Siqueira de Andrade
Chefe de Gabinete

Valdir Aparecido de Souza
Pró-Reitora de Pós-Graduação e Pesquisa

Ivanda Soares da Silva
Pró-Reitor de Administração

Rubens Vaz Cavalcante
*Pró-Reitor de Cultura, Extensão e Assuntos
Estudantis*

Conselho Editorial da EDUFRO

Jairo André Schlindwein (Prof. UNIR), José Lucas Pedreira Bueno (Prof. UNIR), Emanuel Fernando Maia de Souza (Prof. UNIR), Rubiani de Cássia Pagotto (Prof. UNIR), Osmar Siena (Prof. UNIR), Júlio César Barreto Rocha (Prof. UNIR), Marli Lucia Tonatto Zibetti (Prof. UNIR), Sirlaine Galhardo Gomes Costa (Bibliotecária UNIR), Cléber de Freitas Fernandes (EMBRAPA), Dante Ribeiro da Fonseca (ACLER)

Depósito legal na Biblioteca Nacional conforme Lei nº 10.994, 14 de dezembro de 2004.

Av. Presidente Dutra, 2965 - Centro
Porto Velho - RO - CEP: 76801-974
Fone: (69) 2182-2000
www.edufro.unir.br
edufro@unir.br

SUMÁRIO

PREFÁCIO	7
APRESENTAÇÃO	10
O entrelaçamento entre sentido da escola, sofrimento e fracasso escolar: uma discussão a partir da psicologia histórico-cultural.....	14
Flávio Augusto Ferreira de Oliveira Marilda Gonçalves Dias	
O que uma adolescente de doze anos pode nos ensinar sobre a escola?.....	33
Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines Fernanda Bordalo Reis	
Aprendizagem escolar segundo alunos adolescentes em Porto Velho-RO	48
Diana Campos Fontes Vanessa Aparecida Alves de Lima	
Adolescentes em privação de liberdade e o processo de escolarização	58
Elisangela Sobreira de Oliveira Marli Lucia Tonatto Zibetti	
Retratos da gestão democrática escolar: enquadres da participação de estudantes do ensino fundamental	72
Lílian Caroline Urnau Jéssica Fabrícia Silva Lima Gabriel Nóbrega Marinho Ana Paula Farias Ferreira Angélica de Souza Lima	
“Passou, levou!”: a violência no cotidiano escolar	96
Carmen Lúcia Reis Anabela Almeida Costa e Santos Peretta Laís Castro Amanda Buso Borges	

Adolescência e educação de jovens e adultos: uma mistura complexa	110
--	------------

Luci Vieira Catellane

Marli Lucia Tonatto Zibetti

Psicologia no ensino superior: novas e velhas problemáticas na atuação com jovens... 125

Jardel Pelissari Machado

Graziele Aline Zonta

Andrea Vieira Zanella

Caminhadas fotográficas: uma experiência com jovens e memórias de uma cidade 141
--

Neiva de Assis

Andrea Vieira Zanella

Sobre os autores e as autoras	157
--	------------

PREFÁCIO

Receber um convite para escrever um prefácio é sempre motivo de afago e alegria, especialmente neste caso, vindo de Marli Zibetti, querida companheira da Psicologia Escolar! E o tema do livro também é motivo de contentamento, por razões que elenco a seguir.

Nossa Psicologia, ou melhor, nossas Psicologias já acumulam uma vasta produção sobre a infância. A adolescência, por sua vez, tem sido focalizada, sob o ponto de vista da Psicologia tradicional, como uma etapa natural e universal do desenvolvimento humano, que considera o sujeito em uma perspectiva individualizante. Assim, ainda carecemos de mais estudos, especialmente os que desnaturalizam e universalizam um momento do desenvolvimento humano constituído historicamente e culturalmente. Tal compreensão tem impacto não somente para o entendimento sobre a adolescência como também para as práticas realizadas com este público, notadamente as pedagógicas. Neste sentido, o livro “Jovens/adolescentes em processos educativos: contribuições da psicologia escolar” é mais do que bem-vindo nesta seara.

Os trabalhos relatados neste livro apresentam propostas de pesquisas e de intervenção com e não apenas sobre adolescentes. Ao trazê-los como protagonistas de um momento da vida tão importante como os demais e destacarem a importância crucial dos processos de escolarização na/para a adolescência, os autores marcam um posicionamento teórico-metodológico e, sobretudo, político.

Como professora universitária, penso no que cabe às Instituições de Ensino Superior nesta discussão importantíssima. Aspecto primordial é o cuidado com a formação inicial e continuada de profissionais da Educação, da Psicologia, da Medicina, da Enfermagem etc. e das diferentes licenciaturas que receberão e encontrarão, em seu percurso profissional, adolescentes configurados por distintas condições de vida e percursos escolares. Promover discussões voltadas para questões atuais e pungentes como a sexualidade, a redução da maioridade penal e tantas outras que dizem respeito ao jovem é imprescindível!

Costuma-se perguntar à criança: “O que você vai ser quando crescer?”. Ao adolescente, esta mesma pergunta também é feita, com algumas modificações, sendo a principal um questionamento dirigido à futura profissão, ao vestibular, ao curso escolhido. Ambos os tipos de pergunta informam ao interlocutor – seja a criança, seja o adolescente – que, de algum modo, ela/ele ainda não é e será apenas no porvir, na vida adulta. Que a leitura deste livro possa auxiliar o leitor na compreensão de que as diferentes adolescências merecem ser vividas em plenitude, com acesso a uma escola de qualidade, que lhes permita a apropriação de conhecimentos científicos, culturais e artísticos. Acesso a dispositivos culturais, esportivos e de lazer, a moradia e serviços de saúde dignos.

Termino este prefácio com um poema do moçambicano Mia Couto. Ele trata, com a sensibilidade que lhe caracteriza, das mudanças de idade e a beleza do desenvolvimento humano, o que nos remete à adolescência e aos modos de compreensão que nós adultos,

docentes, psicólogos, familiares, temos propiciado aos nossos adolescentes em seu cotidiano – em casa, na escola, na cidade, no mundo.

Mudança de Idade – Mia Couto¹

Para explicar
os excessos do meu irmão
a minha mãe dizia:
está na mudança de idade.
Na altura,
eu não tinha idade nenhuma
e o tempo era todo meu.
Despontavam borbulhas
no rosto do meu irmão,
eu morria de inveja
enquanto me perguntava:
em qual idade a idade muda?
Que vida,
escondida de mim, vivia ele?
Em que adiantada estação
o tempo lhe vinha comer à mão?
Na espera de recompensa,
eu à lua pedia uma outra idade.
Respondiam-me batuques
mas vinham de longe,
de onde já não chega o luar.
Antes de dormirmos
a mãe vinha esticar os lençóis
que era um modo
De beijar o nosso sono.
Meu anjo, não durmas triste, pedia.
E eu não sabia
se era comigo que ela falava.
A tristeza, dizia,
é uma doença envergonhada.
Não aprendas a gostar dessa doença.
As suas palavras
soavam mais longe
que os tambores noturnos.
O que invejas, falava a mãe, não é a idade.
É a vida
para além do sonho.
Idades mudaram-me,
calaram-se tambores,
na lua se anichou a materna voz.
E eu já nada reclamo.
Agora sei:

¹ Couto, Mia. Mudança de Idade. Ilustríssima. **Folha de S. Paulo** [versão impressa]. 3 de julho de 2016, p.8.

Apenas o amor nos rouba do tempo.
E ainda hoje
estico os lençóis
antes de adormecer.

Silvia Maria Cintra da Silva
Uberlândia, julho de 2016.

APRESENTAÇÃO

Os textos que compõem a presente coletânea se organizam em torno da temática das relações de jovens/adolescentes nas e com as instituições escolares e foram elaborados a partir de estudos que se fundamentam nos referenciais da Psicologia Escolar.

A ideia deste livro começa a se desenhar quando estudantes do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (MAPSI/UNIR) trazem como problemas de pesquisa os processos de escolarização de adolescentes que frequentam os anos finais do ensino fundamental, apontando as dificuldades encontradas pelas escolas no atendimento a esse público. Um olhar para os índices de reprovação nessa etapa da educação básica confirma essa preocupação, pois em média, no Brasil, 17% dos estudantes do 6º ao 9º ano são reprovados (INEP, 2014). Estes índices produzem uma taxa de distorção idade série em torno de 27%. Ou seja, mais de um quarto dos estudantes matriculados encontram-se em defasagem idade série, resultado de percursos escolares interrompidos por múltiplas razões (INEP, 2014).

Além dos trabalhos desenvolvidos no MAPSI, esta obra apresenta contribuições de pesquisadores e pesquisadoras de outras instituições brasileiras que, em programas de pós-graduação em Psicologia, também desenvolvem trabalhos voltados à compreensão de diferentes aspectos que envolvem as vivências de jovens/adolescentes em processos de escolarização permitindo-nos reunir o conjunto de textos que compõem esta coletânea. Trata-se de resultados de investigações e também experiências de trabalho com jovens, desenvolvidos em quatro estados brasileiros: Rondônia, Minas Gerais, Paraná e Santa Catarina.

Neste ponto é fundamental esclarecer o uso dos termos jovens/adolescentes no título deste livro e também nos textos que o compõem.

Historicamente o termo adolescência tem sido utilizado, predominantemente, por pesquisadores e profissionais do campo da psicologia para descrever ou fazer referências aos processos de desenvolvimento que marcam a fase da vida entre a infância e a idade adulta. Por sua vez o termo juventude comparece nos trabalhos de sociólogos, demógrafos e historiadores como referência à categoria social ou atores no espaço público e se refere ao segmento da população, geralmente, entre 15 e 29 anos.

Porém, no Brasil, mudanças recentes tanto no campo teórico, quanto nos aspectos legais têm interferido nos usos sociais e acadêmicos que têm sido feitos dos termos adolescência e juventude.

Da perspectiva legal, a aprovação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA/BRASIL,1990) como resultado da luta de diferentes segmentos sociais no Brasil, trouxe o termo adolescência para o centro do debate público divulgando-o como fase especial da vida, ciclo de desenvolvimento que exige cuidado e proteção. Assim, avançando significativamente no entendimento dos adolescentes como sujeitos de direito, o ECA estabelece que se trata da fase compreendida entre os 12 e 18 anos de idade, limite para atingir a maioridade penal.

Ainda como marco legal, em 2013, foi instituído o Estatuto da Juventude (BRASIL, 2013) o qual estabelece que são consideradas pessoas jovens aquelas com idades entre os 15 e os 29 anos, seguindo parâmetros internacionais. Orientados por esta concepção, socialmente são considerados jovens adolescentes aqueles entre 15 e 17 anos; jovens os que se encontram entre 18 e 24 anos, enquanto jovens adultos estariam na faixa-etária dos 25 aos 29 anos.

No campo teórico, as análises da produção científica sobre a escolarização da juventude (SPOSITO, 2002), bem como as críticas produzidas no interior da própria psicologia sobre as concepções naturalizantes de adolescência (BOCK, 2004; OZELLA; AGUIAR, 2008), contribuem para a construção de uma concepção histórica e cultural da adolescência como período do desenvolvimento que não se dá automaticamente como resultado do amadurecimento, mas que é decorrência de um complexo processo de inserção na cultura (LEAL; FACCI; SOUZA, 2014).

Portanto, a compreensão de que adolescência e juventude são condições construídas socialmente e que os parâmetros de faixas etárias organizam apenas legalmente ou didaticamente a questão, levam autores do campo da psicologia a utilizar o termo adolescente, marcando sua construção histórica, enquanto outros utilizam o termo juventude, como denominação mais ampla do público a que se referem, conforme podemos verificar nos textos do presente livro que passamos a apresentar.

“O entrelaçamento entre sentido da escola, sofrimento e fracasso escolar: uma discussão a partir da psicologia histórico-cultural”, texto de autoria de Flávio Augusto Ferreira de Oliveira e Marilda Gonçalves Dias Facci, inicia esta obra com a reflexão teórica sobre o sofrimento implicado ao fracasso escolar de adolescentes na educação básica, diante da ampliação da medicalização e do bullying, em sua relação com o descolamento do sentido pessoal da atividade de estudo. Os autores discutem a produção histórica e social destes processos, numa sociedade promotora da alienação a partir de pesquisa desenvolvida em Maringá - PR.

Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines e Fernanda Bordalo Reis assinam a autoria do segundo capítulo: **“O que uma adolescente de doze anos pode nos ensinar sobre a escola?”**. O texto, produto de pesquisa desenvolvida em Porto Velho – RO, procura evidenciar, por meio da narrativa de Jéssycha, aluna do 6º ano, as nuances do percurso escolar da adolescente e os sentidos que a escola adquire na socialização, no estudo, no desenvolvimento das potencialidades individuais e na construção da identidade e autoestima.

“Aprendizagem escolar segundo alunos adolescentes em Porto Velho-RO”, intitula o texto de Diana Campos Fontes e Vanessa Aparecida Alves de Lima. Com base em entrevistas coletivas realizadas com adolescentes, as pesquisadoras apontam os preconceitos vigentes na escola para com este público e as diferentes opiniões dos entrevistados sobre a escolarização, demarcando-a como importante espaço de socialização e de possibilidade de ascensão social, ainda que enfatizem precariedades nas condições materiais das instituições e nos processos de ensinar e aprender.

Elisângela Sobreira de Oliveira e Marli Lúcia Tonatto Zibetti analisam, no texto **“Adolescentes em privação de liberdade e o processo de escolarização”**, os resultados de uma pesquisa realizada com profissionais e adolescentes de unidades de medida socioeducativa no estado de Rondônia. Desvelam os nós existentes no acesso à escola e aos conhecimentos sistematizados por parte do público em situação de privação de liberdade, indicando a grave condição de violação de direitos naqueles contextos.

No capítulo **“Retratos da gestão democrática escolar: enquadres da participação de estudantes do ensino fundamental”**, os autores Lílian Caroline Urnau, Jéssica Fabrícia Silva Lima, Gabriel Nóbrega Marinho, Ana Paula Farias Ferreira e Angélica de Souza Lima discutem a participação de estudantes do ensino fundamental na implementação da gestão democrática, por meio de um estudo com produções discursivas e fotográficas elaboradas por representantes de diferentes segmentos escolares de Porto Velho-RO. A análise perpassa os retratos dos agentes escolares sobre os estudantes e destes em relação a si mesmos, bem como, os olhares e sentidos dos estudantes sobre a escola e a gestão democrática, indicando um panorama com muitas limitações.

“Passou, levou!”: a violência no cotidiano escolar” de Carmen Lúcia Reis, Anabela Almeida Costa e Santos Peretta, Laís Castro e Amanda Buso Borges revela as nuances do cotidiano escolar, marcado por situações de violência, e os entendimentos dos adolescentes sobre tais situações. Com base no trabalho de campo realizado numa escola de Uberlândia – MG, por meio de observações e grupos de discussão, as autoras identificam inúmeras dificuldades e limites nas ações da instituição diante da questão, indicando possibilidades de enfrentamento.

Em **“Adolescência e educação de jovens e adultos: uma mistura complexa”**, Luci Vieira Catellane Lima e Marli Lúcia Tonatto Zibetti analisam dados de uma pesquisa realizada em Ji-Paraná - Rondônia sobre a presença de adolescentes na educação de jovens e adultos (EJA). As autoras discutem as tensões existentes no encaminhamento de jovens a esta modalidade de educação, fundamentalmente pautadas no olhar negativo sobre este público, caracterizado pelo fracasso escolar, pela indisciplina e falta de comprometimento com o estudo, que direciona a exclusão do ensino regular e repercute em conflitos com o público adulto da EJA.

“Psicologia no ensino superior – novas e velhas problemáticas na atuação com jovens” de Jardel Pelissari Machado, Grazielle Aline Zonta, Andrea Vieira Zanella, apresenta a experiência de profissionais da psicologia no serviço de atenção estudantil da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Reflete sobre as concepções vigentes de juventude e as políticas públicas voltadas à permanência dos estudantes na universidade, bem como, sobre as demandas deste público e as ações desenvolvidas pelos profissionais da psicologia na instituição de ensino superior.

Neiva de Assis e Andrea Vieira Zanella narram no texto **“Caminhadas fotográficas: uma experiência com jovens e memórias de uma cidade”** vivências realizadas com estudantes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Campus de São Francisco do Sul-SC, pautadas no registro fotográfico da cidade. As autoras demarcam as potências da experiência estética, que também é ética e política, no processo de ressignificação das relações dos jovens com a cidade que habitam.

Ao recompormos o fio que tece e entrecruza as produções desta obra, desvela-se ao nosso olhar a complexidade da trama de relações entre os/as adolescentes/jovens, o processo de escolarização, os agentes escolares e as instituições de ensino. As cenas emolduradas pelos estudos teóricos e empíricos, como o leitor poderá observar, configuram-se sobremaneira como denúncias das situações de calamidades presente na educação formal do país direcionada ao público juvenil, o que demarca a importância das análises que aqui se apresentam, na busca de outros caminhos, pautados fundamentalmente no diálogo e na desconstrução de significados

negativos cristalizados sobre este momento de vida, conforme nos indicam os dois últimos capítulos.

Desejamos uma boa leitura!

Marli Lucia Tonatto Zibetti e Lillian Caroline Urnau
Organizadoras

Referências

BOCK, A. M. M. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos Cedes**, Campinas, SP. v. 24, n. 62, p. 26-43, abr. 2004.

BRASIL. Lei 12852 de 02 de agosto de 2013. Institui o Estatuto da Juventude. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12852.htm> Acesso em: 07 abr. 2016.

BRASIL. Lei 8069 de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em 07 abr. 2016.

INEP. **Indicadores Educacionais 2014**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Anísio Teixeira. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/indicadores-educacionais>> Acesso em: 07 abr. 2016.

LEAL, Z. F. de R. G.; FACCI, M. G. D.; SOUZA, M. P. R. de. (Org.) **Adolescência em foco: Contribuições para a Psicologia e para a Educação**. Maringá, PR.: EDUEM, 2014.

OZELLA, S. AGUIAR, W. M. J. Desmistificando a concepção de adolescência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 133, p 97-125, jan./abr., 2008.

SPOSITO, M. P. (Coord.) **Juventude e escolarização (1980-1998)**. Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002. (Série Estado do Conhecimento, n. 7)

O entrelaçamento entre sentido da escola, sofrimento e fracasso escolar: uma discussão a partir da psicologia histórico-cultural

*Flávio Augusto Ferreira de Oliveira
Marilda Gonçalves Dias Facci*

Estudar a relação entre o sentido pessoal da escola, o sofrimento e o fracasso escolar deve-se não apenas ao fato de que alguns desses temas são emergentes, ou mesmo recorrentes na área da Psicologia da Educação, mas, sobretudo, pelo fato de que, segundo uma pesquisa realizada por Oliveira (2012), junto a adolescentes com dificuldades no processo de escolarização, a falta de sentido pessoal e a ocorrência do processo de sofrimento na escola podem ser responsáveis pela permanência dos altos índices de fracasso escolar no Brasil.

Nessa pesquisa, intitulada “*O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização*”, o autor demonstra que, por uma série de fatores construídos historicamente e no seio de uma sociedade de classes, os alunos das camadas menos favorecidas, dependentes da escola pública, acabam ficando mais vulneráveis a um processo excludente e perverso de não apropriação do conhecimento e de culpabilização pelos erros e fracassos, levando ao aumento da possibilidade de sofrimento para esses estudantes e da escola tornar-se algo sem um sentido prático para os mesmos.

Nesse contexto, o processo de escolarização que já é dificultado por tais aspectos, fica ainda mais complicado quando diz respeito ao período da adolescência, marcado por mudanças físicas e psicológicas que fazem dessa fase a mais instável e turbulenta do desenvolvimento humano em nossa sociedade, o que nos motiva a investigar o processo de escolarização nessa etapa específica da vida justamente por carregar peculiaridades e diferenças fundamentais dos demais períodos, fazendo com que o sofrimento possa ser vivenciado com ainda mais intensidade pelos alunos.

Portanto, tendo como base a referida pesquisa, nos apoiaremos nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural e do Materialismo Histórico e Dialético para fazermos o entrelaçamento entre sentido da escola, sofrimento e fracasso escolar, objetivando demonstrar a convergência desses temas em um ponto comum: as dificuldades no processo de escolarização na adolescência. Tais pressupostos defendem uma educação preocupada com a emancipação humana e com o desenvolvimento máximo das potencialidades do indivíduo, por meio da apropriação do conhecimento científico produzido pelo homem no decorrer do processo sócio histórico, possibilitando a sua completa humanização e limitando, consequentemente, as manifestações do sofrimento em quaisquer âmbitos, inclusive no escolar. Na realidade, tal forma de se fazer ciência parte do entendimento de que toda a ação humana é determinada histórica e socialmente, e que, portanto, está condicionada ao movimento histórico e social dos homens na produção de suas vidas.

Tendo isso em mente, na sequência, partindo de dados reais que atestam a presença do fracasso escolar na educação brasileira, discutiremos tais índices ressaltando que o problema diz respeito a um fenômeno material em nossa sociedade, o qual é resultado de uma construção histórica, em movimento, que interfere diretamente em nossa educação básica.

Posteriormente, trataremos da relação entre o fracasso escolar e o processo de sofrimento dos alunos. Discorreremos sobre algumas problemáticas que contribuem para esse sofrimento, como o *bullying*, a patologização e a medicalização na escola e ainda os problemas que afetam o processo de ensino-aprendizagem, entendidos, muitas vezes, como fracasso escolar.

Logo em seguida, analisaremos como a Psicologia Histórico-Cultural entende o processo de constituição do indivíduo e da personalidade humana. Para tanto, investigaremos alguns conceitos fundamentais para a compreensão do sofrimento e do próprio desenvolvimento humano, tais como o de *vivências*, *afetos*, *emoções* e *sentimentos*. Também discutiremos a questão da adolescência e do *sentido pessoal* que a escola exerce na vida dos alunos com dificuldades no processo de escolarização, envolvendo suas noções e representações internas acerca da instituição escolar e da prática estudantil enquanto atividade fundamental desse período em nossa sociedade.

Finalmente, abordaremos a relação entre o sofrimento na escola e o processo de alienação. A importância de se investigar tal fenômeno se dá à medida que qualquer ruptura entre o sentido pessoal atribuído pelo aluno à escola e o significado social da mesma, pode resultar na *alienação* do estudante e, conseqüentemente, nas diversas formas de manifestação de sofrimento psíquico no âmbito escolar.

Desse modo, é sobre esses alicerces que buscaremos elucidar os principais pontos da temática em questão, procurando ampliar o conhecimento acerca do sofrimento no processo de escolarização de adolescentes e o sentido pessoal atribuído por eles à escola.

A produção do fracasso escolar

Quando falamos dos problemas da educação escolar no Brasil torna-se indispensável nos referirmos a Patto (1996), onde vemos destacadas as questões que cercam as dificuldades de escolarização dos alunos que frequentam o ensino público. Sua análise, iniciada no final da década de 1980, fez com que muitos mitos acerca da escola pública e das crianças das camadas mais pobres da sociedade, que trilhavam o caminho do insucesso escolar, viessem por terra. A autora desmistificou modos de pensar naturalizantes, como o da inferioridade intelectual e moral das crianças das camadas populares, e refutou ideias estigmatizantes, como aquelas que justificavam o fracasso escolar como decorrente das diferenças individuais e culturais entre as crianças das diferentes classes sociais (sem que se analisasse o contexto histórico-social produtor dessas diferenças). Além disso, expôs preconceitos travestidos em forma de teorias, como aquela em que se justificava o fracasso escolar devido a uma espécie de “carência cultural”, mostrando que “as noções de ciência são, também, filhas da história”, conforme descrito na apresentação da referida obra. (PATTO, 1996, p. IX).

Isso nos remete a pensar que os alunos com dificuldades no processo de escolarização estão, de fato, inseridos num universo propício às mais variadas formas de sofrer, segundo os moldes sobre os quais se assenta a educação escolar na atualidade, pois, de acordo com Silva (2011), a naturalização dos processos sociais e a fragmentação dos aspectos referentes à vida humana criam um terreno fértil para a proliferação do sofrimento psíquico nos indivíduos.

Dessa maneira, com base em pesquisas que revelam a permanência de altos índices de reprovação e evasão escolar na realidade brasileira, comprovando, com isso, que o fracasso escolar se faz presente em nosso meio, é possível dizer que o processo de sofrimento também está instalado na realidade dos alunos com dificuldades de escolarização, bem como que é decorrente das condições sociais e econômicas adversas, com raízes históricas, que atingem diretamente a área da educação escolar no país. Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – no “Mapa do analfabetismo no Brasil”, temos hoje cerca de 16 milhões de analfabetos no país. Porém, se considerarmos o conceito mundialmente adotado de analfabetismo funcional, que inclui pessoas com uma escolarização inferior aos quatro anos iniciais, o número de analfabetos salta para 30 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais de idade. (INEP/MEC, 2003).

Já os dados mais recentes revelam que apesar de algumas melhoras, as taxas de evasão escolar e repetência ainda continuam altas no país. Segundo o INEP/MEC (2010), os índices de reprovação do Ensino Fundamental no Brasil encontram-se em 8,3 % nos anos iniciais e em 12,6 % nos anos finais. Em relação às taxas de evasão escolar no Ensino Fundamental, os números mostram que 1,8 % dos estudantes abandonam a escola nos anos iniciais e um total de 4,7 % nos anos finais. Já no que se refere ao Ensino Médio, as taxas de reprovação e evasão encontram-se em 12,5 e 10,3%, respectivamente, o que se traduz em mais de um milhão de estudantes dessa faixa etária reprovando ou evadindo das escolas brasileiras.

Ainda a esse respeito, quando se analisam as estatísticas relativas à defasagem escolar média no Brasil, vemos que a área da educação continua a produzir dados alarmantes. O Ensino Fundamental, por exemplo, segundo a pesquisa realizada pelo INEP/MEC (2010), apresenta uma distorção entre idade e série de 18,5 % nos anos iniciais e de 29,6 % nos anos finais. Já o Ensino Médio detém uma margem de 34,5 % de defasagem, comprovando que o fracasso escolar ainda se faz muito presente em nossa realidade.

Frente a isso, no item subsequente veremos como esses números se traduzem na vida dos alunos que se encontram em tais estatísticas, bem como a forma pela qual esses estudantes são encarados pelas ciências e pela educação escolar na atualidade. Tal discussão é imprescindível porque expõe as raízes do problema do fracasso e do sofrimento no âmbito escolar e traz à tona a principal fonte dos conflitos estruturais da nossa sociedade, erguida sob a égide de um sistema econômico capitalista, que, como o próprio nome sugere, privilegia o lucro e a concentração de renda, gerando, como subproduto, diferenças sociais gritantes e um acesso limitado de muitos aos bens culturais produzidos historicamente pela humanidade.

A educação escolar e a questão do sofrimento

Os índices de fracasso escolar apresentados a pouco, revelam que os processos educacionais vigentes não têm atingido seus objetivos de maneira satisfatória, impactando diretamente o dia-a-dia das escolas, de modo que não é incomum encontrarmos professores, pais, diretores e até mesmo pedagogos e psicólogos se questionando sobre o que fazer com o aluno que não aprende, que não se concentra, que tem hiperatividade, ou ainda, com aquele que é indisciplinado. Nesse cenário, as queixas escolares tomam forma, indo desde a alegação de que os alunos destoantes da norma instituída são hiperativos, indisciplinados ou vítimas de *bullying*, até o discurso de que possuem “doenças” ou “distúrbios” de toda a espécie.

Como se tem constatado atualmente, as respostas para algumas dessas questões provêm basicamente da medicina e da farmacologia, que se constituem na “tábua de salvação” frente às queixas escolares de alunos distraídos, acelerados ou desobedientes. Com isso, excluem-se os fatores sociais, políticos e históricos envolvidos e culpabiliza-se somente o indivíduo pelos seus erros e fracassos de modo a se “patologizar” as dificuldades no processo de escolarização. Para Collares e Moysés (1994), este processo em expansão, que se dissemina rapidamente e que naturaliza problemáticas sociais, pode ser denominado de “patologização da aprendizagem”, resultante da difusão acrítica e crescente de “patologias” mal definidas, com critérios diagnósticos vagos e imprecisos que tem levado, de um lado, à rotulação de crianças absolutamente normais e, de outro, a uma desvalorização crescente do professor, cada vez menos apto a lidar com tantas “patologias” e “distúrbios”.

Entretanto, tal “patologização” já vem sendo percebida desde a década de 1980, quando Sucupira (1986, p. 34) fez uma importante indagação a respeito da então chamada DCM ou Disfunção Cerebral Mínima: “como pode um conceito nosológico tão impreciso tornar-se academicamente aceitável e mesmo popular?” Para a autora, tal questão parece ter na sua raiz a necessidade de medicalização de uma problemática social – o mau rendimento escolar –, refletindo a concretização, em nível da escola, dos graves problemas sociais que vivenciamos. Naquele momento falava-se de DCM, hoje, fala-se de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH) para explicar as dificuldades no processo de escolarização.

Estudos recentes, como os de Leite (2010), explicam que a compreensão hegemônica acerca do TDAH mostra-se coerente com o pensamento neoliberal, pois propõe que o fenômeno seja tomado como decorrente de diferenças individuais “naturais” existentes no organismo das pessoas. A autora destaca que, coerentemente com a racionalidade científica moderna, a medicina assume concepções individualistas de homem e de mundo (mecanicista e organicista), que reforçam o papel culpabilizador em relação ao aluno que não aprende e abre margem para que se tenha como única via de tratamento o uso de fármacos.

Diante disso, entendemos que um possível fator de sofrimento para o estudante na escola pode decorrer do fenômeno da medicalização, verificado principalmente nos casos onde se argumenta que há hiperatividade ou déficit de atenção. Na realidade, o uso de medicamentos para controlar o comportamento dos alunos pode estar revelando não apenas o despreparo do sistema educacional, mas, sobretudo, uma tentativa de se “eliminar uma inconveniência”, que, neste caso, é o próprio aluno destoante. A partir do momento em que há a medicação regular, o próprio estudante e todos ao seu redor passam a agir como se houvesse uma “doença” sendo combatida, promovendo estigmas como o de “aluno doente”, que não aprende porque tem um “distúrbio” ou que reprova devido ao “transtorno”.

Porém, com base no que já nos revelava Ana Cecília Sucupira em 1986, mas que ainda permanece muito atual “Apesar dos inúmeros estudos sobre hiperatividade e de todo o avanço tecnológico da medicina, não se conseguiu detectar nenhuma alteração orgânica [...] que possa ser considerada causa de hiperatividade.” (SUCUPIRA, 1986, p. 31).

É importante ressaltar que, de acordo com Souza (2000), a área da psicologia também tem contribuído historicamente para que as escolas encontrem um respaldo supostamente científico em suas queixas, mediante a emissão de laudos e diagnósticos que corroboram com o discurso “patologizante” verificado. Além dos laudos médicos, a utilização de testes formais de inteligência tem colaborado para a classificação de muitos alunos como “deficientes”. Segundo Facci et al. (2006), a perspectiva psicométrica dos problemas de aprendizagem acaba

favorecendo a manutenção da visão “medicalizante” e/ou “psicologizante” do processo de aprendizagem. Para as autoras, esses instrumentos promovem uma falsa impressão de rigor conceitual, tendo em vista que, na verdade, reduzem os indivíduos testados a padrões quantitativos e mensuráveis de inteligência, como é o caso do Quociente de Inteligência (QI), fazendo com que os que atingem um baixo desempenho em tais provas sejam frequentemente considerados como possuidores de uma herança biológica fatal, fixa e imutável.

Quanto ao fenômeno chamado *bullying*, não há como negar que ele aparece entre as principais queixas escolares da atualidade e que, talvez, seja potencialmente uma das maiores fontes de sofrimento para os alunos no ambiente escolar, levando-os a cometerem atos hostis uns contra os outros. Para Nagel (2011), que faz uma análise crítica da violência na escola, a presença do *bullying* constitui-se em “atos típicos de incivilidade”, pois implica na perda da habilidade do agressor em socializar-se. De acordo com a autora, a educação deve ser um procedimento interessado no homem e em sua humanização, visando não somente a formação de indivíduos, mas o desenvolvimento da consciência desses. Entretanto, a violência escolar constitui-se em um fenômeno típico do ideário neoliberal, visto que preserva a individualidade em detrimento das concepções de homem enquanto ser social, gerando indivíduos completamente descompromissados com a figura do outro e, para os quais, os atos de ameaçar, agredir ou humilhar não são sinônimos de desumanidade.

Além do *bullying* e da medicalização na escola, entendemos que o sofrimento psíquico em tal ambiente também pode ser resultado do próprio fracasso escolar. Partindo do pressuposto de que o sofrimento se trata de uma reação frente ao não aprendizado e a todas as suas consequências – como reprovações, diagnósticos de distúrbios de aprendizagem e os estigmas de “aluno atrasado” ou “doente” – o fracasso escolar pode ser um dos principais responsáveis pelo mal-estar na escola e pela intensificação das dificuldades de aprendizagem.

Utilizando-se de Leontiev (1978), onde vemos que a aprendizagem é o processo de apropriação da experiência produzida pela humanidade através dos tempos e que permite a cada homem a aquisição das capacidades e características humanas, assim como a criação de novas aptidões e funções psíquicas, podemos dizer que o fracasso escolar se constitui numa forma de negação ou impedimento a esses estudantes da plena humanização. Dessa maneira, ao ser negado ao aluno com dificuldades no processo de escolarização os bens culturais produzidos pelo homem no decorrer da história, dá-se a ele provas contundentes de seu fracasso, com implicações óbvias para a sua formação, desenvolvimento e autoestima.

No entanto, diante da questão do fracasso escolar, algumas perguntas precisam ser feitas para que se possa compreender mais detalhadamente essa realidade: 1) Teriam todos os alunos, independentemente da classe social, acesso aos mesmos conhecimentos? 2) Estaria a escola sendo capaz de ensinar todos os alunos de uma maneira igualitária?

Na verdade, de acordo com Patto (1996), o fracasso escolar deve ser entendido como o resultado de problemas sociais e históricos que repercutem sobre a educação escolar como um todo, por meio de práticas que se repetem dia-a-dia nas salas de aula e que, portanto, produzem o não aprendizado, daí a sua qualificação como *processo*. Tal entendimento descarta a possibilidade de se responsabilizar exclusivamente o aluno, os professores ou os pais pelo insucesso na escola, deslocando o eixo de análise singularizado, focado apenas no indivíduo, para as questões sociais que o perpassam.

Já Tuleski e Eidt (2007, p. 539) chamam a atenção para o fato de que o processo de apropriação da cultura é determinado muito mais pelo meio social onde o indivíduo cresce e se

desenvolve do que pelas disposições biológicas. Dessa forma, “[...] mediações adequadas e consistentes podem ter caráter revolucionário para o processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos”, de modo que aquilo que as funções primitivas ou biológicas não conseguem realizar, as funções superiores ou culturais o conseguem, através da ampliação ilimitada das capacidades humanas. Para as autoras, a discussão deve se deslocar, portanto, “para o que a sociedade atual vem ou não fazendo para que os sistemas funcionais de origem cultural não se constituam a contento em muitas crianças”, gerando o fracasso escolar, e não permanecer nas queixas escolares pura e simplesmente, tomando-as de maneira apriorística.

De fato, o ponto comum entre as principais queixas escolares da atualidade é que elas excluem os fatores políticos, socioeconômicos e históricos de suas formulações e concentram-se somente no aluno com dificuldades de aprendizagem. Desse modo, carecem de fundamentos teóricos, historicidade e pensamento crítico para explicarem sua problemática, limitando-se ao senso comum e a critérios imprecisos de análise em suas proposições.

Desvelando essa realidade, Patto (1996) mostra que o modo de produção capitalista e suas ideologias, construídas para a manutenção desse sistema, exercem influências decisivas sobre a educação escolar e, desde sua consolidação, modificam drasticamente as relações humanas. A autora destaca que o estabelecimento do capital é, na verdade, o estabelecimento de uma classe sobre as demais. Na realidade, a burguesia (classe dominante) consolidou os seus ideais e os sobrepôs sobre as demais classes mediante os dois eventos que, conforme a história revela, mais enfaticamente transformaram as relações entre os homens – a Revolução Francesa (de 1789) e a Revolução Industrial (dos séculos XVIII e XIX).

A Revolução Francesa marca a instauração do Estado tal como o conhecemos, mantenedor da ordem social, da liberdade de ir e vir e protetor do principal interesse da classe burguesa, a propriedade privada. É também a partir da Revolução Francesa que se cria a escola pública, no sentido de liberar os pais para o trabalho e manter a classe operária “sob rédeas curtas”, ou seja, transmitindo aos futuros trabalhadores as ideias e os princípios da classe dominante. Já a Revolução Industrial marca o surgimento de uma nova relação – a de dominação e exploração. Algumas pessoas passam a ser “donas”, “proprietárias” do capital (máquinas e fábricas), enquanto que, outras, têm de oferecer a única coisa que possuem, a força de trabalho. Todavia, o que não se perguntou foi do que essas pessoas sobreviveriam caso não quisessem trabalhar em tais moldes. Trabalho e emprego tornaram-se coisas distintas e o homem separou-se daquilo que o humanizou. O trabalho, segundo Marx (2002), deixou de ser a satisfação de uma necessidade para ser um meio de satisfazer outras necessidades.

Tais fatores, de acordo com Guareschi (2002), foram os grandes responsáveis pelo que chamamos de “Liberalismo”, tanto econômico quanto filosófico, presentes nas ideologias do modo de produção capitalista. No entanto, com o desenvolvimento do capital, se fez necessário um novo liberalismo, dentro do qual se proclamou a liberdade de mercado. Segundo o autor, a palavra de ordem passou a ser “competitividade”, a disputa pelo lucro. Mas, novamente, algo não foi levado em conta – a competitividade exige a exclusão –, de modo que as consequências palpáveis do estabelecimento dessa relação de competitividade é a exclusão de bilhões de pessoas. Assim, para se combater tal tragédia, um profundo cinismo foi incorporado à ideologia neoliberal – a estratégia da culpabilização. Todo o sucesso ou fracasso obtido pelo indivíduo passou a ser encarado como unicamente dele. A culpabilização individual passou a ser a saída diante das situações econômicas injustas que o capital produz.

Isso explica o porquê de os alunos em processo de fracasso escolar serem culpabilizados até mesmo pela instituição que lhes deveria garantir o acesso ao saber sistematizado historicamente – a escola. Para Guareschi (2002, p.154), “Na legitimação da exclusão, é necessário encontrar uma vítima expiatória sobre quem descarregar o pecado de marginalização [...] Essa vítima é o próprio excluído”. Conforme destaca o autor, não existe dentro da ideologia liberal espaço para o social, pois o ser humano é pensado sempre fora da relação, como o único responsável pelo seu êxito ou pelo seu fracasso.

Omuro (2006) também aborda essa realidade quando analisa o fracasso escolar mediante a visão do próprio aluno, alojado entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental público. Segundo a autora, os alunos tendem a assumir o fracasso escolar como um fenômeno isolado, sendo suas causas geralmente explicadas por questões de ordem pessoal ou extraescolar, isentando completamente a sociedade, a escola, o professor ou sua metodologia de quaisquer responsabilidades, o que transfere o foco de análise do social para o individual.

Isso demonstra, a nosso ver, que tais fatores impõem aos estudantes uma limitação que os impede de compreenderem que a transmissão do saber sistematizado, nos moldes atuais, reflete exatamente as contradições do modo de produção vigente. Com isso, se rechaça a possibilidade de conscientização de tal realidade e, conseqüentemente, sua subversão. O resultado desse processo é uma escola que, em geral, olha para o aluno com dificuldades no processo de escolarização mais como um problema a ser combatido do que como um desafio a se trabalhar e um estudante cada vez mais exposto à não aprendizagem e, conseqüentemente, às manifestações de sofrimento, seja em decorrência da patologização da aprendizagem, da medicalização, do *bullying*, ou em virtude do seu próprio fracasso escolar.

Para concluir, vale salientar que, ainda que os alunos, por si mesmos, não reconheçam que seu caminho é de fracasso escolar ou que encarem suas dificuldades, nas palavras de Sartoro (2011), como “trajetórias escolares ‘acidentadas’”, pode haver a dor pela culpabilização e o desconforto por compreenderem que tais “tropeços” ou “acidentes de percurso” são frutos exclusivamente de suas próprias limitações individuais. Para Sartoro (2011, p. 21-22), essa realidade reproduz os princípios da sociedade capitalista traduzidos na forma de uma ideologia: a do esforço e motivação pessoal para superar obstáculos impostos pela natureza de sua ordem. Tal aspecto acaba interferindo no sentido pessoal atribuído pelos adolescentes à escola e possibilitando o sofrimento psíquico entre os estudantes.

No entanto, para compreendermos mais a fundo a questão do sentido e do sofrimento, é necessário que investiguemos a constituição histórico-social dos indivíduos, bem como o próprio período da adolescência, marcado por transformações psicológicas fundamentais ao processo de escolarização, conforme faremos nas discussões do próximo item.

Constituição do indivíduo, sofrimento e sentido pessoal da escola: apontamentos a partir da Psicologia Histórico-Cultural

Quanto ao olhar dialético sobre a constituição humana, Konder (2003, p. 52) ressalta que “para Marx, o homem tinha um corpo, uma dimensão concretamente ‘natural’, e por isso a natureza humana se modificava materialmente, na sua atividade física sobre o mundo”. Já Marx e Engels (1984, p.15) sustentam que “Podemos distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião, por tudo o que se quiser. Mas eles começam a distinguir-se dos animais assim que começam a produzir os seus meios de vida”.

Na realidade, isso mostra que é no processo de trabalho, na exploração e transformação da natureza para seu próprio benefício, visando à satisfação das necessidades materiais (*atividade vital*), que o homem adquire as características particularmente humanas.

De acordo com Leontiev (1978), somente a partir da fabricação dos instrumentos é que os homens definitivamente se diferenciaram dos animais, uma vez que passaram a ser guiados não mais por fatores biológicos, mas sim por fenômenos histórico-sociais. Para o autor, desde o nascimento, o indivíduo possui uma relação de pertencimento à espécie humana devido à própria constituição genética. No entanto, isso não é suficiente para o seu desenvolvimento e sobrevivência. É necessário, contudo, que se estabeleça um longo e sucessivo processo de apropriação das características que compõem o gênero humano, formadas no decorrer do processo histórico, para que o indivíduo se torne tipicamente humano.

Devido a isso, Vygotski (1993) também ressalta que todas as funções psicológicas superiores são produto das formas sociais e coletivas de comportamento, portanto, sócio históricas em sua gênese. Já Facci (2004, p. 66) explica que “no desenvolvimento psíquico do homem há primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico”, o que nos permite dizer que tudo o que o homem manifesta em termos de características especificamente humanas (sua cultura) é produto histórico e social, fazendo com que suas *vivências*, *emoções*, *afetividade* e *sentimentos* sejam apenas uma expressão desse processo.

A respeito das *vivências*, Toassa (2009) afirma que, para Vygotski, o termo designa tanto a experiência do sujeito em relação ao mundo externo, quanto ao seu próprio mundo interno, sendo passível de tomada de consciência e simbolização, daí sua estreita relação com os aspectos afetivos. O conceito também assume características positivas ou negativas, de acordo como cada indivíduo *vivencia* sua experiência. Para a autora, as *vivências* em Vygotski estão para além da percepção animal, pura e simples, ou das reações emocionais instintivas, mas denotam um processo *humanizado*, complexo e exclusivo dos seres humanos.

Disso, depreende-se que não obstante o fato de tornar-se sinônimo da palavra “experiência”, o termo *vivência* não se refere a uma experiência qualquer, mas sim à experiência de algo produzido historicamente no seio da sociedade humana. Segundo Toassa (2009), não há como negar que todas as funções psicológicas superiores possuem uma face vivencial, afinal, todas elas se desenvolvem a partir da atuação humana na transformação da natureza para si, num processo experimental contínuo e cada vez mais complexo. É exatamente isso que torna fundamental o conceito de *vivência* para a nossa discussão, pois a manifestação ou não do sofrimento no aluno a caminho do fracasso escolar se deve à forma como ele *vivencia* esse processo, e como os problemas econômicos, políticos e sociais, que atingem diretamente a educação, contribuem para o aparecimento desse tipo de *vivência*.

No que tange às *emoções*, Vigotsky (2004b) entende que sobre a base biológica ou instintiva elas se desenvolvem, se diferenciam e se complexificam, isolando-se cada vez mais dos impulsos elementares (que não deixam de existir) e transformando-se em algo muito mais amplo e culturizado, passando a fazer parte das *funções psicológicas superiores*. Para Gomes (2008), as emoções se inserem numa complexa trama conceitual, o que faz com que sofram alterações qualitativas em função do desenvolvimento de outras funções psicológicas.

Já Toassa (2009, p. 162) destaca que Vygotski “trata as emoções como processos do organismo humano tornados funções da personalidade, histórica e culturalmente contingentes”, o que revela que somente o ser humano experimenta as *emoções complexas*, de modo que os animais vivem apenas *emoções elementares*, instintivas, pois carecem de historicidade e de

cultura. Nessa perspectiva, as emoções humanas podem ser desenvolvidas, transformadas e “lapidadas”, conforme o homem altera a produção de sua vida material.

Em relação à *afetividade humana* e à questão do *sofrimento*, cuja manifestação se dá no interior do emaranhado de funções psicológicas superiores, vale destacar que os conceitos de *afeto*, *emoção* e *sentimento*, apesar de suas diferenças no significado dicionarizado, são muitas vezes utilizados como sinônimos. O próprio Vigotski, pesquisado por Toassa (2009, p. 281-283), fez isso. Porém, para a autora, o fundamental é que se mantenha a distinção entre emoções/afetos inferiores (elementares) e superiores (culturizados) na obra vigotskiana.

No que se refere ao conceito de *afeto*, Toassa (2009, p. 157-158) revela que, para Vigotski, “o termo denomina um simples impulso sem qualquer qualidade especificamente emocional” e, ainda, que “afeto” e “instinto” são processos que se sobrepõem no início da vida”, o que dá aos *afetos* o sentido de impulsos mediadores entre o biológico e o psíquico.

Quanto aos *sentimentos*, Smirnov (1969) os define como *reações* diante da realidade, ou seja, como fenômenos que se vinculam basicamente às necessidades do indivíduo desencadeadas no processo de desenvolvimento histórico da humanidade (culturais e espirituais). Dessa maneira, diferenciam-se consideravelmente das *emoções*, pelo fato de que estas últimas são uma reação mais vinculada à satisfação das necessidades orgânicas do sujeito, relacionadas com as sensações, apesar de seu caráter social.

Ao que tudo indica, *afetos*, *emoções* e *sentimentos*, ainda que procuremos diferenciá-los, se manifestam de maneira integrada e consecutiva, sendo distinguidos unicamente pela intensidade e pelo grau de complexificação, culturização. Fazem, assim, parte de um mesmo conjunto, sendo codependentes e totalmente interligados, num processo de intercâmbio constante com as demais funções psicológicas superiores. Para Gomes (2008, p. 114), tais processos não atuam como funções isoladas, mas compõem uma estrutura única, denominada “*sistema interfuncional complexo*”. Portanto, entendendo a *afetividade humana* nesse conjunto de funções biopsicossociais, que atuam de modo integrado e indissociável, podemos avançar para o aspecto afetivo fundamental da nossa temática – o sofrimento psíquico.

Como visto, no processo de evolução social, de ação sobre o mundo e, conseqüentemente, sobre si mesmo, o homem também desenvolveu sua afetividade e as manifestações desta. O adoecimento, o mal-estar ou, simplesmente, o *sofrimento*, passa a ser então uma manifestação da vida emocional que, aliada a sentimentos como tristeza, medo, ódio e tantos outros, transformam-se em um fenômeno humano de mais alta complexidade.

Segundo a teoria marxista, o sofrimento e qualquer outro fenômeno psíquico que põe em ação as funções psicológicas superiores ou os *sentidos práticos* (Marx, 2002), são de natureza sócio histórica e, dessa forma, possuem uma base na realidade objetiva, no mundo real. Não por acaso, Silva (2011) sustenta que existem três caminhos possíveis para a consolidação da afetividade no indivíduo, onde, em dois deles (os dois últimos), o sofrimento pode se dar de maneira mais intensa: 1) constituição das funções psicológicas superiores a contento; 2) desenvolvimento parcial das funções; e 3) desenvolvimento psicopatológico.

Nas palavras da autora, “quando o acesso do sujeito ao conhecimento e às possibilidades de humanização não ocorre ou é realizado de forma limitada, [...] [isso] pode fazer com que ele apresente formas de sofrimento psíquico.” (SILVA, 2011, p. 130). Para ela, as emoções humanas têm a capacidade de ser lapidadas através da cultura, o que reforça ainda mais a importância e o papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico dos alunos.

De fato, a não apropriação da cultura por parte dos estudantes com dificuldades no processo de escolarização, prejudica ou inviabiliza a lapidação dos seus aspectos afetivos. No período da vida onde, segundo Vygotski (1993), ocorre o maior número de transformações em relação à afetividade e às funções psicológicas superiores – a adolescência –, o indivíduo, mediante a não apropriação do saber, é cerceado ou impedido de humanizar-se plenamente.

Aliás, a respeito da adolescência, ou da *periodização do desenvolvimento humano*, o autor ressalta que nas diferentes etapas da vida ocorrem mudanças qualitativas em toda a estrutura da personalidade do indivíduo, porém, vinculadas às questões do meio social. Para ele, durante cada período ou *idade*, a personalidade modifica-se em suas linhas centrais, como um todo, fazendo com que as leis que regulam esse todo determinem a dinâmica de cada uma de suas partes. Ele explica que, em cada uma das fases, ocorrem *neoformações* (um novo tipo de estrutura da personalidade e da atividade do indivíduo), responsáveis por mudanças psíquicas e sociais gigantescas e marcadas por uma *atividade dominante*.

A partir desses aspectos, Vygotski (1993) argumenta que após a idade escolar, entre os oito e os doze anos, ocorre a *crise dos treze anos*, seguida pela puberdade, o que caracteriza a *idade da adolescência* (entre os catorze e os dezoito anos). Esse e outros períodos não são estáticos, mas resultado de questões históricas e sociais que determinam a personalidade humana. Para Facci (2004, p. 71) “a adolescência é o período de desenvolvimento mais crítico”, o que reforça a possibilidade de haver sofrimento nesta *idade*, tendo em vista o momento instável do desenvolvimento do adolescente, tanto físico quanto psicológico.

Cabe destacar, que as linhas centrais que regem o desenvolvimento humano em cada período da vida possuem características significativamente diferentes entre si, estando intimamente vinculadas à *atividade dominante, principal ou diretora* de cada *idade*. Leontiev (1978) entende que a atividade principal é aquela que liga o indivíduo à sociedade. Essas atividades são guiadas basicamente pela formação dos *interesses* (que mudam radicalmente de um estágio a outro) e dos *motivos* (em função dos quais as atividades são praticadas). As transformações de atividade principal ocorrem quando o meio externo e as necessidades internas dos indivíduos mudam, exigindo uma nova forma de relação com a realidade.

Elkonin (1987), baseado nos pressupostos de Vygotski e Leontiev, estabelece que para cada estágio do desenvolvimento corresponde uma *atividade principal* específica. Segundo o autor, as atividades diretoras de cada *idade* são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e atividade profissional/estudo do adolescente. No entanto, Facci (2004, p. 76) alerta que algumas ponderações são necessárias, “pois os limites de idade de cada estágio também [...] se alteram com a mudança das condições histórico-sociais”.

Para Davidov (1988), a atividade principal entre os dez e os quinze anos de idade é a *atividade socialmente útil*, que pode ser exemplificada como uma atividade na qual, por meio do trabalho criador (criativo), o jovem toma consciência de sua responsabilidade pessoal diante do coletivo. Já para Elkonin (1987), como visto, a *atividade diretora* desse período é a *comunicação íntima e pessoal entre os jovens*, o que ressalta o valor do grupo e dos amigos nesse processo. Todavia, de acordo com Asbahr (2011, p. 57), tanto Elkonin quanto Davidov demonstraram que há uma grande dificuldade em se estabelecer a *atividade principal* nesse período. Isso porque, a prática de estudo continua sendo uma atividade fundamental na fase da adolescência, o que a leva a ocupar um lugar muito próximo da atividade dominante.

Segundo Vygotski (1993), é na *idade de transição* (na adolescência) que se dá de modo mais contundente o desenvolvimento da autoconsciência e da personalidade do indivíduo. O autor afirma que é nessa fase onde ocorre o processo maturacional culminante do organismo, bem como o desenvolvimento máximo das funções psicológicas superiores, gerando o *pensamento por conceitos*. Para o autor, a formação de conceitos é o núcleo fundamental que aglutina todas as mudanças que se produzem no pensamento do adolescente. Em uma palavra, é o processo de *intelectualização* do pensamento e, como tal, só pode se dar através da apropriação do conhecimento. Vygotski (1993) chega a afirmar que o intelecto passa a atuar sob um novo *modus operandi*, não existente antes, diferente das funções anteriores, tanto por sua composição e estrutura como pelo modo de sua atividade.

Entretanto, ao ser negado ao adolescente o acesso aos bens culturais produzidos pelo homem historicamente, a ele também é impedida ou retardada a formação dos verdadeiros conceitos. Em outros termos, o desenvolvimento precário, limitado ou parcial do pensamento por conceitos pode trazer implicações graves para o indivíduo vítima desse desenvolvimento insatisfatório, dentre elas a não atribuição de sentido pessoal à escola e o desinteresse pela atividade de estudo, promotores do sofrimento e do fracasso escolar do aluno.

Quanto à questão do *sentido*, Asbahr (2011) revela que o conceito, na concepção vigotskiana, tem importância e papel decisivos para a consciência humana – o de representar, de modo cognitivo-afetivo, o mundo interno e externo para o indivíduo. Já Leontiev (1978), avança na discussão e compreende o termo no âmbito da atividade humana, diferenciando *sentido* e *significado*. Apropriando-se dos conceitos vigotskianos, o autor estabelece *significado* e *sentido* como categorias, denominadas *significado social* e *sentido pessoal*.

Para o autor, o significado (ou significação) social é a forma ideal, espiritual, da cristalização da experiência e da prática sociais da humanidade: “A significação é, portanto, a forma sob a qual um homem assimila a experiência humana generalizada e refletida.” (LEONTIEV, 1978, p. 95). Isso demonstra que compreender o *significado social* é visualizar um meio indispensável ao processo de humanização do sujeito, pois, desde o nascimento, o indivíduo encontra um sistema de significações já estabelecido e que será por ele apropriado.

Acerca do conceito de sentido, Leontiev (1978, p. 98) explica que é, antes de tudo, uma relação que se cria na vida, na atividade do sujeito, pela relação objetiva que se reflete na mente do homem, entre aquilo que o incita a agir e aquilo para o qual a sua ação se orienta como resultado imediato. Em suma, traduz-se na relação entre o *motivo* e a *finalidade* da ação. Para ele, é justamente essa relação entre *motivo* e *fim* que cria o *sentido* da atividade para o indivíduo, algo semelhante ao que diz Smirnov (1969), para quem o significado psicológico de uma ou outra ação depende de seu motivo, isto é, do *sentido* que a mesma adquire para o sujeito.

No entanto, Leontiev (1988) ressalta que os motivos podem ser divididos em dois tipos distintos: os *motivos apenas compreensíveis* e os *motivos realmente eficazes*. Os primeiros, também chamados de “motivos estímulos”, seriam aqueles advindos de exigências externas, como um aluno que estuda uma determinada obra apenas mediante a cobrança de um professor, por obrigação. Já os segundos, seriam aqueles que realmente adquirem um *sentido pessoal* para o estudante e que o levam, por exemplo, a ler um livro para enriquecer o seu conhecimento, tendo como resultado prático dessa tarefa a obtenção de uma boa nota.

Frente a isso, pode-se dizer que o *sentido pessoal* se traduz na *atividade* do sujeito que, ao se apropriar de *significações sociais*, movido por *necessidades* ou *interesses*, acrescenta a elas objetivos definidos, o que estimula ou *motiva* suas *ações* em direção a determinados *fins* de

interesse. A suma desse processo é uma *atividade* dotada de *sentido pessoal* para o sujeito, a qual será conscientizada, pois ocupa um lugar estrutural em sua vida.

Não obstante, conforme destacam Davydov e Markova (1987), é preciso que seja desenvolvido no aluno o interesse pela atividade de estudo, de modo que esta atividade venha a gerar um sentido pessoal para ele. Dessa forma, não se deve esperar que o aluno tenha um desenvolvimento natural, sem a *mediação* necessária do professor, como se houvesse um “click” ou um despertar natural para os estudos, pois, conforme sugere Vigotski (2000), o desenvolvimento do psiquismo não é algo meramente maturacional, mas ocorre mediante a apropriação da cultura, isto é, dos conhecimentos científicos historicamente sistematizados.

Para Davydov e Markova (1987), o papel da mediação feita pelo professor é primordial no que se refere ao estudante em contato com a atividade de estudo, pois são as mediações consistentes que garantem aos alunos a possibilidade de se apropriarem do conhecimento e de se desenvolverem. Por outro lado, se as mediações e condições existentes na escola não permitirem que a atividade seja dotada de sentido pessoal, obviamente ela será considerada desinteressante e enfadonha. Resumindo, será uma atividade sem sentido.

Por fim, segundo Leontiev (1988), a escola deve ocupar uma posição central na transformação de *motivos apenas compreensíveis* (motivos estímulo) em *motivos realmente eficazes* (humanizadores e geradores de sentido pessoal) e, desse modo, atuar no desenvolvimento psíquico dos estudantes, de suas funções psicológicas superiores. Entretanto, sabemos que a realidade prática da educação escolar na atualidade aponta para outro lado, gerando, além do sofrimento, o processo de alienação, conforme veremos a seguir.

Sufrimento na escola e alienação

A Pedagogia Histórico-Crítica tem como premissa a afirmação de que “a escola é uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2003, p. 14). Todavia, é necessário questionarmos: será que este conhecimento realmente está sendo socializado para aqueles que fracassam na escola? Levando-se em consideração os dados apresentados sobre o fracasso escolar, podemos dizer que não. Apesar disso, entendemos que esse tipo de educação, que realmente socialize o saber sistematizado, não é algo utópico, mas possível na medida em que o homem transforma a produção de sua vida material.

Segundo Saviani (2003), a especificidade da educação está na exigência de apropriação do saber sistematizado por parte das novas gerações, sendo, portanto, necessário viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação. Assim, o conhecimento deve ser dosado e sequenciado persistentemente, de modo que o aluno passe gradativamente do seu não domínio ao seu domínio (*habitus*), tornando-se, o saber, a sua “segunda natureza”. No entanto, perguntamos: quais seriam os motivos que impedem a real concretização de uma concepção socialista de educação, que supere o capital e suas ideologias?

Conforme explica Saviani (2005, p. 224), os estudos de Marx constituem instrumento para se analisar e compreender a sociedade capitalista, de modo que, em seus trabalhos, é possível perceber as leis que regem o nascimento, a existência, o desenvolvimento e a substituição do capitalismo por outra forma social de mais alto nível – o socialismo – gestado no interior do sistema capitalista por meio das contradições que lhes são próprias.

Baseado nas proposições marxistas, Vigotski (2004a) demonstra que o avanço do modo de produção capitalista trouxe como consequência a degeneração da personalidade humana e a

divisão não só do trabalho, mas do próprio homem. Para ele, a divisão entre a cidade e o campo condenou a população rural a um milenar embotamento mental e a população urbana à escravização, cada qual segundo seu ofício particular. Tal separação aniquilou a base para o desenvolvimento espiritual do primeiro e a do físico para o último. Segundo Vigotski (2004a, p. 4), “essa degeneração do homem avança à medida mesma em que a divisão do trabalho alcança seu nível mais alto, na manufatura”, visto que a manufatura “quebra” o ofício do artesão em operações fracionadas, as quais são atribuídas, cada uma delas, a um trabalhador distinto como se fossem vocações, ou seja, condenando o indivíduo a uma operação fracionária específica, a uma ferramenta específica de trabalho para o resto da vida.

Com efeito, em sua marcha desenfreada pela mais-valia, o capitalismo avançou para a criação das máquinas utilizadas pela grande indústria, acirrando ainda mais a cisão entre o homem e o trabalho e conduzindo a uma degradação ainda maior da personalidade humana. Em suma, o homem foi substituído pelo trabalho mecânico e sua fonte de humanização transformou-se no motivo de sua escravização e exploração.

Não bastassem esses problemas, Saviani (2005, p. 242) explica que as transformações na sociedade capitalista levaram à “Segunda Revolução Industrial”, marcada pela associação entre *fordismo* e *taylorismo*, que resultaram na tendência de se elevar ao máximo a extração de mais-valia, exacerbando ainda mais a exploração da força de trabalho. O autor também aborda a recente e comumente denominada “Terceira Revolução Industrial”, voltada para a área da informática e da microeletrônica, que vem promovendo a transferência não apenas das funções manuais para as máquinas, mas as próprias funções intelectuais e cognitivas.

É importante ressaltar que essas “conquistas” do capitalismo foram conseguidas por meio de ideologias, pretextos e cinismos que pregavam a liberdade do homem e a modernização. Para Saviani (2005, p. 230), “[...] a função de mascarar os objetivos reais por meio dos objetivos proclamados é exatamente a marca distintiva da ideologia liberal”.

Mediante isso, fica evidente que a sociedade humana se organiza em torno dos modos de produção, de maneira que a produção intelectual acaba sendo determinada pela produção material (VIGOTSKI, 2004a). Isso significa que cada forma historicamente definida de produção material tem sua forma correspondente de produção espiritual.

Portanto, pode-se dizer que para a construção de uma educação que socialize de fato os conhecimentos, o modo de produção capitalista e sua organização social de classes têm de estar superados. Ainda que a Pedagogia Histórico-Crítica considere que a escola não tem o poder de provocar tamanha transformação, algo que só é possível na coletividade, ela pode contribuir para a ampliação da consciência dos alunos e constituir-se em mais um pilar para a subversão das relações postas, levando-os a compreender de forma crítica essa realidade.

Todavia, com a atual forma de produção e organização social de que dispomos, todos os setores da sociedade acabam sofrendo com as contradições e “subprodutos” gerados pelo capitalismo, algo que não é diferente com a escola. Além de reproduzir as ideologias vigentes, a escola nem sempre consegue fazer contraposição a elas. Dessa forma, o praticismo, o ensino aligeirado e o esvaziamento dos conteúdos, por exemplo, acabam “povoando” o ambiente educacional, gerando o fracasso escolar e a culpabilização de alunos, pais e professores pelo não aprender. Com isso, se desprezam fatores sócio históricos fundamentais, como aponta Facci (2007, p. 326), onde temos que: “[...] se a escola não vai bem é porque a sociedade não vai bem. O fracasso escolar é apenas um dos aspectos desta crise geral”.

De acordo com Mészáros (1981, p. 269), “nenhuma pessoa em perfeito uso de suas faculdades mentais negaria que a educação está, hoje, em crise”. A falta de compreensão do que afirma Leontiev (1978), de que a humanização depende da apropriação da cultura, bem como do que propõe Saviani (2003) como o *significado social* da escola – a socialização dos conhecimentos –, faz com que o processo educativo aconteça sem que se tome consciência da real finalidade da escola, criando barreiras para o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos, ou identificando neles alguns “déficits” que, na verdade, refletem a situação de desamparo dos mesmos, que além de não estarem se apropriando do conhecimento científico, são impedidos a vivenciar sentimentos de impotência e sofrimento.

Na opinião de Caldas (2005), parece haver uma falta de significados relevantes nos conteúdos valorizados pela escola, o que vai ao encontro do que diz Asbahr (2011) sobre a dificuldade dos alunos das escolas públicas em atribuir sentido pessoal à mesma. Segundo a autora, percebe-se uma ruptura entre os motivos e as ações da atividade de estudo e entre os significados sociais da atividade e os sentidos. Dito de outra forma, parece que os alunos não sabem “por que” nem “para que” estão estudando. A humanização por meio da apropriação do conhecimento não é sequer considerada. Como resultado, os conteúdos escolares são pouco conscientizados, pois não ocupam lugar estrutural na atividade dos alunos, levando-os ao fracasso escolar ou à mera memorização de informações que logo serão esquecidas.

Frente a isso, é possível sugerir que a escola da atualidade, engendrada pelo modo de produção capitalista, além de não socializar o conhecimento de maneira satisfatória, gerando sentido pessoal, acaba por fazer o movimento contrário, isto é, provoca o desprezo, o desinteresse e a desvalorização da atividade de estudo, conformando alunos e professores a uma situação perversa e, talvez, mais prejudicial do que o próprio sofrimento – a alienação.

Schaff (1979, p. 93) explica que a alienação é o que se denomina para uma determinada relação, entre o homem e os produtos de sua atividade, ou seja, entre o homem e a realidade criada pelos seres humanos historicamente. Para o autor, a alienação ocorre quando os produtos do homem se alienam (ou se separam) de seu criador. Já Marx (2002) assinala que a alienação, entendida como resultado da divisão do trabalho, torna-se ainda mais evidente quanto mais esta divisão se desenvolve na sociedade capitalista.

Nesse sentido, conforme destaca Markus (1974, p. 66-67), em função da alienação produzida em nossa sociedade, o indivíduo singular não pode se apropriar de tudo aquilo que “[...] a sociedade como um todo apropriou-se espiritualmente, razão pela qual a consciência empírica entra em contradição e se separa das formas de consciência social (moral, ciência, arte, política, etc.)”. Isso demonstra que, devido aos interesses classistas, a educação no modo de produção capitalista acaba servindo de aparelho de manutenção do poder e das ideologias vigentes, tendo como desdobramento o processo de alienação. Assim, os estudantes tornam-se alienados de sua verdadeira condição, ficando apartados do acesso à humanização plena e do saber científico sistematizado historicamente, limitado aos grupos sociais dominantes.

Entretanto, Markus (1974, p. 67) também destaca que a alienação não é um processo eterno, estanque, mas um fenômeno social pertencente a um momento histórico. Para ele, o fato de Marx considerar essa forma espiritual da alienação suprimível no próprio processo de subversão da estrutura material (revolução socialista), não significa o fim ou a conclusão absoluta do conhecimento, mas, ao contrário, seu início propriamente dito. Asbahr (2011) também ressalta que é essencial considerar que a alienação não é um traço ontológico do ser

homem, como a sociedade burguesa faz crer, mas constitutivo de um momento histórico criado pela organização capitalista do modo de produção e, portanto, passível de superação.

Isso nos leva a pensar, por fim, que a escola, ao promover a alienação, suplanta a geração de sentido pessoal entre os estudantes. Ao invés de despertar nos alunos o interesse e o prazer em conhecer novos conceitos, gera o sofrimento, a inquietação, a distração, o desinteresse, enfim, a alienação e o desprezo em relação à atividade que deveria ser a principal fonte de humanização e apropriação do que há de melhor em termos de conhecimento produzido pelo gênero humano – o estudo. Dessa forma, o processo educativo vai acontecendo quase que de maneira forçada, levando muitos adolescentes a estudarem sem um sentido real para a sua atividade, o que gera o sofrimento e, enfim, o fracasso escolar.

Considerações finais

Passando por três eixos principais – os processos de: fracasso escolar, atribuição de sentido pessoal à escola e sofrimento, os quais entendemos ocupar lugares muito próximos e estar em constante comunicação –, procuramos, com esta pesquisa, compreender ou pelo menos vislumbrar respostas frente às perceptíveis dificuldades vivenciadas por muitos adolescentes em seu processo de escolarização.

Entretanto, diversos questionamentos ainda restam e encontram-se distantes de se esgotar: quais as medidas cabíveis na educação escolar para o enfrentamento de questões tão evidentes quanto o sofrimento, a alienação e a falta de sentido pessoal e de motivos realmente eficazes, vivenciados pelos adolescentes a caminho do fracasso na escola? O que fazer diante de problemas tão concretos quanto a produção do fracasso escolar e os péssimos níveis de apropriação do conhecimento revelados pelas pesquisas? Como superar a crise da educação que se estende aos principais países capitalistas e da qual já nos falava Mészáros em 1981?

Sem dúvida alguma, o princípio para a superação de tais problemas, conforme relatam Saviani e Duarte (2012), parte da apropriação coletiva de ferramentas intelectuais altamente desenvolvidas e a formação de novas atitudes perante a sociedade, a vida, as pessoas e as atividades sociais, bem como da luta permanente pela efetivação das máximas possibilidades de socialização dos conteúdos científicos, artísticos e filosóficos na esfera da educação.

De acordo com os autores, o papel do trabalho educativo na superação do modo de produção capitalista é fundamental, apesar de que isso, por si só, não revolucionará a sociedade pelo simples fato de que a escola não tem todo esse poder. Entretanto, segundo eles, a escola deve somar esforços e contribuir para esse feito, pois pode ter uma grande importância no que se refere a levar os indivíduos a pensar usando abstrações teóricas e a ir além das aparências, além do imediato, uma capacidade que não se forma espontaneamente, mas que precisa ser produzida deliberadamente pela instituição escolar.

Para Saviani e Duarte (2012), como ressaltaram todos os grandes pensadores marxistas, isso é algo fundamental para o processo revolucionário, visto que este não se trata de um ato místico ou irracional, mas de uma das formas mais expressivas da criatividade humana, resultado do acúmulo social de experiências e do domínio consciente das contradições existentes na realidade posta. Dessa maneira, elencar os problemas que ocorrem na sociedade ou em um determinado segmento desta, como o fizemos aqui, visa, acima de tudo, contribuir para a conscientização das inúmeras contradições e ideologias existentes na sociedade burguesa,

fazendo com que esta pesquisa seja mais uma peça, mais um “tijolo” na construção do gigantesco edifício necessário ao processo revolucionário.

Apesar disso, sabemos, conforme destacam Saviani e Duarte (2012, p. 155), que não interessa à classe dominante que o conhecimento sistematizado seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora, pois isso poderia promover sua subversão. Por esta razão, muitos estudantes do ensino público percebem a escola como algo irrelevante para o seu desenvolvimento e não tomam consciência da importância dos conteúdos escolares para a sua humanização. Em consequência, desenvolve-se neles algum nível de sofrimento, tendo em vista que são obrigados a passar horas a fio, ano após ano, nesta instituição, que além de não exercer grande representatividade em suas vidas, não os valoriza enquanto indivíduos capazes de se apropriarem do conhecimento historicamente elaborado. Assim, ao invés de humanizar, a escola parece atuar mais como um aparato ideológico neoliberal para a manutenção dos interesses da classe dominante do que como um meio de superação do fracasso escolar, do sofrimento e da alienação, os quais surgem como “subprodutos” gestados por um sistema que dita e normatiza as relações estabelecidas também na esfera da educação.

Por outro lado, da mesma maneira que Marx (1844/2002) mostrou que a alienação é um fenômeno resultante das relações sociais criadas pelo modo de produção capitalista e, mais tarde, que Patto (1996) e Asbahr (2011) tenham sustentado, respectivamente, que o fracasso escolar e os problemas de atribuição de sentido pessoal à escola são processos produzidos historicamente, o sofrimento no âmbito escolar e toda a problemática da escolarização na adolescência, por não ser estanque, mas desenvolvido no seio de uma sociedade cujo modo de produção é capitalista, é totalmente passível de superação.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental no processo de desconstrução dos efeitos desumanizadores do modo de produção capitalista sobre a educação: *o de transmitir aos adolescentes o conhecimento historicamente elaborado pelo homem, permitindo aos alunos pensar a realidade usando abstrações teóricas, fundamentais no processo de libertação do embotamento intelectual promovido pelo fenômeno da alienação.* Todavia, se ela falhar, ou continuar falhando no cumprimento desse papel, não apenas atrairá mais números negativos para si, mas contribuirá para retardar o processo revolucionário, deixando os alunos à margem da apropriação do saber sistematizado, bem como alienados do verdadeiro direito à humanização plena.

Na realidade, sabemos que a crise na educação não faz apenas os alunos de vítimas, mas os próprios professores também se veem em condições desfavoráveis para que façam um trabalho relevante em termos educacionais. Portanto, o processo de mudança dessa ordem de coisas não se refere apenas a transformações ou alterações pontuais, nesse ou naquele setor da educação. Trata-se de uma revolução que deve se processar nas estruturas centrais da nossa sociedade, na superação de um modo de produção por completo, o qual ainda dá sinais de longevidade, mas que começa a ser questionado com cada vez mais veemência e propriedade.

Diante disso, a título de encerramento, compreendemos que o entrelaçamento entre sentido da escola, sofrimento e fracasso no processo de escolarização de adolescentes não será uma temática superada sem que, antes, o próprio sistema capitalista esteja superado. No entanto, isso não nos limita na luta por uma educação que ao menos amenize o sofrimento dos alunos no presente, e que supere tais problemas no futuro. Segundo Smirnov (1969): “As mudanças nas condições sociais da vida modificam a atitude do homem frente ao mundo e, como consequência disso, mudam seus sentimentos” (p. 359, tradução nossa).

É na esperança desse processo social de mudança que encerramos este capítulo, convictos de que os problemas quanto ao sentido da escola, as dificuldades no processo de escolarização de adolescentes e os sentimentos prejudiciais à apropriação do conhecimento, como o sofrimento, são amplamente passíveis de superação, algo que o desenvolvimento histórico da humanidade, nas mais diversas situações, já nos deu inúmeras provas.

Referências

ASBAHR, F. S. P. **Por que aprender isso, professora?** Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico-Cultural. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo: USP, 2011.

CALDAS, R. F. Fracasso escolar: reflexões sobre uma história antiga, mas atual. In: **Revista de Psicologia: Teoria e Prática**. São Paulo, v. 7, n.1, p. 21-33, 2005.

COLLARES, C. A. L; MOYSÉS, M. A. A transformação do espaço pedagógico em espaço clínico: a patologização da educação. **Série Idéias**. São Paulo, n. 23, p. 25-31, 1994.

DAVYDOV, V.; MÁRKOVA, A. K. La concepcion de la actividad de estudio de los escolares. In: DAVYDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 316-337.

DAVIDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico**: investigación teórica y experimental. Moscou: Editorial Progreso, 1988.

ELKONIN, D. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVIDOV, V.; SHUARE, M. (Org.) **La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS** (Antología). Moscou: Editorial Progreso, 1987. p. 125-142.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, 2004.

FACCI, M. G. D; EIDT, N. M; TULESKI, S. C. Contribuições da Teoria Histórico-Cultural para o processo de avaliação psicoeducacional. **Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 99-124, 2006.

FACCI, M. G. D; et al. Psicologia Histórico-Cultural e avaliação psicológica: o processo ensino aprendizagem em questão. **Revista de Psicologia Escolar e Educacional**. Campinas, v.11, n.2, p. 323-338, 2007.

GOMES, C. V. **O afetivo para a Psicologia Histórico-Cultural**: considerações sobre o papel da educação. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual Paulista. Marília, 2008.

GUARESCHI, P. A. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade. In: SAWAIA, B. (Org.). **As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 140-156.

KONDER, L. **O que é Dialética**. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LEITE, H. A. **O desenvolvimento da atenção voluntária na compreensão da psicologia histórico-cultural: uma contribuição para o estudo da desatenção e dos comportamentos hiperativos**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, 2010.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, L. S; LÚRIA, A. R; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo, Ícone, 1988. p. 59-83.

MARKUS, G. **A teoria do conhecimento no jovem Marx**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

MARX, K; ENGELS, F. **A Ideologia alemã: teses sobre Feuerbach**. São Paulo: Moraes, 1984.

MARX, K. **Manuscritos econômico-filosóficos**. São Paulo: Martin Claret, 2002.

MÉSZÁROS, I. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.

NAGEL, L. H. Alternativas de enfrentamento do bullying. In: **Congresso Nacional de Psicologia Escolar e Educacional**. Conpe, 10, Anais. Maringá: Universidade Estadual de Maringá – UEM, 2011.

OLIVEIRA, F. A. F. **O sentido pessoal da escola e o sofrimento em adolescentes com dificuldades no processo de escolarização**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, 2012.

OMURO, S. A. T. **A recuperação de ciclo II na visão de alunos da rede estadual paulista de ensino**. Dissertação (Mestrado em Educação). São Paulo: PUC-SP, 2006.

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

SARTORO, E. R. L. **Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares “acidentadas”**. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Porto Velho, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, D. Educação Socialista, Pedagogia Histórico-Crítica e os desafios da sociedade de classes. In: Lombardi, J. C; Saviani, D. (Org.) **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. Campinas: Histedbr, 2005. p. 223-273.

SAVIANI, D; DUARTE, N. (Org.) **Pedagogia Histórico-Crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

SCHAFF, A. **La alienación como fenómeno social**. Barcelona: Editorial Grijalbo, 1979.

SILVA, R. **A biologização das emoções e a medicalização da vida**: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural para a compreensão da sociedade contemporânea. Dissertação (Mestrado em Psicologia). Universidade Estadual de Maringá – UEM. Maringá, 2011.

SMIRNOV, A. A. **Psicología**. México D. F.: Editorial Grijalbo, 1969.

SOUZA, M. P. R. A queixa escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, E. R; ROCHA, M. L.; SOUZA, M. P. R. (Org.) **Psicologia e educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 105-142.

SUCUPIRA, A. C. S. L. Hiperatividade: doença ou rótulo? **Cadernos Cedes**. São Paulo, n. 15, p.30-43,1986.

TOASSA, G. **Emoções e vivências em Vigotski**: investigação para uma perspectiva histórico-cultural. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade São Paulo. São Paulo: USP, 2009.

TULESKI, S. C; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, 2007.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. v. 4. Madrid: Visor, 1993.

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

VIGOTSKI, L. S. **A Transformação socialista do homem**. URSS: Varnitso, 2004a. Disponível em <http://www.marxists.org/portugues/vygotsky/1930/mes/transformacao.htm> Acesso em: 28 Abr. 2012.

VIGOTSKY, L. S. **Teoría de las emociones**: estudio histórico-psicológico. Madrid: Akal, 2004b.

O que uma adolescente de doze anos pode nos ensinar sobre a escola?

Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines

Fernanda Bordalo de Araujo Reis

Este capítulo apresenta resultado de pesquisa realizada com uma adolescente que cursava o sexto ano do Ensino Fundamental e tem como objetivo ampliar a compreensão de como os estudantes deste nível de ensino percebem suas experiências familiares, escolares e a si mesmos. A revisão da literatura evidencia que tanto a mídia como pesquisadores da Psicologia têm apresentado a relação dos educadores com os adolescentes, predominantemente como conflituosa: enquanto os/as estudantes reclamam de práticas enfadonhas e desinteressantes, os/as professores os consideram indisciplinados e desinteressados, dificultando o processo de ensino-aprendizagem. (DAYRELL et al., 2014).

Muitos professores parecem não entender os estudantes adolescentes que estão na sala de aula, possivelmente, por estarem impregnados por uma concepção naturalizante e quando surgem problemas de relacionamento no ambiente escolar, tendem a justificá-los como se isto fosse natural, próprio dessa fase de desenvolvimento em que predomina a rebeldia, ou ainda como fruto de problemas sociais como “famílias desestruturadas”, muitas vezes sem refletir sobre as suas próprias atitudes e sobre como as relações de poder e de organização escolar podem estar contribuindo para a instalação do conflito. Entretanto, na perspectiva da psicologia histórico-cultural, todo e qualquer fato só pode ser compreendido a partir de sua inserção na sociedade em que foi produzido historicamente. Estudos nesta abordagem e em outras áreas, tais como: Educação, Sociologia e Artes, têm contribuído para uma melhor compreensão do universo dos jovens sujeitos das escolas em nossa cultura na atualidade. (REIS, 2011; SANTORO, 2011; ARROYO, 2014a, 2014b; SPOSITO, 2014; VIANA, 2014; AZEVEDO, 2015).

A abordagem crítica da psicologia considera a adolescência como um período de crise ou transição da criança para a vida adulta, dentro de determinado contexto cultural. Assim, se considerarmos que o estudante adolescente é produto de uma construção histórica e coletiva, concepção crítica que se adota nesta pesquisa, é preciso superar esta aparente justificativa de fase natural de desenvolvimento e investigar o que estes estudantes pensam e como eles mesmos percebem a escola, seus relacionamentos e a si mesmos durante este período de transição.

A pesquisa se justificou também pelos indicadores da Educação Básica (BRASIL, 2010a; 2010b) que apontam que, dentre todos os anos do Ensino Fundamental, o sexto ano apresenta os mais altos índices de repetência, evasão e defasagem idade-série, quer seja no Brasil ou em Rondônia. Verifica-se o alto índice de reprovados no sexto ano/quinta série em relação às outras séries e mais ainda, a alarmante taxa de quase 24% de reprovados no estado de Rondônia, em comparação aos 16,5% no Brasil e 16,3% na Região Norte. (BRASIL, 2010b).

Assim, diante dos dados apontados, pode-se afirmar que um gargalo do ensino fundamental situa-se no sexto ano, com quase um quarto dos estudantes sendo reprovados.

Espera-se que o texto provoque reflexões por parte dos educadores (pais, professores, coordenadores, supervisores, gestores e outros) e sociedade em geral para repensar e reorganizar este nível de ensino, especialmente a transição do quinto para o sexto ano do ensino fundamental.

A pesquisa foi desenvolvida numa escola da rede estadual de ensino localizada na periferia de Porto Velho no segundo semestre de 2010, a qual se assemelha à maioria das escolas públicas de Porto Velho. A escola atendia crianças das comunidades de toda a adjacência, que inclui vários bairros da capital e possuía, em 2010, oito salas de aulas em funcionamento nos três turnos, quadra poliesportiva, laboratórios didáticos de Informática e de Ciências, biblioteca/ sala de leitura, entre outras dependências e equipamentos para atender cerca de dois mil estudantes de nível socioeconômico baixo-médio. No momento da pesquisa possuía 100 servidores, sendo 86 professores. A pesquisa constou de análise documental (ficha dos estudantes entrevistados na secretaria da escola) e entrevistas autobiográficas com 14 voluntários que cursavam o sexto ano do ensino fundamental sobre a trajetória escolar e o que achavam da escola, mas, neste texto, analisou-se apenas a narrativa de uma adolescente¹ por esta ter se mostrado mais rica que as demais e da qual se depreendeu muitos sentidos resultantes da interpretação de sua narrativa sobre a escola.

A entrevista foi gravada a partir de uma pergunta estimuladora associada a fotos de situações de ambientes escolares, deixando os adolescentes discorrerem livremente sobre: “Quero que você me conte a sua história na escola, contando tudo que você quiser. Você pode dizer como se sente, o que gosta e não gosta, o que você acha que foi importante aprender e o que gostaria de aprender, mas a escola não ofereceu ainda e pode falar também de como são os seus professores e como você se relaciona com eles e tudo que for importante para você me interessa”. A pergunta ficou sobre a mesa para que auxiliasse os entrevistados a continuarem o relato quando necessitassem lembrar o que foi perguntado.

A narrativa de Jéssycha se mostrou densa de subjetividade, com trechos inicialmente incompreensíveis, mas, a análise revelou metáforas e metonímias ricas de sentido ao serem estudadas mais profundamente, todas fazendo parte de uma única história. Considerando que a narrativa é um tipo de discurso, a análise seguiu a proposta metodológica de Bruner (1997) que busca o rigor através da análise do discurso desenvolvida pela linguística literária, buscando-se a compreensão e não a explicação. Nessa perspectiva, a compreensão é o resultado da organização e da recontextualização de proposições essencialmente contestáveis e que foram narradas de uma forma não necessariamente disciplinada.

A pesquisa se revelou uma oportunidade única para que Jéssycha pudesse falar de si, manifestando momentos que considerou significativos em seu percurso escolar, através dos quais construiu e continua construindo sentidos a respeito da escola, de si mesma e dos outros com quem interage em diversos contextos institucionais.

¹Esta adolescente escolheu “Jéssycha” como nome fictício para uso na divulgação dos resultados e será assim denominada doravante neste texto.

A história de Jéssycha

Jéssycha² tinha 12 anos quando participou da pesquisa, tendo nascido em Pimenta Bueno / RO em 1998. Ela falou de um irmão mais novo que morava com a mãe em Mato Grosso, enquanto ela morava em Porto Velho com o pai e a madrasta. Sua ficha na secretaria da escola informa que Jéssycha se mudou para Porto Velho no segundo semestre de 2010 e seu histórico escolar incluía escolas em outros dois municípios do Estado de Rondônia. Sua narrativa pode ser dividida em três episódios que se relacionam com os níveis de educação: infantil, séries iniciais do ensino fundamental (primeiro a quinto ano) e a entrada nas séries finais deste nível de ensino, ou seja, o sexto ano, as quais serão discutidas a seguir.

A entrada na escola

Para a análise da narrativa usou-se o modelo proposto por Bremond (1966/2009), o qual propõe que os acontecimentos das narrativas podem apresentar alternâncias entre as fases de melhoramento e degradação. A vida de Jéssycha começou com um projeto de família na perspectiva de um modelo canônico construído culturalmente e a família inicial constituída por pai, mãe, filha e avós paternos representa um projeto instituído culturalmente que se frustrou, revertendo-se numa degradação. Jéssycha vai contando sua história escolar e de vida, dentro do que Bruner (1987/2004) descreve como panorama duplo: há um panorama de ação em que se desenrolam os acontecimentos e um segundo panorama, um panorama de consciência, o mundo interior dos protagonistas envolvidos na ação. Partindo dessas premissas, as sequências narrativas foram organizadas considerando essa duplicidade de panoramas, um externo e outro interno, os quais não são separados, mas se influenciam mutuamente. Embora a pergunta geradora solicitasse que a adolescente contasse sobre a sua experiência na escola, ficou claro que, para Jéssycha, isso seria impossível, sem poder falar de outros aspectos de sua vida: “*não adianta contar a história de um colégio se a gente não pode contar a sua.*” (REIS, 2011, p. 141).

A narrativa de Jéssycha (J.) começa com sua entrada na instituição escolar aos cinco anos, quando estava morando com a mãe em Mato Grosso, pois esta havia se separado de seu pai e estava grávida de outro homem com quem morava naquela época. Ao contar essa história, ela se descreveu como uma garotinha “*perturbada*”, embora “*nunca, ninguém*” (REIS, 2011, p. 141) tenha percebido, nem na escola, nem na família.

Jéssycha justifica este autoconceito “*perturbada*” com a metonímia “[...] *porque minha mãe é separada de meu pai*” (REIS, 2011, p. 140), que relaciona dois elementos: um como causa (separação dos pais) e outro como consequência (perturbada), uma vez que, aos cinco anos não conseguia compreender o que de fato havia acontecido com a família: “[...] *e eu sempre tinha aquela opinião: ‘o que é que aconteceu?’*. E qualquer pessoa que falava comigo eu procurava briga, já com cinco aninhos” (REIS, 2011, p. 140). Como consequência dessa degradação instaurada, Jéssycha conta que brigava com todos que falavam com ela, numa forma de exprimir a incompreensão e raiva que lhe acometiam. No entanto, em sua perspectiva, ninguém que convivia com ela nesses dois núcleos principais – a família e a escola – conseguiu perceber que sua agressividade indicava os conflitos e dúvidas que a perturbavam. Ao narrar sua

² A entrevista transcrita encontra-se como apêndice na dissertação de Reis, 2011, disponível em <http://www.mapsi.unir.br> e as citações se referem a este texto.

história, Jéssycha teve a possibilidade de relacionar vários acontecimentos com seus sentimentos e pensamentos, buscando interpretar e atribuir significados a eles.

Os anos iniciais no ensino fundamental

Dentre as sequências narrativas identificadas em sua autobiografia, uma se refere ao período em que frequentou as séries iniciais do Ensino Fundamental. A narrativa curta e mais organizada que a de abertura indica que neste período os acontecimentos ocorreram de forma canônica, ou seja, de acordo com o estabelecido como certo pela cultura, sem muitos conflitos e incidentes dignos de serem narrados.

Ela relata que voltou a morar com os avós paternos e o pai, o qual havia voltado do garimpo na Venezuela e através da análise de seu histórico escolar, foi possível perceber que após seu retorno à Rondônia, Jéssycha estudou em três escolas entre o primeiro e o quinto ano, no entanto apenas a última instituição escolar do período está inclusa em sua narrativa. Ademais, a menção da escola está relacionada à professora do quinto ano que se destacou, pois, esta esteve ao seu lado apoiando e animando em outro momento de crise, como veremos adiante. Não teve nenhuma reprovação ou incidente digno de ser narrado nesta fase, definindo-se como boa aluna, mas revelando uma estudante que não compreende a nota como o objetivo principal da educação, ou como forma de “*dar orgulho*” (REIS, 2011, p. 140) a outros. Para ela o principal sentido construído sobre a educação parece estar ligado à sua autonomia e desenvolvimento intelectual, como empoderamento.

A passagem para o Sexto Ano

Depois de falar dos anos iniciais do ensino fundamental, ela disse que “*tudo começou a se complicar foi esse ano*” (REIS, 2011, p. 140). Assim a adolescente introduziu a sequência narrativa correspondente à sua história no sexto ano e, em seu relato, vários acontecimentos da vida familiar se cruzam com a escolarização e desenvolvimento pessoal, conforme Quadro 1, com sequências organizadas após a análise.

Quadro 1 – Sequência narrativa: E. Fundamental Sexto ano – Escola 1.

Trajetória escolar			História de vida familiar
Jéssycha (J.) mudou de escola ao concluir o quinto ano e passou a ter novos professores (Português, História, Filosofia etc)	=	J. gostava da professora de História e não gostava da de Português que foi considerada muito “ <i>certa</i> ”.	Morte do avô
J. disse que se identificava com os “ <i>emos góticos</i> ”.	=	Até fez uma “ <i>tatuagem</i> ” (desenhou um raio no rosto com lápis de maquiagem, demonstrado com o dedo, mas que chamou de “ <i>trovão</i> ”).	vs O pai, a tia, a mãe, ninguém entende o jeito que J. quer ser
J. fez muitas coisas que “ <i>é melhor nem contar</i> ” (matou aula, tirou a roupa na escola, xingou professores, virou a mesa etc.).	=	Diretora descobriu e a repreendeu Diretora chamou o pai	= Pai compareceu na escola Pai ficou muito decepcionado com a filha / J. pensou em voltar para a casa da mãe / J. desistiu quando viu que o pai ficou muito triste com a ideia

Fonte: REIS, 2011. = corresponde às ações que se relacionam sucessivamente ou no panorama externo e interno.
Vs corresponde às que se opõem.

Jéssycha narrou que mudou de escola e sua ficha escolar mostra que isto ocorreu na passagem do quinto para o sexto ano, uma vez que muitas escolas municipais só oferecem o ensino fundamental inicial (primeiro a quinto ano) seguida de transferência para outra cidade no meio do ano. O ingresso no sexto ano implicou muitas mudanças: de escola, de professores, de regime unidocente para oferta de muitas disciplinas com professores especialistas em cada área ou disciplina. As mudanças que ocorrem na configuração escolar estão presentes na autobiografia, especificamente quando os novos e múltiplos professores são mencionados, informação que está imbricada numa outra história que é extremamente significativa para a estudante.

Quando concedeu a entrevista, Jéssycha estava iniciando o segundo semestre em outra escola para a qual havia se transferido e atribuiu essa mudança ao seu comportamento na escola anterior: *“Vim pra cá, porque eu já tava assim mal, manchada lá no colégio, nas coisas..., depois de tudo que eu fiz”* (REIS, 2011, p. 141). A entrada no sexto ano acrescentou mudanças além das causadas pelo desenvolvimento biológico (puberdade) que Jéssycha estava atravessando, as quais somadas geraram simpatias e antipatias com professores e colegas de sala, trouxeram novos modelos de identidade e de comportamento, de valores, de interesses e novos discursos, junto com perdas simbólicas (perda de amigos, de uma professora querida, do corpo infantil que começava a se transformar) e perdas reais (morte de familiar querido). Tudo isto gerou certa dificuldade de expressar-se na entrevista, diante de tantas mudanças e perdas, com idas e vindas ao longo do texto para explicar melhor, justificar, interpretar o que ia sendo dito.

Quadro 2 – Sequência narrativa ampliada: E. Fundamental Sexto ano.

Problemas na nova escola em que passou a cursar o sexto ano		O tabu da Morte + O tabu da sexualidade (disse que tirou a roupa na escola, mas fez um gesto levantando a blusa acima do busto)	=	J. ficou desorientada, porque o <i>“avô foi uma das pessoas mais importantes que eu tive”</i> , foi <i>“ele que me criou, na verdade, minha mãe só me criou uns dois anos”</i>
J. se identificou com os EMOS porque <i>“para certas pessoas a morte é um terror, mas pra mim é só uma liberdade, uma libertação da alma.”</i>	vs	O tabu da morte na cultura		J. tinha um amor muito grande pelo avô e sofre muito, mas, não pode expressar sua dor pela perda, nem na família nem na escola e a filosofia dos “emos” lhe permite falar de morte.
J. se identificou como <i>“maçônica”</i> – <i>“uma pessoa que não crê em Deus, mas sim no demônio. Eu sou uma pessoa maçônica, assim que não vai...”</i>		Ao se definir como <i>“maçônica”</i> J. questiona a fé em Deus com a qual entrou em contato através da avó e da professora da quarta série ou quinto ano (professora Lúcia).		J. acha que não se pode deixar de falar <i>“naquela coisa de mal, mas, pra mim, eu quero que seja pensada, porque é uma forma de poder expressar pra todo mundo, que a dor, que o sentimento mal, é só o começo pra você se dar com o sentimento bom.”</i>
J. fala de pessoas da escola que são <i>“indiferentes, como eu, que prefere ser uma pessoa mais fechada e que não gosta de muita coisa, que nem, eu não sou muito de Deus”</i>	=	J. acha que assim pode conviver com as pessoas normalmente, ser aceita (<i>“as minhas amigas sempre gostaram de mim”</i>),	vs	desde que não demonstre que não gosta de Deus, porque está com raiva pela morte do avô

Fonte: REIS, 2011.

Nos Quadros 1 e 2, destacam-se os núcleos narrativos da história neste nível de ensino relativamente ao panorama interno ou psicológico da adolescente relacionados com acontecimentos do panorama externo ou do contexto concreto em que Jéssycha se desenvolve, embutindo muitas micronarrativas dentro da história escolar que ela não consegue descolar da história de vida

Múltiplos sentidos sobre a escola

Nesta seção, buscamos explicitar os múltiplos sentidos sobre a escola que emergiram da narrativa de Jéssycha, quando fizemos a análise do discurso na perspectiva proposta por Bruner (1997) e Orlandi (1999), ou seja, com base no dispositivo teórico oriundo da análise do discurso e da abordagem psicocultural aplicada à educação (BRUNER, 1997; 2001). Destacam-se três sentidos para a escola: como lugar de estudo e socialização; como lugar de desenvolvimento das potencialidades humanas e como lugar de construção de identidades e autoestima.

Escola como lugar de estudo e socialização

Retomando a frase inicial da história: “*eu comecei a estudar com cinco anos*”, percebemos que, ao ser colocada diante das questões apresentadas pela pesquisadora no início da entrevista narrativa a respeito da “escola”, a adolescente responde com o sentido de **escola como lugar de estudo e socialização**, o qual aparece também em outras expressões: depois de criticar muitos professores, comparando-os com os familiares (autoritários, intolerância para com o “diferente”, repressores) faz algumas referências que apontam para o início da compreensão do papel dos professores como responsáveis pela transmissão de conhecimento de suas especialidades.

Muitos autores entendem que a educação cumpre um papel fundamental para a espécie humana, que evoluiu numa configuração social. Considerando que os mecanismos de sobrevivência dos grupos e da espécie que foram desenvolvidos por gerações anteriores e as aquisições adaptativas ao meio, como construção de instrumentos e artefatos, costumes, normas, códigos de comunicação e convivência, não se fixam biologicamente nem se transmitem geneticamente, “[...] os grupos humanos põem em andamento mecanismos e sistemas externos de transmissão para garantir a sobrevivência nas novas gerações de suas conquistas históricas.” (GÓMEZ, 1998, p. 13). É este processo de aquisição das conquistas sociais pelas novas gerações que chamamos de socialização, ou mais genericamente, de educação.

Depreende-se assim, que um dos papéis sociais da escola é o de aquisição de normas de comportamento social (aprender a ser e a conviver), bem como dos conhecimentos sistematizados historicamente pela humanidade (Ciências, Artes, Filosofia, História, Técnicas etc.), emergindo o sentido da escola como lugar de transmissão dos conhecimentos sistematizados historicamente, ou seja, a transmissão da cultura, que deve ajudar o aluno a transcender o singular/particular e elevar-se ao nível do universal, humanizando-se.

Jéssycha declara que na escola aprende a conviver, quando pensa na dificuldade que teve de relacionamento com os vários professores que conheceu no início do sexto ano, dos quais ela não lembra o nome e nem mesmo consegue nomear muitas disciplinas que estes lecionavam. Ao mesmo tempo, diz que gostaria de aprender mais. Os sentidos que Jéssycha tem construído a respeito da educação que recebe estão mais fortemente ligados a questões das quais não se nega

a importância, como o desenvolvimento das habilidades interpessoais, mas, que não podem ocupar o lugar da apropriação da cultura historicamente elaborada pela humanidade, como principal função da escola.

A própria educanda dá indícios que podem nos levar à compreensão de que esses conteúdos são importantes para ela quando explica que precisa aprender a conviver mais com determinados professores, pois, a explicação deles nem sempre é eficiente para fazê-la compreender o que tentam ensinar. Portanto, compreende-se que ela pressente que o que o professor tenta lhe ensinar deve ser importante e que uma melhoria na “convivência” teria como consequência um melhoramento no entendimento do conteúdo, passando estes a fazer sentido para os/as estudantes.

Os relacionamentos são realmente relevantes na história narrada por Jéssycha. Ela acredita que a escola deve ensiná-la a “*conviver com qualquer tipo de pessoa, assim como os professores*” e seu discurso parece ainda impregnado da ideia de culpabilização do aluno.

Tem uma coisa, que eu sou muito..., como eu posso dizer..., estourada, eu já disse isso uma vez. Então, nesse tempo eu já ‘cacei’ muita briga com os professores e, no final das contas, eu vejo que **quem tava errado era o aluno**. Porque [os alunos] dizem assim: “a professora é ruim”, mas, aquela professora que é ruim, ela é a melhor, sabia? **Porque aquela que deixa tudo pra lá, “você fez desse jeito tá ótimo”, mas tá mal feito, é aquela professora que não sabe dar valor ao trabalho do aluno. Mas, aquela que tá ali falando que “tá errado, faz de novo”, que é a melhor professora.** Então, eu gosto desse tipo de professora, que nem a professora Joana: eu não vou com a cara dela, porque ela é muito chata, mas, ela é chata porque ela quer ensinar, eu sei disso. E acho que isso é bom relatar, que a gente tem que saber prestar atenção nos professores, na atitude dele, porque aquele que você mais gosta é o pior professor [...]. (grifo nosso). (REIS, 2011, p. 146).

Ao mesmo tempo é possível observar ainda que Jéssycha valoriza a professora que se importa em orientar o/a estudante mesmo que isso signifique refazer uma atividade, o que leva muitos alunos a considerarem-na “chata”. A adolescente já consegue compreender que a cobrança da professora está diretamente relacionada ao compromisso com o educar e que o que está sendo ensinado deve ser importante.

Escola como lugar de desenvolvimento das potencialidades individuais

A adolescência é aqui entendida como a fase da transição para a vida adulta e é marcada pela ampliação da possibilidade do desenvolvimento das funções psicológicas superiores, que são as que distinguem o homem dos outros animais, tais como: linguagem, atenção voluntária, pensamento lógico-matemático, pensamento por conceitos, auto controle, entre outras. Entretanto, as mesmas não podem surgir somente mediante a maturação biológica produzida pela puberdade e o papel da escola se destaca nesta fase, fazendo emergir o sentido de **escola como lugar de desenvolvimento das potencialidades do indivíduo**.

Nesse processo de desenvolvimento de funções psicológicas superiores, Jéssycha vai atribuindo sentidos pessoais aos acontecimentos de sua história de vida e escolarização, relacionando discursos de diferentes formações discursivas com as quais vai entrando em contato e nas quais se inscreve (religiosa, escolar, juvenil, entre outras), percebendo que algumas coisas podem ser ditas aqui, mas não ali. Isto a faz pensar que o que ela faz não demonstra quem ela gostaria de ser.

Tanto Vigotski como Piaget demonstraram experimentalmente que a formação de conceitos e o pensamento científico ou lógico-matemático dá um salto qualitativo na

adolescência. Entretanto, por não levar em consideração a aprendizagem escolar no processo de desenvolvimento, a teoria piagetiana está mais associada por vários estudiosos com o desenvolvimento biológico ou maturação, como um processo natural e universal. Segundo a teoria histórico-cultural, a aprendizagem de conceitos científicos no ambiente escolar favorece o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, especialmente a partir da adolescência, onde o conhecimento de conceitos científicos (conceitos abstratos desenvolvidos nas várias disciplinas) se torna relevante como instrumento psicológico fazendo a mediação no processo de desenvolvimento. De modo que, a aprendizagem dos conceitos científicos no ambiente escolar aceleraria o desenvolvimento, que não fica totalmente dependente da maturação biológica do indivíduo.

Entretanto, estas teorias não consideraram uma potencialidade que Bruner (1997; 2001) tem defendido como uma das funções psicológicas mais importantes de que dispomos como seres humanos, que é o pensamento narrativo e as ferramentas culturais para sua interpretação. Esse psicólogo americano propõe uma abordagem psicoculturalista para a educação, que inclui o preceito narrativo (BRUNER, 2001).

A narrativa de Jéssycha já apresenta sinais do desenvolvimento dos dois tipos de pensamento: o pensamento científico (ou por conceitos) e o pensamento narrativo, enquanto outros treze estudantes do sexto ano do ensino fundamental apresentaram o segundo de forma muito rudimentar ou menos desenvolvido que na narrativa de Jéssycha. Ao questionar conceitos abstratos como bem e mal, Deus e demônio, amor e ódio, amizade, vemos seu pensamento científico em desenvolvimento. O discurso religioso adquirido sob a influência de sua avó na infância passa a ser questionado diante dos acontecimentos. Como Deus deixou que seu avô morresse? Por quê? *“Por que deveria ter acontecido justo comigo! Não poderia ter acontecido com outra pessoa?”*. Ao final da narrativa ela desenvolve muito bem o pensamento lógico com relação a esta pergunta, percebendo que na verdade pode acontecer com qualquer pessoa e se coloca no lugar de uma amiga imaginária que estivesse vivendo o mesmo problema:

Depois [...] eu comecei a pensar: e se fosse com outra pessoa, como é que ela se sentiria também? E se tudo que tá acontecendo comigo fosse com a minha melhor amiga, o que eu ia pensar? O que eu ia ter que fazer? Eu ia dar o braço, ia falar: “calma, isso vai passar”? Ou simplesmente ia falar: “desconta a sua raiva em quem tiver na sua frente”? Então, pensei: **seria melhor eu dar o ombro pra ela chorar, estender o braço pra ela não se prejudicar** e ser uma verdadeira amiga e depois disso, eu comecei a mudar. (grifo nosso). (REIS, 2011, p. 142-3).

Na análise da narrativa, salta aos olhos a necessidade de adequação da adolescente às normas e o desenvolvimento do espírito crítico e do autocontrole, levando em conta os padrões culturais. Ela argumenta que quando alguém lhe pergunta: *“Como você se sente?”*, não está preocupado, de fato, com o estado em que o outro se encontra. O questionamento tornou-se apenas um cumprimento em que não se espera ouvir nada além do *“eu me sinto bem”*, mesmo quando essa não seria a resposta desejada e sincera. Ao mesmo tempo em que a adolescente revela seu desejo de dizer *“eu quero que você escute que eu não gostei disso, que eu odiei isso, que você tem que fazer isso”* (REIS, 2011, p. 142), e em outro trecho afirma preferir apenas pensar ou escrever, receosa de revelar mais do que seria adequado (REIS, 2011, p. 144). O desenvolvimento do autocontrole e da intersubjetividade - capacidade de interpretar o que se passa na mente do outro – (BRUNER, 1997; 2001) também se manifesta na seguinte frase, numa situação que foge do canônico:

Dizem que madrasta é o terror. Dizem que madrasta é a pior coisa da vida, mas, com tudo isso, eu aprendi a viver com a minha madrasta, a gente se dá super bem. E é assim: quando ela tá nervosa, eu sei assim distinguir [...] o seu sentimento pela sua voz. (REIS, 2011, p. 143).

Ao responder sobre o que foi importante aprender na escola ela afirma que foi aprender a “[...] *conviver com as pessoas, sem que elas saibam quem eu sou, e não percebam como eu sou. Porque, eu posso tá irada, eu posso querer xingar, fazer o que for, mas, as pessoas não percebem, porque [...] eu posso me deter.*” (REIS, 2011, p. 141).

Ademais, por meio do pensamento em conceito é possível ainda compreender a realidade e a si mesmo, bem como as pessoas ao seu redor, mas é através do pensamento narrativo que (re)significamos nossa existência e nossa identidade. Jéssycha adjetiva a si mesma várias vezes (perturbada, estourada, conversadeira, emo, maçônica), usando discursos de suas formações discursivas (religiosa, escolar, familiar) e atribuídos por outros ou se identificando como tal, mas, de forma ativa, vai justificando, reformulando e atribuindo novos significados a si mesma, aos membros da família, amigos, professores e às situações vividas ou imaginadas.

Para Bruner o processo psicológico presente na autobiografia, apresenta-se como “um ato reflexivo inerente à autoconsciência” (BRUNER, 1997, p.149) que incorpora interpretações e reinterpretações para um mesmo fato vivido. Por consequência, as pessoas refletem sobre fatos significativos de suas vidas, construindo sentidos novos e reelaborados, no próprio ato de narrar para questões que nem sempre haviam sido compreendidas quando de sua vivência. A narrativa autobiográfica consiste em um relato do mundo possível, para atribuir significado a exceções encontradas, cuja função é: “descobrir um estado intencional que atenua ou pelo menos torne compreensível um afastamento de um padrão canônico” (BRUNER, 1997, p. 50). Por isso, o movimento de busca através da constante reinterpretação da própria história pode ser considerado um processo de autoconhecimento.

Fica evidente o sentido da necessidade da instituição escolar ser um lugar privilegiado de escuta sensível para as crianças e adolescentes narrarem suas histórias, suas preocupações, suas dores e inquietações, mas temos que admitir que ela tem falhado nessa tarefa, na maioria dos casos. Na narrativa analisada estão postas as consequências geradas pela falta de diálogo no ambiente escolar e as formas encontradas pela jovem aluna para chamar a atenção para a sua dor – a agressividade –.

No entanto, não se pretende aqui fazer uma culpabilização vazia da escola ou dos professores que passaram pela vida da Jéssycha, como professores que não ouvem seus alunos ou que não se esforçam por compreendê-los. Sabemos das condições de trabalho em que a grande parte dos docentes se encontra nesse processo de massificação do ensino, ou seja, a extensão da “escola para todos”, como, por exemplo: muitas turmas (geralmente de dez a vinte), salas numerosas, a sobrecarga de trabalho gerada pela condição salarial da categoria, ter de lidar com crianças que trazem de casa problemas relativos a relacionamentos desgastados pelas condições materiais de uma sociedade em crise. Responsabilizá-los por não dar suporte às inúmeras “Jéssychas” que podem estar escondidas nas mais variadas salas de aula não é nossa intenção. Desejamos apenas nesse momento apontar uma falta de narratividade na escola, sendo que as narrativas podem permitir que novas possibilidades se abram para muitos estudantes.

Um dos maiores pesquisadores do campo do currículo vem estudando um conceito que ele está chamando de aprendizagem narrativa (GOODSON, 2007) que poderia ser aplicado à construção de um currículo diferente do que temos hoje (currículo prescritivo) e que vem sendo

inicialmente chamado de *currículo como identidade narrativa*; que valoriza, além da aprendizagem cognitiva prescrita, outra forma: a aprendizagem narrativa, que se desenvolve na elaboração e manutenção continuada de uma narrativa de vida ou de identidade, de uma capacidade de gerenciamento da vida, que predomina no adulto e que conta com motivos como: o trajeto, a busca e o sonho.

Entretanto, o desenvolvimento do pensamento narrativo não é considerado em outras correntes da psicologia do desenvolvimento e o conhecimento sobre este processo é muito pouco conhecido e estudado, de modo que na próxima seção faremos uma análise de sua importância no desenvolvimento humano na fase da adolescência, com a ajuda da narrativa de Jéssycha.

Escola enquanto lugar de construção de identidades e de autoestima

De acordo com Bruner (1997; 2001), a narrativa favorece a construção da identidade ou do si mesmo, de sorte que o narrador encontra nas suas histórias uma maneira de expor os seus sentimentos e vontades, o que contribui para o desenvolvimento da autonomia, da autoestima e de identidades. Jéssycha detalha, ao longo de toda a sua história, caminhos que percorreu e continua percorrendo na construção do si mesmo, destacando tanto a família (com uma formação religiosa ou não) como a **escola**, enquanto lugares **de construção de identidades e de autoestima**, sendo que a principal ferramenta a ser utilizada neste processo é o desenvolvimento do pensamento narrativo e sua interpretação, que podem ser considerados mais uma função psicológica superior, ainda não considerada pelos teóricos clássicos como Vigotski, Piaget entre outros. Talvez por isso, Bruner (1997) considere que na compreensão deste tipo de pensamento os psicólogos estejam apenas “engatinhando”, enquanto considera que a linguística literária é a área em que estas estão mais bem estudadas.

Este mesmo autor defende que as narrativas de vida refletem as influências culturais e indicam as teorias vigentes sobre “vidas possíveis” que fazem parte de uma cultura, pois, são construções dependentes das convenções culturais e uso da linguagem. Um dos modos de se caracterizar uma cultura é pelos modelos narrativos que ela disponibiliza para descrever o curso de uma vida, pois, qualquer cultura está repleta, não só de um estoque de narrativas de vida canônica (como heróis e heroínas, Martas ou Amélias, malandros, meninas boazinhas etc.), mas, também, de componentes formais combináveis a partir dos quais seus membros podem construir suas próprias narrativas de vida como se fossem opiniões e circunstâncias canônicas. (BRUNER, 1987/2004).

A narrativa da adolescente exemplifica a tese do autor e mostra a importância da escola no fornecimento de modelos diferentes com os quais a criança e o/a adolescente buscam ativamente sua identificação (incluindo-se aqui os riscos que isto representa), ora adotando um modelo, ora rejeitando-o. Inicialmente, Jéssycha se identifica como perturbada aos cinco “aninhos”, depois se vê como a menininha boazinha do período das séries iniciais, mas, rejeita este modelo ao entrar na adolescência e experimentar sentimentos ruins.

[...] Então, quando eu comecei a estudar, eu fui me encaixando, eu usava um tipo de jeito de menininha: “não esse não é meu jeito, eu não adapto a esse”; depois eu usava um jeito mais eufórico: “chega, esse não é o meu jeito”. Eu fui me adaptando a cada modelo, até se referir [sic] ao meu. (REIS, 2011, p. 141).

Ficam claros os modelos e ferramentas fornecidos culturalmente e Jéssycha detalha, ao longo de toda a sua história, caminhos que percorreu e continua percorrendo na (re)construção

de si mesma e na compreensão do mundo a seu redor, lançando mão de um estilo narrativo épico em que se coloca como a heroína de sua própria história (REIS, 2011).

Eu tenho opiniões, falas, muito diferentes de muitas outras pessoas [de minha idade], e o meu jeito de ser, que até hoje eu não consigo fazer o meu pai, a minha tia, a minha mãe, ninguém entender, o jeito que eu quero ser... (REIS, 2011, p. 140).

Na escola eu aprendi a me adaptar com vários tipos de pessoas. [...] A cada ano que eu passo eu conheço pessoas diferentes, com sentimentos diferentes e opiniões e eu procuro entender essas opiniões para aplicar em mim. (REIS, 2011, p. 141).

Neste processo de construção da identidade, a adolescente relata algumas práticas pedagógicas realizadas em sala de aula que são pistas importantes para compreender o quanto o professor pode contribuir para que o adolescente conheça melhor a si mesmo e aos outros.

Uma vez, uma professora de filosofia (eu acho que é), ela passou uma brincadeira bem assim: que cada pessoa, de sentimento psicológico..., ela falava “quem se acha derrotado, levanta”. Cada pessoa que se achava com esse sentimento levantava e nessa brincadeira cada um conheceu o sentimento do outro e foi muito importante, a gente aprendeu a conviver melhor. (REIS, 2011, p. 142).

Esse tipo de atividade³ foi considerado pela narradora como relevante, apesar de ser tão simples, mas, que proporcionou aos adolescentes uma oportunidade de manifestar os sentimentos e emoções que costumam ser muito intensos nessa fase, de forma coletiva e pedagógica e não de forma individual/clínica com finalidade terapêutica. Saber que outros colegas também sentem as mesmas coisas foi importante para Jéssycha e acreditamos que pode ser relevante para outros adolescentes.

Assim, enquanto lugar privilegiado de construção da identidade e autoestima, considerando que podemos destacar mais um sentido sobre a escola: um **lugar privilegiado de construção de identidade e autoestima** (BRUNER, 2001) **através do pensamento narrativo e sua interpretação**, principais ferramentas para tal e tão necessárias para que possamos ultrapassar os momentos de crise de nossa existência, elaborando nossas perdas e (res)significando nossa identidade, a partir da aprendizagem narrativa, conforme vem sendo proposto nos últimos anos por um dos grandes teóricos do currículo. (GOODSON, 2007).

Se considerarmos o contexto da escola para todos com educação de massas, como vem ocorrendo em nosso país desde os anos 1960, a narrativa de Jéssycha também denuncia a falta de diálogo no ambiente escolar como no ambiente familiar. Ao expressar a forma como se sente em relação à falta de condições nestes espaços para que possa colocar o que pensa, Jéssycha delinea exatamente o que gostaria que tivesse sido feito com ela nos momentos de incompreensão e tristeza. Ela queria alguém que estivesse ao seu lado com um “ombro”, ou um “braço”, o que teria evitado que ela recorresse à agressividade e rebeldia. Mas, ela sente que isso não aconteceu ou foi insuficiente, pois, apenas uma vez um/a professor/a foi nomeado/a: a professora Lúcia, da quarta série/quinto ano.

[...] é que eles não entendem, o certo é que tem vezes que os pais, eles querem que os filhos sejam de um modo que na verdade eles são (mas, não são completamente). Quanto mais profundo ele [o filho] tenta ser, mais ele se [sic] reprime. Quanto mais você tenta ser liberto, conversar, falar, ser menos tímida, mais você é.....[reprimido]. (REIS, 2011, p. 141).

³ Essa atividade pode ter sido inspirada no filme “Escritores de liberdade”, no qual a professora utiliza uma dinâmica semelhante com seus alunos de uma escola norte-americana situada em um bairro no qual os alunos estão expostos à violência, discriminação racial e pobreza.

[...] os pais e professores [...] podem até tentar fingir que entende, mas não, porque quanto mais eles querem que... os filhos na escola, mais eles nos complicam, sabe por quê? Porque é assim: eles sempre querem dar uma solução, mas eles nunca esperam: chega, senta com a gente e conversa: “por quê você fez isso? Qual o motivo?”. Sempre chegam já com sete pedras na mão, e é o que mais odeio. Os pais nunca tentam entender os filhos, só tentam entender o lado deles, pra eles.. sempre são autoritários. (REIS, 2011, p. 141).

Acho que a Missionária Lúcia foi minha professora na quarta série..., era sim, na quarta-série. Ela era missionária lá da igreja da minha avó, então a gente já se conhecia, só que era aquela coisa a mais, ela me ensinava, às vezes quando eu tinha alguma dúvida eu ia na igreja, que ela morava lá, perguntava as coisas e sempre foi muito bom, teve até uma vez que eu tava já na quinta série, ela foi lá no outro colégio que eu tava, com um DVD gravado para mim, sempre **teve um relacionamento mais que professor e aluno, como irmã**, assim.” (grifo nosso). (REIS, 2011, p. 144).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) já apontavam, quando de sua elaboração, que a entrada dos alunos na quinta série, atual sexto ano, é marcada por dificuldades de integração às novas exigências, que muitas vezes interferem no desempenho escolar, justificando que isso ocorre por dois fatos concorrentes: por um lado, os alunos são adolescentes, estão vivendo grandes transformações e procurando construir sua identidade. Por outro lado, a forma como a escola está organizada a partir deste nível: são diferentes professores tratando, como especialistas, as áreas de conhecimento, sem preocupação com outras questões presentes no cotidiano escolar, especialmente no que se passa na vida dos alunos que a frequentam. A consequência disso é que, progressivamente, os jovens perdem “[...] as expectativas iniciais (aprender coisas novas, vivenciar experiências diferentes), provocando o distanciamento entre seus objetivos e os da escola.” (BRASIL, 1997. p. 29).

O mesmo dispositivo ainda complementa:

Atenção especial deve ser dada aos momentos de transição entre um tipo de exigência e outro. Um desses momentos vem ocorrendo, na maior parte das escolas, na passagem do segundo para o terceiro ciclo [sexto ano], marcada por experiências muito fortes para os alunos. De um lado, o orgulho de estar crescendo e passando para o lado “dos grandes”, e, de outro, um certo temor diante da substituição da convivência com um único professor pela interação com seis ou sete professores diferentes. Sem uma atenção especial a essas passagens, muitos alunos não conseguem dar conta das novas exigências e terminam por ser reprovados. (BRASIL, 1997, p. 127).

Em se tratando da adolescência, acreditamos ser preciso pensá-la como uma categoria que se constrói dentro de uma cultura, com história e tempo específicos em meio a relações sociais que a contextualizam, mas sem negar as características biológicas que são parte do desenvolvimento humano. Bruner (2001) contribui para esse caminho ao afirmar:

Para que a psicologia avance na compreensão da natureza e da condição humanas, ela deve aprender a entender a interação sutil da biologia com a cultura. A cultura é provavelmente o último grande truque evolutivo da biologia. [...] Então, o dilema no estudo do homem é compreender não apenas os princípios causais de sua biologia e de sua evolução, mas entendê-los à luz dos processos interpretativos envolvidos na extração de significado. Rejeitar as restrições biológicas do funcionamento humano é um ato de arrogância. Desdenhar o poder da cultura em moldar a mente do homem e abandonar nossos esforços de fazer com que esse poder passe para o controle humano é um ato de suicídio moral. Uma psicologia bem elaborada pode nos ajudar a evitar esses dois desastres. (BRUNER, 2001, 171).

A forma usada pela adolescente para expressar sua dor e problemas relacionados com o luto, poderia ser facilmente rotulada de rebeldia e associada como natural no período da

adolescência. Compreende-se, após o estudo, a multiplicidade de fatores que influenciam a história de Jéssycha a partir dos quais são construídos os sentidos sobre a escola, sobre si mesma e sobre os outros e que, portanto, a adolescência precisa ser pensada como uma categoria que se constrói dentro de uma história, cultura e tempo específicos e em meio a relações sociais que a contextualizam.

Em se tratando da adolescência, acreditamos ser preciso pensá-la como uma categoria que se constrói dentro de uma cultura, com história e tempo específicos em meio a relações sociais que a contextualizam, mas sem negar as características biológicas que são parte do desenvolvimento humano.

Essa forma de compreender os/as adolescentes implica em redirecionar nossas intervenções profissionais na escola. Não se discute que a função principal da educação deve ser oferecer “[...] instrumentos para o desenvolvimento, a socialização, o exercício da cidadania democrática e a atuação no sentido de refutar ou reformular os conhecimentos, crenças e valores atuais”. (BRASIL, 1997, p. 33).

À guisa de conclusão

A título de considerações finais, podemos dizer que esta pesquisa foi um esforço de compreender os adolescentes e sua relação com a escola. Não se pretendeu explicar (como pesquisadores), mas implicar-se (como profissionais da educação), num trabalho parcialmente concluído, permanentemente inacabado.

Entendemos que a aprendizagem dos conteúdos culturais universais associados com o conhecimento local e com o conhecimento prévio dos alunos é indispensável para a compreensão da prática social e enseja possibilidades de atuação no processo de interpretação e transformação da realidade, o que significa garantir a função social e política da escola com o aprendizado do saber historicamente acumulado, mas, situado no contexto local.

Com os grandes mestres da psicologia (Vigotski e Piaget, especialmente) aprendemos que o pensamento científico ou por conceitos se inicia na infância, mas, tem seu pleno desenvolvimento na adolescência e defendemos que o aprendizado escolar é fundamental para o educando numa relação de interdependência entre o desenvolvimento do sujeito e o processo de aprendizagem. Aprendemos também que o ensino escolar precisa contribuir para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e o amadurecimento intelectual, moral e afetivo do/a estudante, o que implica em valorizar aspectos históricos e culturais, partindo do que o estudante já sabe (conceitos espontâneos ou intuitivos) e indo na direção do desenvolvimento do pensamento conceitual, o que, por sua vez, permite uma mudança na relação cognitiva do homem com o mundo, contribuindo para sua consciência reflexiva.

Com Bruner aprendemos o quanto é importante também, o desenvolvimento do pensamento narrativo e das ferramentas interpretativas nesse processo de desenvolvimento para o autoconhecimento e de sua realidade. Com a análise da narrativa de Jéssycha pudemos aprender um pouco mais sobre a influência do pensamento narrativo na (re)significação que o adolescente vai fazendo de si mesmo e de suas relações com o mundo ao narrar suas experiências e seus sentimentos, suas perdas e aquisições.

Assim, somos desafiados a repensar a instituição escolar e as funções que lhe cabem na contemporaneidade, bem como a formação inicial e continuada dos educadores para melhor cumprir estas funções. Para este fim, destacamos outros trabalhos relevantes que podem

contribuir neste sentido (REIS, 2011; SARTORO, 2011; AZEVEDO, 2015), os quais trazem outras narrativas de adolescentes em processo de escolarização, narrativas de professores, descrição de boas práticas pedagógicas e denúncias de outras consideradas sem sentido por estudantes da cidade e do campo.

O papel do professor é ensinar, compreendendo seus alunos como sujeitos históricos e sociais e planejando ações que possam promover o seu desenvolvimento máximo. Para isto, necessitamos ampliar o diálogo e a escuta sensível das narrativas de nossas crianças e jovens, mas também, de dominarmos as ferramentas interpretativas para compreender suas narrativas ou suas atitudes. Mas, a escola pode e deve se utilizar também do serviço de psicologia escolar para aprofundar o diálogo reflexivo-narrativo, a fim de que, ao narrar, o aluno possa externalizar ideias, dúvidas e conflitos, (re)significando e ampliando um autoconhecimento e maior compreensão do mundo que o rodeia. Consequentemente, crianças e jovens poderão aproveitar suas energias investindo em esforços para a aprendizagem de novos conteúdos. Tudo isso indica que o trabalho conjunto na escola deve, primordialmente, basear-se na busca por uma educação que construa caminhos em direção ao desenvolvimento máximo de seus estudantes, constituindo-os como sujeitos capazes de influenciarem na sociedade em que vivem, para melhor. O mesmo se aplica aos cursos de formação de professores, para ajudá-los nesta tarefa nobre, mas tão desvalorizada no nosso contexto atual.

Referências

ARROYO, M. G. Repensar o ensino médio: por quê? In DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014a. p. 53-74.

_____. Os jovens: seu direito a se saber e o currículo. In DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014b. p. 157-204.

AZEVEDO, S. R. S. **A arte na construção da identidade**: um estudo com adolescentes e professores de uma escola do campo em Rondônia. Dissertação: (Mestrado de Psicologia) Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2015. Disponível em: <http://www.mapsi.unir.br>. Acesso em: 23 fev. 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2008**. Brasília: INEP, 2010a. Disponível em <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>. Acessado em: 17 jun. 2010.

_____. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2009**. Brasília: INEP, 2010b. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/basica/censo/Escolar/sinopse/sinopse.asp>. Acessado em: 17/06/2010.

BREMOND, C. A lógica dos possíveis narrativos. In: BARTHES, R. (Org.). **Análise Estrutural da Narrativa**. Petrópolis/RJ: Vozes, [1966], 2009. p. 114-141.

BRUNER, J. Life as a narrative. **Social research**. v.71, n.3, p. 691-710, [1987] 2004.
Disponível em: http://findarticles.com/p/articles/mi_m2267/is_3_71/ai_n6364150. Acesso em: 03 maio 2011.

_____. **Atos de significação**. Porto Alegre: ArtMed, 1997.

_____. **A cultura da educação**. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

GÓMEZ, A. I. P. A função social da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento. In SACRISTÁN, J. G. e GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre: ArtMed. 1998. p. 13-26.

GOODSON, I. F. Currículo, narrativa e o futuro social. **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 141-152. Maio/Ago, 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. Campinas / SP: Pontes, 1999.

REIS, F. B. A. **Histórias de adolescente**: Sentidos construídos sobre a escola. Dissertação: (Mestrado de Psicologia) Universidade Federal de Rondônia. Porto Velho, 2011. Disponível em: <http://www.mapsi.unir.br>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SARTORO, E. R. de L. **Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares “acidentadas”**. Dissertação: (Mestrado de Psicologia) Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2011. Disponível em: <http://www.mapsi.unir.br>. Acesso em: 20 abr.2015.

SPOSITO, M. Não há o que concluir: restam apenas novas possibilidades. In DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 333-336.

VIANA, M. L. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o ensino médio. In DAYRELL, J.; CARRANO, P.; MAIA, C. L. **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogos. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2014. p. 249-268.

Aprendizagem escolar segundo alunos adolescentes em Porto Velho-RO

*Diana Campos Fontes
Vanessa Aparecida Alves de Lima*

Introdução

De uma forma geral, na literatura da pesquisa educacional, a fala do aluno é muito pouco presente, especialmente do aluno adolescente. Conforme Viégas (2010, p. 135), “Ouvir alunos ainda tem sido, de maneira geral, um procedimento pouco realizado em estudos no campo da educação, portanto, o presente trabalho pesquisou a percepção de alunos adolescentes do nível médio regular a respeito de diversos aspectos que fazem parte de seu processo de escolarização e de sua aprendizagem. Neste sentido e, ainda inspirada em Viégas (2010, p. 156) “Tomando como princípio a crítica à ausência ou desqualificação da fala de alunos, ainda dominantes no campo da pesquisa educacional, aposta, ao contrário, que os alunos têm muito a dizer sobre sua experiência escolar.”

Utilizamos como norteadores a legislação pertinente à educação e as teorias do desenvolvimento na adolescência, bem como teóricos da psicologia crítica na análise da escola e da educação.

A metodologia da pesquisa, de abordagem qualitativa, coletou dados por meio de entrevista coletiva. Tal entrevista contou com cerca de dez estudantes, em cada uma das quatro instituições participantes.

Na análise e discussão dos dados primamos por discutir se o que descrevem e defendem as políticas públicas pertinentes à adolescência e à aprendizagem, as quais apontam um processo que transcorra de forma humanizada, contextualizada e fomentadora do exercício saudável da cidadania, são de fato percebidos desta maneira pelos estudantes ouvidos na pesquisa.

Revisão teórica

Legislação

A principal legislação vigente que trata dos processos educativos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei 9.394 de 1996) e o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei 8.069 de 1990), no que tange aos direitos das crianças e adolescentes, têm suas origens na Declaração de Direitos Humanos (1948). Esta declaração possui, entre outros princípios, a garantia do direito ao respeito, diálogo e à reflexão, e também ressalta o valor da dignidade. Suas ideias são precursoras de princípios de liberdade de palavra e de crença, respeito, compreensão, tolerância, fraternidade, reconhecimento do outro enquanto pessoa e pleno desenvolvimento da personalidade humana.

Ao normatizar a educação escolar, a LDB estabelece diretrizes que envolvem tanto aspectos objetivos quanto subjetivos inerentes a este processo. Os aspectos objetivos tratam das formas concretas do funcionamento escolar: oferta de vagas, material didático-escolar, transporte, alimentação, assistência à saúde e quantidade mínima de insumos para a qualidade de ensino.

Os aspectos subjetivos se reportam aos valores no qual o sistema educacional brasileiro se ancora. Entre estes destacamos: liberdade, solidariedade, respeito, gestão democrática do ensino, valorização da experiência extraescolar e vinculação entre a educação escolar, trabalho e práticas sociais.

Ao reportar-se ao nível médio (escolaridade onde podemos encontrar os sujeitos desta pesquisa - os adolescentes), esta legislação reserva objetivos claros: consolidação dos conhecimentos adquiridos no nível fundamental, preparação para o trabalho e exercício da cidadania, aprimoramento como pessoa humana - incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual, desenvolvimento do pensamento crítico e a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando teoria com prática, em cada disciplina.

O ECA estabelece o direito de desenvolvimento integral do adolescente enquanto pessoa, e aponta, entre outras prioridades, o direito à educação, com igualdade de condições de acesso à escola e o direito de ser respeitado pelos educadores. Aponta ainda a responsabilização dos atores escolares pelas ações, omissões e negligências a estes preceitos. É abordada ainda, a relevância para o adolescente do exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Desta forma, esperamos da educação formal uma estrutura baseada em ideais humanistas de crescimento e valorização do ser humano e, nesta perspectiva, Souza (2006) e Patto (1997) afirmam que, no geral, as principais políticas públicas educacionais da década de 1990 têm um discurso de enfrentamento da exclusão social, porém percebe-se grande distância entre a intenção e a realidade. Revelando “grande fosso” entre as legislações vigentes e o cotidiano escolar.

Escola

A escola tem tido suas funções expandidas, hoje, além de ser encarregada pelo desenvolvimento cognitivo, também o é pelo desenvolvimento emocional, afetivo, social e político de crianças e adolescentes. O desempenho escolar continua sendo um parâmetro importante para aferição identitária do indivíduo (JUSTO, 2006). Além do que a escola é considerada, segundo Leite (2007), como uma zona de passagem entre a identificação familiar e o grupo social externo.

Porém a escola, tal como está estruturada, enfrenta sérios obstáculos para lidar com as demandas do sujeito contemporâneo. A forma que se encontra organizada em séries, disciplinas e aulas é representante de um tempo lógico-pedagógico defasado em relação à temporalidade da vida imposta pelo mundo atual, acelerado e descompassado com o ritmo da escola (JUSTO, 2006). Tal situação denuncia que a escola atual é uma escola preparada apenas para lidar com classes homogêneas, com pedagogias infantilizadas e descontextualizadas para o adolescente de classes populares (PATTO, 1997) que pouco tem a ver com o adolescente concreto (NAKANO; ALMEIDA, 2007).

As problemáticas da escola se estendem a diversos campos, como o despreparo pedagógico dos professores, ensino automatizado e monótono, excesso de controle dos corpos,

rotulação e ausência de insumos básicos (FERNANDES et al., 2006; PATTO, 1997), condições de trabalho e de aprendizagem deficiente, sobrecarga da jornada de trabalho dos professores, má formação profissional (MARINHO-ARAÚJO; ALMEIDA, 2005), excessivo número de alunos por turma, ampla variação de idade, subnutrição crônica, ambiente pobre de estimulação, numerosa incidência de repetentes (BARRETO, 1997), rotatividade de educadores, cuja mensagem subliminar é o desapego à instituição, a pessoas e ao sentido do trabalho (SOUZA, 2007).

Quando a educação se dá em classes de estudantes pobres, existem ideias preconcebidas que atribuem a estes alunos carências múltiplas, pouca inteligência, pouca cultura, e os considera alunos que falam errado, originados de famílias promíscuas e que portam distúrbios afetivos. A disseminação destes estereótipos negativos tende a ter como efeito a submissão e o conformismo dos dominados, a partir da aceitação de sua suposta inferioridade (COLLARES; MOYSÉS, 2010; GONÇALVES FILHO, 2007; SOUZA, 2007; FRELLER, 2004). Porém a despeito de todos estes fatores, a culpa do baixo rendimento recai sobre o aluno (FERNANDES et al., 2006).

Nesta perspectiva, os papéis desempenhados na escola, implicam em um professor constituído como executor em um processo de trabalho que isola concepção e prática. O poder de intervir dos sujeitos é mínimo, configurando um processo que visa conceber atores sociais despotencializados. O aluno é desprovido de autonomia, dependente de um adulto que o proteja e incapaz de gerar conhecimento e gerir sua aquisição. Resta, então, submeter-se à realidade e entraves burocráticos que emperram em diversas esferas o funcionamento escolar, vincular-se a um discurso pedagógico que orienta os horários e a rotina, hierarquiza as relações, cria fronteiras entre os conhecimentos, indica os comportamentos ideais e legisla sobre os desvios (FERNANDES et al., 2006).

Método

A pesquisa qualitativa é a que melhor caracteriza nossa pesquisa, pois, segundo Flick “A pesquisa qualitativa torna-se um processo contínuo de versões da realidade” (2009, p. 27) e é exatamente isto que buscamos ao escutar os adolescentes sobre o processo de aprendizagem. E mais, “[...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores” (MINAYO, 2008, p. 57).

Inspiramo-nos na pesquisa realizada por Nakano e Almeida (2007) sobre a escolarização de jovens, bem como nas ideias apresentadas por Viégas (2010), Checcia (2010) e Souza (2007), que apontam para a relevância da escuta da experiência escolar na visão dos alunos, valorizando a condição de sujeito da própria história, percebendo suas necessidades, sofrimentos e dificuldades, possibilitando a reflexão.

Utilizamos como instrumento a entrevista coletiva aberta observando como norteadores os preceitos apresentados por Minayo (2008), para quem, tal instrumento tem como objetivo, observar a dinâmica interativa, sendo também técnica adequada a grupos atingidos coletivamente por fatos ou situações específicas.

O modelo de entrevista coletiva foi elencado pela peculiaridade de atender a finalidade exploratória em contexto informal. Tal combinação se mostrou conveniente ao contexto de

aplicação e faixa etária do público alvo, possibilitando maior compreensão do contexto histórico e sociocultural dos adolescentes de Porto Velho (RO).

As entrevistas coletivas foram iniciadas com a apresentação da pesquisadora e do objetivo do encontro e da pesquisa, após o que cada um dos alunos apresentou-se. Na sequência, foi colocada a questão disparadora: “*O que vocês acham da escola de hoje, o que ela significa para vocês?*” Ao que se seguiu um processo dialógico. Inicialmente tímicos, aos poucos os adolescentes foram participando do grupo e ocorreu um espaço de liberdade e participação. Após a coleta e transcrição dos dados, os mesmos foram categorizados a fim de subsidiar a divulgação do conhecimento produzido.

Participantes

Considerando que a responsabilidade pela educação de ensino médio (onde poderíamos encontrar nossos sujeitos, os adolescentes) é dos Estados da Federação, selecionamos, entre as escolas da Rede Pública Estadual de Ensino, pertencentes ao âmbito de atuação da Representação de Ensino de Porto Velho (REN), órgão gerenciador das instituições pertencentes à Secretaria de Estado de Educação (SEDUC), aquelas em que tal oferta se desse no período diurno na forma regular, nas quais os alunos residissem nas imediações.

Considerando os aspectos destacados e as informações da REN/SEDUC Porto Velho (RO) – especialmente do Setor que subsidia procedimentos do Censo Escolar, nosso critério nos levou a localizar tais escolas na Zona Leste do município de Porto Velho (Porto Velho está dividida em 03 zonas econômicas, a Central, Sul e Leste, sendo esta considerada uma zona periférica) o que implicou num número de 05 escolas. Tais escolas, contavam com 1190 alunos, matriculados no ensino médio regular¹. Consideramos que seria adequado realizar uma entrevista coletiva por escola², por considerar que cada grupo de alunos entrevistados representasse as vivências discentes nas diferentes escolas.

Entre as cinco instituições elencadas e contatadas inicialmente, foi possível apenas a participação de quatro. Em cada instituição nos apresentávamos em sala de aula e falávamos da pesquisa, solicitando participantes voluntários. Distribuímos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecidos (TCLE's) que os estudantes levaram a seus pais, pois “[...] o consentimento deve ser dado por alguém que esteja qualificado para fazê-lo” (FLICK, 2009, p. 55). Logo, o principal critério foi a voluntariedade, primeiro dos alunos e depois de seus pais de autorizar os TCLE's. Através deste processo obtivemos um grupo de 10 alunos por escola, totalizando cerca de 40 participantes.

Resultados e discussão

Os conteúdos das entrevistas nos permitiram analisar as consonâncias e dissonâncias nos dias atuais entre a escola teórica, “ideal”, instituída por meio da legislação que a regulamenta, e a escola “real”, vivenciada cotidianamente pelos alunos, o principal ator escolar - conforme comumente expresso nos pronunciamentos oficiais.

¹ No ano letivo de 2008, dados do Censo Escolar demonstram que a Rede Estadual de Ensino matriculou no município de Porto Velho no Ensino Médio 9.967 alunos no ensino regular e 10.484 na Educação de Jovens e Adultos.

² As escolas pesquisadas contavam com os respectivos quantitativos de matrícula inicial nas diferentes séries do Ensino Médio 412, 41, 374, 280.

Os dados coletados nas quatro entrevistas foram categorizados em quatro aspectos relevantes abaixo descritos, considerando-se para o procedimento de análise a impregnação do conteúdo, o material manifesto e o latente, presentes nas mensagens implícitas ou contraditórias, ou nos temas silenciados, dentro das categorias descritivas (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O papel da escola como socializadora e não como local de aquisição de conhecimento.

Consideramos a partir dos discursos dos alunos que a socialização tem sido em seus pontos de vista, um dos papéis mais relevantes exercido pela escola. Sendo relatado que na escola, eles têm na coletividade, a oportunidade de se relacionar nos eventos, como feira de cultura, jogos inter-classe, momentos nos quais o aluno sente que possui um papel mais ativo nas programações, nas temáticas a serem abordadas, com possibilidade de maior engajamento.

Ressaltamos ainda o relato dos alunos da prática de tolerância entre pares, sendo citado não haver entre eles preconceitos. Porém foi apontada ainda a necessidade de respeito e reconhecimento por parte de todos os atores escolares, não somente por seus pares. Foi destacada ainda a importância e significação positiva atribuída a elogios e palavras de incentivo e até mesmo regras de convivência, por parte dos educadores, oportunidades em que se poderia realizar o cumprimento da Declaração de Direitos Humanos (1948), que determina o direito ao respeito e ao diálogo.

Além do aspecto relacional, pouca menção foi feita à aquisição do conhecimento formal, papel primordial das instituições escolares. Observamos na fala dos participantes, que os conhecimentos produzidos no âmbito escolar, são construídos de forma fragmentada, desarticulada, dissociada da realidade concreta do aluno adolescente, descontextualizada quanto ao exercício da cidadania e mundo do trabalho.

E isto parece ser uma característica não só das classes de ensino médio, mas uma característica de toda escola, como nos mostra a pesquisa de Viégas (2010) no ano de 2004, com duas classes de 4ª série (atual 5º ano): “Também há alunos que passam boa parte do dia brincando ou conversando. Parece fácil engatar numa brincadeira ou num bate-papo, quando há tantos amigos reunidos.” (p. 148).

Por serem escolas periféricas, foi apresentada a questão da falta de opção de lazer nos bairros e que algumas atividades poderiam ser desenvolvidas no âmbito escolar, o que contribuiria para que tal necessidade fosse suprida. Mas a escola, disseram os participantes, está sempre fechada.

Também foram apontadas pelos adolescentes as questões relacionadas ao fracasso escolar e apesar de dizerem que a maioria das aulas são expositivas, descontextualizadas, com excessiva utilização de trabalhos, onde conteúdos são “atropelados”, ainda assim, os adolescentes se veem e aos colegas, como responsáveis pelas deficiências do processo de aprendizagem, tais como apontam as pesquisas de Freller (2004), Tanamashi e Meira (2003) e Collares e Moysés (2010).

O discurso dos alunos é muito semelhante aos dos seus educadores, os quais ao serem indagados quanto às explicações para o fracasso de seus alunos apresentam respostas estigmatizadas sobre eles e suas famílias em proporções significativas. (SOUZA, 2007; FERNANDES et al., 2006). Vencer tais questões, segundo nossos participantes, requer apenas o esforço pessoal.

Escola como local de obtenção de informações para passar no vestibular e certificação para inserção no mercado de trabalho, porém não se obtém conhecimento para a vida.

Segundo o Artigo 35 da LDB, a escola deve subsidiar o aluno na passagem do nível médio para o ensino superior, e este aspecto, na opinião dos adolescentes, vem sendo cumprido, mas é unanimidade na opinião deles, que o que se aprende na escola é difícil usar em outros contextos da vida cotidiana. Ora, isto contradiz os preceitos da mesma LDB, que também prima pela vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Os alunos dizem que estudar serve para ter um certificado e conseguir emprego, mas não utilizam os conteúdos que aprendem na escola nas atividades profissionais que desenvolvem.

A importância da escolarização para se passar em concursos públicos foi um item da discussão que teve grande participação, pois tal fato é considerado pelos adolescentes como o principal objetivo desta modalidade de ensino. E neste aspecto, sentem-se satisfeitos com a escola.

Os adolescentes entrevistados, alunos matriculados no ensino regular, declararam que estudam para ter maior chance de ser bem-sucedidos em processos seletivos de admissão no ensino superior em detrimento da oferta do ensino médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) presencial, semipresencial ou por exames de suplência, conhecidos como provões. Tal perspectiva, não é infundada, reside no fato das escolas pesquisadas historicamente na educação em Porto Velho apresentarem altos índices de resultado na aprovação de seus alunos em processos seletivos nas instituições de ensino superior, tanto pública quanto privada (por meio de bolsas de estudos). Tais resultados, porém, são pouco divulgados, mas contam com a credibilidade da comunidade dos respectivos bairros.

Escola como possibilidade de ascensão social

O fato de a escola ser capaz de certificá-los para que consigam arrumar empregos faz com que todos sintam necessidade de frequentá-la, mas dizem francamente que não estão na escola porque querem, mas pensando no futuro, eles “*tem de vir*”, a fim de que possam ter oportunidades de melhor inserção no mercado de trabalho, não serem pessoas que trabalham em empregos mal remunerados, ou em vias de marginalização, os quais eles denominam “*os sem futuro*.”

Assim como os adolescentes, os pais parecem ter as mesmas expectativas dirigidas para a escola. De acordo com os adolescentes os pais depositam neles expectativas de ascensão social e por isto se sacrificam para que estudem de dia, adiando o ingresso no mercado de trabalho e tendo oportunidade para se preparar melhor. Afirmam ainda que os pais não querem que eles tenham o mesmo “*futuro*” que vivenciam, no nível de escolarização e trabalho. A escola, portanto, é vista como meio de ascensão social, tanto pelos adolescentes quanto por seus pais.

Este dado contradiz o estigma que as famílias desfavorecidas economicamente vêm sofrendo por parte de alguns atores escolares, que dizem que as famílias não apoiam seus filhos e não valorizam a escola. Este dado foi contundente na entrevista com os adolescentes.

Talvez tenhamos que compreender que, sendo estes alunos os que os pais assinaram e enviaram os TCLE's e que os alunos foram responsáveis o bastante para guardá-los e entregá-los para nós, talvez tivéssemos realmente uma clientela especial dentro do grupo de entrevistados, mas ainda assim é um dado importante na valorização das famílias e dos adolescentes.

Clareza crítica das condições físicas, estruturais, pedagógicas e de acesso à escola e a seus recursos

Alguns dos aspectos analisados por meio da coleta de dados foram as condições físicas, estruturais, pedagógicas e de acesso à escola e seus insumos. Em relação à estrutura física, uma das falas dos adolescentes revelou queixa sobre a deteriorização do ambiente escolar, tanto pela falta de reparos e escassos recursos para a manutenção, como pelo vandalismo praticado pelos próprios alunos, ressaltando sua parcela de culpa, tanto pela depredação, quanto pela omissão e tolerância ao presenciar a depredação do ambiente escolar por seus pares.

Outro ponto a ser ressaltado foi o fato de parte da estrutura física da escola não ser disponibilizada aos alunos, como laboratório de informática, salas de vídeo, quadras de esporte, internet, material de apoio pedagógico, material de som, material desportivo. Ou seja, recursos que por vezes estão disponíveis na escola, mas que o acesso não é disponibilizado, e outros, que os alunos veem que a escola poderia se esforçar para conseguir com parceiros, como os “*amigos da escola*”.

Foi relatado certo nível de dificuldade de permanência na escola até a conclusão da educação básica por diferentes motivos. Foram descritas experiências de atitudes de desrespeito, exposição dos alunos, humilhação, descaso, falta de educação, gritarias e constrangimento, tanto da parte dos alunos entre si como da parte dos professores para com os alunos. Os participantes apontaram a necessidade de o profissional da educação ter uma postura digna a um ambiente educacional, ressaltando a necessidade do bom desempenho funcional de todos os servidores. Ao referir-se a estas posturas, um dos grupos entrevistados salientou que os funcionários estão lá prestando um serviço que é remunerado e não um “*favor*” para os alunos.

Nas entrevistas observamos que estes adolescentes, em relação ao processo de aprendizagem, se percebem inseguros diante dos conteúdos, percebendo suas falhas. Porém todos os discursos são unânimes quanto às falhas pedagógicas, como um número excessivo de trabalhos e pesquisas, casos de se “*pagar*” professores de reforço para fazer trabalhos escolares (serviços com preços tabelados na comunidade), descontinuidade no ensino de conteúdos programáticos, elevado absenteísmo docente, utilização da sala de aula como local de realização de confidências da vida pessoal dos docentes aos alunos, colocar alunos para escreverem no quadro e “*passar o conteúdo*”, enquanto o docente fica sentado observando, bem como recusa a novas explicações quando os alunos não entendem o conteúdo da aula. Em tais situações, os docentes indicam o livro para se tirar as dúvidas.

Conclusão

Considerando a análise realizada dentro das categorias levantadas, num primeiro momento acreditávamos que as opiniões dos adolescentes com relação ao processo de aprendizagem e à escola, eram ambíguas. Ao mesmo tempo que assumem uma postura crítica quanto à utilização dos conteúdos escolares para o cotidiano, consideram a escola importante para o ingresso no ensino superior. Se por um lado valorizam a escola como aquela que dá um certificado que garante a vida profissional, por outro lado consideram que o grande objetivo que atingem na escola é a convivência social.

Posteriormente compreendemos que foi o método utilizado que permitiu que os adolescentes pudessem aproveitar o espaço da pesquisa para uma expressão autêntica de suas

opiniões, de seus pontos de vista sobre o que aprendem na escola, como é a escola e para que serve.

Portanto, cabe-nos aqui destacar que o essencial foi descobrir que os adolescentes ouvidos são sujeitos críticos diante das adversidades na escola contemporânea, como a estrutura física, propostas pedagógicas e posicionamento de funcionários e gestores, mesmo que em certa medida ainda haja uma apropriação, pelos adolescentes, do discurso oficial de culpabilização do aluno pelo fracasso escolar.

Observamos também que as famílias não são alheias ao processo de escolarização de seus filhos, como propaga o discurso de alguns atores escolares. As entrevistas com os adolescentes nos levam a concluir que os alunos que têm permanecido na escola no ensino médio (onde não havia ainda a obrigatoriedade de frequência), o têm conseguido por ser uma prioridade de suas famílias e que tais adolescentes possuem um subsídio familiar que provê condições de permanência na escola.

Foram apresentados ainda críticas consistentes, focalizadas nas exigências de uma maior qualidade de serviços pelos profissionais da escola, tanto a gestores, quanto docentes, profissionais de apoio, bem como infraestrutura física das instituições escolares. Este fenômeno nada mais reflete do que a cristalização e naturalização das relações escolares assimétricas, mas que delegam ao aluno a duplicidade de papéis dentro do sistema educacional: um papel passivo nas relações e ativo no próprio processo de escolarização.

Passivo no sentido de não haver possibilidade de alteração no quadro institucional mediante as reivindicações dos alunos. E ativo, no momento em que se requer que o aluno “*corra atrás*” de lacunas no processo de ensino e aprendizagem. Tais condições, tanto pedagógicas quanto estruturais, contradizem as bases legais do ensino médio.

Em relação às instituições escolares, apontamos a inserção do profissional de psicologia no ambiente escolar como a possibilidade de criar e sistematizar espaços de reflexão. Esta atividade se realizaria a partir de grupos de discussão com todos os atores escolares: pais/responsáveis, alunos, professores, gestores, técnicos. Os quais poderiam promover a interlocução entre os diferentes grupos, conforme proposto por Machado (2007) e Vicentin (2007). Tais espaços poderiam promover a reflexão sobre o cotidiano escolar, aspectos pertinentes aos processos de ensino e aprendizagem e reflexão a respeito do espaço escolar.

Tal circunstância fomentaria o abandono das relações assimétricas, promovendo a verticalização relacional, por meio de valores como respeito e solidariedade, os quais são repetidamente apregoados na legislação que abrange o desenvolvimento escolar de adolescentes. E poderia possibilitar o trabalho em equipe, com projetos e soluções grupais que dessem coerência, organização e sentido à escola. Seria importante também, para que se encontrasse apoio e saídas para muitos impasses e sofrimentos que perpassam o cotidiano da sala de aula (SOUZA, 2007).

A ampliação da comunicação proporcionaria o aprimoramento na qualidade das relações interpessoais, haja vista a relevância dos aspectos afetivos e sociais no processo de aprendizagem.

Referências

- BARRETO, E. S. S. Professores de periferia: soluções simples para problemas complexos. In: PATTO, M. H. S. **Introdução a Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 329-355.
- BRASIL. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA e dá outras providências. Brasília, Presidência da República: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em: 31 maio 2011.
- BRASIL. Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República: Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>> Acesso em 31 maio 2011.
- CHECCIA, A. K. A. **Adolescência e escolarização numa perspectiva crítica em psicologia escolar**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2010.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar**: medicalização do processo de ensino e aprendizagem. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.
- FERNANDES, A. M. D. et. al. Histórias e práticas do sofrer na escola: múltiplos atos/atores na produção do "aluno-problema". In: MARCONDES, A.; FERNANDES, A.; ROCHA, M. (Org.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 145-166.
- FLICK, U. **Métodos de pesquisa**. Introdução à pesquisa qualitativa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- FRELLER, C. C. Crianças portadoras de queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. In: MACHADO, A. M.; PROENÇA, M. (Org.). **Psicologia escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 67-81.
- GONÇALVES FILHO, J. M. Humilhação social: humilhação política. In: SOUZA, B. P. (Org.). **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 187-221.
- JUSTO, J. S. Escola no epicentro da crise social. In: LA TAILLE, Y.; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. **Indisciplina/disciplina**: ética, moral e ação do professor. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 23-54.
- LEITE, S. A. S. A construção da escola pública democrática: algumas reflexões sobre a política educacional. In: SOUZA, B. P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 281-306.

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

MACHADO, A. M. Plantão Institucional: um dispositivo criador. MACHADO, A. M., FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. (Org.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 117-143.

MARINHO-ARAÚJO, C. M.; ALMEIDA, S. F. C. **Psicologia escolar**: construção e consolidação da identidade profissional. Campinas, SP: Alínea, 2005.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2008.

NAKANO, M.; ALMEIDA, E. Reflexões a cerca da busca de uma nova qualidade da educação: relações entre juventude, educação e trabalho. **Educação e Sociedade**. v. 28, n. 100, Campinas, SP, 2007.

ONU. Declaração dos Direitos Humanos (1948). Adotada e proclamada pela Resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <http://portal.mj.gov.br/sedh/ct/legis_intern/ddh_bib_inter_universal.htm> Acesso em 14 nov. 2011.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: PATTO, M. H. S. **Introdução a Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. p. 281-296.

SOUZA, B. P. Funcionamentos escolares e produção de fracasso escolar e sofrimento. In: SOUZA, B. P. **Orientação à queixa escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 241-278.

SOUZA, M. P. R. Políticas Públicas e Educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L.; ANGELUCCI, C. (Org.). **Políticas Públicas em Educação**: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 229-243.

TANAMASHI, E. R.; 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. (Org.). **Psicologia escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 11-62.

VICENTIN, M. C. G. Transversalizando saúde e educação: quando a loucura vai à escola. In: MACHADO, A. M., FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. (Org.). **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 167-184.

VIÉGAS, L. S. Conhecendo a perspectiva de alunos acerca da progressão continuada: apontamentos metodológicos. In: SOUZA, M. P. R. (Org.). **Ouvindo crianças na escola**: abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 135-162.

Adolescentes em privação de liberdade e o processo de escolarização

Elisangela Sobreira de Oliveira

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Introdução

A escolarização de adolescentes em conflito com a lei deve ser considerada um desafio para educadores, psicólogos e sociedade em geral, visto que a garantia de acesso ao conhecimento é um direito que não pode ser negado a nenhum cidadão brasileiro, conforme garantia constitucional e do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1988, 1990).

Este texto apresenta resultados de pesquisa desenvolvida em duas unidades socioeducativas no estado de Rondônia com o objetivo de investigar como o processo de escolarização tem sido possibilitado, ou não, aos adolescentes que cumprem medidas de privação de liberdade em dois municípios do interior do estado.

As Unidades Socioeducativas se configuram, nos documentos oficiais, como instituições de cunho educacional, nas quais deveriam acontecer atividades educativas incluindo a de reinserção no processo de escolarização formal, ou seja, o acesso à escola regular, bem como o apoio e orientação pedagógica necessária a essa escolarização. Estas ações pedagógicas devem oportunizar ao adolescente a capacidade de superar a situação de exclusão, ressignificar e construir novos valores para participar da vida social, trazendo às medidas socioeducativas uma dimensão jurídico-sancionatória e ao mesmo tempo ético-pedagógica. (SINASE, 2006).

A pesquisa, de abordagem qualitativa, consistiu em levantamento do histórico de criação e implantação das referidas unidades e análise de seu funcionamento, centrando-se principalmente nas oportunidades de acesso à educação, tanto formal como apoio educacional no interior das instituições. Os dados foram obtidos por meio de pesquisa documental, entrevistas e observações registradas em caderno de campo.

Foram entrevistados os diretores, as assistentes sociais, psicólogas e pedagogas que atuavam nas referidas unidades, bem como os adolescentes que à época da pesquisa estavam internados naquelas instituições e cujos responsáveis autorizaram a participação.

O texto apresenta inicialmente alguns elementos da Psicologia Histórico-Cultural sobre a importância e o papel da escolarização no processo de desenvolvimento humano, destacando a contribuição dos processos de aprendizagem sistematizados para a constituição de formas mais elaboradas de pensamento, possíveis na adolescência. Em seguida descreve e discute, a partir da colaboração dos participantes da pesquisa, as condições em que se dá o acesso à escolarização formal dos adolescentes e o apoio pedagógico a essa escolarização no interior das Unidades investigadas.

Importância dos processos de escolarização para o desenvolvimento humano

De acordo com a perspectiva Histórico-Cultural a humanização dos indivíduos resulta das relações sociais por eles estabelecidas, não dependendo, portanto, de propriedades individuais ou biológicas simplesmente. Leontiev (1978) alerta que o homem se apropria da cultura humana por meio da mediação de outros homens e que este processo ocorre de forma limitada em uma sociedade de classes.

O verdadeiro problema não está, portanto, na aptidão ou inaptidão das pessoas para se tornarem senhores das aquisições da cultura humana, fazer delas aquisições da sua personalidade e dar-lhe a sua contribuição. O fundo do problema é que cada homem, cada povo tenha a possibilidade prática de tomar o caminho de um desenvolvimento que nada entrave. (LEONTIEV, 1978, p. 283).

Com isso, entende-se que algumas das condições em que se dá o processo de aprendizagem são determinadas pelas condições objetivas de vida dos sujeitos. A função essencial da educação escolar está em promover o desenvolvimento cognitivo e isso será possibilitado por meio da aquisição de conteúdos elaborados que construam no sujeito as capacidades cognitivas superiores e o tornem cada vez mais capaz de apreender e transformar, mantendo assim a dialética de sua existência.

De acordo com Meira (2007, p. 41) “o desenvolvimento do psiquismo é sócio histórico já que é estruturado no seio da atividade social dos indivíduos e se dá pelos processos de objetivação e apropriação da cultura humana [...]”. Vigotskii (2001a) destaca que o desenvolvimento do psiquismo humano ocorre em virtude de sua relação com o mundo, ou seja, de sua capacidade de agir sobre a natureza. A formação do homem, ou o processo de hominização, está diretamente ligado a esta característica intrínseca da condição de humano, tendo como consequência destas apropriações o desenvolvimento do psiquismo.

Ao debruçar-se sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar, Vigotskii (2001a) ressalta que a aprendizagem da criança precede a aprendizagem escolar, entretanto a aprendizagem escolar desencadeará um novo curso no desenvolvimento da criança.

Leontiev (2001) afirma que as relações sociais humanas vivenciadas pela criança se modificam de um estágio do desenvolvimento para outro e influenciam de maneira decisiva a ampliação das características psíquicas superiores. E, de acordo com Vygotski (2000, p. 29), o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores envolve dois conjuntos de fenômenos distintos que não se fundem, embora estejam unidos de forma indissociável.

Trata-se em primeiro lugar, de processos de domínio dos meios externos do desenvolvimento cultural do pensamento: a linguagem, a escrita, o cálculo, o desenho; e, em segundo, dos processos de desenvolvimento das funções psíquicas superiores especiais, não limitadas nem determinadas com exatidão, que na psicologia tradicional se denominavam atenção voluntária, memória lógica, formação de conceitos etc. Tanto uns como outros, tomados em conjunto, formam o que classificamos

convencionalmente como processos de desenvolvimento das formas superiores de conduta da criança¹.

Por este motivo, ao estudar o desenvolvimento de uma criança o autor recomenda que iniciemos por analisar as condições concretas de sua vida, observando as condições externas e as potencialidades que ela possui entendendo que “As condições históricas concretas exercem influência tanto sobre o conteúdo concreto de um estágio individual do desenvolvimento, como sobre o curso total do processo de desenvolvimento psíquico como um todo” (LEONTIEV, 2001, p. 65). Destarte, a mudança de um estágio para outro no desenvolvimento da criança ocorre essencialmente pelas necessidades que surgem a partir de estímulos às suas potencialidades no enfrentamento de novas tarefas ou atividades².

Vigotskii (2001a) se refere a estas potencialidades ao discriminar dois níveis de desenvolvimento, sendo o primeiro deles o nível efetivo e o segundo a área de desenvolvimento potencial. Com estes conceitos, entende-se que o desenvolvimento mental somente poderá ser determinado a partir da análise destes dois níveis. Deste modo:

Todas as funções psicointelectuais superiores aparecem duas vezes no decurso do desenvolvimento da criança: a primeira vez, nas atividades coletivas, nas atividades sociais, ou seja, como funções intersíquicas: a segunda, nas atividades individuais, como propriedades internas do pensamento da criança, ou seja, como funções intrapsíquicas. (VIGOTSKII, 2001a, p. 114)

De acordo com os pressupostos da Psicologia histórico-cultural o papel da aprendizagem escolar encontra-se atrelado ao desenvolvimento potencial, ou seja, a estimular e manter ativas na criança suas potencialidades, seu vir-a-ser, tanto no âmbito das relações com os outros quanto consigo mesma. De acordo com Vigotskii (2001a, p. 115) “[...] a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental [...] e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem”. Com isto percebe-se que toda atividade escolar promove o desenvolvimento psicológico, no entanto a qualidade deste dependerá da forma como o ensino for organizado.

Para isto, entendemos que a função da escolarização está em possibilitar o acesso ao conhecimento científico em suas formas superiores, ampliando os horizontes culturais, ressaltando as potencialidades dos alunos e causando o desejo de buscar o novo, de perceber novas necessidades que promovam o desenvolvimento como um todo. Observamos que as condições da realidade social e histórica colaboram de forma determinante no desenvolvimento destas motivações. Neste sentido, de acordo com Vigotski (2001b, p. 163):

[...] antes de obrigar a agir, preparar para a ação; antes de apelar para reações, preparar a atitude; antes de comunicar alguma coisa nova, suscitar a expectativa do novo. Assim, em termos subjetivos, para o aluno a atitude se revela antes de tudo como certa expectativa da atividade a ser desenvolvida.

¹ As traduções utilizadas nesse trabalho são de nossa responsabilidade.

² Leontiev (2001) caracteriza atividade como sendo o processo por meio do qual ocorre a relação do homem com o mundo e satisfaz uma necessidade correspondente a este. “Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com o objetivo que estimula o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo.” (p. 68)

Vigotski defende que seria desnecessária a intervenção da escola se ela fosse atuar sobre aspectos já concluídos do processo de desenvolvimento. Portanto, a educação não deve esperar que as funções psíquicas superiores se apresentem sem estímulos que promovam este desenvolvimento.

De acordo com Facci (2004, p.72) para a Psicologia Histórico-Cultural o desenvolvimento dos sujeitos é dependente do contexto social em que estão inseridos, pois “[...] é a sociedade que determina o conteúdo e a motivação na vida da criança, uma vez que todas as atividades dominantes aparecem como elementos da cultura humana. ”

A partir do ingresso da criança na escola, portanto, cabe ao processo de escolarização inserir o aluno na atividade de estudo de maneira que ela se aproprie dos conhecimentos científicos, uma vez que é com base nesses estudos que se desenvolvem a consciência e o pensamento teórico, bem como a capacidade de reflexão, análise e planificação mental.

Facci (2004) enfatiza que a entrada na adolescência inaugura uma nova perspectiva de desenvolvimento, uma vez que a atividade principal nessa fase passa a ser a comunicação íntima pessoal entre os jovens. Com a ampliação de suas forças físicas e de seus conhecimentos, o jovem passa a ocupar uma nova posição na sua relação com os adultos o que o coloca em situação de igualdade, ou até superioridade em relação àqueles. O adolescente torna-se crítico em relação às determinações e exigências que lhe são feitas, questionando as maneiras de agir, as qualidades dos adultos e também os conhecimentos teóricos que lhe são transmitidos. Ao buscar, na relação com o grupo seu lugar diante da realidade, o adolescente encontra-se no período mais crítico do desenvolvimento, pois o estabelecimento de relações pessoais íntimas com o seu grupo de companheiros é uma forma de viver em seu contexto as relações do mundo adulto. E essas relações são orientadas pelas normas morais e éticas que circulam no grupo. De acordo com Facci (2004, p. 71)

A atividade de estudo ainda continua sendo considerada importante para os jovens e ocorre, por parte dos alunos, o domínio da estrutura geral da atividade de estudo, a formação de seu caráter voluntário, a tomada de consciência das particularidades individuais de trabalho e a utilização desta atividade como meio para organizar as interações sociais com os companheiros de estudo.

Inspirada em Vigotski, Facci (2004, p. 71) explicita que o avanço intelectual nessa fase é significativo, pois o desenvolvimento de conceitos abre para o jovem a possibilidade de compreender o mundo social, assimilar os conhecimentos da ciência, da arte e da cultura em suas diferentes manifestações.

Por meio do pensamento em conceito ele chega a compreender a realidade, as pessoas ao seu redor e a si mesmo. O pensamento abstrato desenvolve-se cada vez mais e o pensamento concreto começa a pertencer ao passado. O conteúdo do pensamento do jovem converte-se em convicção interna, em orientações dos seus interesses, em normas de conduta, em sentido ético, em seus desejos e seus propósitos. Por meio da comunicação pessoal com seus iguais, o adolescente forma os pontos de vista gerais sobre o mundo, sobre as relações entre as pessoas, sobre o próprio futuro e estrutura-se o sentido pessoal da vida.

Esta ampliação das capacidades intelectuais do adolescente, acompanhada do comportamento em grupo origina novas tarefas e motivos que desencadeiam atividades dirigidas ao futuro, adquirindo o caráter de atividade profissional de estudo. Assim o avanço no processo de estudo fornece as condições necessárias para a preparação e a orientação profissional, uma vez que garante a autonomia sobre a atividade de estudo por meio do desenvolvimento das capacidades cognitivas e investigativas criadoras.

De acordo com o exposto, compreende-se a importância atribuída pela Psicologia Histórico-Cultural ao processo de escolarização. Se o desenvolvimento do aluno não ocorre senão quando se garantem avanços qualitativos no nível e na forma das capacidades, a atividade escolar deve garantir a apropriação da experiência histórico-social da humanidade por meio da aquisição dos objetos da cultura humana nas diversas esferas do conhecimento científico para que esses avanços aconteçam. Somente assim os alunos poderão efetivamente avançar no processo de pertencimento ao gênero humano.

Por isso, este trabalho volta-se à análise das condições de escolarização oferecidas aos jovens em situação de privação de liberdade, pois entende-se que neste contexto o acesso ao conhecimento como condição para a compreensão das relações sociais e humanas do mundo em que se inserem é imprescindível à formação desses jovens como sujeitos de sua própria história.

O processo de escolarização em duas unidades socioeducativas em Rondônia

A educação formal se apresenta como direito, mas principalmente obrigatoriedade para os adolescentes que cumprem medida socioeducativa e sendo esta em privação de liberdade, as condições para sua efetivação são de responsabilidade da Unidade. Nas instituições pesquisadas são encontrados entraves na garantia deste direito e mais que isso na realização de uma escolarização que realmente contribua com o processo de humanização.

De acordo com dados obtidos durante a pesquisa, constatamos que o acesso à escolarização formal por parte dos estudantes que cumprem medidas de privação de liberdade ocorre apenas por meio da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade modular. Ou seja, os adolescentes têm acesso aos módulos impressos com o conteúdo relativo a cada disciplina que são estudados individualmente e, em seguida, avaliados por meio de provas para obtenção da certificação.

Para as profissionais envolvidas neste trabalho, no interior das unidades não há espaço físico adequado para atendimento educacional: “Na Unidade os meninos estudam com os módulos da EJA e a primeira dificuldade é quanto à estrutura, porque tem só o corredor e a triagem.” (Pedagoga - Unidade II, 2010).

Seja em função do espaço inadequado, ou da precariedade das condições de trabalho da equipe cuja rotatividade e impossibilidade de dedicação a uma única unidade impedem que esses profissionais tenham tempo para planejamento articulado do trabalho, o que verificamos durante a pesquisa foi que a preocupação dos profissionais entrevistados se relaciona ao cumprimento da exigência formal de efetivação da matrícula, enquanto a garantia de aprendizagens não se apresenta como uma preocupação.

A Assistente Social da Unidade I esclarece como se dá o procedimento de encaminhamento dos adolescentes ao processo de escolarização e aponta as razões para a inserção no sistema modular da EJA, considerando a dificuldade de matrícula desses estudantes nas escolas de ensino regular em função do período letivo e da faixa etária.

Se o adolescente ta preparado pra frequentar a escola, o juiz liberar e a direção não vê nenhum empecilho, tem que fazer a matrícula, ir atrás de transferência, ou tem o modular, depende do adolescente. Se ele oferecer, às vezes, algum risco, ou realmente a gente vê que não tem interesse, aí vai pro modular porque só faz a prova lá. [...] Depende do adolescente, depende de quanto tempo mais ou menos ele vai ficar aqui pra gente fazer isso, aí o socioeducador leva e busca. Modular porque tem o período, tem a idade, tem que ver isso. [...] Dependendo da época ele já perdeu o ano. Já teve caso da gente matricular [em escola regular], mas deu o tempo certo lá daí a gente conseguiu. Se chegar no meio do ano tem que ser o modular, ou o provão. Ele faz o provão e passa o ensino fundamental todo, aí faz o provão. (Assistente Social - Unidade I, 2010).

Conforme evidencia a afirmação de um dos adolescentes, não são abertas possibilidades nas escolas de ensino regular para a inserção desse público fora dos períodos regulares de matrícula e considerando-se o número de faltas, a possibilidade que lhes resta é a EJA, que não exige frequência e pode ser acessada em qualquer tempo.

Era pra mim estudar na escola normal porque eu tenho 16 anos, mas se fosse pra eu estudar na escola eu já ia ter perdido o segundo bimestre. Daí o diretor falou com a juíza e ela liberou pra eu fazer o modular. Ela mandou um documento pra escola e a escola liberou. Por causa disso que eu tô no modular. (José - Unidade II, 2010).

A frequência irregular à escola antes do estudante ser recolhido à unidade socioeducativa é agravada por procedimentos adotados pelas próprias unidades para sua inserção nas escolas. Constatamos que os adolescentes não são encaminhados a um estabelecimento de ensino ou inclusos em todas as atividades desenvolvidas pela instituição antes de serem julgados. Somente após o julgamento e a definição do período em que permanecerão na instituição é que seus documentos e a matrícula são providenciados, conforme descreve José: “Eu cheguei e fiquei 45 dias esperando minha pena, o julgamento, pra depois eu começar a estudar. Porque depois que saiu a pena que eu comecei a estudar.” (José - Unidade II, 2010).

De acordo com outro adolescente:

Eu pedi pra me matricular quando eu cheguei aqui, foi em maio. Eu pedi porque queria estudar, porque eu tava na rua e pedi pra promotoria. Aí o promotor ficou de conversar na escola. Aí eu cheguei aqui, depois de um mês eu paguei meu castigo³ e pedi pra matricular na escola. Aí eles me disseram que não tinha como. Daí os outros meninos fizeram provão e eu não fiz. (Bento - Unidade I, 2010).

Desta forma, os procedimentos de inserção dos adolescentes no processo de escolarização formal são retardados e, muitas vezes dificultam ainda mais seu retorno à escola.

³ O adolescente refere-se à sanção de isolamento em uma cela afastada dos demais adolescentes em virtude de ter jogado sua marmita no chão.

Nas duas instituições investigadas a equipe técnica conta com profissionais formadas em pedagogia que são encarregadas de acompanhar a escolarização dos adolescentes, conforme explicita o diretor da Unidade II em sua entrevista:

Com relação a estar trabalhando com eles, tirando dúvidas e acompanhando é a pedagoga da Unidade e o acompanhamento é da escola. A escola é quem vai estar acompanhando ele, tirando dúvida daquele módulo específico, vai estar avaliando e caso ele já possa ser aprovado naquele módulo, vai preparando ele para o próximo. [...]. (Diretor - Unidade II, 2010).

A escola a qual se reporta o Diretor é visitada uma ou duas vezes na semana exclusivamente para a realização de provas. “A gente leva os adolescentes até a escola. A gente sai sempre com uma hora de antecedência pra que eles tirem as dúvidas daquele módulo com o professor e já na sequência faz a prova.” (Diretor - Unidade II, 2010).

Para o Diretor II esta “chance” ou oportunidade “dada” aos adolescentes, deveria ser mais valorizada, principalmente pelo fato de que a prova “pode ser todas as semanas, pode ser mais de uma vez na semana, vai depender deles, se eles acham que eles já estão prontos pra fazer a prova. Se estiverem a gente leva eles pra escola, se não a gente dá mais algumas semanas de prazo.” (Diretor - Unidade II, 2010).

Essa concepção de educação como certificação do ensino fundamental ou médio, por meio do qual os adolescentes teriam a garantia de trabalho, também comparece no discurso dos adolescentes, pois tem sido veiculada socialmente de forma bastante incisiva.

A escola pra mim é importante pra quando a gente se formar, a gente ter um emprego, trabalhar numa firma, é bom ter estudo, fazer uma faculdade. Por que se a gente não tiver o estudo a gente não tem nada. Escola tem que fazer tudo certinho pra ter uma vida boa, pra poder fazer uma faculdade, ter uma vida melhor. (João - Unidade II, 2010).

A ênfase na garantia de matrícula em estabelecimento de ensino para cumprir a legislação, ao lado da valorização da certificação para permitir acesso aos níveis mais elevados de escolarização tem orientado o trabalho educativo no interior das unidades. Ou seja, o significado do estudo não tem sido a garantia de apropriação de formas mais elaboradas de conhecimento capazes de elevar os sujeitos a outros patamares de compreensão do mundo e das relações sociais, de produção e de elaboração do conhecimento.

Assim, conforme indicam as entrevistas e os registros em diário de campo, se o foco das ações educativas fosse realmente os processos de aprendizagem seria necessária a contribuição de profissionais capazes de trabalhar com estes estudantes os conhecimentos escolares em sua riqueza e profundidade, função que as pedagogas, pela própria formação não conseguem desempenhar com estudantes dos anos finais do ensino fundamental ou do ensino médio.

Assim o papel das pedagogas dentro das instituições socioeducativas ora se restringe a resolver questões burocráticas de encaminhamento à escola, realização de matrícula, obtenção de vagas em cursos profissionalizantes, ora como aquela que participa e interage com os adolescentes por meio de técnicas de dinâmica de grupo e atividades de ocupação, muitas vezes de cunho moralizante ou de autoajuda.

Esta situação é explicitada nos dois fragmentos de entrevistas destacados a seguir:

Na questão de que eu estou aqui na equipe técnica, eu acho que seria mais viável uma professora com 20 horas pra trabalhar essas questões com os meninos. Por que eu vou lá, matriculo eles na escola, trago o módulo, eles estudam aqui. Aí quando eles estão preparados pra fazer a prova, deslocam ele até o CEEJA e lá o professor, antes de aplicar a prova, lê e orienta eles, pra depois aplicar a prova. Então tá sendo isto. (Pedagoga - Unidade II, 2010).

A pedagoga que tá de licença é daquelas antigas que dá aula aqui e o foco aqui não é dar aula, é fazer um outro trabalho. Igual a outra pedagoga, ela dá aula numa outra escola, então o trabalho que ela fazia aqui era diferente. A gente entrava num site que tem várias atividades, daí a gente buscava pra trabalhar com os meninos aqui. São atividades da escola, dinâmica, atividades que ela trabalhava com eles aqui às vezes num outro foco. Ia nas escolas ver questão de frequência, matrícula. (Assistente Social - Unidade I, 2010).

Ou nas palavras de um dos adolescentes, o trabalho das professoras resume-se a dar instruções: “Tem [a professora], ela explica direitinho como funciona, como a gente vai fazer a prova, daí a gente faz. Ela fala que o negócio funciona assim, que é marque X, explica a prova.” (João - Unidade II, 2010).

Quando observamos as práticas educacionais e a forma como a escolarização ocorre nas Unidades pesquisadas, notamos que a maior queixa dos adolescentes está relacionada ao ócio, à ausência de educadores e a um processo de escolarização que realmente contribua com a formação social. Nas entrevistas é possível perceber que eles se referem à função essencial da educação que deveria estar pautada em ensinar e garantir a apreensão do conteúdo

Às vezes nós perguntamos alguma dúvida, mas só que não tem ninguém que ensina. Pergunta pra plantonista, pra pedagoga, quem a gente achar na reta a gente pergunta. Só quando nós vamos fazer a prova, daí tira dúvida com o professor. [...] A gente estuda lá dentro mesmo, dentro do alojamento. Lá a gente lê, relê, lê de novo, marca alguns pontos que é interessante, que acha que vai cair na prova. Quando a gente vai fazer a prova daí tem explicação com o professor. (Marilda - Unidade II, 2010).

Não há preocupação com a aprendizagem e compreensão dos conteúdos. Legalmente, a escolarização ocorre a partir da efetivação da matrícula, mas na prática diária os adolescentes se tornam apenas o “depósito” das informações necessárias para a realização de determinada atividade.

As vezes é difícil porque só a gente lê uma coisa e fica pensando, como? O que é isso? Se tem um professor que já estudou aquilo ali pode explicar, só que a gente que é a primeira vez que tá estudando aquilo, às vezes é difícil, a gente tem que tá bem interessado mesmo. E só ler e ir fazer a prova não vai adiantar nada, por que é um tanto de texto num módulo pra gente gravar tudo na mente pra fazer aquela prova, pra na mesma hora que pergunta uma coisa já pergunta outra coisa. A gente tem que tá bem interessado! (Marilda - Unidade II, 2010).

Os adolescentes demonstram interesse em continuar os estudos e pedem ajuda. Segundo Vigotski (2001b) o processo de aprendizagem deve ser mediado a fim de que os aprendizes aprendam a refletir e pensar, não simplesmente a memorização de conteúdos.

Você tem tempo pra estudar, mas você não entende o conteúdo direito [...] Sei lá, praticamente tudo diferente, não gostei de nada [na modalidade EJA]. É a mesma coisa

de você pegar um papel e é você quem vai ter que decifrar tudo, porque não tem um professor pra ajudar. [...] Pra alguns alunos pode dar certo, mas só que sem o professor é mais complicado. (José - Unidade II, 2010).

Ressaltamos que na perspectiva da teoria histórico-cultural cabe ao professor organizar o ambiente e atividades pedagógicas com o objetivo de “conduzir o aluno à apropriação dos conhecimentos científicos elaborados pela humanidade”, sendo esta a função da pedagogia no ambiente educacional. (FACCI, 2004, p. 77).

O modular é até bom, mas só porque você estuda e pode fazer a prova várias vezes na semana e vai mais rápido. [...] Eu acho que tinha que ter um professor que a gente ia lá, pegava o módulo e ele vinha uma ou duas vezes na semana antes da gente ir fazer a prova. Eu pego a prova e respondo, eu li tudo sobre aquilo, mas você não entende. Porque assim, por mais fácil que a matéria seja você sempre tem alguma dúvida, aí se não tem o professor, tem os sócio⁴ que eu sempre to perguntando, mas nem sempre eles sabem também, daí é ruim. Eu não gosto. (José - Unidade II, 2010)

Considerando que este aluno está no Ensino Médio, suas palavras evidenciam a necessidade de orientações especializadas no interior da Unidade para que ele possa avançar no processo de escolarização. É preciso pensar na garantia de acesso ao conhecimento, para que os adolescentes possam ter atendidas suas necessidades de aprendizagem. Ou seja, ter de fato, professores disponíveis e material adequado ao processo de estudo.

Costa (2007) faz críticas à forma como a educação se apresenta atualmente e traz a compreensão de que a existência do sujeito está atrelada às condições que possui para ter acesso ao sistema de relações sociais em níveis diversos que garantam a sobrevivência. E infelizmente, de acordo com o mesmo autor, “As escolas públicas além de já não servirem como espaços de socialização preservados da violência [...] parecem esgotadas em sua capacidade de propor ou catalisar e incentivar movimentos instituintes por parte dos alunos” (p. 34). Em unidades “disciplinares”, “normalizantes” e “correcionais” este movimento torna-se ainda mais limitado, pois apesar do discurso de que o processo seja destinado à ressocialização, retira o sujeito do convívio com a sociedade e qualquer possibilidade de reflexão crítica sobre o contexto social em que se insere.

Facci (2004, p.72) nos lembra que “é a sociedade que determina o conteúdo e a movimentação na vida da criança” e somente através da percepção das contradições estabelecidas nas relações sociais e na consciência das possibilidades e potenciais é que surgem novos motivos, necessidades e reinterpretações que promovem mudanças.

A atividade principal na adolescência está pautada na comunicação íntima pessoal entre os jovens. O contexto social atribui à adolescência uma fase de transição da infância para a fase adulta, o que faz com que busquem formas de se sobrepor às exigências que lhes são impostas para mudanças na vida pessoal e social, levando-os a buscar no grupo um posicionamento pessoal para estas questões.

A cobrança dos adolescentes em conflito com a lei se pautam neste convívio. Quando dizem “Eu preferia estudar na escola, porque o professor explica, tem o aluno que você faz trabalho em grupo.” (José - Unidade II, 2010). José está se referindo a este sentimento de

⁴ Refere-se aos socioeducadores.

pertencimento a um grupo, diferente dos que já conhece e que possam trazer outros referenciais. Também se referem a escola como uma instituição protetora, onde poderiam estar livres de influências negativas.

O PETI⁵ poderia ser dentro da escola, você entrar as 7 e sair as 5 da tarde. Porque daí você fica o tempo todo ali, estudando, pratica esporte, você estuda, eu acho que é o que faltava, esse PETI aí, esse negócio de esporte ser dentro da escola, **entra de manhã e sair só a tarde**. Eu acho que ajudaria bastante, por que aí, **metade do dia a pessoa não estaria na rua, estaria na escola, só ia dormir em casa e no outro dia traria na escola**. [...] **Eu gostava da escola porque eu tava no meio de muita gente e a gente tava aprendendo coisas boas**, era o único momento que eu era feliz era ali na escola. Lá fora **na rua eu tava trabalhando, engraxando, com os meus amigos só aprendendo coisa que não prestava**. Na hora que eu ia pra escola era o tempo que eu tinha pra desocupar minha cabeça. [...] Na escola eu acho que **o recreio é pouco**. (Bento - Unidade I, 2010 - Grifos nossos).

Mas não gostam da escola que tinham e demonstram o desejo de atividades práticas, que valorizem os potenciais individuais.

Tem muitas pessoas que tem talento na escola, professor de educação física, tem que ensinar a fazer várias coisas, não só o que tá no caderno, metendo a cara no livro que você vai chegar lá. Eu acho que se fosse dono de uma escola eu colocava mais professor de educação física, mudava o estilo de aula, colocava matérias todas, mas só que não deixava o cara lá cinco horas com a cara no livro, lendo livro, lendo livro, lendo livro. (Bento - Unidade I, 2010).

Podia ser melhor, ter um professor aqui, explicar, porque pra todo mundo que tá aqui ir pra escola ia ser difícil, só que pra explicar as coisas assim era bom. (Marilda - Unidade II, 2010).

Os adolescentes também ressaltam a importância da confiança na relação educador/educando.

Seria melhor se eles tivessem confiança na gente, entendeu, porque as pessoas não confiam na gente nem aqui na unidade. Eu acho que seria isso, não sei se tá certo. Porque é ruim, se chegar numa casa e o amigo não ter confiança e você não poder entrar. Confiança e respeito. De xingar os outros, de bater, tem que ter respeito. Fica falando as coisas sem perguntar pra gente, sem a gente falar nada. (João - Unidade II, 2010).

Ao saírem para a realização das provas no EJA, os adolescentes são acompanhados pelos socioeducadores, mas se queixam da forma como isto acontece.

Eles vão de uniforme, ficam lá na porta esperando. [...] Não, não atrapalha em nada. E outra, se a gente tá aqui é por que alguma coisa de errada a gente fez. Se fez errado, tem que pagar. A gente fica com vergonha dos outros. Ainda mais se a gente for algemado. Por que a gente vai algemado, só que tira dentro do carro. Desce sem, mas sai daqui com a algema e só tira no carro quando chega lá. [...] pra mim eu acho que

⁵ O PETI – Programa para Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil, criado pela Resolução do Conselho de Ministros n 37/2004 de 20 de março, tem como um de seus objetivos desenvolver ações específicas para a prevenção da exploração de trabalho infantil tendo como prioridade o acesso e a permanência das crianças na escola. Figueiredo (2007) apresentou em sua pesquisa sobre o enfrentamento da pobreza e do trabalho infantil, a necessidade do diálogo entre estas políticas e a educação. Em seus resultados, apresenta que as crianças incluídas em programas de enfrentamento a pobreza e erradicação do trabalho infantil, não permaneciam nas escolas em razão de que estas continuam a se apresentar como instituição de caráter elitista e excludente.

não precisava. A gente não vai fugir. Fugir pra que se depois a gente volta e tem que ficar o dobro do tempo. Compensa não. (João - Unidade II, 2010).

Podemos observar na fala do adolescente João que ele possui consciência do ato que cometeu e demonstra interesse em cumprir sua “pena”, mas mesmo assim não lhe é dada a oportunidade de convivência social ou matrícula em estabelecimento de ensino regular.

A gente tem o caderno, mas não dá muita animação escrever não. Olha pra mim eu preferia ir na escola, nem que fosse uma vez na semana, ficar um tempo sem ir. [...] eu acho em tudo, eu queria estudar na escola normal, pra ir todos os dias. A diferença, a vantagem é que você faz duas séries em um ano, mas você não aprende muita coisa. Agora na escola assim você faz um ano, mas você tá aprendendo melhor do que tá na escola e fazer dois anos e não aprende quase nada. Aprende mais coisas sobre a vida, essas coisas de ciência, tem o professor. Não é que a gente não aprende, a gente aprende, mas na escola aprende mais. (João - Unidade II, 2010).

Para Craidy e Gonçalves (2005, p.142) “[...] a pedagogia tem como princípios: a valorização do educando que se dá quando ele se sente produtivo, útil, aceito, exigido, integrado num ambiente organizado onde as regras são claras, tem acesso a novos conhecimentos e entra numa perspectiva da vida”, sendo assim, não há estímulo para se estudar sozinho. Não há como se sentir incentivado à escolarização somente pela efetivação de matrícula. Não há como desejar ler um livro ou se dedicar a uma disciplina sem o incentivo, sem estímulos, mesmo sabendo o quanto o certificado e o diploma são cobrados socialmente. O que estes adolescentes cobram é o ensino de qualidade, mesmo que demore, mas que seja efetivo e que garanta a aprendizagem e o desenvolvimento reflexivo.

Segundo Saviani (2008) é importante compreender o contexto educacional atual e seus limites para superá-los através da formulação de métodos, princípios e procedimentos práticos relacionados tanto à organização do sistema quanto aos processos pedagógicos. Mas é necessário que isto aconteça levando em consideração a análise da prática local e não através da imposição de agentes externos à realidade objetiva. É neste contexto que precisamos pensar a prática socioeducativa, fundamentada na percepção de seus atores, sejam eles administrativos, técnicos, da segurança, mas principalmente o adolescente em conflito com a lei.

Considerações finais

Fica clara em nossa investigação a inexistência de atividades voltadas estritamente à escolarização dentro das instituições socioeducativas. Atividades que efetivamente levem os internos a se apropriarem do conhecimento necessário à inserção social ou que tenham como finalidade o desenvolvimento psíquico. Os adolescentes apresentam sentimentos de impotência frente aos conteúdos que precisam aprender para passar nas provas e evidenciam um posicionamento crítico em relação a esta situação, declarando que “não dá pra aprender sozinho”. Cobram um apoio/ensino capaz de garantir aprendizagem e desenvolvimento.

À educação atribuímos a tarefa de propiciar ao aluno os instrumentos para o acesso ao saber elaborado como forma de dominar conhecimentos necessários à transformação da realidade. Assim, “À educação, na medida em que é uma mediação no seio da prática social

global, cabe possibilitar que as novas gerações incorporem os elementos herdados de modo que se tornem agentes ativos no processo de desenvolvimento e transformação das relações sociais.” (SAVIANI, 2008, p. 143).

O tempo disponível nas Unidades precisa garantir atividades enriquecedoras cultural, intelectual e socialmente. Aprender a conviver com seus pares deve acontecer nos diferentes contextos: esportivo, de trabalho, de cultura, de saber. Para que isto se torne possível, se faz urgente o envolvimento dos educadores com o contexto político e social, analisando as condições internas e externas às instituições, para que, dentro das possibilidades históricas do momento atual, encontrem formas de intervenção capazes de ampliar as condições de formação tanto para si, quanto para os adolescentes com os quais trabalham. Ou seja, não é possível atuar no sentido de colocar-se como “redentores” e sim entender os limites e possibilidades de uma atuação profissional cidadã que amplie o campo dos direitos para além do que está posto no papel, pois de acordo com o que constatamos, os profissionais se restringem às funções burocráticas.

De acordo com os dados, concluímos que para os educadores basta a efetivação da matrícula para que se atendam às determinações legais no que se refere à escolarização. Ainda está muito presente nas palavras dos profissionais entrevistados a compreensão de que o trabalho socioeducativo resume-se a prestar assistência e proteção aos que sofrem. O posicionamento dos profissionais reflete a ideologia dominante na qual ajudar os adolescentes significa forçar uma adaptação às normas e às regras. Como consequência temos ações denominadas de educativas, mas que na verdade diminuem as possibilidades de transformação e desconsideram a capacidade criativa dos sujeitos.

Neste contexto, é interessante pensarmos na formação mais ampla da equipe que atua nas Unidades para que possam compreender a influência das políticas públicas no contexto educacional elaborando estratégias coletivas de enfrentamento do desrespeito aos direitos dos cidadãos de pouca idade que estão reclusos nas instituições. Além disso, é preciso repensar as formas de atuação da Psicologia nesse contexto, saindo de uma atuação clínica para um trabalho em equipe a partir de um amplo conhecimento do sujeito e das relações que o constituem.

Conforme destaca Silva (2005, p. 25)

[...] se estamos falando das formas de institucionalização da sociedade que colabora para a produção de sofrimento, a primeira coisa que devemos fazer é voltar o foco sobre nós mesmos, sobre a Psicologia, como saber e profissão, refletir sobre como ela tem se comportado, qual o seu papel na sociedade, no sentido de promover os Direitos Humanos e de promover a violação dos Direitos Humanos.

Entretanto, é fundamental destacar que a responsabilidade por alterar a forma como temos tratado os adolescentes que cometem ato infracional, é de toda a sociedade. Mudanças na ordem social e política são necessárias para que não continuemos a produzir excluídos que precisam de instituições que os “enquadrem” para que sejam reinseridos nos padrões estabelecidos.

Investir na ilimitada capacidade do ser humano de produzir formas novas de vida é a aposta que precisa ser feita para que acreditemos que viver e trabalhar vale a pena.

Referências

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em:

<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_05.10.1988/CON1988.htm>.

Acesso em: 15 jan. 2010.

_____. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Brasília: Senado, 1990. Disponível em:

<<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaPublicacoes.action?id=102414>>. Acesso em: 15 jan. 2010.

COSTA, S. S. G. Educação, política de subjetivação e sociedade de controle. In: MACHADO, A. M.; FERNANDES, A. M. D.; ROCHA, M. L. **Novos possíveis no encontro da psicologia com a educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 15-36.

CRAIDY, C. M.; GONÇALVES, L. L. **Medidas sócio-educativas**: a experiência do Programa de Prestação de Serviços à Comunidade da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

FACCI, M. G. D. A periodização do desenvolvimento psicológico individual na perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v.24, n. 62, p.64-81, abr. 2004.

Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 de jul. 2011.

FIGUEIREDO, K. J. A. A. **Enfrentamento da pobreza e do trabalho infantil**: um diálogo necessário entre a educação e as políticas de transferência de renda. 2007. 120f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

LEONTIEV, A. O homem e a cultura. In: LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: livros horizonte, 1978. p. 259-284.

MEIRA, M. E. M. Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: MEIRA, M. E. M. M. e FACCI, M. G. D. **Psicologia histórico-cultural**: contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo: Casa do psicólogo, 2007. p. 27-62.

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

SILVA, M. V. O. A psicologia, os psicólogos e a luta pelos direitos humanos: da reflexão a ação. In: MACHADO, A. M. **Psicologia e direitos humanos:** educação inclusiva, direitos humanos na escola. São Paulo: Casa do psicólogo, 2005. p. 13-37.

SINASE. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. CONANDA. Brasília, 2006.

VIGOTSKII, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** 7 ed. São Paulo: Ícone, 2001a. p. 103-117.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica:** um curso breve. Buenos Aires, Aique, 2001b.

Retratos da gestão democrática escolar: enquadres da participação de estudantes do ensino fundamental

*Lílian Caroline Urnau
Jéssica Fabrícia Silva Lima
Gabriel Nóbrega Marinho
Ana Paula Farias Ferreira
Angélica de Souza Lima*

Ajustando o foco

A participação de integrantes da comunidade escolar e local nos processos decisórios implicados à organização administrativa e político-pedagógica das unidades de ensino constitui prerrogativa básica da gestão democrática escolar, amplamente respaldada em sua relevância por teorias e estudos no campo educacional, bem como, pelas orientações oficiais que regem a educação formal no país.

Entre os integrantes da comunidade escolar estão os estudantes, aqueles a quem efetivamente o processo de escolarização se direciona e que apresentam, entre os diferentes segmentos, o maior número de representantes. Neste sentido, relevante se torna entender como se dá o processo de participação deste público nas unidades de ensino.

Para tanto, aqui apresentaremos o recorte de uma pesquisa ainda em andamento intitulada “Escola Pública e Espaço Local: enquadrando olhares, sentidos e relações”¹, que tem como objetivo investigar os limites e possibilidades de participação social em instituições de ensino do município de Porto Velho-RO, sob a ótica de atores escolares e demais partícipes de seu espaço geográfico e social. Com base em resultados de um dos estudos que compõem esta pesquisa mais ampla, analisaremos e discutiremos a especificidade da participação de estudantes do ensino fundamental no processo de gestão democrática por meio do estudo de caso em uma escola pública.

Que relações são estabelecidas entre os estudantes e os demais partícipes da instituição escolar? Quais são os espaços efetivamente abertos pela instituição escolar para o diálogo com os estudantes? Como se dá a participação deste segmento na gestão da escola? Estas são as questões que nortearão a discussão aqui proposta, que visa apontar indícios para a compreensão dos limites e das possibilidades de participação.

¹ A pesquisa conta com apoio financeiro do Edital Universal CNPq e com bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica – PIBIC/UNIR.

Enquadres teóricos: breves considerações

Embora tenhamos a impressão inicial contrária, estudar a gestão democrática escolar implica adentrar num campo conceitual marcado pela polissemia. Cada uma das palavras que compõem o termo por si só remete a múltiplos significados. Basta pensar, por exemplo, nas inúmeras concepções de democracia coexistentes. Mas além destas noções, o termo pressupõe outras, tais como participação social, órgãos colegiados, etc. Neste texto não consistirá em nosso objetivo apresentar esta multiplicidade, mas brevemente pontuar alguns olhares que consideramos pertinentes à discussão, diante das orientações oficiais e de alguns apontamentos teóricos.

Estamos cientes ainda, que a nomenclatura gestão democrática, tal como pondera Libâneo (2006), não pode ser substitutiva à noção de democratização da escola pública, que implica mais amplamente tanto a garantia de acesso à escolarização por toda a população, principalmente pelas camadas populares, quanto, fundamentalmente, a democratização do conhecimento. Este, em seu ponto de vista, constitui o objetivo primordial da escolarização. Noções que podemos aproximar dos teóricos da psicologia histórico-cultural, que destacam a escola como importante instituição responsável pela educação sistematizada das produções culturais historicamente acumuladas pela humanidade (LEONTIEV, 1978).

Mesmo que partilhemos a ideia de que a democratização da tomada de decisões na escola não seja suficiente, conforme Libâneo (2006), pois a centralidade está na democratização do conhecimento, consideramos a participação social como uma importante atividade humana, cultural e historicamente construída, que, portanto, necessita um processo de transmissão e apropriação a ser realizado também pela educação escolar, não apenas como conhecimento teórico, mas como possibilidade de práxis cotidiana.

Obviamente esta práxis é limitada na sociedade capitalista, uma vez que a democracia, enquanto cidadania efetiva, exercida por todos os indivíduos, pressupõe a igualdade de direitos políticos, civis e sociais, o que só poderá ser concretamente vivido numa sociedade de outra ordem (COUTINHO, 2000). Cientes destas limitações, consideramos pertinentes a noção e o exercício da participação social também no processo de escolarização como possibilidade de produção de outras formas de sociabilidade, pautadas na igualdade.

Com isso não empreendemos a defesa das pedagogias ativas, fundamentadas na noção liberal de democracia, que ao desconsiderarem as desigualdades sociais vigentes na sociedade capitalista, reforçam-nas, sob falaciosas noções de autonomia e liberdade, com centralidade no indivíduo, mais especificamente no aluno e suas escolhas (DUARTE, 2001). Trata-se de possibilitar espaços de participação, de discussão coletiva e busca de consensos entre os diferentes segmentos escolares, pautados em conhecimentos e na reflexão das contradições sociais, para a tomada de decisões que afetem a instituição escolar como um todo.

Mas o que exatamente entendemos por participação social? Com base na perspectiva da psicologia histórico-cultural podemos considerar que todos os seres humanos participam socialmente, uma vez que o processo de humanização pressupõe a apropriação da cultura historicamente produzida, o que só pode ser realizado por meio das interações humanas (LEONTIEV, 1978).

Neste sentido, tal como pressupõe Sawaia (2001), nenhum ser humano constituiu-se à margem da sociedade. Mas numa sociedade marcada pela desigualdade econômica, tal como a sociedade capitalista, pode-se viver um processo de inclusão perversa, com restrição de acesso e

participação a determinados bens e espaços culturalmente construídos, o que a autora chama de dialética da inclusão/exclusão. Mas o conceito de participação social na gestão democrática, sobre o qual estamos nos debruçando, parece indicar uma forma mais específica de participação na sociedade, relacionada ao campo político, de escolhas de dirigentes, de decisões de políticas e ações públicas.

De acordo com Souza (2002), no campo das políticas públicas a noção de participação social pode ser associada a dois principais entendimentos distintos: a) a participação como voz, ou seja, a configuração de abertura à escuta à voz dos pobres e marginalizados, no sentido de garantir sua influência nas políticas públicas, noção vinculada à consolidação de Conselhos Comunitários e Municipais e b) a participação como *empowerment*, na qual o cidadão participa efetivamente dos processos decisórios e das ações coletivas, diante da tomada de consciência dos processos desiguais e excludentes sob os quais vive. Segundo a autora, a primeira noção é estimulada pelos organismos multilaterais, sendo a mais amplamente estabelecida no país em políticas de diferentes áreas, tais como a saúde, educação, assistência social, etc.. A noção de participação como *empowerment* remete a experiências pontuais, como por exemplo, o orçamento participativo, nas quais as formas de participação podem ser mais amplas e envolverem ações dos sujeitos. Resta saber se a participação dos estudantes na escola pode ser caracterizada como voz, *empowerment*, ou se assume outra modalidade.

Estas aproximações teóricas constituem o prisma que guiou nossos olhares em todo o percurso da pesquisa e na análise que aqui apresentaremos, contudo, devemos advertir ao leitor que estas não constituem as definições presentes nas orientações oficiais, que de modo geral são omissas no que se refere à explicitação de conceitos teóricos sobre as quais se embasam.

Enquadres legais

Com a redemocratização do país na década de 1980, após a ditadura Militar, ocorreram várias mudanças nas políticas públicas, fundamentalmente no sentido da configuração de espaços de participação popular, diante das pressões dos movimentos sociais (SOUZA, 2001). No campo da educação surgiram condições de trabalho e gestão mais democráticas, diante do apelo à participação da comunidade na escola.

Conquistas que foram legitimadas e asseguradas em legislações federais, estaduais e municipais. A Constituição Federativa do Brasil de 1988 no seu artigo 206 (BRASIL, 2007) discorre sobre alguns princípios básicos da educação, dentre estes a gestão democrática do ensino público, também respaldada no artigo 3º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996), sendo ainda mais explicitada no artigo 14, por meio de dois princípios: “ I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996).”

Embora esta legislação indique apenas o projeto político pedagógico e os conselhos escolares como principais vias de participação da comunidade escolar e local, estas só podem ocorrer se as unidades escolares detiverem certa autonomia que permita que deliberações democraticamente estabelecidas sejam efetivadas. Esta condição é assegurada pela LDBEN, em seu Artigo 15, ao indicar às escolas “progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 1996).

Martins e Silva (2011) e Martins (2011) definem que a gestão democrática escolar implica, além da autonomia das unidades de ensino, a eleição de diretores e a participação da comunidade via órgãos colegiados. Dimensões respaldadas por documentos oficiais do Ministério da Educação (MEC) (BRASIL, 2004a; 2004b, 2014).

Há que se destacar que a participação social nas instituições de ensino ocorre fundamentalmente via Conselho Escolar, para o qual representantes dos variados segmentos partícipes da escola, entre eles, equipe gestora e pedagógica, professores e demais funcionários, alunos, pais/mães e outros membros da comunidade local são eleitos para formarem uma instância deliberativa, um colegiado, que decidirá sobre os rumos administrativos, político-pedagógicos e da aplicação de recursos financeiros das escolas (BRASIL, 2004b).

Além desta instância, as Associações de Pais e Professores (APP) também se configuram como espaços de participação social nas unidades de ensino, mas estas diferem do Conselho Escolar por serem “[...] entidades, com personalidade jurídica própria, paralelas ou complementares [...]” (BRASIL, 2004b, p.56). Por esta característica jurídica, as APPs podem ser consideradas unidades executoras de programas federais de financiamento à educação, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE).

Outro espaço também estimulado nas orientações oficiais da educação nacional (BRASIL, 2014) e voltado especificamente ao segmento dos estudantes, é o Grêmio Estudantil. Este se enquadra igualmente na categoria das APPs, enquanto entidade jurídica paralela à unidade de ensino. Deve ser incentivado nas escolas, pois pode permitir aos alunos uma leitura ampla do seu entorno e conseqüentemente, “[...] conhecer e reivindicar seus direitos, cumprir conscientemente os seus deveres e aprender a ser cidadão [...]” (DALBERIO, 2008, p. 7). A junção destas características pode colaborar para o olhar crítico dos alunos, ou seja, para que não sejam “[...] meros consumidores de um saber compartimentado e descontextualizado [...]” (DALBERIO, 2008, p. 7). Para que os Grêmios Estudantis sejam representativos dos alunos, devem garantir que os mesmos participem da construção do PPP e entendidos “[...] como um hábito saudável de reflexão e participação política [...]” dentro da escola (DALBERIO, 2008, p. 7).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é o planejamento que a escola elabora como um instrumento orientador das atividades pedagógicas e administrativas pretendidas pela instituição escolar. “A importância do projeto político-pedagógico está no fato de que ele passa a ser uma direção, um rumo para as ações da escola. É uma ação intencional que deve ser definida coletivamente, com conseqüente compromisso coletivo.” (BETINI, 2005, p.38-39).

No entanto, mesmo diante das garantias legais e de programas públicos de incentivo e fortalecimento da gestão democrática, tais como: o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola); Escola de Gestores da Educação Básica e Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares (PNFCE), cabe ressaltar que muitas escolas não conseguiram ainda plenamente implantar o modelo democrático-participativo de gestão, tal como demonstram os estudos de Martins e Silva (2011), Martins (2011), Alves (2011), entre outros. Diante dos limites em sua efetiva implementação, a gestão democrática configura-se como a décima nona meta do Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), com prazo de execução de dois anos, irradiando-se a Planos Estaduais e Municipais por todo o país.

No caso da participação dos estudantes na educação básica o panorama revela-se ainda pior. Conforme levantamento que realizamos junto à base de dados Scielo², nos últimos dez anos encontramos inicialmente um total de 373 artigos relacionados à participação social de estudantes. No entanto, a análise mais detida dos títulos e resumos, revelou que destes, apenas 21 versam especificamente sobre a temática em questão. A maioria destes, a saber, 12 artigos, foram veiculados a revistas científicas da área da educação, sete são de variadas áreas e apenas dois da psicologia.

O mais relevante é que na análise dos artigos em sua integralidade observamos que, dos 21 textos selecionados, apenas cinco abordam precisamente a participação de estudantes na educação básica; outros quatro versam sobre a participação coletiva na gestão democrática da educação básica, incluindo estudantes; dois sobre a participação de estudantes em políticas educacionais; em outros três a participação de estudantes é apontada como solução para alguma problemática nos resultados da pesquisa; sete versam sobre a participação política de estudantes na sociedade (dos quais, cinco tratam sobre o movimento estudantil).

Mesmo que apontemos a necessidade de realizar buscas em outras bases de dados para conclusões passíveis de generalização, as informações levantadas já revelam algumas limitações no estudo da questão. Ainda mais se considerarmos que dos cinco artigos que tratam da participação de estudantes na educação básica, dois são estudos realizados sobre a realidade escolar portuguesa que, no entanto, parece não diferir da realidade brasileira no tema em discussão. Com exceção de Menezes e Ferreira (2014) que discutem os resultados de uma pesquisa participante em Portugal, na qual os estudantes foram convidados a pesquisar sobre o tema da cidadania em suas comunidades, os resultados das demais pesquisas (ZIBAS, FERRETTI, TARTUCE, 2006; PEDRO, PEREIRA, 2010; DAYRELL, GOMES, LEÃO, 2010; MARTINS, DAYRELL, 2013) apontam as limitações vigentes na participação dos estudantes na gestão democrática escolar, revelando a não participação desses nos conselhos escolares. Mesmo quando canais de comunicação e outros espaços de participação existem, tais como rádios, jornais e grêmios estudantis estes sofrem interferência dos gestores, inclusive no processo de escolha dos estudantes que os representam. Quando os estudantes fazem reivindicações, estas são consideradas pelos agentes escolares como insubordinações (ZIBAS, FERRETTI, TARTUCE, 2006).

O que pretendemos chamar a atenção é que, embora consensualmente indicada como importante a participação da comunidade, e mais especificamente dos estudantes, nas instituições de ensino, muitas distâncias e limites ainda existem. Para além das orientações oficiais, é preciso entendê-las na concretude das relações nas quais são construídas. Esta foi nossa intenção com a pesquisa que realizamos e que discutiremos a seguir.

Enquadres metodológicos

O trabalho de campo da pesquisa em tela envolveu o estudo de caso, realizado entre os anos de 2014 e 2015, em uma escola pública que atende as séries iniciais do ensino fundamental, visando apreender as produções discursivas e imagéticas, de sujeitos de diferentes segmentos escolares, sobre as relações tecidas nos espaços escola-bairro. O estudo abrangeu

² A pesquisa na base de dados *Scielo* foi realizada no mês de setembro de 2015, utilizando os seguintes descritores: participação social alunos na escola; participação social estudantes na escola; participação de alunos; participação de estudantes; participação estudantil, protagonismo alunos, protagonismo estudantes, grêmio estudantil.

como procedimentos metodológicos: observação participante; entrevista semiestruturada inicial; registros fotográficos de autoria dos participantes; reflexão sobre os registros fotográficos por meio de uma segunda entrevista semiestruturada.

Participaram desta pesquisa dois representantes de cada segmento, entre os quais: professores, funcionários, membros da equipe de gestão administrativa/pedagógica, pais/mães ou responsáveis, estudantes do 5º ano do ensino fundamental e moradores da comunidade local, totalizando doze pessoas.³ A primeira entrevista versou sobre as características da escola e do espaço geográfico e social de seu entorno, a relação mantida entre a escola e a população local, os espaços e as formas de participação social na instituição. As entrevistas foram gravadas por microgravador digital e posteriormente foram transcritas em sua integralidade.

Cada participante ao final da primeira entrevista foi convidado a fazer registros fotográficos, conforme a seguinte consigna: “Você receberá uma câmera fotográfica descartável, com um filme de 12 poses, para que registre durante algum tempo, as situações, os fatos, aspectos, espaços, etc., ou seja, tudo aquilo que lhe chame à atenção sobre a relação desta escola com a população/comunidade deste bairro. Não existem fotografias certas ou erradas, boas ou ruins. Você é o autor e estamos interessados em compreender estas questões sob o seu ponto de vista.”.

Depois de um tempo demarcado foi agendada uma segunda entrevista. Esta teve como foco específico as produções fotográficas dos participantes. Seguiu o roteiro de entrevistas desenvolvido por Titon (2008), com pequenas adaptações das perguntas ao objeto deste estudo e acréscimo de duas questões. As perguntas versaram sobre: a intenção do sujeito no ato de fotografar; os significados/sentidos da situação/fato/espaço fotografado, etc.. Esta segunda entrevista também foi registrada em microgravador digital e posteriormente transcrita em sua integralidade.

Ao tomar a produção de significados/sentidos como alvo de nossa análise, partimos do entendimento de que se trata de um processo constitutivo tanto da comunicação humana e, conseqüentemente, condição para a sociabilidade, quanto um fenômeno do pensamento (VIGOTSKI, 2009). Ou seja, os significados das palavras permitem a compreensão mútua entre aqueles que se comunicam, pois são socialmente compartilhados e, ao mesmo tempo, permitem que cada indivíduo se aproprie singularmente da realidade por meio da produção de sentidos, ou nas palavras de Leontiev (1978), de sentidos pessoais. Vale destacar, que a produção discursiva, de acordo com Bakhtin (1993), é também produção material, já que existe enquanto uma materialidade física, som/imagem, e que é construída concretamente nas interações entre os homens. Deste modo, qualquer enunciado, só pode ser entendido pelas relações e condições contextuais, sociais, econômicas, ideológicas e intersubjetivas no qual é construído.

No trabalho de análise dos significados/sentidos produzidos pelos participantes da pesquisa procuramos construir explicações sobre o fenômeno estudado por meio da elaboração de indicadores. Conforme González Rey (2002), indicadores são categorias analíticas construídas ao longo do processo interpretativo do pesquisador, não diretamente evidentes à experiência, nem reduzidas às categorias teóricas estabelecidas *a priori*, que conectam os sentidos e significados produzidos no percurso do trabalho de campo com os recursos teóricos e, com isso, possibilitam avanços na produção dos conhecimentos sobre o objeto estudado.

³ A pesquisa seguiu os preceitos éticos de pesquisa com seres humanos. Todos os participantes estão aqui identificados por nomes fictícios, para garantir o sigilo das identidades.

Ressaltamos que para a discussão aqui proposta, diante dos limites desta produção textual, apresentaremos apenas alguns fragmentos de todo material produzido no trabalho de campo, que permitiram elencar indicadores capazes de apreender determinantes e mediações imbricadas dialeticamente no processo de participação dos estudantes.

Os retratos de estudantes: (re)enquadrando fragmentos de olhares e sentidos alheios

Embora o recorte selecionado nesta análise seja específico à participação dos estudantes do ensino fundamental no espaço escolar, as produções discursivas e imagéticas de alguns dos representantes de outros segmentos escolares entrevistados, apontaram dimensões importantes à compreensão da questão, que merecem nossa atenção. Pertinente mencionar que dos doze entrevistados, somente dez produziram registros fotográficos e destes dez, nove retrataram de alguma forma os estudantes da escola. Estes aparecem em variadas situações, tais como: em sala de aula, aulas de educação física, feira de ciências, aulas de recuperação, entrada e saída da escola, etc., constituindo o segmento escolar mais fotografado.

Interessou nestes registros fundamentalmente considerar os sentidos e significados destas produções imagéticas para seus autores, revelados no diálogo com os pesquisadores. Chamou-nos a atenção que as fotografias⁴ que capturaram os estudantes desvelam diferentes olhares sobre eles, que necessariamente implicam-se aos limites e possibilidade de participação destes nas unidades de ensino, conforme procuraremos evidenciar nesta reflexão. Começamos observando as imagens e os sentidos delas decorrentes produzidos por três diferentes participantes.

Fotografia 1 – Imagem registrada pela professora Viviane

Fonte: Arquivo das autoras

Pesquisadora: E o que você vê nessa foto além do que você quis fotografar?

Viviane: Deixa eu ver mais alguma coisa. A gente vê tanta coisa, mas às vezes a gente fica sem palavras, porque sinceramente o ano passado, essa turma minha foi uma turma muito problemática, igual eu te falei ano passado, foi uma turma que eu tive muito problema com ela e ver assim o resultado e ver que eles saíram bem é o que eu queria, e que eles saíram daqui com sucesso, só isso que eu vejo, muito sucesso pra eles e que eles [...] No final... no percurso eu me sentia desmotivada porque você trabalhar com

⁴ As faces das pessoas fotografadas foram ocultadas diante das implicações éticas em pesquisa com seres humanos.

um aluno que tem dificuldade e não é dificuldade de aprendizagem, você vê que a dificuldade é do contexto social, do contexto familiar, tinha horas que eu me sentia frustrada de não querer fazer nada [...] No final eu já estava bem orgulhosa da gente ter resolvido[...] [Segunda entrevista]

Fotografia 2 – Imagem registrada pela professora Mariana

Fonte: Arquivo das autoras

Mariana: O principal foco dessas fotos, de início foi a questão da disciplina, toda a comunidade é mesclada de alunos que têm um acompanhamento, e tem alunos que são... suponhamos o lado familiar negligente. Então assim, a questão da disciplina ela é um dos pontos favoráveis, e ajuda até mesmo a comunidade ter outra visão no sentido de que a disciplina não tem que acontecer na sala, mas também na própria comunidade, e esses alunos que eram em trinta e dois do ano passado eles no início eles eram muito peraltas, muito indisciplinados [...] [Segunda entrevista]

Fotografia 3 – Imagem registrada por Carolina (equipe de gestão administrativa/pedagógica)

Fonte: Arquivo das autoras

Carolina: Essa foto eu tirei quando os alunos estavam de recuperação. Os alunos que não tinham muita vontade de estudar, comprometimento com as tarefas de casa, e nesse dia eu cheguei na sala e falei: "gente vocês não deveriam estar aqui, deveriam estar em casa, liberados, mas não quiseram estudar agora tem que fazer a recuperação pra ver se consegue passar" e eles estavam meio tristes estudando e o professor bem empenhado em recuperá-los [...] [Segunda entrevista]

As três fotografias por si só remetem a significados implicados aos processos de ensinar e aprender no espaço escolar, mas somente quando confrontadas com as intenções do entrevistado ao fotografar, à contextualização que elabora da situação capturada e aos novos sentidos que produz no momento em que analisa a imagem, nos conduzem a uma nova e específica cadeia de significações, com minúcias não dantes apreendidas por nosso olhar.

Embora a fala das duas professoras remeta a uma positividade no olhar aos alunos, pelos sucessos alcançados ao final do ano letivo, momento em que efetuaram os registros fotográficos, estão carregadas de preconceitos e lugares comuns sobre os problemas de aprendizagem e comportamento/indisciplina extensivamente debatidos e criticados por autores da psicologia escolar, fundamentalmente na sua associação às condições de pobreza das famílias e ao contexto social estigmatizado pela violência (ASBAHR, LOPES, 2006; PATTO, 2006). Significados ainda mais evidentes nas falas de Carolina, nas quais a responsabilidade pelas dificuldades do processo de escolarização são exclusivamente remetidas a dimensões alheias ao espaço escolar, centradas no indivíduo, sua família e suas condições sociais.

Carolina: Olha, a população do bairro na sua maioria são pessoas que lutam pelo... lutam pelo pão de cada dia, que não tiveram a oportunidade de estudar, que às vezes não passam pros filhos essa importância de estudar. Porque a gente tem muito problema em relação a pais que não acompanham os filhos na escola e isso gera um rendimento insuficiente na sala de aula. Então eu penso que é justamente pelos pais não acompanharem, não sei se é pela falta de conhecimentos se é pela cultura que eles têm que jogam os filhos em uma escola, e é o professor que tem que educar e ensinar, e a gente sempre bate nessa tecla, ensinar é o dever da escola, e educar é o dever da família. Só que são famílias desestruturadas na sua maioria e consequentemente são alunos desestruturados emocionalmente cheios de problemas, agressivos, mal educados... e é difícil. [Primeira entrevista]

Como pensar na participação de estudantes no contexto escolar diante de tais significações negativas? Como alunos mal educados, desestruturados emocionalmente e agressivos podem ser incluídos nos espaços de participação da escola? Mas a que participação estamos nos referindo?

Estas e outras falas nas diversas entrevistas nos indicam que a participação dos estudantes esperada pelos agentes escolares refere-se exclusivamente ao processo de ensinar e aprender, por meio de comportamentos adequados de estudo e disciplina, que remetem a uma condição de adaptação passiva à cultura escolar. Pelo entendimento de que os estudantes precisam ser “moldados”. Do mesmo modo que observamos por parte dos entrevistados a expectativa de participação dos pais na escola diretamente ligada à presença em reuniões de entrega de boletins, ao acompanhamento das tarefas de casa e da aprendizagem, bem como, no controle dos “maus comportamentos” dos filhos/estudantes, tal como evidenciou a pesquisa realizada por Ribeiro e Andrade (2006).

Como pensar em outras possibilidades de participação de estudantes na educação básica? Avancemos analisando outras duas imagens para retomarmos a reflexão sobre este questionamento.

Fotografia 4 – Imagem registrada por Eduardo (equipe de gestão administrativa/pedagógica)

Fonte: Arquivo das autoras

Eduardo: Essa [foto] aqui tudo é relacionada à escola e comunidade. Aqui a gente vê na hora da entrada os meninos, e quando o chão tá limpo eles sentam e a gente passa todas as informações para eles. Eles entram e sentam no pátio, e tem pai que critica porque os filhos sentam no chão. Às vezes também o pai não entende a importância de sentar e se comportar para ouvir a escola. Eles em pé realmente são muito ativos, eles ficam conversando e não conseguem ficar quietos, agora quando a gente os senta é melhor. Lógico que é uma forma de organizá-los.[...] A gente passa os informativos. A gente canta o hino, nacional e de Rondônia, e conversa com eles a questão dos comportamentos em sala, a questão de atividades, a questão de não quebrar a escola. A gente vai tentando organizar eles, é o primeiro momento né. Porque a aula já começa aqui. [...] [Segunda entrevista]

A Fotografia 4 captura um dos momentos mais importantes de reunião coletiva dos agentes escolares com os estudantes, que funciona como espaço de compartilhamento de informações gerais sobre a escola e seu funcionamento cotidiano, que ultrapassam os limites das paredes da sala de aula. No entanto, nas observações que realizamos e como indica Eduardo, há apenas a transmissão de avisos pela equipe gestora. Aos alunos compete exclusivamente o silêncio e a ausência de movimentos corporais. Este que seria um importante espaço de expressão e discussão coletiva, transforma-se em mais um espaço de participação passiva, no qual os estudantes devem apenas escutar e memorizar informações. Aqui nenhuma das noções de participação social descritas por Souza (2002) ficam evidentes, uma vez que nem as vozes dos estudantes têm lócus de reverberação.

Mas uma forma de participação dos estudantes foi evidenciada nas imagens do funcionário Roberto.

Fotografia 5 – Imagem registrada pelo funcionário Roberto

Fonte: Arquivo das autoras

Roberto: Essa [foto] aqui eu acredito que seja uma feira de ciências que teve aqui na escola [...] as crianças fizeram essa feira e os pais vieram assistir né. E a participação foi grande né aqui na escola, todo mundo veio. É uma coisa bonita né.[...]

Pesquisadora: E os alunos ajudavam a montar as salas?

Roberto: Isso. Foi assim que os alunos participaram, exatamente. Na verdade foi eles que fizeram né, foram os alunos que montaram todo esse projeto. Foi um dia bonito. [Segunda entrevista]

Importante ressaltar que a feira de ciências não foi uma atividade realizada de maneira completamente independente pelos estudantes, uma vez que tiveram orientação dos professores. Fato que não desmerece o evento como um importante momento de participação, considerando que para a Psicologia Histórico-Cultural o papel do professor é fundamental, enquanto agente com maior experiência na promoção dos processos de ensinar e aprender. Neste sentido, consideramos pertinente destacar que nossa defesa pela ampliação dos espaços de participação dos estudantes no contexto escolar, não se relaciona à minimização do papel dos demais atores escolares, fundamentalmente do professor, tal como as propostas de pedagogia ativa e do construtivismo.

O que observamos no discurso de Roberto em comparação aos outros anteriormente apresentados é que a participação de estudantes por ele explicitada refere-se a uma possibilidade de maior protagonismo por parte deste segmento. Outras de suas fotografias revelam os bastidores da feira, nas quais os estudantes aparecem varrendo e arrumando as salas. Fatos que contradizem a imagem dos mesmos como mal comportados e desinteressados com o estudo. A feira de ciências parece conter indicadores, não percebidos pelos agentes escolares, de processos de ensinar e aprender com maior engajamento por parte dos estudantes. Podemos elucubrar que a feira possibilita a reconfiguração espacial da sala de aula, as carteiras são reposicionadas, as paredes são tomadas por outras formas de expressão do conteúdo, com imagens, cores, etc.; a atividade é coletiva; os alunos assumem o papel de detentores do saber, capazes de ensinar algo a outras pessoas, bem como, detêm algum espaço de liberdade e escolha no planejamento e nas ações que compõem a organização do evento. Para Sawaia (2002), participar é uma característica essencialmente humana, pautada no desejo de liberdade e felicidade.

Avancemos agora aos registros imagéticos e sentidos produzidos pelos estudantes para que outros elementos sejam imbricados a esta discussão.

Autorretratos de estudantes

Amanda e Leonardo, ambos no momento do trabalho de campo, estudantes do 5º ano do ensino fundamental e com 11 anos de idade, serão nossos guias nesta incursão à trama de significados e sentidos da democratização da escola pública sob o prisma deste público. Apontamos que inicialmente a avó de Leonardo era participante da pesquisa, como representante do segmento pais/mães e responsáveis, mas desde a primeira entrevista o adolescente assumiu papel de protagonista nas respostas aos questionamentos da pesquisa, bem como, nos registros fotográficos, pois detinha informações sobre a realidade e o cotidiano escolar que sua avó desconhecia. Por este motivo incluímos suas produções nesta análise⁵. Assim como os demais entrevistados, Amanda e Leonardo capturaram imagens de estudantes. Em função do enxuto espaço deste texto, nos limitaremos a descrevê-las, para garantir a exposição de outras fotografias bastante relevantes feitas pelos dois adolescentes.

Leonardo tirou um autorretrato, cujo enquadre centraliza sua face, sem evidenciar contexto específico em que foi registrado. Ao ser questionado sobre sua intenção ao fotografar, hesitou algumas vezes até responder, demonstrando timidez. Afirmou que pretendia tirar uma foto com a avó, mas que ela não quis, por não gostar de ser fotografada. Para nós pesquisadores o significado que emergiu foi da imagem como registro do adolescente na posição de autoria, de protagonista do cotidiano escolar e dos enquadres sobre o mesmo.

Duas fotografias de Amanda captam cenas de alunos em sala de aula, sentados em suas carteiras escolares. A adolescente afirmou que pediu para sua professora bater as fotos de sua turma. “Eu mandei a minha professora tirar porque, essa aqui é porque está tendo educação [...]” [Amanda, segunda entrevista]. Embora escapou-nos o sentido da palavra educação para Amanda, diante dos significados já discutidos, podemos inferir que a palavra evoca tanto a noção de estudo, quanto de “bom comportamento”. A fotografia parece registrar ambas as significações, os estudantes sentados e bem comportados em atividade de estudo, com olhares direcionados a cadernos e livros e com lápis nas mãos.

Os retratos de Amanda parecem buscar enquadrar aquilo que os agentes escolares esperam como comportamento ideal dos estudantes, pois contraditoriamente Amanda afirmou frequentemente ser encaminhada à direção da escola em função de “bagunça”.

As fotografias da estudante Amanda, das professoras Mariana e Viviane e da integrante da equipe administrativa/pedagógica Carolina circunscrevem os estudantes nas oposições dicotômicas entre fracasso/sucesso escolar; aprovação/reprovação; mau/bom comportamento. Quando refletem sobre a polarização negativa a responsabilidade recai exclusivamente no aluno, sua família e seu contexto social.

Leonardo registrou o momento após o resultado da recuperação. “Nesse dia eu tinha acabado de descobrir que eu tinha passado [...] Aí na hora eu fiquei alegre.” [Leonardo, segunda entrevista]. Curiosamente fotografou sua professora sentada de frente para sua mesa na sala de

⁵ A outra adolescente entrevistada especificamente como representante dos estudantes mudou de escola e não foi possível encontrá-la para obter os registros fotográficos, nem realizar segunda entrevista, o que impossibilitou sua inclusão nesta análise.

aula. Se Carolina (integrante da equipe administrativa/pedagógica) demarcou o momento em que os estudantes estavam “tristinhos” na recuperação, enfatizando que estavam ali por responsabilidade própria. Leonardo marcou o momento de felicidade após o resultado deste processo, conduzindo nosso olhar exclusivamente ao professor, reforçando as dicotomias e responsabilidades citadas.

Mas em contrapartida, como os alunos analisam o contexto e os agentes escolares?

Retratos da escola: olhares dos estudantes

Leonardo foi autor do total de dez fotografias e sua avó tirou mais cinco fotos. Ela buscou demarcar positivities, ainda que timidamente e com poucas palavras, como, por exemplo, a imagem de uma árvore próxima ao muro da lateral da escola, em que afirmou ser uma mangueira muito bonita. Com exceção de duas, uma de seu autorretrato e outra da professora, as fotografias do adolescente, por sua vez, buscaram tecer críticas aos problemas da estrutura escolar. Além disso, uma fotografia que sua avó tirou da fachada da escola também foi por ele significada pela negatividade, como a falta de pintura e a sujeira. Vejamos algumas de suas produções.

Fotografia 6 – Imagem registrada pelo estudante Leonardo

Fonte: Arquivo das autoras

Leonardo: Mostrar que eles em vez de enrolar ela [mangueira] direitinho e botar no cantinho, no cantinho bem organizado. Mas não, o diretor devia reclamar disso, devia ser bem organizado. Porque assim pode alguém correr, tropeçar e cair no chão. Aí o pessoal em vez de enrolar, deixa aí no chão. [Segunda entrevista]

Fotografia 7 – Imagem registrada pelo estudante Leonardo

Fonte: Arquivo das autoras

Leonardo: Eu queria assim as coisas, mesmo quebradas, mesmo com coisas, deveriam arrumar direitinho, pra não ficar como isso aqui ó, [apontando na fotografia para o chão molhado] Isso é liso.

Raquel (avó de Leonardo): Mesma coisa com as cadeiras, as coisas deveriam estar na sala. [Segunda entrevista]

Leonardo nestas imagens chama a atenção para problemas de organização dos materiais da escola. Seus demais registros pontuam a falta de manutenção dos ares condicionados; do bebedouro; da cerca da quadra esportiva, com pontas de arames salientes; a falta de pintura da fachada da escola e a ausência de cobertura da quadra esportiva. Importante mencionar que em nenhuma destas imagens pessoas foram enquadradas.

Amanda tirou dezesseis fotos, sendo seis relativas às precariedades do bairro e dez da escola, todas com algum posicionamento crítico. Mesmo nos dois retratos dos estudantes em sala de aula, analisados anteriormente, em que buscou registrar um momento de educação, todo o enunciado que seguiu essa afirmação direcionou-se numa crítica às péssimas condições de funcionamento do ar condicionado de sua sala de aula.

Amanda: Essa [foto] daqui é da quadra, porque não está forrada, e os alunos sempre gostavam de ficar jogando bola, uma vez teve um campeonato lá na escola e a gente ficava jogando no sol a bola, aí o diretor falava que ia ajeitar a escola, só que ele nunca cumpriu. [Segunda entrevista]

Fotografia 8 – Imagem registrada pela estudante Amanda

Fonte: Arquivo das autoras

A falta de cobertura da quadra foi objeto de registro fotográfico e de reclamações de todos os entrevistados, fundamentalmente porque impede a realização das aulas de educação física no local na maior parte do dia, em função da excessiva radiação solar. Essas aulas ficam restritas a um hall coberto que detém um espaço restrito, o que também impede a ocupação do local para atividades relacionadas a outras disciplinas. Vale observar que nas falas de Leonardo e Amanda a responsabilidade pelos problemas indicados recai exclusivamente na figura do diretor da escola. Isto ficará ainda mais evidente em enunciados que apresentaremos adiante.

Fotografia 9 – Imagem registrada pela estudante Amanda

Fonte: Arquivo das autoras

Amanda: Era sala que as professoras levavam a gente pra pesquisar, até mesmo a professora usava pra pesquisar as coisas para os alunos. Agora não tem mais isso, antigamente isso daqui tinha. A gente pesquisava sobre o folclore, aí a gente pesquisava as coisas [...] [Segunda entrevista]

A Fotografia 9 enquadra a sala que sediava um laboratório de informática, que no momento do trabalho de campo estava desativado, funcionando como um depósito e o local onde eram realizadas as atividades do Programa Mais Educação. Para resolver o problema,

naquele momento, um depósito em outro local do pátio da escola estava em construção. O mesmo foi alvo de registro do Leonardo e será apresentado na discussão do tópico subsequente.

Amanda, assim como alguns outros entrevistados, explicitou ainda a falta de transporte escolar no período vespertino, e muitos de seus colegas precisam caminhar quilômetros ou encontrar outra escola. Além destas questões a merenda escolar foi alvo de duras críticas por parte dos dois estudantes entrevistados.

Leonardo: [...] Por que têm uns lanches que parecem papa. Parece que tem só água dentro.” [Primeira entrevista].

Amanda: [...] é que depois que o diretor chegou ele está tendo várias ideias assim, mas algumas ele só fala, mas não cumpre, que nem ali, a gente já reclamou das comidas, né. Ano passado teve uma comida muito ruim, aí a gente chegou na sala reclamou com a professora. Aí ela falou pra eu descrever como foi a comida, que eu vou mandar essa carta pro diretor. Aí os meninos me falaram algumas coisas eu escrevi quase uma folha inteira e mandei entregamos. Aí agora que a merenda veio melhorar. Às vezes fica com muito sal, às vezes sem sal, mas eu vejo os homens trazendo muitas coisas, melancia, banana, mas o problema é que elas não fazem, ficam miserando, sei lá. [Primeira entrevista]

Amanda evidencia o movimento reivindicatório dos estudantes, orientado por uma professora, explicitando a problemática da má qualidade da alimentação, o que repercutiu em uma melhora. Embora Amanda tenha feito críticas às cozinheiras na primeira entrevista, foi à cozinha conversar com as funcionárias e registrou seus pontos de vista.

Fotografia 10 – Imagem registrada pela estudante Amanda

Fonte: Arquivo das autoras

Amanda: É que eu falei com as cozinheiras aí elas falaram que deu uma melhoradinha na cozinha, aí aqui só mostra metade da cozinha, aí tem essa outra [foto] aqui do tanque que é muito pequeno, aí ela pediu pra eu tirar foto, e a outra é desse negócio aqui.

Pesquisador: Da despensa?

Amanda: Da despensa, é muito pequena, tinha muita coisa e queriam trazer mais coisas sendo que não tinha mais lugar pra colocar, aí ficava faltando lugar.

A restrição de espaços foi uma das reclamações reiteradas em várias imagens e significações e implica-se à qualidade das atividades desenvolvidas na unidade de ensino. Mas

Amanda também teceu elogios ao ser questionada sobre quais mudanças observou na escola desde a última gestão.

Amanda: [...] Esse diretor mandou subir o muro, tirou as pedras que a gente subia, falou pro homem da venda que não era pra vender pelo muro, agora só compra antes e no final da aula. Ninguém sai mais, porque antes fugiam. Agora protege mais. Deixe eu ver o que mudou... os professores estão melhores, agora a gente tira Xerox, não tinha livro, era uns livros velhos, e muito grandes, agora como tem livro novo, mas nem todo mundo tem seu livro não. O [Programa] Mais Educação era bem pobrinho, eu nem vinha. A aula de violão, eu estou aprendendo.

Todas as falas e fotografias apresentadas indicam que os estudantes, mesmo com onze anos de idade, demonstram capacidade de compreensão e crítica da realidade que os cerca da mesma forma que os adultos entrevistados demonstraram. Suas análises detêm argumentos pertinentes e contundentes a serem considerados nos debates coletivos na escola, independentemente da posição que assumam. Resta saber se eles são ouvidos na escola. Esta será nossa discussão a seguir.

Espaços de participação dos estudantes

Para compreender as (im)possibilidades de participação dos estudantes especificamente nos processos de gestão democrática, que envolvem as decisões administrativas e político-pedagógicas mais abrangentes da escola iniciemos com um diálogo estabelecido na entrevista com Leonardo.

Leonardo: É, deveria ter um campo não uma quadra, um campo bem grande. Eles disseram que se a chapa um ou chapa dois ganhasse eles iam cobrir a quadra e mentiram pra nós e não cobriram.[...]

Pesquisador: Teve uma votação e os alunos votaram?

Leonardo: Foi. [Segunda entrevista]

De acordo com a Lei Municipal Complementar nº 196 (PORTO VELHO, 2004), a qual trata sobre gestão democrática nas escolas da rede pública municipal a escolha de diretores e vice-diretores deve dar-se via eleição direta, com a participação de todos os segmentos escolares. Concordamos com Santos (2012, p. 40) que “esses instrumentos normativos de regularização da gestão democrática procuram garantir espaços de deliberação coletiva no fazer cotidiano das escolas.”. A fala de Leonardo indica que na escola pesquisada o procedimento foi seguido e incluiu os estudantes.

Além disso, sua fala nos remete ao enunciado, amplamente difundido em nosso país, das promessas feitas pelos candidatos a representante do povo no campo político, não cumpridas após a eleição. A escola, enquanto um microcosmos de uma totalidade mais ampla, está neste caso possibilitando o exercício da cidadania, ainda que possamos tecer críticas ao modelo vigente, tal como o fez Leonardo. Consideramos essa vivência de processos políticos importante à educação escolar.

Mas será que a participação dos estudantes nas eleições garante a participação destes juntos aos demais processos decisórios implicados no cotidiano escolar?

Pesquisador: Você considera essa escola democrática e participativa? Por exemplo, em uma decisão importante eles perguntam para os pais, pedem opinião aos alunos?

Amanda: Dos alunos não, mais dos pais. O que perguntam dos alunos é quando tem reunião dos professores e perguntam, mas quem decide mesmo são os professores, os diretores e os pais. Quase não falam muito com os alunos. [...] [Primeira Entrevista]

Pesquisador: E como são essas reuniões [com a comunidade escolar]?

Raquel (avó de Leonardo): Eles falam mais sobre o aluno.

Leonardo: Eles não deixam nós entrar, só os pais mesmo. [...]

Pesquisador: Mas eles pedem a sua opinião sobre alguma coisa?

Raquel: Não. [...] Só escuto eles. Só perguntam se a gente tem dúvida sobre o que eles tão falando só. [Primeira Entrevista]

Amanda e Leonardo evidenciam que os estudantes não participam das reuniões com a comunidade escolar, mesmo sendo o tema central destas, e tampouco das decisões tomadas. Os pais, por sua vez, embora sejam convidados a participar das reuniões, parecem não ter espaço de voz, apenas de escuta. O que foi observado é que as reuniões na escola pesquisada são divididas em dois momentos: uma reunião geral no pátio, com os gestores, na qual são apresentados informes, prestação de contas e observações gerais; depois cada pai/mãe ou responsável vai para a sala de aula conversar com o(a) professor(a) e ouvir os elogios, críticas e recomendações sobre cada estudante individualmente, questões que novamente corroboram com os resultados da pesquisa de Ribeiro e Andrade (2006).

Ainda há que se destacar que no momento do trabalho de campo o Conselho Escolar da escola estava inoperante, nenhuma reunião foi realizada. O PPP estava em processo de elaboração, mas enquanto uma atividade desenvolvida apenas por uma pequena comissão formada exclusivamente por coordenadores/supervisores pedagógicos. Fatos que permitem assegurar que os estudantes, com exceção da participação na eleição de diretores, não participam dos demais espaços institucionais deliberativos e desconhecem completamente a possibilidade de composição de um grêmio estudantil na escola.

Vejamos mais uma imagem e alguns diálogos para retomarmos a análise da participação dos estudantes.

Fotografia 11 – Imagem registrada pelo estudante Leonardo

Fonte: Arquivo das autoras

Pesquisador: Como era antes na escola quando ainda não tinha esse estacionamento?

Leonardo: Nós íamos lá pra trás e brincávamos lá. [...] daqui pra cá era só gramado. Não tinha pedra não, a gente só brincava mesmo. [...] aí quando foram fazer isso aqui [estacionamento e depósito] tiraram a grama, cortaram e aí eles fizeram um monte de pedras assim e fizeram o estacionamento, agora vão fazer essas salas [depósito].

Pesquisador: E quando fizeram aquilo ali [apontando na Fotografia 11 para o depósito em construção] os alunos foram informados ou perguntaram para vocês alguma coisa a respeito?

Leonardo: Só começaram a construir.

Leonardo registrou a construção do depósito e os sentidos que revelou sobre o mesmo contrariam o explicitado por outros entrevistados, que também registraram a construção, indicado como uma das melhorias na escola, atribuídas a então equipe gestora. Não há como negar a importância destas salas diante da precariedade e falta de espaços na instituição, como demonstrou a Fotografia 9 de Amanda, em que um laboratório de informática foi transformado em depósito. Mas Leonardo nos chama a atenção novamente para a exclusão dos estudantes do processo decisório e acesso às informações. Ainda expressa o valor do antigo local para o lazer e a brincadeira. Mesmo sendo uma decisão pertinente, faltou neste caso o debate coletivo sobre ela.

Se os estudantes não participam das reuniões e decisões, haveria outro canal de comunicação com eles?

Pesquisador: Você falou da merenda e reclamou, você enviou até a cartinha. Você foi ouvida? Quando um aluno faz um abaixo-assinado, por exemplo, a escola atende o pedido?

Amanda: Mais ou menos, acho que ele poderia ver aquela carta de novo pra melhorar o lanche. Porque quando é lanche bom elas fazem pouco. Quando é lanche ruim elas fazem muito que até estraga. Quando é lanche bom eu falo que está bom, mas quando o lanche está ruim eu vou lá e falo pra elas [cozinheiras]. [Segunda entrevista]

Embora muitas transformações sobre a compreensão da infância e da adolescência tenham ocorrido ao longo da história da humanidade, como analisa Ariès (1981), demarcando contemporaneamente a centralidade da criança e seus desejos nas famílias. No campo social e político, esta ainda não parece ser a regra. As políticas públicas voltadas a estes segmentos têm se pautado na ampliação e promoção da participação social, por meio da noção de protagonismo infantil e juvenil. No entanto, nem mesmo estas políticas possibilitam a participação efetiva destes públicos junto aos processos decisórios do planejamento e execução das ações (IULIANELLI, 2003; SPOSITO, 2003; URNAU; ZANELLA, 2009).

Não é por acaso que os segmentos com limitada participação na escola pesquisada, sejam os segmentos de pais/mães e alunos, além dos funcionários, os quais ocupam posições de saber e, conseqüentemente, de poder com menor prestígio, como já discutido por diferentes teóricos, sob diferentes perspectivas, entre os quais os denominados, por Saviani (1999), crítico-reprodutivistas, tais como Bourdieu e Passeron. Mesmo que não concordemos completamente com as formulações destes autores, por considerarmos que o conhecimento não pertence à classe social de maior poder econômico, mas é por ela apropriado, alguns elementos das críticas destes autores são pertinentes e podem nos ajudar a compreender que mesmo quando há abertura institucional para que pais/mães e estudantes explicitem opiniões, o sentimento de inferioridade e de não saber, podem limitar a participação.

Enfatizamos que ao defender a participação dos estudantes na gestão democrática escolar não entendemos que todas as opiniões e vontades deste segmento devam ser acatadas, mesmo porque haverá divergências entre seus integrantes. Concordamos com a entrevistada Carolina (equipe de gestão administrativa/pedagógica) que curiosamente apresentou em seu discurso alguns estereótipos sobre os estudantes, para quem a democracia escolar não significa acatar todas as opiniões, mas possibilitar o espaço para ouvi-las e alcançar um consenso. De acordo

com Coutinho (1980, 2000), a democracia, como um valor universal, entendida como soberania popular, além do pluralismo de ideias pressupõe a necessidade de conquista de hegemonia, pela busca de consensos coletivos. Neste sentido, a democratização da escola implica promover a discussão destas questões e da participação como processo de ensinar e aprender.

Nossos enquadres (in)conclusivos

A trama de significações de nossa reflexão no decorrer desta análise converge para a formulação de um retrato nada animador diante dos limites ainda vigentes à participação dos estudantes nos processos de gestão democrática escolar.

Na escola pesquisada prevalecem preconceitos e estereótipos sobre os estudantes, diante das dificuldades enfrentadas no processo de ensinar e aprender, que respaldam a vinculação dos mesmos a outras significações cristalizadas e cristalizantes, como: o “não saber”, a falta de interesse e a indisciplina, o que consideramos ter repercussão direta sobre as (im)possibilidades de participação deste público na gestão escolar.

Ficou evidente que os estudantes de ensino fundamental daquela escola não participam efetivamente das instâncias deliberativas, tais como Conselho Escolar, PPP e reuniões. Assim como não detêm o espaço de um Grêmio Estudantil, que deveria ser fomentado pelos agentes escolares, mas não o é. Retrato que corrobora com as pesquisas sobre a temática realizadas em outras realidades, conforme indicamos.

No entanto, há que se considerar que o segmento participa de um único espaço institucional importante, o processo eleitoral que envolve a escolha de gestores escolares, assegurado por legislação específica. Esta pode ser uma dimensão explicativa da implementação deste espaço, o que não ocorre com os demais.

Contraditoriamente demonstramos que os estudantes podem estar engajados e participativos em atividades de ensino aprendizagem, como na feira de ciências. Assim como, possuem capacidade crítica de análise da realidade escolar, com opiniões e reflexões pertinentes e que deveriam tomar parte, ou minimamente serem consideradas, no processo democrático de gestão da escola. Resta-lhes encontrar outros canais não institucionalizados de reivindicação (desde que orientados por agentes escolares mais experientes), tal como a carta escrita por uma das entrevistadas ao diretor.

Mas também não podemos afirmar que esta escola apenas exclui os estudantes dos processos decisórios. A instituição ainda precisa avançar consideravelmente para garantir que todos os segmentos sejam incluídos e que as deliberações sejam efetivamente coletivas. Consideramos como um sintoma deste quadro, os enunciados dos estudantes entrevistados que responsabilizam exclusivamente a figura do diretor pelos problemas da escola, enquanto um indicativo da centralidade de poder que prevalece exclusivamente sobre seu cargo.

Embora a fotografia que esboçamos retrate fragmentos de uma escola específica, registra fatos que parecem extrapolar seu enquadre, abrangendo um panorama mais amplo de dificuldades concretas e contradições que incidem na implementação da gestão democrática nas unidades de ensino do país. Muito ainda precisamos caminhar na produção científica sobre a temática e na implementação de políticas públicas.

Referências

ALVES, A. V. V. Atuação de conselhos escolares em redes municipais destaques no IDEB. In: 25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação. 2011, São Paulo. **Anais**. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0059.pdf>> Acesso em: 30 jun. 2015.

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. 2. ed. Tradutora: Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1981.

ASBAHR, F. S. F; LOPES, J. S. A culpa é sua. **Psicologia USP**, n. 17, v. 1, 2006.
BAKHTIN, M. La construcción de la enunciación. Tradução do italiano por Ariel Bignami. In: SILVESTRI, A.; BLANCK, G. **Bajtín y Vigotsky**: la organización semiótica de la conciencia. Barcelona: Anthropos, 1993. p. 245-276.

BETINI, G. A. A construção do Projeto Político- Pedagógico na escola. **EDUC@ção**, Espírito Santo do Pinhal/SP, v. 01, n. 03, jan./dez. 2005.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm> Acesso em: 20 de abril de 2014.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares**: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília-DF: MEC, 2004a.

_____. Ministério da Educação. Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares. **Conselhos Escolares**: uma estratégia de gestão democrática da educação pública. Brasília-DF: MEC, 2004b.

_____. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2007.

_____. Ministério da Educação. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do Plano Nacional de Educação. Brasília-DF: MEC, 2014.

COUTINHO, C. N. **A democracia como valor universal**: notas sobre a questão democrática no Brasil. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1980.

_____. Notas sobre cidadania e modernidade. In: _____. **Contra a corrente**: ensaios sobre democracia e socialismo. São Paulo: Cortez, 2000.

DALBERIO, M. C. B. Gestão democrática e participação na escola pública popular. **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 47, n.3, out. 2008.

DAYRELL, J.; GOMES, N. L.; LEÃO, G. Escola e participação juvenil: é possível esse diálogo? **Educar em revista**, n. 38, p. 237-252, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602010000300016&script=sci_arttext>. Acesso em: 25 set. 2015.

DUARTE, N. As pedagogias do aprender a aprender e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, n. 18, p. 35-40, Set./Out./Nov./Dez. 2001.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa Qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

IULIANELLI, J. A. S. Juventude: construindo processos – o protagonismo juvenil. In: FRAGA, P. C. P.; IULIANELLI, J. A. S. (Org.) **Jovens em tempo real**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 19-37.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 21 ed. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

MARTINS, A. M. O conhecimento no campo da gestão escolar: notas introdutórias. In: _____. (Org.) **Estado da arte**: gestão, autonomia e órgãos colegiados (2000-2008). Brasília: Liber Livro, 2011. p. 25-48.

MARTINS, A. M.; SILVA, V. G. da. O estado da arte sobre gestão, autonomia e órgãos colegiados: uma visão geral. In: MARTINS, A. M. (Org.) **Estado da arte**: gestão, autonomia e órgãos colegiados (2000-2008). Brasília: Liber Livro, 2011. p. 49-72.

MARTINS, F. A. S.; DAYRELL, J. T.. Juventude e participação: o grêmio estudantil como espaço educativo. **Educação & Realidade**, v. 38, n. 4, p. 1267-1282, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 25 set. 2015.

MENEZES, I.; FERREIRA, P. Cidadania participatória no cotidiano escolar: a vez e a voz das crianças e dos jovens. **Educar em revista**, n. 53, p. 131-147, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n53/09.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

PATTO, M. H. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: _____. (Org.) **Introdução à psicologia escolar**, 3 ed., São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006. p. 281-298

PEDRO, A. P.; PEREIRA, C. M. A. L. dos S. Participação escolar: representações dos alunos do 3º ciclo de Aveiro (Portugal). **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.3, p. 747-762, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v36n3/v36n3a07.pdf>>. Acesso em: 25 set. 2015.

PORTO VELHO. **Lei Complementar nº. 196**, de 25 de novembro de 2004. Dispõe sobre a gestão democrática na rede pública municipal de ensino, do município de Porto Velho, disciplina a escolha dos diretores e dos vices diretores das escolas públicas municipais da zona urbana e rural e dá outras providências. Disponível em: <http://www.portovelho.ro.gov.br:81/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=97&Itemid=661>. Acesso: 30 jun. 2015.

RIBEIRO, D. F. de.; ANDRADE, A. S. dos. Assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 16, n.36, p. 385-394, set./dez. 2006.

SANTOS, L. B. do. Democracia de Papel: uma análise da democratização do ensino no município de Porto Velho/RO. **Revista Veredas Amazônicas**, v. 2, n. 2, p. 2237-4043, jul/dez, 2012.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32 ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAWAIA, B. B. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: _____. (Org.) **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 3 ed. Petrópolis: Vozes., 2001.

_____. Participação social e subjetividade. In: SORRENTINO, M. (Coord.) **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: EDUC/FAPESP, 2002. p. 115-134.

SOUZA, C. Federalismo e descentralização na constituição de 1988: processo decisório, conflitos e alianças. **Dados**, v.44, n.3, Rio de Janeiro, 2001.

_____. Governos e sociedades locais em contextos de desigualdades e de descentralização. **Ciência e saúde coletiva**, v.7, n.3, Rio de Janeiro, 2002.

SPOSITO, M. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V. de; PAPA, F. de C. (Org.) **Políticas públicas**: juventude em pauta. São Paulo: Cortez, Ação Educativa, Fundação Friedrich Ebert, 2003. p. 57-75.

TITON, A. P. **Jovens de baixa renda de Florianópolis/SC e suas relações na e com a cidade**. Florianópolis, 2008. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Santa Catarina.

URNAU, L. C.; ZANELLA, A. V. Quatro jovens, um projeto social: espaço de (des)encontros. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, v. 61, n.1, 2009.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

ZIBAS, D. M. L.; FERRETTI, C. J.; TARTUCE, G. L. B. P. Micropolítica escolar e estratégias para o desenvolvimento do protagonismo juvenil. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n.127, p. 51-85, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742006000100004>. Acesso em: 25 set. 2015.

“Passou, levou!”: a violência no cotidiano escolar

Carmen Lúcia Reis

Anabela Almeida Costa e Santos Peretta

Laís Castro

Amanda Buso Borges

Introdução

Têm se tornado corriqueiras nos meios de comunicação notícias referentes a situações de violência ocorridas em escolas. Professores que são alvo de agressões físicas, brigas entre alunos filmadas e depois expostas pela internet, assédio sexual de professores em relação a alunos, “brincadeiras” que deixam marcas físicas e psicológicas, dentre outros fatos. Tal contexto contribui para que tenhamos, atualmente, estudantes assustados, pais temerosos pela segurança de seus filhos, professores inseguros e profissionais da educação que se sentem impotentes frente ao cenário de violência que se anuncia.

Ao abordar a temática da violência escolar, os aparatos midiáticos utilizam-se de um discurso que naturaliza o fenômeno e culpabiliza indivíduos singulares, sem proporcionar maior reflexão e problematização acerca do assunto. O sensacionalismo e a pretensa neutralidade com que são transmitidas as notícias geram o que Charlot (2002) denomina de angústia social face à violência na escola, em que o medo acomete os alunos, suas famílias, os profissionais da escola e a comunidade em geral, trazendo a impressão de que não há mais limites e tudo pode acontecer nesse contexto.

Em resposta a esse fenômeno, diversas estratégias têm sido adotadas. É possível encontrar medidas que vão tanto no sentido de tentar blindar o espaço escolar, por meio de câmeras de vigilância e detectores de metal¹, quanto na direção de abrir as escolas à comunidade, visando construir relações mais respeitadas e democráticas (SILVA; SALLES, 2010).

No Brasil, a violência se configura, segundo Melo et al. (2007), como uma das principais questões de saúde pública da atualidade e apresenta índices de alto e rápido crescimento. De acordo com os autores, a situação entre os adolescentes e jovens é especialmente grave, pois são eles os que mais sofrem com os efeitos das formas estruturais da violência, como: o despreparo das instituições de ensino em lidar com a exclusão e o preconceito; as violências relacionadas à falta de oportunidade de trabalho; as violências de viés sexual e a violência policial. Trassi e Malvasi (2010) apontam ainda que no Brasil os jovens são as maiores vítimas de homicídio.

¹ Em diversos municípios têm sido propostos projetos de lei visando à instalação de detectores de metal em escolas. No estado de Minas Gerais, destacamos a aprovação de leis nesse sentido nas cidades de Belo Horizonte e Contagem. Em Uberaba, também há um projeto de lei em tramitação, segundo informações obtidas no site da Câmara Municipal <http://www.camarauberaba.mg.gov.br/novo/leia_noticia.php?cod=3406>, acesso em: 11 ago. 2014.

Tal situação nos coloca frente à premência de se buscar formas de enfrentamento das diversas manifestações de violência que tanto preocupam a todos os envolvidos no processo de escolarização. Para buscar alternativas, é necessário, como destaca Sposito (1998), investigar e acompanhar o cotidiano escolar com o propósito de compreender e avaliar como as escolas estruturam, planejam e compõem estratégias de resistência, buscando escapar de quaisquer determinismos. Nesse sentido, entende-se a importância da escuta dos atores sociais envolvidos com a violência escolar e, mais especificamente, de entender os significados atribuídos pelos adolescentes em relação a esse tipo de violência. O que é considerado violência escolar pelos adolescentes? Que tipos de violência o adolescente vivencia no contexto escolar? Como compreendem as situações de violência vivenciadas na escola? Que medidas são adotadas pela escola diante da violência escolar? O que pensam os adolescentes a respeito das medidas adotadas pela escola diante da violência escolar? O que propõem para o enfrentamento da violência?

Adolescência: formas de compreender este momento

A Psicologia tem sido uma das áreas do conhecimento que mais se dedicou a conhecer e explicar a adolescência. Diversas foram as proposições teóricas e formas de compreensão apresentadas pela Psicologia em relação a este período, bem como as publicações produzidas sobre o que é a adolescência e como vivem os adolescentes. Saber científico que tem orientado políticas públicas e ações educativas.

A Medicina, a Sociologia e a Psicologia adotam diferentes critérios para definir esse período da vida. Contudo, a legislação brasileira estabeleceu por meio do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que a adolescência compreende a faixa etária dos 12 aos 18 anos.

Bock (2004, 2007) e Ozella (2003) denunciam que, de modo hegemônico, a adolescência tem sido tomada pela Psicologia como uma fase natural e semi-patológica do desenvolvimento. Sendo compreendida como um fenômeno universal, desconsiderando o contexto social e histórico em que é vivida. Conforme aponta Checchia (2010), autores como Aberastury, Stanley Hall e Knobel, que até hoje são tomados como referência para o estudo sobre a adolescência, apresentam-na como uma fase de vida marcada por conflitos, inquietações, rebeldia, tormentos, conturbações, dispersão e irresponsabilidade. Assim, as dúvidas e sofrimentos vividos pelos adolescentes são vistos como algo pessoal e intrínseco, sem articulação com as condições concretas de vida nos quais estão inseridos.

Esta visão negativa em relação ao adolescente tem sido apreendida pelo senso comum e pelos educadores. Nas escolas, predomina a visão preconceituosa em relação à adolescência, promovendo um desencontro entre profissionais e estudantes. Algo denotado pelo uso de termos como “aborrecente”, pela intolerância em relação à aparência e ao modo como se relacionam, pela dificuldade encontrada pelos professores em ouvir os adolescentes e dialogar com eles, pela falta de desejo que demonstram em trabalhar com jovens nessa etapa da vida. Temos, portanto, maneiras de conceber a adolescência que, de modo geral, mobilizam nos educadores recusa e afastamento e suscitam nos adolescentes o sentimento de estarem sendo desrespeitados (CHECCHIA, 2010). Diante dessa intrincada relação, engendram-se reações indesejadas pela escola e comportamentos considerados inadequados. Fenômenos como a gravidez precoce, o uso de drogas e a violência deixam educadores indignados e sentindo-se impotentes diante

dessas questões. As escolas buscam soluções diversas e, por vezes, recorrem à repressão e ao disciplinamento extremo.

A maneira como um fenômeno é percebido e conceituado marca diretamente as formas que os diversos atores sociais encontram para se posicionar e atuar diante dele. O modo como a adolescência tem sido reconhecida, definida cientificamente e divulgada nos meios de comunicação exerce fortes influências em como a escola e demais espaços educativos se organizam e propõem ações para este público. Diante disto, torna-se fundamental que sejam superadas as compreensões naturalizantes da adolescência e que os adolescentes possam ser vistos como indivíduos que se constituem sob condições histórico-culturais específicas (OZELLA, 2003; BOCK, 2004). De acordo com a concepção histórico-cultural, parte-se da premissa de que há formas diferentes e contextualizadas de viver esse momento.

Violência: reflexões conceituais

Definir a violência envolve muitos enfrentamentos e desafios, uma vez que o conceito se transforma na medida em que muda o lugar e o tempo histórico no qual se analisa o fenômeno. Teles, Dazzani e Ristun (2014) caracterizam “a violência como um fenômeno dinâmico, que se insere na atividade humana, distinguindo-se pela variedade, quantidade e interação das suas causas” (p.127). Em suas inúmeras formas de manifestação, encontra-se uma tendência de definir a violência de forma mais abrangente do que simplesmente relacioná-la a danos físicos (ABRAMOWAY, 2002). Chauí (2000) considera a violência como uma atitude brutal, um abuso físico e/ou psíquico contra sujeitos, caracterizando relações sociais opressoras e intimidadoras, envolvendo as dimensões do medo e do terror.

Além da violência física, encontra-se na literatura o conceito de violência simbólica que é aquela que acontece de forma velada, sem que seja percebida como violência inclusive por quem a sofre, pois se realiza em relações de poder naturalizadas (BOURDIEU, 2001; ABRAMOWAY, 2002). A esse respeito, Silva e Salles (2010) explicam que a violência simbólica pode se revelar por meio de signos, preconceitos, metáforas, desenhos, ou seja, aquilo que pode ser entendido como aviso de ameaça:

O que especifica a violência é o desrespeito, a negação do outro, a violação dos direitos humanos que se soma à miséria, à exclusão, à corrupção, ao desemprego, à concentração de renda, ao autoritarismo e às desigualdades presentes na sociedade brasileira. (SILVA; SALLES, 2010, p. 218).

A conceituação da violência se faz essencial para o entendimento de violências mais específicas, como a violência escolar. Diante disso, Costa e Barroco (2013) argumentam que o cotidiano, a prática e as relações violentas que se dão no espaço da escola perpassam de alguma maneira a sociedade, por isso é preciso uma lente ampliada para compreender esta violência, evitando culpabilizar professores, direção e/ou alunos e buscar soluções que não são mágicas, mas que exigem um trabalho árduo e contínuo.

É preciso apreender a violência em sua dinâmica e estrutura, olhando para além do que é dito e trazido como tal, permitindo identificar determinações sociais, históricas, econômicas, culturais e que dizem respeito também à história de vida dos sujeitos envolvidos. Ou seja, “[...] é necessário compreender as determinações e relações que permeiam os comportamentos violentos que se manifestam na escola” (COSTA; BARROCO, 2013, p. 9).

Ainda tentando entender a violência escolar, considera-se importante a diferenciação proposta por Charlot (2002): violência *na* escola, violência *à* escola e violência *da* escola. A violência *na* escola é aquela que se produz dentro do espaço escolar, porém este espaço é apenas o lugar de uma violência em potencial, que aconteceria em qualquer outro local; a violência *à* escola se refere a violências direcionadas à instituição e aqueles que a representam. Essa violência contra a escola, no entanto, deve ser analisada junto à violência *da* escola que é uma violência institucional, simbólica, que os próprios jovens têm que suportar pelo fato de as relações dentro da escola se darem de determinada maneira.

Diante de tais análises, Charlot (2002) propõe a regulação da agressividade e dos conflitos na escola e não o desaparecimento dos mesmos. Isso aconteceria pelo uso da palavra, em detrimento do uso da força, uma vez que “a violência será bem mais provável na medida em que a palavra se tornar impossível” (CHARLOT, 2002, p. 436).

Da mesma forma, Sposito (1998); Abramoway e Rua (2002); Teles, Dazzani e Ristum (2014) também apontam para uma possível relação entre a violência e a quebra do diálogo ou da capacidade de negociação, que são elementos essenciais ao processo educativo. Portanto, “[...] violência seria todo ato que implica a ruptura de um nexos social pelo uso da força. Nega-se, assim, a possibilidade da relação social que se instala pela comunicação, pelo uso da palavra, pelo diálogo e pelo conflito.” (ABRAMOWAY; RUA, 2002, p.72).

No que diz respeito às escolas brasileiras, Abramoway e Rua (2002) discutem que é consensual o reconhecimento de uma vulnerabilidade negativa presente nestas instituições, aparecendo, especificamente, nas exclusões sociais, na atitude do poder público para com a educação, na perda de prestígio e de poder aquisitivo pelos professores. A autora relata ainda o descaso com as escolas públicas, a falta de equipamentos e recursos didáticos destas, acompanhado ainda por baixa qualidade de ensino frente às expectativas dos jovens e às demandas do mercado de trabalho. Porém, a vulnerabilidade negativa na escola não é entendida como um fenômeno de causa e efeito, mas um enfoque que permite que a violência escolar seja entendida em sua totalidade, não a separando do contexto social. Diante disso, Abramoway e Rua (2002) afirmam ainda a importância de destacar que a atribuição das causas da violência escolar a fatores externos reflete interesses políticos e da instituição, uma vez que permite ofuscar a responsabilidade de um sistema, não considerando sua contribuição na produção de violências.

Sposito (1998) argumenta que alguns estudos sobre violência trazem também uma crise da função socializadora da escola. Nesse caso, a violência escolar pode apontar para dificuldades da instituição escolar em possibilitar comportamentos e maneiras de resolver as situações que privilegiem uma convivência democrática. A esse respeito, Lisboa et al. (2014) acrescentam que é preciso que a escola se prepare para além da educação formal, se atentando também para “[...] o ensino do manejo de sentimentos e dificuldades, buscando comportamentos que promovam as relações saudáveis e evitem episódios de bullying” (p. 137).

Toda a complexa gama de fatores envolvidos na composição da violência escolar indica a importância de que a compreendamos tanto do ponto de vista de quem a sofre, quanto do ponto de vista da comunidade escolar como um todo. E por isto nos propomos, no presente capítulo, a explorar esta questão sob a perspectiva dos adolescentes, o que pode acrescentar elementos para a compreensão do fenômeno da violência, visto de maneira contextualizada, isto é, na realidade experimentada e com os sentidos percebidos pelos envolvidos (ABRAMOWAY; RUA, 2002). Um estudo nessa direção imprime a necessidade de se conhecer a instituição

escolar e a trama de relações que a compõem de forma aprofundada, incluindo os olhares dos seus atores sociais, mais especificamente, dos adolescentes.

Percurso metodológico

A fim de conhecer quais são as significações presentes na relação do adolescente com a violência, especialmente no contexto escolar, optou-se pela abordagem qualitativa, por possibilitar uma investigação das experiências dos participantes considerando o contexto em que acontecem.

De acordo com Bogdan e Biklen (1994), essa abordagem é um tipo de investigação descritiva, em que são recolhidos dados que privilegiam as palavras e não os números. O interesse dos investigadores volta-se para as atividades, procedimentos, significações, interações cotidianas, buscando compreender as perspectivas dos pesquisados e o modo como interpretam os significados do que fazem e vivem.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola da rede pública de uma cidade do interior de Minas Gerais. Foram realizadas quatro observações-participantes na escola, com duração de aproximadamente 1 hora e 20 minutos cada, sendo que nesse período era acompanhado um horário de aula, com duração de 50 minutos, de uma turma do oitavo ano do Ensino Fundamental e o recreio. Segundo Lima, Almeida e Lima (1999) “[...] a observação participante é utilizada na pesquisa qualitativa para coleta de dados em situações em que as pessoas se encontram desenvolvendo atividades em seus cenários naturais permitindo analisar a realidade social” (p. 131-132).

Posteriormente, todos os adolescentes da sala observada foram convidados para participar de um grupo de discussão sobre a temática violência no período contra turno às aulas.

Aconteceram três grupos de discussão, com duração de duas horas cada, e a participação de aproximadamente dez adolescentes, com idades entre 12 e 15 anos. Os grupos foram coordenados por uma das pesquisadoras, aluna do curso de Psicologia. E, a cada encontro, houve a colaboração de uma observadora, responsável por registrar em diário de campo a dinâmica do grupo.

O diário de campo consiste em um caderno de registro das anotações feitas pelos pesquisadores. Tal ferramenta possibilitou uma interlocução entre a produção de conhecimentos e práticas recursivas permitindo uma experimentação ativa de ações e reflexões sobre a ação. As falas foram gravadas e transcritas para compor o registro dos dados obtidos em cada grupo.

Os grupos de discussão objetivaram compreender o que os adolescentes entendem sobre violência, identificar situações consideradas violentas e não violentas no contexto escolar em que estão inseridos, criar um espaço de diálogo e reflexão sobre questões vivenciadas no cotidiano escolar. Para isso, utilizaram-se reportagens atuais sobre violência na escola; trechos do documentário “Pro dia nascer feliz”, de João Jardim; charges sobre violência escolar; músicas.

Realizamos análise de conteúdo das informações obtidas durante as observações realizadas na escola e nos grupos de discussão, segundo os critérios propostos por Bardin (2009). As categorias construídas foram as seguintes: Como a violência se engendra na escola, Como a violência é percebida pelos adolescentes e Caminhos possíveis no enfrentamento da violência no contexto escolar.

A seguir, apresentamos os resultados dessa análise, partindo de duas cenas marcantes vividas pelas pesquisadoras na escola.

Como a violência se engendra na escola

Cena 1

Ao chegar à escola me deparo com um ambiente agitado, alunos perto das salas de aula, aguardando o sinal, professores a caminho das salas, o que me faz pensar numa escola como outra qualquer. Vou observar a aula de uma turma do oitavo ano e, posteriormente, o recreio. Quando chego à sala, acompanhada da supervisora, ela me explica que neste horário a turma está sem professor. Conta que por estarmos no início do ano letivo nem toda a equipe de professores da escola foi contratada ainda. A bibliotecária é chamada para ficar com a turma. Ela entra na sala gritando muito e pedindo que todos fiquem em silêncio fazendo os exercícios passados pela professora que deu aula no horário anterior. Os alunos apresentam algumas dúvidas em relação aos exercícios, mas ela só pede novamente silêncio. (Diário de campo, 10/02/2014).

Cena 2

Vou para o recreio junto com os alunos, fico sentada na arquibancada observando. Pedro² e seus colegas do oitavo ano ficam encostados na lateral da quadra, enquanto outros alunos mais novos e menores jogavam futebol com uma bola de plástico pequena. Pedro descreveu a “brincadeira” tal e qual como a vejo acontecer momentos depois. Quando a bola passa por entre as pernas de alguém, todos que estão jogando e os que estão em volta da quadra correm atrás deste dando-lhe tapas nas costas. O garoto alvo da “brincadeira” corre apanhando até chegar ao gol que fica localizado no lado oposto de onde ele se encontrava. Depois a “partida de futebol” continua. O processo se repetiu com alguns garotos, mas como eles correram muito não apanharam tanto. Até que a bola passa por baixo da perna de um deles, ele corre muito rápido, quase não apanha, pois os outros não o alcançam, mas quando ele está perto do gol tropeça e cai. Então todos o chutam, pisam em cima dele e derrubam nele a comida servida de lanche pela escola. Foi uma cena bastante angustiante de presenciar, fiquei ali na arquibancada, paralisada. Não sabia o que fazer. Não vejo nenhum profissional da escola por perto. O menino que apanhou sai do jogo e senta ao redor da quadra. Tenho a impressão de que ele está quase chorando. Continuo olhando a partida e com muita vontade de entrar na quadra para conversar com esse menino, quando olho novamente a vice-diretora está conversando com ele e vou até lá.

Chego e a escuto perguntando o que houve, outros meninos que estavam próximos contam. Nesse momento, todos os alunos que estavam ao redor da quadra e participando do “Passou, levou” – nome dado à “brincadeira” – se dirigem à vice-diretora. Um deles diz bem alto: *“Brinca só quem quer, professora! É só quem quer!”* Eu converso com uma menina da turma que acompanho, ela me diz que eles sempre brincam de “Passou, levou”. Descreve a brincadeira novamente, achando engraçado, foi como se ela dissesse ser “coisa de menino”. Depois que a vice-diretora sai me sento ao lado do menino que apanhou e converso com ele. Pergunto o que aconteceu. Noto que ele está quase em lágrimas. Parece que não chora por vergonha. Ele me conta que não sabia que estavam brincando disso, que o amigo dele que trouxe a bolinha lhe disse que com ela ninguém brincaria de “Passou, levou”. Vou saindo da quadra e fico por ali observando mais de longe. O sinal bate logo e os alunos começam a voltar para a sala. Escuto uma gritaria e vejo uma briga acontecendo em cima da arquibancada. Dois garotos (ou seriam duas crianças?) se estrangulando, outros tentando separar, vários em círculo gritando, outros chutando. Vejo também que a vice-diretora está lá no meio tentando conter a todos. Fico bastante assustada. Queria ter ido lá para separar a briga. Fico completamente paralisada com a cena. Completamente sem palavras. Olho para o lado e vejo uma menina de aproximadamente 11 anos de idade, chorando que me diz: “Tia, machuquei meu pé!”, então eu a ajudo a tirar o tênis e pego um pouco de água.

² Por questões éticas, todos os nomes citados neste capítulo são fictícios.

Pergunto o que aconteceu. Ela me diz que no momento da briga caiu da arquibancada. Conta que foi jogada. A menina me parece bastante assustada. Eu também. Escuto a vice-diretora, a bibliotecária e uma funcionária da cantina conversando. Percebo que a vice-diretora está chorando, desesperada. Então, vou buscar água para ela. Quando retorno, vejo que ela está sentada no chão, com a cabeça entre os joelhos, chorando. Entrego o copo com água e coloco a mão em seu ombro. Ela aceita e diz que está assustada com o quanto que os alunos ficaram violentos. A vice-diretora olha para mim e pergunta: “Quem é você?”. Respondo que sou estudante de Psicologia e que estou fazendo uma pesquisa na escola. Imediatamente, ela começa a se justificar, alegando que cenas como aquela não são frequentes na escola. Diz que foi inédito. Então, se levanta e vai andando rumo à sala da direção.

A menina que machucou o pé me diz que já está melhor e eu a acompanho até sua sala. No caminho, percebo a presença de cinco garotos na porta da sala da diretora. Não há nenhum profissional da escola perto deles. Aproximo-me e pergunto o que houve. Todos começam a falar juntos, então a bibliotecária e a vice-diretora chegam e mandam todos se calarem anunciando que seriam suspensos. Elas saem. Digo para eles me contarem bem baixinho o que houve. Todos falam juntos novamente. Volto a pedir silêncio e que somente um fale de cada vez. Eles se atropelam um pouco nas falas, mas foi possível fazer com que um escutasse o outro. Um deles fica calado. Outro conta que o amigo chegou empurrando e aí ele revidou. O que empurrou diz que foi fraco e que eles têm hábito de brincar assim. Outro argumenta que foi separar a briga porque viu que o irmão, Carlos, estava lá. Carlos explica que foi tentar separar e que apanhou, então bateu também. A diretora chega, “convida” todos para entrar em sua sala. Fico ali na porta, querendo acompanhar o momento, então a vice-diretora me chama para ver os alunos serem suspensos.

Dentro da sala da Direção, os cinco alunos começam a falar ao mesmo tempo, a se justificar, a explicar o que aconteceu e a pedir para que não sejam suspensos. A diretora diz simplesmente: “Eu não quero ouvir”, usando um tom de voz baixo e pausado. Os meninos continuam falando. Ela pede silêncio e vai retomando o nome de cada um e pergunta se eles sabem o telefone dos pais ou se ela vai precisar pegar em suas fichas. Os meninos dizem que sabem. Foi horrível, presenciar a ameaça e a punição, sabendo que elas não resolveriam nada. Carlos estava chorando e pedia para não ser suspenso, pois a mãe o tiraria da escola e o colocaria para trabalhar. Seu irmão explica que só foi separar a briga. A vice-diretora diz para Carlos que estava muito decepcionada com ele. Fala, ainda, que quando o viu na sala de aula o elogiou por ser um malabarista fantástico. Mas agora estava assustada com o quanto ele chutou e ficou nervoso durante a briga. A diretora pergunta para o aluno novato em qual escola ele estudava e completa dizendo que ele é muito violento. O menino se defende e diz que não, explica que o amigo o empurrou forte e ele revidou. A diretora diz: “Você é violento sim”, encerrando o assunto. A diretora dispensa um dos cinco meninos e sai da sala. Não entendo o que aconteceu. Fico ali na sala sozinha com os quatro garotos, a vice-diretora também havia saído. Nesse momento, os quatro garotos combinam de brigar e bater no menino que foi dispensado pela diretora ao final da aula. O garoto novato diz que sabe onde é o bar do pai dele e diz que vai lá “acertar as contas”. Todos se revoltam dizendo que isso não pode ficar assim, pois ele que começou a briga e agora não será suspenso. Pergunto porque ele não será suspenso e como eles sabem disso, uma vez que a diretora não falou nada, apenas pediu para que ele saísse da sala. Eles afirmam que ele não será suspenso, que isso é uma injustiça e que não vai ficar assim se depender deles. A vice-diretora entra na sala, escuta algumas coisas que os meninos conversam e pede para eles pararem. Afirma que não se resolve as coisas com violência. Questiono porque um dos meninos voltou para a aula e se ele será suspenso como os demais. Ela responde que ele não será suspenso, afinal é a vítima. Então a vice-diretora olha pra mim e diz: “Eles tem que ser suspensos mesmo. Tem que pensar no que fizeram. Se for preciso a gente chama a Patrulha Escolar para a porta da escola, pois não vamos admitir mais brigas aqui dentro, eu não estou certa?” Olho para ela e respiro fundo... (Diário de campo 13/02/2014).

Para entender estas cenas é necessário considerar o contexto social, histórico, os aspectos estruturais, culturais e a história de vida dos indivíduos, evitando atribuir causas individuais. Além disso, é importante apreender as determinações e relações que circundam as manifestações violentas que aparecem na escola. É fundamental conhecer o cotidiano da escola, as formas de

relação que se estabelecem em seu interior, a fim de compreender como a violência vai se engendrando. Neste sentido, apresentaremos outras informações obtidas no trabalho de campo realizado na escola, a fim de que tenhamos mais elementos para analisar a cena descrita.

Uma série de problemas pôde ser observada na escola: a falta de professores; salas de aula sem recursos que proporcionassem aulas mais interativas e diferenciadas; funcionários, professores e direção cansados e, por vezes, perdidos em relação a como lidar com os adolescentes e suas demandas. Dessa forma, foi se configurando um contexto escolar em que a estrutura e as relações que foram sendo estabelecidas não eram atrativas nem para os adolescentes, nem para professores, funcionários e direção. Diante disso, a aluna Mônica, em um dos grupos de discussão, revelou que gostaria de parar de estudar. Afirma “[...] não gosto da escola, das professoras, da diretora, das matérias, da supervisora, da sala estragada...” (Diário de campo, 01/04/2014).

Cabe aqui refletir sobre os significados atribuídos às manifestações crescentes da violência no contexto escolar e a função social da escola na contemporaneidade. Sposito (1998), Abramoway e Rua (2002), afirmam que a escola não tem conseguido cumprir seu papel, uma vez que ela está perdendo sua função enquanto espaço responsável pela construção do conhecimento e pela formação do cidadão, além, de não conseguir preparar os alunos para o mercado de trabalho.

Tais aspectos revelam, como problematizam Melo et al. (2007) e Abramoway (2002), que as escolas públicas são constantemente afetadas pela falta de estrutura e recursos didáticos, bem como por condições precárias de trabalho às quais os professores são submetidos. Nesse sentido, a falta de recursos materiais, além da falta de manutenção do espaço da escola vão imprimindo marcas à relação que os estudantes estabelecem com a escola. Assim como a presença de recursos lúdicos medeia uma reconfiguração no modo como se dão as relações:

Ao observar outro recreio constata-se que os alunos estão “apenas” jogando futebol. Quando questionados se naquele dia não haveria a brincadeira do “Passou, levou” explicam, rapidamente, que naquele dia tinha aula de educação física, então Arthur diz que levou uma bola de futebol e completa dizendo que quando tem bola, não tem “Passou, levou”, porque os alunos preferem jogar futebol. (Diário de campo 17/02/2014).

Outra atitude que engendra a violência na escola é a naturalização da violência, que passa a ser vista como algo pertencente ao aluno, considerado como o aluno-problema. Neste processo de naturalização, vive-se o desrespeito, a negação do outro em sua individualidade e história. A condição de violento, difícil, problemático é integrada ao sujeito, dessa maneira, as formas de solucionar os problemas adotados também são individuais.

Desse modo, as relações na escola vão se configurando de forma que o diálogo não é priorizado e os recursos que os profissionais vão encontrando para lidar com os atos violentos são de tom mais punitivo, como a suspensão. A escola vai se valendo de medidas ineficientes e que são tomadas como “solução”. Os participantes do grupo nos contaram de espaços para resolução de problemas e de práticas violentas na escola que não privilegiam a conversa ou a escuta dos alunos, estes são apenas advertidos, suspensos ou ameaçados com a convocação da patrulha escolar, quando ela não é de fato chamada. A suspensão aparece como forma de lidar com os quatro alunos envolvidos na briga já citada, mas acaba por se configurar apenas como mais uma forma de violência, de exclusão, de afastamento como tentativa de solução, em que a responsabilidade é atribuída individualmente a estes alunos.

As cenas denunciam um cotidiano que produz sofrimento a todos. A violência aparece em sua forma mais explícita e esperada, que é a violência física entre os alunos. Entretanto, esta é somente mais uma das violências que vai perpassando as relações estabelecidas nesta escola. Como já apresentado, há diversos fatores que vão engendrando estas formas de relação e de alguma forma colaborando para que esta cena, que aparece como ápice, ocorra. Aqui, violência na escola, à escola e da escola vão se entrelaçando.

Como a violência é percebida pelos adolescentes

O primeiro grupo de discussão visou compreender a concepção de violência construída pelos adolescentes. Para isso, pedimos que escrevessem em um papel três palavras relacionadas à “violência”. Alguns dos elementos que apareceram foram: “quem ganha?”³, dor, briga e ódio. Paula e Ana dizem que briga não leva a nada; que “é só pra postar no *facebook*”. Pelas palavras que escrevem e pelo que dizem, percebemos que o elo imediato e mais forte que fazem é entre violência, brigas e agressão física. Então, questionamos o que, além disso, pode ser considerado violência. Os estudantes citam o *bullying*⁴. Mônica e Vitória contam que já sofreram *bullying* e que não se trata de uma brincadeira. Dizem que quem pratica *bullying* não tem dimensão da história da pessoa que estão criticando.

No segundo grupo, problematizamos a violência vivenciada no contexto escolar. Perguntamos aos presentes sobre quais ações dos professores poderiam ser consideradas violência. Eles respondem “xingar e bater”. Além disso, em outro encontro surge o assunto do assédio sexual, que para os estudantes trata-se de uma prática violenta.

Durante os grupos conversamos sobre as regras propostas pela escola, dentre elas a proibição do celular na escola, a qual é embasada por lei. Perguntamos para os estudantes se eles não têm curiosidade de ler a lei, entender, e saber o que é realmente proibido. Eles dizem que não têm esse interesse. Paula diz: “Sabemos que estamos errados”, e Vitória: “Os jovens estão errados e os adultos estão certos”. Essa fala retrata o quanto a visão naturalizante e preconceituosa sobre a adolescência é incorporada no discurso dos próprios jovens, influenciando de maneira significativa as relações no espaço escolar. Questionamos também o formato das aulas e Ana conta que, na aula, se elas pegam o celular “só para olhar a hora, a professora já briga”; diz: “Aqui (no grupo) a gente se impressiona com a conversa. A gente fala, vocês escutam, vocês falam, a gente escuta. Lá não. O professor fala e a gente só escuta.”

Quando os estudantes identificam o *bullying* e o assédio sexual como violência, além das agressões físicas, percebemos que tal noção vai ao encontro das definições trazidas por Gilberto Velho (1996) e Chauí (2000) para os quais a violência se constitui como forma de domínio, controle ou ameaça de um sujeito ou grupo em relação a outro, estabelecendo relações sociais opressoras e intimidadoras.

Sem poder de negociação, os alunos constroem formas de burlar as regras ou de buscar a antiga satisfação de novas formas, que muitas vezes pode representar um enfrentamento violento às regras. Quando perguntamos sobre porque não questionam regras, os alunos participantes dos grupos de discussão nos dizem: “todo mundo sabe que não vai obedecer, então nem quis falar

³ “Quem ganha?” - Expressão utilizada pela aluna, com o uso de aspas, questionando quem sai ganhando com as brigas.

⁴ Ao falarem de *bullying*, os alunos participantes do grupo explicam que se referem a apelidos, piadinhas, xingamentos verbais.

nada” (Melissa), ao que Vitor complementa “a gente passa por cima. Não tem regra pra gente.” (Diário de Campo, 01/04/2014)

Perguntamos se o fato de os alunos estarem nesse lugar descredibilizado, sem lugar para a fala, tem a ver com as brincadeiras violentas. As alunas respondem que não. Quando indagamos se, na opinião delas, havia relação entre a forma como a escola funciona e o fato de existirem o “Passou levou” e discussões/brigas em sala de aula, Mônica diz que não tem nada a ver.

Notamos, a partir dos grupos de discussão que a relação desigual entre instituição e alunos é percebida de forma naturalizada; os alunos não estabelecem um elo entre a forma como são construídas as relações de poder na escola e a violência, de forma que esta se instaura enquanto violência simbólica, conceito trazido por Bourdieu (2001).

A naturalização das relações de poder e das atitudes que as perpetuam é revelada nos momentos em que pedimos que os presentes apontem soluções para problemas de violência comuns na escola. As respostas revelam medidas punitivas já conhecidas e frequentes na instituição: em uma situação de briga entre aluno e professor - Ana diz: “deve dar uma advertência, chamar os pais, dar suspensão, expulsar, e no caso do professor agredir o aluno, ele deve ser demitido”. Em outra passagem marcante a esse respeito, quando questionada sobre qual seria a solução para essas brincadeiras/comportamentos/situações violentas, Vitória responde: “Colocar patrulha escolar para tudo quanto é lado na escola”. E respondendo se isso seria bom: “Não! Não ia ser bom porque ninguém ia gostar, mas se essa for a única solução...”.

A partir destas falas apreende-se que existe uma percepção limitada dos alunos sobre a forma como a violência se engendra nas relações escolares. Estas são marcadas por falta de diálogo e sentidas como opressivas, se caracterizando enquanto violentas, e ao mesmo tempo, são vistas pelos alunos de forma naturalizada, como se as coisas fossem assim mesmo e não pudessem ser modificadas, se constituindo então enquanto violência simbólica.

Caminhos possíveis no enfrentamento da violência no contexto escolar

Caminhando na direção de pensar em estratégias de enfrentamento e prevenção da violência escolar, Teles, Dazzani e Ristum (2014), destacam a importância de os diversos atores envolvidos nas relações escolares se implicarem nesse processo de enfrentamento e prevenção. O que vemos é que a escola muitas vezes busca causas externas para a violência praticada em contexto escolar, isentando-se da responsabilidade e culpabilizando, por exemplo, a família. As autoras enfatizam a necessidade de se compreender a violência escolar como um fenômeno sócio histórico, e, portanto, compreender de que forma os diversos aspectos da vida dos atores envolvidos neste fenômeno se relacionam com a violência. Cada um dos âmbitos – família, escola, meio cultural, meio material – deve ser compreendido dentro da comunidade, inserido em diversas interfaces que conjuntamente influenciam e são influenciadas pela violência escolar.

A esse respeito, em alguns momentos da pesquisa os adolescentes apontaram possíveis caminhos para que a escola possa começar a dialogar com eles e apresentando propostas que ressignifiquem as relações. Vale resgatar aqui a cena em que Arthur conta que quando tem bola não tem “Passou, levou”. Ou quando, no grupo, os participantes relatam que quando tinha música no recreio não aconteciam brincadeiras violentas. Retomamos Silva e Salles (2010) que evidenciam a importância de que os programas de prevenção à violência ampliem a reflexão

sobre os diferentes aspectos presentes na violência escolar. Tal ampliação se faz necessária para que possamos enxergar a violência escolar para além da ótica individual e, portanto, buscar ações e intervenções contextualizadas ao lidar com este fenômeno.

Silva e Salles (2010) argumentam que as alternativas para intervir de forma preventiva no que se refere à violência nas escolas têm priorizado variados aspectos, dentre eles políticas públicas que propõe a abertura das escolas aos fins de semana ou intervenções em que se prioriza o protagonismo juvenil como aspecto central ou, ainda, por meio de estratégias que favoreçam a resolução de conflitos e impulsionem relações democráticas na escola.

Os funcionários da escola também vão se sensibilizando que é preciso pensar em formas diferenciadas de lidar com a violência escolar. Depois do dia da briga descrita na Cena 2:

Chego à escola e a vice-diretora diz que pensou em mim durante o final de semana. Conta que refletiu a respeito da suspensão e percebeu que de fato ela não funciona, mas que é preciso pensar no que fazer. Depois fala que pensou em alternativas para o recreio, em colocar música para os meninos [relembrando outras vezes que a escola tinha essa prática], mas que seria necessário haver uma seleção de músicas, do contrário os alunos escolheriam Funk, “aí não ia dar certo, pois ia ficar aquele monte de menina dançando daquele jeito que você sabe” (Diário de campo, 17/02/2014).

Nesta cena, alguns aspectos chamam a atenção. O primeiro deles refere-se à possibilidade de reflexão a respeito das medidas punitivas adotadas pela escola para lidar com a violência escolar. A partir de alguns questionamentos feitos pelas pesquisadoras, a vice-diretora pensa sobre o assunto e se questiona a respeito da eficácia das atitudes tomadas. Este é um passo importante e abre possibilidades para o diálogo e para a busca de alternativas. Outro aspecto importante é o quanto a adoção de outras estratégias, como a música no recreio, demanda energia, reflexão e negociação. Se por um lado a música surge como uma possibilidade, por outro ela também aparece como algo que suscitará a necessidade de lidar com conflitos. Faz-se necessário atentar para as diferenças culturais existentes na escola e como a escola trata esta diversidade. Quais poderiam ser os critérios para a escolha das músicas? Quem poderia participar dessa escolha? Como fazer desse processo de reinvenção de estratégias, um momento de exercício de autonomia e construção de relações respeitadas?

Considerações finais

A violência na escola comparece como um tema recorrente que preocupa e mobiliza toda a comunidade escolar. A Psicologia tem sido constantemente convocada a dar respostas e propor alternativas. E, de fato, é uma área do conhecimento em que pode contribuir.

Definitivamente, não tratamos de algo de fácil entendimento e solução. Compreender e desvendar o fenômeno da violência no contexto escolar exige ir além das aparências, investigando a temática em toda a sua complexidade. Neste trabalho, buscamos contribuir, ao destacar cenas de violência e o modo como são compreendidas por adolescentes. Além disso, discutimos as formas de enfrentamento propostas em uma instituição educacional.

No contexto estudado, a violência se manifestou de formas diversas. Agressões físicas, relações opressoras e intimidadoras, negação de direitos, condições de trabalho precárias.

As cenas descritas ao longo deste trabalho revelam que a violência escolar não é um fenômeno isolado e está diretamente vinculada às reproduções vivenciadas ao longo da história. Encontramos educadores que consideram os adolescentes uma ameaça à ordem social por serem muito violentos. E, também, adolescentes reproduzindo o discurso vigente que naturaliza as

situações de violência vividas na escola e propõe a repressão e vigilância como alternativas. Tais falas ecoam na sociedade de modo repetitivo, culpabilizando indivíduos e apresentando uma situação estagnada, sem perspectivas de mudanças.

As ideias de Bock (1997, 2000) podem nos ajudar nesta discussão. A autora questiona a concepção de que capacidades, habilidades, valores e aptidões estejam previamente determinados. Assim, a “[...] idéia de natureza humana tem um caráter ideológico, pois camufla a determinação social do homem, pensando-o de forma descolada de sua realidade social, realidade essa que o constitui e lhe dá sentido” (BOCK, 1997, p. 37). É necessário considerar a condição humana e, assim, vislumbrar o homem como construtor de suas formas de satisfação e necessidades juntamente com outros homens.

Neste sentido, aponta-se a necessidade de lançar aos adolescentes um olhar que vá além dos estereótipos e abra possibilidades para que construamos outros modos de ser adolescente (MAGRO, 2002). É fundamental que sejam vistos como seres atuantes, como indivíduos que têm o que dizer e possuem recursos para ter uma importante participação social (BOCK, 2004; CHECCHIA, 2010). Portanto, podem participar das reflexões e construções em busca de um contexto escolar mais pautado pelo diálogo e pelo respeito.

A existência de espaços de reflexão conjunta a respeito de estratégias de enfrentamento se apresenta como fundamental para a superação do medo e da estagnação impostos pela violência. Na escola onde foi realizada a pesquisa, começam a ser conduzidos encontros com professores e equipe técnica, momentos que tem se revelado frutíferos no sentido de problematizar situações vivenciadas na escola, buscando encontrar outras alternativas possíveis, para além da punição. Possibilitar que os alunos também possam participar do processo de busca de caminhos pode favorecer que construam uma compreensão mais ampliada em relação aos modos como a violência ocorre, bem como, vislumbrem modos mais democráticos e respeitosos de relações.

É preciso ainda acolher e cuidar dos professores e direção, bem como dos alunos, buscando atender suas demandas e tornar a escola mais próxima de suas necessidades, vivências cotidianas e, principalmente, garantir que cumpra sua função social de espaço de socialização e construção do conhecimento.

Referências

ABRAMOWAY, M. Violência e vulnerabilidade: literatura e conceitos. In: ABRAMOWAY, M. **Juventude, Violência e Vulnerabilidade Social na América Latina: desafios para políticas públicas**. Brasília: UNESCO, BID, 2002. p.17-31.

ABRAMOWAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, 2002.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2009.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Formação do psicólogo: um debate a partir do significado do fenômeno psicológico. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 17, n. 2, 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sciarttext&pid=S141498931997000200006&lng=en&nrm=iso>>. Acesso em: 13 ago. 2014.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M. **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 7 – 33.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos CEDES**, Campinas v. 24, n. 62, p. 26-43, 2004.

BOCK, A.M.B. A adolescência como construção social: estudos sobre livros destinados a pais e educadores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**. v. 11, n.1, p. 63-76, 2007.

BOGDAN, R.; BIKLEN, **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. **Revista Sociologias**, Porto Alegre. v. 4, n. 8, p. 432-443, 2002.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 2000.

CHECCHIA, A.K.A. **Adolescência e escolarização: numa perspectiva crítica em Psicologia Escolar**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

COSTA, L. S. C.; BARROCO, S. M. S.. **Formação humana e violência na escola: contribuições da psicologia histórico-cultural**, 2013. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada11/artigos/3/artigo_simposio_3_808_marianalinsc@hotmail.com.pdf>. Acesso em: 3 de jul. 2014.

LIMA, M. A. D. S.; ALMEIDA, M. C. P.; LIMA, C. C. A utilização da observação participante e da entrevista semi-estruturada na pesquisa em enfermagem. **Revista Gaúcha de Enfermagem**. Porto alegre. v. 20, n. especial, p. 130-142, 1999.

LISBOA, C.; CAMPOS, D. M.; WENDT, G. W.; DIAS, T. O. Adolescência no contexto institucional escolar: discussões sobre o cenário da violência contemporânea In: HABIGZANG, L. F; DINIZ, E.; KOLLER, S. H (Org). **Trabalhando com adolescentes: teoria e intervenção psicológica**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 132-143.

MAGRO, V.M.M. Adolescentes como autores de si próprios: cotidiano, educação e hip hop. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 57, p. 63-75, 2002.

MELO, E. M.; MELO, M. A. M. de; PIMENTA, S. M. de O.; LEMOS, S. M. A.; CHAVES, A. B.; PINTO, L. ,M. N., et al. A violência rompendo interações. As interações superando a violência. In: **Revista Brasileira de Saúde Materno Infantil**. Recife, v. 7, n. 1, p. 89-98, 2007.

OZELLA, S. Adolescência: Uma perspectiva crítica. In: CONTINI, M de L. (Coord.) **Adolescência e psicologia: Concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2003.

SILVA, J. M. A. P.; SALLES, L. M. F. A violência na escola: abordagens teóricas e propostas de intervenção. **Educar em Revista**, Curitiba, n. especial, 2010.

SPOSITO, M. P. A instituição escolar e a violência. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, n. 104, p. 58-75, 1998.

TELES, A. da L.; DAZZANI, M. V. M.; RISTUM, M. A atuação da escola diante da violência: significados construídos pelos alunos de uma escola pública. **Revista entreideias**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 127-144, jan/jun., 2014.

TRASSI, M. de L.; MALVASI, P. A. **Violentamente Pacíficos**: desconstruindo a associação juventude e violência. São Paulo: Cortez, 2010.

VELHO, G. Violência, reciprocidade e desigualdade: uma perspectiva antropológica. In: VELHO, G.; ALVITO, M. (Org.). **Cidadania e violência**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ: Editora FGV, 1996. p. 10-24.

Adolescência e educação de jovens e adultos: uma mistura complexa

*Luci Vieira Catellane
Marli Lúcia Tonatto Zibetti*

Introdução

Este trabalho se vincula ao campo de estudos desenvolvidos em Psicologia Escolar que tem buscado compreender a organização dos processos de escolarização na história recente da educação brasileira que, desde a década de 1980, está sendo atravessada por um conjunto de reformas educacionais. A partir da crítica à Psicologia tradicional construíram-se novas formas de estudo da escola e dos processos que a constituem partindo-se das “[...] raízes históricas, sociais e culturais de sua produção” o que implica considerar também o contexto das políticas públicas educacionais. (SOUZA, 2011, p. 231).

O presente texto analisa a escolarização de adolescentes¹ de 15 a 17 anos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em um município do interior do estado de Rondônia. O interesse pelo tema foi desencadeado a partir das queixas de professores, nas escolas em que desenvolvemos atividades de extensão, sobre a presença, cada vez maior, de adolescentes na EJA o que era visto como um problema por esses profissionais. Ao recorrer à literatura especializada verificamos que pesquisadores e estudiosos em âmbito nacional também apontam a presença desses adolescentes como um problema, denominado por alguns autores como “juvenilização² da EJA”.

Conforme Freire (1994, p. 226) para entender um problema em sua rede de relações é necessário que este seja, dialeticamente, destacado do todo e percebido em si mesmo: “Primeiro que o compreendamos como algo nele mesmo para assim perceber que sua compreensão envolve suas relações com os outros dados ou fatos”. Assim, buscamos investigar a situação desse grupo de estudantes, procurando entender as razões que os levam a deixar o ensino regular, bem como a forma como são inseridos na EJA.

Haddad e Di Pierro (2000) argumentam que apesar de a escola pública ter passado por uma profunda transformação na segunda metade do século XX, tornando-se menos elitista em termos de acesso por meio da ampliação das vagas, este mesmo avanço não se refletiu na qualidade e, dessa forma, a escola se depara com um número expressivo de crianças e adolescentes que mesmo no interior da escola não obtém a aprendizagem necessária, produzindo

¹ Utilizaremos as denominações adolescente ou jovem neste texto, considerando como Sposito (1997) que juventude se refere ao recorte dos 15 aos 24 anos, sendo a adolescência uma etapa menor dentro desta faixa etária (15 a 19 anos), sem ignorar que estas definições são historicamente construídas e as delimitações etárias são diversas da perspectiva sociológica, psicológica ou nos documentos oficiais.

² Ação ou resultado de tornar-se juvenil, rejuvenescer. A denominação juvenilização da EJA é utilizada por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) e Carrano (2007).

assim uma exclusão cada vez maior de estudantes que, em situação de fracasso escolar, acabam abandonando a escola.

Os autores prosseguem afirmando que este fracasso da escola regular tem produzido uma nova demanda para a Educação de Jovens e Adultos, que passa da oferta àqueles que não tiveram acesso na idade própria aos bancos escolares, para aqueles que, mesmo tendo direito à matrícula e frequência obrigatória, não conseguiram adquirir conhecimentos mínimos necessários à competição diária da vida moderna. Por essas questões o desafio da modalidade é lidar com o crescente perfil juvenil de seu público, formado em grande parte por adolescentes excluídos da escola regular, fator que diferencia este estudante do de três décadas atrás, quando a matrícula na modalidade se constituía de adultos maduros, analfabetos oriundos da zona rural.

Para compreender melhor o público que passou a frequentar a modalidade, recorremos à Psicologia Histórico-Cultural que considera a adolescência como uma fase importante na humanização do indivíduo porque é nela que ocorre um maior desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Algumas mudanças como a força física e a capacidade de abstração, que ganha visibilidade com a formação dos conceitos, coloca os jovens em situação de igualdade com os adultos ou até mesmo superior em alguns aspectos particulares. Surge uma postura de criticidade por parte desses adolescentes e eles não aceitam mais as exigências que lhe são impostas. Para Leal (2010) essa postura é decorrente do salto qualitativo que o adolescente adquire com a formação dos conceitos. A partir desse momento ele não se limita a tomar consciência da realidade como está posta, mas passa a pensá-la de forma crítica, por meio dos conceitos que este tem capacidade de elaborar o que se constitui como um ganho da adolescência.

Este desenvolvimento psíquico é marcado pela “formação de sínteses superiores” como as funções de memória, percepção, vontade, pensamento, formando um sistema hierárquico em que a função central é a formação de conceitos. (LEAL, 2010, p. 55). Facci (2004), fundamentando-se em Davidov e Mákova afirma que não é a partir da assimilação de qualquer conceito que se processa este salto qualitativo na tomada de consciência pelo indivíduo. Esse desenvolvimento ocorre quando há qualidade nos processos de ensino e aprendizagem, garantindo avanços no desenvolvimento. Neste sentido enfoca a importância do saber sistematizado nesta ação, pois esse desenvolvimento só acontece na fixação da “[...] experiência histórico-social – objetos da cultura humana, nas diversas esferas de conhecimento e na ciência – são conhecimentos científicos que devem ser apropriados pelos alunos levando-os a pertencer ao gênero humano”. (FACCI, 2004, p. 79).

Dessa forma, a tomada de consciência passa pela internalização dos conceitos científicos e, neste sentido, destaca-se a importância da educação escolar, que segundo Leal (2010, p. 72) “[...] trabalha fundamentalmente com os conceitos científicos e, assim, pode favorecer esse processo de tomada de consciência”. Facci (2004, p. 77), também afirma que nesta fase “[...] o aprendizado é considerado um aspecto fundamental para que as funções psicológicas superiores aconteçam; dessa forma o ensino é fator imprescindível para o desenvolvimento do psiquismo humano”.

Considerando-se a importância da qualidade do processo de escolarização para o desenvolvimento dos adolescentes e, considerando-se ainda, a especificidade do atendimento oferecido pelas escolas via modalidade de Educação de Jovens e Adultos, o presente trabalho apresenta, inicialmente, uma revisão dos estudos que têm se dedicado a investigar a presença dos estudantes mais jovens na EJA. Em seguida descrevemos a pesquisa desenvolvida no

município de Ji-Paraná, interior do estado de Rondônia, que procurou analisar o percentual de adolescentes na modalidade, os resultados obtidos por eles e, ainda, as concepções dos profissionais que atuam na EJA sobre o atendimento desse público.

Adolescentes na Educação de Jovens e Adultos

De acordo com autores como Arelaro e Kruppa (2007) e Di Pierro (2010) a diminuição da idade para realização dos exames da Educação de Jovens e Adultos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), somada à cobrança por eficiência cada vez mais expressiva nas avaliações externas, tem levado as redes de ensino a vislumbrarem na modalidade uma forma de regularizar o fluxo escolar, enviando para a educação de jovens e adultos os adolescentes acima de 14 anos.

O Art. 38 da LDB 9394/96 estabelece que a idade mínima para conclusão por meio dos exames supletivos é de 15 anos para o ensino fundamental (antes da LDB/1996 era de 18 anos) e 18 anos para ensino médio (anteriormente exigia-se 21 anos). No entanto a LDB não fixa idade mínima para o ingresso nos cursos de jovens e adultos, ficando esta demanda para o parecer 11/2000 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2000) que estabelece 15 anos para o ingresso na EJA - Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio, indicando o objetivo de atender estudantes que estavam fora da faixa etária de cada nível de ensino e, portanto, da idade obrigatória prevista na LDB.

Coerentemente com o estabelecido pela Constituição de 1988 que garantiu a educação como direito de todos e dever do estado, a LDB incluiu a EJA como uma modalidade da educação básica o que, para Carneiro (2010, p. 297-298) significou um avanço por “[...] representar uma forma de operacionalização do direito fundamental à educação e, portanto, como direito público subjetivo” ampliando as responsabilidades do Estado neste campo que tem o dever de atender ao público que procura pela escola. E, ao substituir “a ideia confusa de supletivo” sustentada na perspectiva de “instrução” pela ideia de “educação de jovens e adultos” que se sustenta na perspectiva “de processos formativos plurais”.

Assim, a educação de jovens e adultos assume o objetivo de suprir a escolarização não adquirida, orientada por um processo de formação continuada cujo objetivo é garantia de aprendizagens destinando-se àquelas pessoas que por algum motivo não puderam concluir os estudos, mas também àquelas que desejam ampliar seus processos formativos.

No entanto, a modalidade tem enfrentado inúmeras dificuldades para efetivar os princípios concebidos na legislação e, entre eles, para Di Pierro (2000), a que tem gerado maior tensão é a expressiva presença de adolescentes.

Autores que pesquisam e estudam a Educação de Jovens e Adultos vêm, há algum tempo, denunciando o processo de juvenilização do público atendido pela modalidade, inclusive com matrículas abaixo da faixa etária estabelecida pela legislação. Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) afirmam que levantamento realizado na década de 1990 apontava que 26% dos estudantes que frequentavam o programa municipal de ensino supletivo em São Paulo tinham até dezoito anos e 36% estavam entre 19 e 26 anos. No Recife, em programa semelhante, 48% tinham entre 13 e 18 anos de idade e 26% entre 18 e 24. Di Pierro (2000) já havia apresentado esta realidade em sua tese de doutorado, quando trazia dados de matrícula da EJA, por faixa etária, do ano de 1998 e verificava que do total de estudantes matriculados na modalidade, no respectivo ano, 4,6% tinha menos de 14 anos e 28,4% estavam entre 15 e 18 anos.

O rejuvenescimento da população da EJA também é constatado por Nascimento (2001). Os motivos para a migração desses jovens alunos para a EJA, de acordo com a autora, estão relacionados ao desencanto com a escola regular e a ausência de políticas públicas eficientes na área da educação. O fracasso escolar de forma geral, repetência, evasão, indisciplina, traumas escolares, problemas econômicos e familiares são alguns dos fatores que influenciam esse movimento.

A pesquisa de Chagas (2003) constata que da mesma forma que a oferta é juvenilizada a evasão também é. No universo dos 196 matriculados na pesquisa do autor, 55 não terminaram o ano letivo, sendo que, a evasão mais expressiva foi entre os mais jovens, representando um número de 49 sujeitos entre 14 e 25 anos que abandonaram a escola.

Costa (2008) evidenciou que 17% dos sujeitos da EJA pesquisados por ela eram menores de 18 anos e o conflito geracional é o fio de discussão da autora ao relatar que, durante as observações, ficou visível que havia uma certa tensão em relação a diferença etária dos alunos. Embora muitos digam que possuem um bom relacionamento com os colegas, no cotidiano da escola foi possível perceber os conflitos e as dificuldades reais dos educadores e educadoras em trabalhar essa diversidade no interior da modalidade.

O trabalho de Conceição (2008), denuncia que a migração dos adolescentes para a EJA é incentivada por gestores escolares que aconselham e até facilitam a transferência de adolescentes “indesejáveis” do ensino regular para a modalidade.

O estudo de Andrade (2008) apresenta que 64% dos sujeitos participantes tinham entre 15 e 20 anos, todos possuíam histórico de repetência e, destes, 55% tiveram passagem direta do ensino regular diurno para a EJA, ou seja, migraram de uma modalidade para outra, sendo que entre esse público nenhum indivíduo havia ficado por mais de dois anos fora da escola. Fatos que evidenciam que o público jovem da EJA tem se caracterizado pelo abandono ou expulsão do ensino regular e não pela restrição de acesso à escola.

Andrade (2008) ainda aponta a atuação de gestores escolares no “aconselhamento” ou “convite” aos adolescentes em defasagem idade/série para a migração à EJA. Para a autora o processo ainda cria um sistema de exclusão/inclusão pois, ao mesmo tempo em que cria condições de aceleração de estudos aos estudantes em defasagem idade/série, também marginaliza ainda mais a modalidade, desqualificando-a perante a sociedade, criando a visão de um ensino regular aligeirado. Considerando que também há o problema da oferta irregular da modalidade no país, a inclusão do adolescente muitas vezes contribui para que o estudante adulto não seja atendido.

Silva (2009), durante as observações do trabalho de campo, constatou que a presença dos jovens no interior das práticas escolares da EJA constitui-se em um dos principais desafios da escola pesquisada, pois este fenômeno não acontece de forma amistosa, mas de forma complexa, tensa e, por vezes, dicotômica, gerando conflitos. Segundo o autor, no cotidiano da sala de aula foi percebido que há tensões entre a expectativa dos docentes do aluno ideal e os comportamentos e atitudes dos jovens, vistos somente como “alunos”:

Tudo isso interfere, de alguma forma, nos processos de escolarização e na construção de um outro lugar social que permeia as percepções de docentes e estudantes: nem somente “aluno” e nem ainda “sujeitos jovens”, mas uma junção que aponta para um processo tenso de transição: ser jovem e aluno/a. (SILVA, 2009, p.49 – Destaques da autora).

Segundo o autor estes conflitos eram ainda mais intensos quando a dimensão de ser “jovem” se sobrepunha ao ser “aluno” no cotidiano da sala de aula.

Carvalho (2010) constatou que a juventude, apesar de ter se tornado maioria na EJA nas últimas duas décadas, ainda não é considerada na prática pedagógica e por isso nada muda com a presença do jovem aluno na modalidade. Há a preocupação com o repasse do conteúdo de forma homogênea sem considerar as várias vivências presentes em sala. O bom aluno é aquele disciplinado, que não questiona e não atrapalha, cuja presença na modalidade pode ser vista de forma “natural”.

Romanio (2011), com base nos relatos dos entrevistados, afirma que a modalidade tem sido vista como uma forma de correção do fluxo escolar. A evasão também foi uma realidade identificada na pesquisa de Romanio (2011) que é explicada pelos docentes como decorrente da diferença de ritmos dos estudantes produzindo o descontentamento do adulto, o que o levaria à evasão. A forma descontraída do aluno jovem na sala de aula é a principal reclamação neste sentido: o jovem brinca, conversa, incomoda. O autor conclui que a visão dos docentes sobre a evasão do adulto se resume à culpabilização do jovem:

Segundo Prata (2013), os alunos jovens da EJA podem ser classificados em três faixas etárias, de 15 a 17 anos; de 18 a 24 anos e de 25 a 29 anos, porém na realidade estudada pela autora o público de 15 a 17 anos representava 49,2% do público da EJA. Os motivos apresentados para o ingresso destes estudantes, de acordo com a pesquisa, têm duas vertentes: de aceleração dos estudos para os mais velhos, enquanto para os mais novos, a justificativa seria sua inadequação ao ensino fundamental regular. Soma-se a isto a “flexibilização” da legislação que deixa este público que atingiu a idade escolar obrigatória sem alternativas.

Prata (2013) afirma que, em sua pesquisa, o público de 15 a 17 anos que frequenta a EJA possui características próprias: entraram na escola na idade adequada, nunca estiveram fora da escola, são descendentes das iniciativas de correção de fluxo, 87% não trabalha e nunca trabalhou de forma remunerada. Segundo a autora estes jovens vivem com a escola um processo de “flutuação” e não de evasão como é comum no discurso de estudiosos e gestores. Flutuação porque este público deixa a escola e retorna dentro de um semestre, ou no máximo um ano. A incidência de jovens com dificuldades escolares entre o grupo, também é destacada por Prata (2013) pois cerca de 8% de jovens adolescentes estudaram em classes de aceleração, 20% participaram de atividades de reforço no turno e no contraturno e 30% estudaram com professores particulares.

Os autores analisados também são unânimes em afirmar que a inserção maciça deste público jovem na EJA não tem beneficiado nem os adultos nem os adolescentes. Se, por um lado, aos adolescentes tem sido negado o direito a um atendimento escolar que possibilite a aprendizagem necessária ao desenvolvimento cognitivo adequado nesta fase, por outro lado, os adultos, por terem a modalidade transformada em um espaço de “depósito” dos problemas do ensino regular, também estão tendo negado o direito de serem atendidos em suas necessidades de aprendizagem.

A breve revisão dos estudos apresentados evidencia a complexidade da inserção desse público no processo de escolarização, via Educação de Jovens e Adultos, em diferentes regiões do país. Nossa pesquisa, desenvolvida no interior do estado de Rondônia, buscou analisar a presença desse público na modalidade e as dificuldades enfrentadas neste atendimento.

A pesquisa

A compreensão crítica dos processos de educação formal pressupõe o entendimento que o problema central na produção da escola reside nos vínculos entre o Estado e a sociedade civil, que por sua vez se estruturam sob a égide do modelo econômico capitalista. Assim, todo e qualquer estudo sobre os contextos educacionais não pode tomá-los como unidades isoladas, delimitadas por conjuntos de normas específicas e sim como parte do complexo conjunto de relações que constitui as maneiras como se escolarizam as crianças e os jovens em nossa sociedade. E, especificamente no caso de nosso estudo, como se excluem do ensino regular os estudantes que, por algum motivo não cumpriram um percurso regular de escolarização, para incluí-los em outra modalidade de ensino que também não lhes garante acesso aos conhecimentos sistematizados, responsabilidade básica da escola.

Compreender dialeticamente a constituição dos processos educacionais implica em considerar que as “[...] concepções de mundo e as práticas são de forma geral, incoerentes e contraditórias; coexistem sentidos divergentes cujas raízes se distinguem somente quando se estuda a história.” (ROCKWELL, 2009, p. 119). Por isso, no estudo dos processos de escolarização, é possível identificar um conjunto de processos sociais em curso na organização e materialização dos sistemas escolares. Compreender seu conteúdo histórico e as formas como se constituem e se modificam são elementos importantes para a produção de conhecimentos no campo educacional capazes de contribuir para fortalecer as lutas pela transformação social.

O estudo foi desenvolvido no município de Ji-Paraná que, segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010), possui 116.610 habitantes, dos quais 11.471 pessoas estão na faixa etária entre 15 e 19 anos de idade. Localiza-se a 318 km da capital de Rondônia - Porto Velho. É o segundo maior município do estado em densidade demográfica. Possui uma área territorial de 6.897 km² e costuma-se dizer, pela localização central, que o mesmo está no coração do estado.

A coleta de dados documental desta investigação aconteceu nas dependências da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da Coordenadoria Regional de Educação (CRE) e em oito das dez escolas públicas que oferecem EJA - Ensino Fundamental anos finais -, sendo três delas da rede municipal e cinco da rede estadual.

Para o desenvolvimento da pesquisa foram analisados documentos e realizadas entrevistas semiestruturadas. Estas foram realizadas individualmente com base em roteiros próprios para cada segmento ouvido. Foram entrevistados³ três profissionais apontados como responsáveis pela EJA na Coordenadoria Regional de Educação e na Secretaria Municipal de Educação de Ji-Paraná, órgãos responsáveis pelas escolas que oferecem essa modalidade de ensino. Também ouvimos duas professoras, dois professores e três coordenadoras pedagógicas das escolas.

Todos os participantes e as participantes estão na faixa etária entre 30 e 59 anos. Duas têm entre 30 e 40 anos, três entre 40 e 50 e três têm mais de 50 anos. São profissionais que atuam como docentes há mais de dez anos, inclusive com cinco delas em final de carreira.

Metodologicamente, consideramos as recomendações de Bogdan e Biklen (1994) para a organização dos dados, buscando sistematizá-los a partir de leituras e releituras dos materiais

³ Os entrevistados e as entrevistadas serão identificados/as pelas funções que ocupam sendo os Representantes de Ensino os que atuam nos órgãos intermediários (Coordenadoria Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação) os/as Coordenadores/as Pedagógicos/as e os professores e professoras que atuam nas escolas.

levantados de maneira a relacioná-los e organizá-los para que pudessem responder às questões que orientaram a pesquisa.

Adolescência e EJA: o caso de Ji-Paraná

A Educação de Jovens e Adultos em Ji-Paraná é oferecida por meio de cursos e exames como estipulado pelo Artigo 38 da LDB 9394/96 e, neste segmento, muitas são as queixas em relação à modalidade nas escolas, entre elas a evasão e a descontinuidade na oferta, diante da constante abertura e fechamento de turmas. As escolas formam turmas no início do semestre letivo com 50 alunos que terminam com seis estudantes em cada uma, o que, segundo os gestores, inviabiliza o funcionamento e atendimento à modalidade, visto que algumas instituições no período noturno só oferecem a EJA.

A partir do mapeamento das matrículas da EJA de 5ª a 8ª séries entre 2010 e 2012, foi possível verificar tanto a presença jovem na EJA, como os problemas com a evasão. Salientamos a importância desse dado que foi obtido por meio de levantamento realizado diretamente nas pastas individuais dos estudantes das oito escolas pesquisadas, uma vez que não estão disponíveis, desagregados por faixa etária, nem nas estatísticas do Ministério da Educação, nem nas Secretarias de Educação ou secretarias escolares. Constatamos que neste período (seis semestres letivos), as matrículas de estudantes de 15 a 17 anos nessa modalidade representaram 30% do público da EJA enquanto os números relativos à evasão oscilaram de 23,1% a 33,9% (Quadro 1).

Quadro 1 - Matrículas no Curso Presencial EJA e dados de aproveitamento escolar dos adolescentes em Ji-Paraná/RO no triênio 2010/2012

Ano	Matrícula			Situação final dos adolescentes de 15 a 17 anos (%)			
	Total EJA	15 a 17 anos (Nº)	15 a 17 anos (%)	Aprovados	Reprovados	Desistentes	Transferidos
2010	1.476	443	30	49,2	13,7	33,9	3,2
2011	1.538	416	27	58,4	14,7	23,1	3,8
2012	1.851	581	31,4	52,3	14,9	27,5	5,2

Fonte: Sistematizado pelas autoras a partir dos documentos escolares dos estudantes.

Os dados coletados permitem afirmar a presença expressiva dos adolescentes na EJA do município confirmando os dados de outras regiões do país que indicam a juvenilização da modalidade (CHAGAS 2003; COSTA 2008; CONCEIÇÃO 2008; ANDRADE 2008; SILVA 2009; CARVALHO 2010; ROMANIO 2011; PRATA 2013). Eles estão presentes em todas as turmas, em todas as escolas, ao longo do período analisado o que denota que este tem sido um processo contínuo.

Os dados apresentados no quadro também mostram os altos índices de evasão e de reprovação em todos os anos analisados. Enquanto cerca de 30% dos estudantes adolescentes que se matricularam na modalidade abandonaram o curso antes de concluí-lo, entre aqueles que frequentaram a escola até o final do período, em média 14% foram reprovados. Desta forma os índices de aprovação da modalidade, entre o público adolescente, têm se mantido em torno de 50%, indicando que o retorno desses jovens à escola não tem significado a conquista da certificação e muito menos das aprendizagens previstas para essa etapa da escolarização.

De posse desses dados, procuramos compreender, a partir das entrevistas com as representantes de ensino das secretarias de educação, com as coordenadoras pedagógicas da EJA e dos professores que atuam na modalidade no município pesquisado as razões para a inserção dos jovens na modalidade e também como esses profissionais explicam os números de rendimento escolar obtidos pelas escolas.

Nas três categorias de profissionais ouvidos, a procura pela EJA por parte dos adolescentes se daria em função do atraso escolar dos estudantes que buscariam um caminho mais rápido e “fácil” para superar o “tempo perdido” no ensino regular. Os fragmentos das entrevistas destacados a seguir, apontam para uma leitura unilateral do problema, uma vez que atribuem unicamente aos estudantes a responsabilidade por não terem concluído o Ensino Fundamental na idade esperada.

[...] evasão, o desinteresse, acontece muito. Aí o aluno desanima, reprova desiste e o outro ano ele volta. E nisso os anos vão passando e ele vai adquirindo mais idade e acaba se tornando um cliente da educação de jovens e adultos. (Representante de Ensino 1, 2013).

Eles imaginam que na EJA termina em menos tempo, o fato de terminar, de ser semestral, eu acredito que é isto o que leva os alunos adolescentes a querer ir para a EJA. O fato de terminar mais rápido. Acredito também que eles pensam que seria mais fácil para passar e não é a realidade do que a gente vê. (Coordenadora Pedagógica 3, 2014).

Porque no regular eles brincam, brincam. Já reprovaram, e quando em um determinado momento eles veem que precisam tomar um rumo na vida eles correm para a EJA. (Professora 1, 2013).

A responsabilização dos próprios sujeitos pelo percurso irregular no processo de escolarização, decorrente de uma visão cristalizada da adolescência como fase problemática, confusa e conflituosa, se expressa também na culpabilização dos adolescentes pelo clima de tensão produzido no interior da modalidade.

Na análise das entrevistas realizadas com os profissionais, saltam aos olhos os tensionamentos presentes nas relações entre os estudantes adolescentes e os demais estudantes da EJA, bem como desses com seus professores. Utilizamos o termo tensionamento inspiradas em Machado (2011) que define a escola como um “território de luta”. Luta contra o instituído como a unilateralidade do fracasso escolar, luta diária com a falta de recursos, com a falta de tempo para pensar juntos. Questões que aguçam as tensões no interior das escolas e fazem ferver as relações.

As relações dos adolescentes dentro das salas de EJA criam um duplo tensionamento. O primeiro com os professores da modalidade que os acusam de não quererem “nada com nada”, deixando transparecer a visão cristalizada de adolescência como período problemático:

O que a gente já nota assim, por parte de quem tá diretamente trabalhando com ele que é o professor, é justamente essa questão: normalmente se diz que eles não querem nada, eles vêm, eles faltam, eles não se importam se reprovam. Ou seja, para a maioria é como um passatempo. (Representante de Ensino 3, 2013)

A dificuldade que a gente tem é assim, que eles não querem assistir aula, eles não querem permanecer na sala. Eles simplesmente viram as costas e vão embora. Você fala com eles, eles não dão satisfação. Colocam a bolsa nas costas e vão embora. Se você não deixar [eles saírem] eles pulam o muro, então quando eles estão indo embora você tem que deixar o portão aberto e deixar que vão. (Coordenadora Pedagógica 1, 2013).

Em relação aos mais velhos eles se comportam mais, participam mais, os mais jovens conversam muito, brincam um pouco e apesar de ter passado daquela fase da adolescência eles ainda não levam muito a sério não, eles querem se mostrar, querem aparecer, sempre querem estar em evidência, mas não levam muito a sério. (Professora 3, 2014).

Torna-se evidente nos discursos dos profissionais acima citados a figura do adolescente problema. Aquele que não tem interesse, que impõe sua presença e sua forma de se comportar para incomodar. Ficam também evidentes as forças em confronto neste ambiente na necessidade de abrir os portões para que o muro não seja o caminho da “fuga”.

O segundo tensionamento causado pela presença dos adolescentes na modalidade está relacionado às diferenças de desempenho e de comportamento entre o público mais jovem e o público adulto.

Às vezes os mais velhos que estão na sala desistem por causa dos mais jovens. Porque eles conversam muito, ligam celulares, não obedecem, ligam música dentro da sala. Tem que estar trazendo eles pra cá pra conversar; professor chama, a gente vai na sala, conversa, mas a maioria das vezes eles não obedecem não! (Coordenadora Pedagógica 1, 2013).

Pessoas que não tiveram oportunidade de estudar quando menores e hoje já são adultos eles trabalham a semana inteira e vêm para escola e eles reclamam muito dos adolescentes na sala. [...] porque os adolescentes têm uma maior facilidade de aprender aí eles ficam conversando, brincando levam as coisas mais na brincadeira. Enquanto os mais velhos são mais sérios participam mais das aulas dão mais importância aos trabalhos escolares e tudo. (Coordenadora Pedagógica 3, 2014).

[...] eu vou ser sincera, eu procuro entender o adulto e procuro também entender o adolescente. Semana passada mesmo aconteceu um caso que chegou uma senhorinha e falou: “Professora eu não estou dando conta de aprender porque esses meninos terminam a tarefa e ficam conversando.” Aí eu tentei explicar para ela, isso é normal eles terminam porque eles pegam com mais facilidade o conteúdo agora o que a senhora tem que fazer? Eu não posso tirar os meninos da sala. (Professora 2, 2013).

Atrapalham as pessoas mais idosas [...] que não tiveram oportunidade de estudar, e agora elas querem adquirir mais conhecimento. (Professora 1, 2013).

Ao enfatizarem que a EJA seria o lugar dos que “têm mais idade e não tiveram oportunidade de estudar” os discursos dessas profissionais indicam como os adolescentes são considerados “intrusos” neste lugar. É como se os profissionais afirmassem, “você tiveram oportunidades de estudar e não aproveitaram.”

A postura dos adolescentes em sala, conforme descrita pelos professores, indica o quanto as relações são tensas neste espaço. Ao adotar determinados comportamentos que claramente irritam os professores e os demais adultos, os adolescentes assumem uma espécie de resistência ao instituído, à forma como são tratados, em resposta aos processos de exclusão já vividos no ensino regular e que se repete neste ambiente em que não são bem-vindos.

A forma encontrada pelo sistema educacional de enviar os adolescentes para a EJA, simbolicamente uma expulsão travestida de nova oportunidade, informa a esse sujeito que o ensino regular não é seu lugar: é lugar da criança e do adolescente que possuem uma trajetória linear na escola. Da mesma forma, a chegada desse adolescente na educação de jovens e adultos não é bem vista, uma vez que a EJA é o lugar do estudante adulto, trabalhador que não teve oportunidade de estudar na idade socialmente estabelecida como correta.

Esta situação evidencia para os adolescentes que não concluíram o ensino fundamental uma situação de não pertencimento, pois eles são considerados velhos para o ensino regular diurno e jovens demais para o ensino de jovens e adultos, situando-os na condição de transitoriedade (BOCK; LIEBESNY, 2003) com a qual se tem visto a adolescência: ou seja, a fase em que não se é mais criança, mas também ainda não se pode ser adulto.

Em relação à escola, este não lugar foi explicitado na pesquisa de Andrade (2008, p. 116) pelos discursos dos profissionais entrevistados que “[...] posicionam os jovens repetentes ou com baixo desempenho escolar como problemas que precisam ser removidos do ensino diurno e da presença das crianças, porque dizem palavrão, batem nos pequenos, ocupam um espaço que não lhes pertence mais - a escola diurna é o espaço da infância.” De acordo com a autora esse tipo de situação ainda atinge mais os meninos que as meninas, pois estas, assumindo os atributos que lhes são indicados socialmente de docilidade, compreensão, dentre outros, se aproximam mais dos comportamentos instituídos como modelo de aluno ideal.

Essas questões sinalizam aos envolvidos um sentimento de não lugar, e individualizam o processo de fracasso escolar que passa a ter apenas um responsável, o estudante adolescente que precisa ser descartado. Descarta-se do regular ao “encaminhá-lo” para a EJA e uma vez na educação de jovens e adultos também não são bem-vindos, pois conforme um dos entrevistados: “[...] infelizmente se a gente pudesse escolher tirar essa meninada toda da EJA e deixar só o pessoal de faixa etária adulta que querem realmente... mas a meninada hoje está aqui, tem garoto de dezesseis e dezoito anos que não querem nada com nada.” (Professor 4, 2014).

O “não lugar” do adolescente na EJA também é relatado por Schneider e Fonseca (2013, p. 229). As autoras explicitam que a percepção dos profissionais que atuam na escola da EJA é que esse espaço deve ser reservado aos que trabalham durante o dia e precisam estudar a noite, e que as tensões em sala de aula funcionam como via de mão dupla: algumas vezes exclui o adulto e inclui o adolescente, em outras vezes exclui o adolescente.

Prova disso é o processo de evasão dos estudantes adultos em parte creditada aos adolescentes. A nosso ver o discurso individualizante do fracasso, desconsidera as condições de classe, pois tudo é uma questão de esforço pessoal, como explicitado no trecho a seguir:

Eu estava falando na sala ali agora que, não é por que você é pobre, ou que mora na beira do rio, ou que mora na beira do canal, na favela do alemão no Rio de Janeiro que você vai ter que ser marginal, como todo mundo. Quem mora lá no Alemão no Rio de Janeiro não é cem por cento marginal, tem gente que não vai ficar naquilo, mas também tem gente que não vai querer nada com nada. Então esses são os dois lados de uma mesma moeda, isso vai acontecer do mesmo jeito. E eu também falo aqui, hoje você consegue olhar e dizer de tantas pessoas aqui dessa sala e diz assim eu vou acompanhar essa aqui e você vai ver o que vai acontecer, nem está aí, não vai chegar nem onde você tenha a perspectiva de chegar. Não é que a escola, não é que o professor não queira fazer! É impossível! Por mais fácil que se trabalhe tem que ser o mais sintetizado o mais simples possível, ou seja, você tem que ser o mais sintetizado o mais simples possível o mais prático para se trabalhar se não, não vai chamar a atenção. (Professor 4, 2014).

A figura do Barão de Münchhausen cabe sob medida na discussão que esse professor tece em relação ao fracasso escolar e nas perspectivas desses jovens para o futuro. Segundo o professor tudo depende do indivíduo, independentemente do local onde mora ou das condições sociais, se estuda na EJA ou no ensino regular, tudo é uma questão de vontade própria.

De acordo com Bock (2000, p.30) “Construímos uma série de conhecimentos e saberes para ajudar a criança a se ‘puxar pelos próprios cabelos do pântano’”. Problemas econômicos

têm sido analisados como problemas de cultura individual e o desemprego, por exemplo, tem sido lido como falta de escolarização. Temos contribuído para a leitura de que o que falta para nossas crianças em situação de rua é apenas escola. Problemas sociais são pensados como problemas de cultura individual, incompreensão, falta de esforço etc.

O domínio social e político é reduzido a questões de aptidões individuais ou problemas morais de cada um, de tal forma que a realidade social tem sido reduzida a uma realidade individual, nunca coletiva: se o estudante vai bem na escola o professor é bom, a escola é boa, os pais são participativos, mas à medida em que esse estudante se dá mal, o fracasso é individualizado.

Concluindo.... “Caminhando contra o vento...”⁴

Os dados da pesquisa que realizamos demonstram que a EJA não tem conseguido atender, com êxito, seu público e muito menos desempenhar o papel que, segundo Arelaro e Kruppa (2007), tem sido a ela atribuído atualmente, o de “aceleração” dos estudos para adolescentes com defasagem idade/série.

A análise deste contexto nos aponta a manutenção de situações de fracasso escolar para uma grande parcela dos adolescentes que estão inseridos em nossas escolas públicas. Pensar o fracasso escolar é voltar às raízes da escola que temos e como ela se constituiu, em que sociedade, economia, quais forças estão presentes e principalmente quais forças dominam esta relação. Para Meira (2011, p. 91-92).

A exclusão no sistema educacional brasileiro tem uma longa história. Em princípio expressa na falta de oportunidades de acesso à escola de grandes contingentes de crianças, especialmente nas regiões mais pobres do país, e, mais adiante, em elevados níveis de evasão e repetência, atualmente ela se revela de modo mais sutil, embora não menos violento: a permanência nas escolas por longos períodos de tempo de crianças e jovens que nunca chegam a se apropriar de fato dos conteúdos escolares.

Expressa-se dessa forma a presença dos adolescentes na EJA fruto desse fracasso escolar que atualmente não tem expulsado estes da escola, mas procura formas de mantê-los nos segmentos mais marginalizados da educação.

Considerando as palavras de Saviani (2005, p. 13) quando afirma que “[...] a natureza humana não é dada ao homem, ela é construída historicamente sobre a base da natureza biofísica.” E nesta concepção compete ao trabalho educativo a produção direta e intencional “em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”. Para isso, é urgente rever a forma como têm sido acolhidos no ensino regular e na EJA os adolescentes em processo de escolarização, uma vez que os dados indicam que o adolescente está migrando do ensino regular para a EJA por não encontrar mais espaço naquele nível de ensino. Porém também na EJA este não tem sido acolhido.

O desafio que tem se colocado para a escola é o de pensar formas de conhecer e compreender os processos de subjetivação desses alunos enquanto sujeitos sociais incluídos em um sistema de relações no interior das instituições e que são responsabilizados pelo próprio fracasso.

As questões apontadas pela pesquisa põem em pauta a necessidade de criar formas de compreender a presença desses adolescentes na escola para inventar novas possibilidades de

⁴ VELOSO, C. **Alegria Alegria**. Rio de Janeiro: Universal Music, 1968.

aprendizagem a quem não acredita mais nessa instituição como espaço significativo de saber e, principalmente, que não acredita em si mesmo.

Com base nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural, para a qual a adolescência é uma etapa em que se desenvolve o pensamento abstrato e a formação de conceitos, fica evidente a grande importância desse “[...] período de desenvolvimento por aquilo que se forma e desenvolve no indivíduo, pelas sínteses superiores que se formam, pela possibilidade de compreensão de si mesmo e da realidade circundante, pois forma-se, então, a concepção de mundo”. (LEAL, 2010, p.58).

Na visão dos profissionais que trabalham com a EJA a presença dos adolescentes tem ampliando os tensionamentos no interior da escola, resultando em perdas para adultos e adolescentes. Estes estudantes vão e voltam repetidamente à escola em busca de algo que não conseguem encontrar. Quando se abre a possibilidade de se matricular a cada seis meses, cria-se a falsa ideia de inclusão no sistema escolar e de que se está oferecendo a esses meninos e meninas a possibilidade de aceleração dos estudos, de recuperar os anos perdidos e, ao mesmo tempo, oferecer escolarização a quem não teve oportunidade na idade certa.

Deste modo, os indesejáveis da escola, os que não se enquadram e os que influenciam de forma negativa as avaliações externas, configuram o grupo que Bourdieu (1997) nomeia como os “excluídos na escola”, ou o “problema da inclusão marginal”, de Martins (2009), porque, segundo o autor, na lógica capitalista, ninguém está propriamente excluído, mas incluído de forma marginalizada. Essa nova configuração tem afetado as formas de viver dentro da escola, vivências estas que incluem professores cansados, com carga horária de 60 horas semanais, sem tempo para inventar novas estratégias de lidar com este público, novas formas de ensinar quem já não acredita na escola como um espaço de aprendizagem.

Voltando a Freire (1994), para entender o processo precisamos conhecer as relações. Neste processo não há vencedores, todos acumulam algum grau de perda. E a culpabilização do adolescente neste sentido não consegue explicar e muito menos solucionar as dificuldades enfrentadas pela EJA.

Como afirma Patto (2005), o objetivo é identificar o verdadeiro “inimigo” isto implica a não culpabilização de um só sujeito, mas compreender os processos de força presentes nessa relação. É necessário ainda entender que todos são vítimas de uma sociedade capitalista pautada na concepção de mercado onde tudo vira mercadoria, a escolarização, a força de trabalho, entre outros (MARTINS, 2009).

Referências

ANDRADE, S. S. **Juventude e processos de escolarização: uma abordagem cultural**, 2008. 256 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande de Sul. Porto Alegre: RS, 2008.

ARELARO, L. G. KRUPPA, S. M. P. Educação de Jovens e Adultos. In: OLIVEIRA, R. P. ADRIÃO, T. (Org.) **Organização do Ensino no Brasil: níveis e modalidades**. 2 ed. São Paulo: Xamã, 2007. p. 31-46.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In. TANAMACHI, E. R. SOUZA, M. P. R. ROCHA, M. L. (Org.). **Psicologia e Educação: Desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000. p. 11-33.

BOCK, A. M. B.; LIEBESNY, B. Quem eu quero ser quando crescer: um estudo sobre o projeto de vida de jovens em São Paulo. In. OZELLA, S. **Adolescências construídas: a visão da psicologia sócio histórica**. São Paulo: Cortez, 2003. p. 203-222.

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

BOURDIEU, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 481-490.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 11 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 159).

_____. Parecer 11 de maio de 2000/CNE. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em:
<http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf> Acesso em: 11 out. 2013.

CARNEIRO, M. A. **LDB fácil: leitura crítico - compreensiva, artigo a artigo**. 17 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

CARRANO, P. Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **REVEJ@ - Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 1-11, ago. 2007. Disponível em:
<<http://www.reveja.com.br>> Acesso em: 08 jan. 2013.

CARVALHO, R. V. **A Juventude na Educação de Jovens e Adultos: estudo das práticas pedagógicas no ensino fundamental, fase II, e ensino médio**. 2010. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Tuiuti do Paraná: Curitiba/PR, 2010.

CHAGAS, M. A. M. **Educação de Jovens e Adultos: a experiência do PEJ no Município do Rio de Janeiro**. 2003. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro/RJ, 2003.

CONCEIÇÃO, J. T. **Uma nova sigla surge na Educação de Jovens e Adultos: ensino de Jovens, Adultos e Adolescentes - EJAA Fenômeno Migratório de Adolescentes Oriundos do Diurno**. 2008. 67f. Dissertação (Mestrado em Teologia) - Escola Superior de Teologia: São Leopoldo/RS, 2008.

COSTA, C. B. **O Trabalhador-Aluno da EAJA: Desafios no Processo Ensino-Aprendizagem**. 2008.131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Católica de Goiás: Goiânia/GO, 2008.

DI PIERRO, M. C. **As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999**. 2000. 321f. Tese (Doutorado em História e Filosofia da Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo: São Paulo, 2000.

_____. A educação de Jovens e Adultos no plano nacional de Educação: avaliação, desafios e perspectiva. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 122, p. 939- 959 jul/set. 2010. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 10 jan. 2013.

DI PIERRO, M. C.; JOIA, O; RIBEIRO, V. M. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 58-77, nov.2001. Disponível em:<<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>> Acesso em: 08 jan. 2013.

FACCI, M. G. D. A Periodização do Desenvolvimento Psicológico Individual na Perspectiva de Leontiev, Elkonin e Vigotski. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 24, n. 62, p. 64-81, abril 2004. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 24 jun. 2013.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

HADDAD, S; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. n. 14, p.108-130, maio/ago, 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>> Acesso em 22 mar. 2013.

IBGE. **Informações sobre os municípios brasileiros 2010**. Rondônia: Ji-Paraná - infográficos: dados gerais do município Ji-Paraná/ População. Disponível em:<<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?codmun=110012#>> Acesso em: 04 mar. 2013.

LEAL, Z. F. R. G. **Educação Escolar e Constituição da Consciência**: um estudo com adolescentes a partir da Psicologia Histórico-Cultural. 2010. 372f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, 2010.

MACHADO, A. M. 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. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p.61-89.

MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 2009.

MEIRA, M. E. M. Incluir para continuar excluindo: a produção da exclusão na educação brasileira à luz da psicologia Histórico-Cultural. In. FACCI, M. G. D; MEIRA, M. E. M;

TULESKI, S. C. (Org.). **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da Psicologia da Educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. p.91-132.

NASCIMENTO, C. T. B. **Jovens no Ensino Supletivo**: Reconstituindo Trajetórias. 2001. 210f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul, Porto Alegre, 2001.

PATTO, M. H. S. **Exercícios de indignação**: escritos de educação e psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

PRATA, J. M. **“Somos tão jovens”**: estudo geracional sobre juventude na EJA no município de Mesquita. 2013. 115f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Duque de Caxias/RJ, 2013.

ROCKWELL, E. Etnografia e Teoria. In. ROCKWELL, E. **La experiencia etnográfica**: historia y cultura en los procesos educativos. Buenos Aires: Paidós, 2009. p. 101-123.

ROMANIO, M. B. **A Implementação da Política de Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma Escola Municipal De Vitória/ES**: apostas e Tensionamentos. 2011. 93f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Institucional) - Universidade Federal do Espírito Santo: Vitória/ES, 2011.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórica-Crítica**: Primeiras aproximações. 9. Ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SCHNEIDER, S. M; FONSECA, M. C. F. R. Esse é o meu lugar... Esse não é o meu lugar: Inclusão e exclusão de jovens e de adultos na escola. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n.122, p. 227-244 jan/mar, 2013. Disponível em<<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 22 ago. 2014.

SILVA, N. N. **Juventude, EJA e Relações Raciais**: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. 2009. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2009.

SOUZA, M. P. R. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidade. In: VIÉGAS, L. S. ANGELUCCI, C. B. (Org.). **Políticas Públicas em Educação**: uma análise crítica a partir da psicologia. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011. p. 229-243.

SPOSITO, M. P. Estudos sobre juventude em educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro n. 5/6, p. 37-52, Mai/Dez. 1997.

STAHL, G. Universalizar é para todos. In: **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2014**. Todos Pela Educação. São Paulo: Moderna, 2014. p. 38-40.

VELOSO, C. **Alegria Alegria**. Rio de Janeiro: Universal Music, 1968.

Psicologia no ensino superior: novas e velhas problemáticas na atuação com jovens

Jardel Pelissari Machado

Grazielle Aline Zonta

Andrea Vieira Zanella

O presente ensaio visa discutir o papel da psicologia nos serviços de assistência aos estudantes na Universidade a partir das políticas públicas e institucionais e das práticas delas decorrentes. Enquanto psicólogos de uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) de uma universidade federal, nosso lugar social¹ ganha forma com o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES), uma política pública instituída em 2007 que produziu diversas transformações nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES). Essa política tem por objetivo criar/melhorar as condições de permanência do estudante de cursos de graduação presencial nas instituições, assim como auxiliar para que concluam seus cursos, reduzindo a evasão ou abandono e ampliando o número de concluintes.

Se estamos, pois, inseridos nesse contexto, nosso papel está atrelado a esses objetivos. Temos como horizonte, para o desempenho de nossas atividades, a qualidade da permanência do estudante e sua não evasão da universidade. Essa definição de atuação inserida em uma política de democratização do ensino superior que, a princípio, parece clara, nos introduz em problemáticas mais amplas, campos de tensão entre diferentes vozes sociais² com as quais somos convocados a dialogar. Campos de tensão que nos apresentam questões como: Qual nosso papel junto às políticas de democratização do ensino superior? De que forma conduzir nossas práticas, de modo a auxiliar os estudantes a responderem positivamente às demandas da universidade ou a provocar rupturas nessa instituição para que esta acolha a diversidade? Que impactos nossas ações produzem nos alunos? E quais os efeitos dessas ações para o modo de funcionamento da instituição?

Construir respostas a essas questões não é fácil, e elas nos são demandadas cotidianamente. Assim, ao tecermos a escrita deste ensaio, buscamos constituir não apenas uma versão do cenário no qual estamos inseridos, evidenciando essas tensões, mas também construir e apresentar nosso posicionamento nesse contexto. Com base nisso é que traçaremos algumas diretrizes das formas como temos atuado. Para tanto, este ensaio apresenta discussões que envolvem as políticas públicas voltadas aos estudantes universitários nas quais balizamos nossas ações como profissionais, os jovens enquanto público-alvo dessas políticas/ações, assim como

1 O conceito de lugar social fundamenta-se nas discussões do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN; VOLOCHÍNOV, 1990) sobre a dialogicidade das relações sociais e dos processos comunicativos. Entendido como lugar simbólico, um lugar social implica necessariamente a consideração de um outro que se constitui como audiência para o qual a fala ou a ação se dirige. Diferencia-se, pois, do conceito de papel, comumente utilizado pela psicologia, por não considerar a dialogicidade ou pluralidade de vozes características dos processos comunicativos humanos.

2 O conceito de *vozes sociais* é aqui compreendido a partir da Filosofia da linguagem do Círculo de Bakhtin, conforme define Faraco (2003, p. 55): “complexos semiótico-axiológicos com os quais um determinado grupo humano diz o mundo”.

as lutas pela democratização das IFES enquanto espaço de educação/formação.

Políticas Públicas: definições, definidores e definidos

Nosso ingresso como servidores públicos na universidade se dá mediante políticas públicas de expansão e democratização desse nível de ensino. Desse modo, somos profissionais que trabalhamos numa IFES, mediante a existência dessas políticas e dentro das quais atuamos. Iniciamos, por isso, nossa escrita lançando luz sobre as políticas públicas e suas complexidades. Ao focarmos as Políticas Públicas (PP) buscamos compreender como surgem demandas, transformações, quem diz ou não das problemáticas a serem abordadas, de que modo se dá a produção de sentidos envolvendo essas ações e que efeitos produzem aos cotidianos das IFES e de seus atores.

As PP, segundo Sposito (2008, p. 59), não se resumem a uma ação governamental “associada a um conjunto de ações articuladas com recursos próprios (financeiros e humanos)”, com uma delimitação no tempo e capacidade de impacto, ou a ações políticas de implantação de serviços ou de suas articulações. Embora esses dois aspectos possam estar contidos numa PP, elas também compreendem uma dimensão “ético-política dos fins da ação, e deve se aliar, necessariamente, a um projeto de desenvolvimento econômico-social e implicar formas de relação do Estado com a sociedade” (SPOSITO, 2008, p. 59). Assim, as políticas são respostas a demandas de sujeitos e/ou grupos sociais que possuem interesses (diretos ou indiretos) em determinadas questões e que transitam e interagem no ambiente e no sistema político (RUA, 1998). Essas respostas visam a solucionar problemas que, no constante jogo social de relações de poder, são pautadas como importantes numa determinada agenda governamental, saindo do “estado de coisas” (RUA, 1998, p. 2).

Para a análise de uma PP, segundo Frey (2000), é primordial compreender como e por quem os problemas foram definidos. Do mesmo modo, se alguém diz qual é o problema a ser solucionado, assim como alguém diz qual deve ser essa solução, cabe-nos atentar, como ressalta Martins (2001), para o fato de que as PP sustentam-se em determinados pressupostos e teorias da sociedade, assim como em determinados modos de entendimento das relações entre indivíduo e sociedade, tanto para explicar a ação individual como para explicar e justificar as intervenções legitimadas do Poder Executivo no modo como buscam ordenar essas relações.

Outra questão comumente apontada nas análises das PP é a participação, afirmada por Telles (1998), ou a não participação, como questiona Sposito (2008), do público-alvo das ações. Para Faria (2003), essa questão extrapola os limites nacionais, sendo necessário compreender a influência de atores internacionais, como organismos financiadores, e de que modo participam da política em âmbitos nacionais. Faria (2003) também destaca o que chama de “comunidades epistêmicas”, ou seja, pessoas, profissionais de diversas áreas, a quem são delegadas as decisões a serem tomadas para sanar o que se entende por problemas que merecem atenção.

No campo da educação essa influência internacional é exemplificada na análise de Reginaldo Moraes (2002) que aponta as influências do Banco Mundial e de outras instituições internacionais, como a UNICEF, UNESCO e PNUD, na instituição de um modelo de educação para todos, impulsionando políticas de democratização do ensino. No caso do ensino superior, para Severino (2008, p. 85-86), essas prescrições constituem-se também como demandas da sociedade em geral, pois “premida pelas necessidades da sobrevivência ou identificadas com projetos culturais emancipatórios”, e exigem que as universidades tenham mais participação na

mudança de configuração de quadros econômico-sociais do país. Porém, sinaliza Martins (2001), é preciso estar atento quando se afirma que uma PP visa atender demandas sociais, pois isso pode indicar a busca por transformar diversas expressões de demandas sociais de forma unívoca. Como efeito produz-se ao mesmo tempo: uma voz social que ocupa o lugar de porta-voz de toda a sociedade; e o apagamento de divergências, de compreensões que discordem – o apagamento da própria heterogeneidade das compreensões sociais.

Machado e Pan (2013; 2014) apresentam em suas análises a compreensão das PP como enunciados de sujeitos posicionados estrategicamente nas relações de poder, respondendo *a* e *constituindo* determinados contextos, sustentados por/em posicionamentos semântico-axiológicos³ (FARACO, 2003). São compreendidas, portanto, como enunciados que são, ao mesmo tempo, *produto* e *produtores* de efeitos de sentidos em diferentes esferas da vida, impactando na (re)produção ou (trans)formação de valores a partir *dos quais* e *nos quais* os sujeitos envolvidos enunciam, se posicionam.

Assim, as políticas enunciadas por um alguém em determinado tempo e espaço, produzem efeitos diversos nas instituições de educação, pois viabilizam transformações nos modos de existência e o circular de vozes várias, entre elas vozes silenciadas ou ausentes até então da proteção do Estado. Importante, no entanto, se faz compreender que essas políticas públicas, ao mesmo tempo em que visibilizam vozes outras, também respondem a prescrições de organismos internacionais multilaterais. Nesse sentido é que voltamos nossa atenção a pensar quais são e como têm sido implantadas as políticas nas universidades federais brasileiras para, na sequência, discutir como a psicologia se insere nessas instituições.

Jovens e juventudes: projetos e possibilidades

Tratar da juventude é tratar de uma construção social, histórica e cultural. Em cada momento histórico e em cada sociedade existem sentidos e significações diferentes para a juventude (MAIA; MANCEBO, 2010; GROppo, 2011), ou seja, para pessoas (jovens) que são agrupados em uma categoria generalizante (juventude). Embora se possa enumerar diversas questões que são postas atualmente à maioria dos jovens, o que permite a assunção da categoria juventude, há significativas diferenças entre jovens e entre grupos de jovens que tensionam as pretensas homogeneizações. Porém, diversos estudos evidenciam que determinadas concepções sobre a juventude têm se constituído como hegemônicas, produzindo impactos em diversos âmbitos dos existires daqueles que são reconhecidos como tais posto que a estes se voltam a partir do desconhecimento das singularidades que os conotam.

A categoria juventude, em sua produção histórica vinculada à modernidade e seu projeto de cientificidade, tal qual a infância (GAGNEBIN, 2005; PAN; FARACO, 2005; GROppo, 2011), tem sido caracterizada como uma condição de transitoriedade, um vir a ser que tem o futuro como balizador do sentido das ações dos jovens ou a eles direcionadas no presente. Somada a essa condição de transitoriedade, a juventude também tem sido caracterizada por uma mescla, por um lado, de liberdade, vigor e ousadia, uma ideia romantizada da juventude, cristalizada a partir da década de 1960 com o crescimento da indústria cultural, e, por outro lado, como crise. Essa crise é tanto identitária (o jovem não é ainda adulto, mas também não é mais

3 Posicionamentos semântico-axiológicos são compreendidos a partir da concepção bakhtiniana de *voz social* – posicionamento realizado ética e esteticamente via linguagem, que se concretiza em diversificados signos e modos de comunicação, sempre numa relação dialógica.

criança), como decorrente do envolvimento com círculos de medo, seja de violência, de horror e de enquadramento com problemas sociais – uma associação da juventude à marginalidade, reforçando a ideia do jovem como alguém exposto a uma série de riscos próprios a sua fase (DAYRELL, 2003; LYRA et al., 2002). Ao analisar os movimentos estudantis, Mortada (2009) apresenta alguns efeitos dessa juventude: suas manifestações políticas, por exemplo, são explicadas a partir de uma leitura cronológica e naturalizada de juventude, compreendida a partir de adjetivos como imaturo, audacioso, impulsivo. Essa lógica atribui às reivindicações estudantis sentidos de rebelião e turbulência e, sob essa ótica de serem consideradas características de uma fase, acabam sendo desqualificadas. Esse mesmo processo produz o que o pesquisador chama de uma negação da condição de estudante, mantendo-se a significação da juventude caracterizada como fase de instabilidades, rebeldia e imaturidade.

No campo das políticas públicas essas questões também estão presentes. Ao analisar as políticas voltadas a jovens e adolescentes, Lyra et al. (2002, p. 11) e Sposito e Corrochano (2005) discutem os efeitos dessas formas de compreensão da juventude para as PP. Segundo os pesquisadores, as PP pautam-se em ações que têm como finalidades a reintegração dos jovens à ordem social ou possibilitar uma boa passagem até a vida adulta, utilizando-se de estratégias de ressocialização, capacitação profissional, ou de uso apropriado do tempo livre.

De modo semelhante, Frezza, Maraschin e Santos (2009) discutem como as PP voltadas à juventude a tem associado à ideia de vulnerabilidade, assim como Cruz, Hillesheim e Guareschi (2005) e Zanella et al. (2013), por sua vez, reconhecem também sua associação à ideia de risco, o que produz como efeito intervenções para a reinserção na ordem social vigente, buscando alcançar padrões normativos ou desejáveis. Assim, esses estudos enfatizam a necessidade de reconhecer o caráter prescritivo das políticas de juventude – seu foco na prescrição ou a ênfase em normas, significados e conteúdos simbólicos “que incidem sobre expectativas de disseminação de condutas juvenis consideradas adequadas para um determinado tempo e espaço.” (SPOSITO; CORROCHANO, 2005, p. 146). Zanella et al. (2013) ressaltam a ausência de uma perspectiva crítica das produções científicas da área, a qual acaba por sustentar a lógica individualista, assim como não questionam a participação do jovem na política voltada a ele.

Do mesmo modo que são efeitos das concepções de juventude construídas sócio historicamente, as PP produzem efeitos nas formas de concepção que a sociedade tem dos jovens. Poderiam, portanto, ocupar papel importante para desestabilizar e transformar essas concepções que produzem reflexos sobre os modos de ser e agir desses jovens (FREZZA; MARASCHIN; SANTOS, 2009).

Neste viés, Dayrell (2003) propõe pensar a juventude como um processo mais amplo, de modo a dar espaço às especificidades que marcam a vida de cada um, não apenas como maturação biológica e/ou evolução linear, ou seja, também a partir das formas como respondem às construções e significações sociais. De modo semelhante, Groppo (2011) argumenta sobre a necessidade de se compreender a juventude a partir da dialética, ou seja, que a juventude se configura a partir de uma relação de contradição entre a sociedade e indivíduos/grupos juvenis. Segundo o pesquisador, as trajetórias de jovens e seus grupos oscilam

[...] no duplo movimento que envolve integração *versus* inadaptação, socialização *versus* criação de formas de ser e viver diferentes, papéis sociais *versus* identidades juvenis, institucionalização *versus* informalização, homogeneização *versus* heterogeneidade e heterogeneização, cultura *versus* subculturas etc. (GROPPO, 2011, p. 20) .

Essas contradições, segundo Groppo (2011), se expressam historicamente nas ações de institucionalização da juventude, as quais foram precedidas ou seguidas de ações de resistência em que se evidencia o protagonismo juvenil. Assim, não é possível uma homogeneização da noção de juventude a partir de critérios de idade, nem defini-la por condições culturais (que implicariam num sujeito passivo e exclusivamente determinado): ainda que marcados pelas exigências e expectativas da sociedade e dos grupos sociais dos quais participam e aos quais respondem de variadas maneiras, trata-se de pessoas com características singulares, constituídas na (in)tenso relação com os muitos outros, presentes e ausentes, com os quais incessantemente dialogam e que os constituem.

Trata-se, pois, em vez de sujeitos homogeneizados por categorizações arbitrárias, de pessoas, jovens que cotidianamente convivem e tensionam os demarcadores sociais de classe, etnia, gênero que os constituem como sujeitos de um determinado tempo e lugar. Pessoas que têm suas ações balizadas pelas expectativas em relação ao que podem vir a ser, ao modo como irão se inserir no mercado de trabalho.

Lyra et al. (2002) destacam que a sociedade contemporânea tem se constituído sustentada na ideia de um sujeito responsável pelo gerenciamento do seu presente e futuro, sendo exclusivamente responsável por seus projetos, por sua felicidade (ou infelicidade), sucesso (ou seu contrário).

A prevalência da ideia de desempenho tem produzido como efeito a intimação de todos a serem superativos e operacionais em diversos âmbitos da vida, exigindo a elevar ao máximo os potenciais de forma, saúde, sexualidade e beleza (MAIA; MANCEBO, 2010). Além dessas exigências, pesam com força sobre os jovens as dificuldades de inserção profissional, o aumento da exclusão social, o mal-estar vivenciado diante de transformações e confusão entre categorias que servem para definir a si mesmos.

Nesse campo é que figura a educação, uma espécie de investimento fundamental na sociedade contemporânea. Os jovens que conseguem escalar com sucesso os anos escolares anteriores que se apresentam como requisitos para a ascensão ao ensino superior a esse nível de ensino, precisam lidar com angústias decorrentes da necessidade das escolhas cada vez mais precoces, bem como com as dificuldades de acesso às universidades. Assim, entra em cena também a democratização da educação – em especial, nosso foco, a democratização do ensino superior. A partir de transformações nas políticas educacionais brasileiras, jovens de grupos sociais que até então tinham muito pouco acesso às instituições de ensino superior públicas, passam a também compor os quadros discentes. Mas o acesso não é o último obstáculo: vários outros se apresentam a partir da inserção em um contexto universitário. Sobre o processo de democratização e o acesso e permanência dos jovens no ensino superior é que nos focaremos na sequência deste capítulo.

Os processos de inclusão e democratização nas IFES

A "Declaração Mundial sobre Educação no século XXI – Visão e Ação" (UNESCO, 1998), documento produzido a partir de discussões de congresso com o mesmo nome realizado em Paris em 1998 e do qual o Brasil é signatário, enfatiza que "[...] não será possível admitir qualquer discriminação com base em raça, sexo, idioma, religião ou em considerações econômicas, culturais e sociais, e tampouco em incapacidades físicas" (UNESCO, 1998, p. 5).

No Brasil, o Plano Nacional de Educação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001), em vigor a partir do governo Fernando Henrique Cardoso, enunciava como suas bases: a “expansão com qualidade” (p. 26); e que “nenhum país pode aspirar a ser desenvolvido e independente sem um forte sistema de educação superior.” (p. 25). Nele estava prevista a construção de apoio à permanência dos estudantes, com programas de assistência, “tais como bolsa-trabalho ou outros destinados a apoiar os estudantes carentes que demonstrem bom desempenho acadêmico.” (Ministério da Educação, 2001, p. 15). Dando continuidade a esse plano, em 2007, já no primeiro mandato do presidente Luís Inácio Lula da Silva, é criado o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)⁴, que visava a “dotar as universidades federais das condições necessárias para ampliação do acesso e permanência na educação superior” (BRASIL, 2007, p. 4).

Dentre os objetivos desse programa estão: a elevação da taxa de conclusão média dos cursos de graduação presenciais para 90%; a ocupação de vagas ociosas; e aumento de vagas, principalmente no período noturno. O texto também previa a revisão e reestruturação de cursos de graduação com atualização de metodologias de ensino com a intenção de aumentar a qualidade dos cursos, assim como das políticas de inclusão e assistência. Nesse campo passam a ser fomentadas, estudadas e implantadas as políticas de reservas de vaga (cotas) nas Universidades brasileiras, conforme deliberação da própria instituição, até sua consolidação no formato de lei, em 2012, com a reserva de 50% das matrículas⁵.

Decorrente das discussões sobre as cotas, passam a ser fomentadas também as políticas voltadas à garantia de conclusão de cursos, ou seja, políticas de permanência do estudante, combatendo evasão e abandono. Sobre isso, dados têm sido apresentados, desde 2001⁶, mostrando a necessidade dessas ações que combatam a evasão e a desistência produzidas, principalmente, por questões financeiras dos estudantes. Segundo análises de Pacheco e Ristoff (2004, p. 9) e Ristoff (2006), 25% dos potenciais alunos universitários (2,1 milhões de estudantes) não tem renda suficiente para se manter na universidade mesmo sendo ela gratuita, sendo necessárias bolsas de estudo, de trabalho, de moradia, de alimentação e outras, por vezes combinadas. Essa mesma questão da evasão, em 2001, segundo carta-proposta do FONAPRACE, gerava aos cofres públicos um gasto de 486 milhões de Reais por ano, o que equivalia a 9% do orçamento das instituições na época.

Nesse cenário, como forma de combater a evasão nas IFES é instituído o Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) em dezembro de 2007⁷, transformado em lei em julho 2010⁸, que visa à permanência de “estudantes oriundos da rede pública de educação básica ou com renda familiar per capita de até um salário mínimo e meio” (BRASIL, 2010, p. 1), matriculados em cursos de graduação presencial das IFES. Dentre seus objetivos estão: minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão da

4 Decreto 6.096, de 24 de abril de 2007.

5 Lei n.º 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012 – Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

6 Em proposta redigida pelo Fórum Nacional de Pró-Reitores de Assuntos Comunitários e Estudantis (FONAPRACE), em 2001, enviada à Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes). Essa proposta solicitava a elaboração de um programa nacional, tendo em vista que, segundo o documento, 40% dos estudantes que ingressavam em universidades abandonavam o curso devido a fatores categorizados como internos e externos (dentre os externos estariam, principalmente, as dificuldades socioeconômicas).

7 Portaria Normativa n.º 39, de 12 de dezembro de 2007.

8 Decreto 7.234, de 12 de julho de 2010.

educação superior; reduzir as taxas de retenção e evasão; e contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. A partir daí as IFES passam a receber verba destinada à assistência estudantil para se cumprir com as diversas formas de auxílio previstos, como: moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.

Essas mudanças no quadro político do Ensino Superior têm criado condições de acesso para estudantes que historicamente não participavam deste nível de ensino, definindo um perfil mais heterogêneo para a população discente. Novas necessidades construídas e antigas necessidades silenciadas têm sido apresentadas às instituições, demandando novas formas de intervenção e de auxílio aos estudantes, principalmente para favorecer a sua permanência no Ensino Superior e a conclusão de suas formações com a respectiva titulação. É nesse cenário que a psicologia tem sido convocada a contribuir.

Psicologia no Ensino Superior

Nesse contexto de necessidades e mudanças os profissionais de áreas como a psicologia, a pedagogia e o serviço social passam a fazer parte do quadro de profissionais essenciais para a atuação na assistência estudantil. Pesquisa realizada por Sampaio (2010) indica que as universidades e seus públicos são espaços pouco explorados por esses profissionais. No que se refere à psicologia, as práticas profissionais no ensino superior fortemente se inclinam a reproduzir as práticas já realizadas nos níveis anteriores de ensino, tais como atendimento psicológico individual ou em grupo, avaliação psicológica, avaliação de desempenho e intervenção nos processos de ensino-aprendizagem.

Tais práticas têm se orientado primariamente por modelos médicos e adaptacionistas, os quais no campo da psicologia têm se fortalecido como modelo clínico-terapêutico e cujas implicações vêm sendo amplamente discutidas, principalmente no contexto dos níveis básicos de ensino (BISINOTO; MARINHO-ARAÚJO, 2011; PAN, 2003; ROCHA, 2004; SAMPAIO, 2010). Neste modo de fazer, os serviços de psicologia se engajam na adaptação dos estudantes às condições que encontram no contexto escolar e em tentativas de tratamento dos comportamentos caracterizados como disfuncionais. Assim, as dificuldades enfrentadas na relação com a instituição educacional são deslocadas ao discente por meio da definição de diagnósticos de ordem cognitiva e emocional que frequentemente são ampliados para as suas condições sociais, familiares e culturais e os quais, por sua vez, passam a ser abordados por práticas terapêuticas e individualizantes.

Em uma variação deste modelo, a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso dos estudantes é deslocada à relação professor-aluno, sendo que o diagnóstico psicológico passa a ser aplicado aos problemas de aprendizagem e às metodologias empregadas pelos professores. Logo, desde uma perspectiva adaptacionista, a participação dos diversos atores institucionais na produção das dificuldades dos alunos e do sofrimento decorrente permanece silenciada em práticas que indicam um movimento solitário de adaptação do estudante ao contexto universitário, ou dos procedimentos pedagógicos que não respondem às demandas por alto rendimento. Tais práticas atribuem aos processos educacionais o sentido de contenção e controle (PAN, 2003; ROCHA; AGUIAR, 2010; ROCHA, 2004). Tal questão precisa ser ampliada para a consideração do contexto político-social contemporâneo. É neste sentido que Rocha e Aguiar

(2010) afirmam que o caráter político-econômico do neoliberalismo tem dado força à busca por produtividade e à aceleração das ações, favorecendo a “perda de sentido dos processos, revelando que os descontínuismos, para além de apresentar algumas inovações, parecem estar a serviço da manutenção e da reprodução dos hábitos instituídos” (p. 70).

Neste contexto, afirmam as referidas autoras, as mudanças de governo determinam novos cenários políticos que impõem ao campo da educação novas chefias, novas medidas e novas urgências. A intensificação da produção de urgências permeia os “fazeres no chão da escola” (p. 72). Situações críticas, ações urgentes multiplicam os afazeres que exigem respostas sempre rápidas favorecendo a recorrência a padrões de ações já conhecidos: “Nesse caminho, a escola não favorece histórias de vida em relação, mas a produção de casos, fraturando processos e fechando cada um em si mesmo” (ROCHA; AGUIAR, 2010, p.72). Neste cenário, a consideração do contexto social no campo da psicologia e da educação não basta para desmontar as referências do modelo médico. A escola desconectada das demais instituições que intervêm na educação retira o foco dos sujeitos e das práticas sociais que constituem os sujeitos.

Zanella (2003) corrobora esta afirmação ao reconhecer a escola como lugar de “rituais característicos, práticas de dominação/subordinação, relações sociais hierarquizadas, valores, enfim, consonantes com os da sociedade na qual se inserem” (p.69), e que compõem o universo escolar. São, pois, as escolas, espaços sociais marcados pelas tensões características da sociedade de modo geral, o que se apresenta, como condição de permanência de uma lógica dominante. Historicamente o que se constata é que as instituições escolares têm assumido sentidos para a sua existência que as distanciam dessa função, objetivando-se em mecanismos de disciplinamento, na assunção dos conhecimentos veiculados enquanto verdades absolutas e a negação de outros saberes que por ali transitam. Mas se tensões se apresentam nas escolas, assim como na sociedade de modo geral, as instituições educativas ou alguns de seus serviços podem se configurar como lugares de luta, de instrumentalização teórica que possibilite a leitura crítica da realidade. Atualmente já é possível reconhecer que serviços de assessoria ao estudante vêm atuando nessa direção, desvinculando-se dos modelos individualizantes e abrindo espaço para novas linhas de atuação nos contextos escolares.

Rocha e Aguiar (2010) assumem como perspectiva que faz frente ao modelo clínico, aquela que convoca a consciência e a tomada de posição política dos participantes da escola. Neste viés, estabelece-se a relação entre psicologia e história e coloca-se as condições socioeconômicas em foco, trazendo à tona as diferenças de linguagens, de etnias, de gêneros para a discussão sobre os processos escolares.

Também responsivamente aos modelos tradicionais de ação, Pan et al (2013), abordando o contexto do ensino superior, propõem a necessidade de uma escuta ativa do corpo discente pelo profissional da psicologia educacional como meio para produzir efeitos nas diferentes dimensões institucionais: nas políticas pedagógicas, na gestão institucional, na formação ético-acadêmica profissional do universitário.

Ressaltamos que ao problematizarmos os modelos de ação possíveis, não intencionamos desqualificar a prática clínica, mas questionar, como o faz Sampaio (2010), o quanto da população universitária e quais das demandas estudantis, tal prática é capaz de atender. Também intentamos considerar, como o fazem Bisinoto e Marinho-Araújo (2011), que a psicologia escolar deve ser embasada na “noção de educação como processo de desenvolvimento da sociedade e de formação de cidadãos críticos” (p. 120), o que demanda do profissional da

psicologia a criação de práticas embasadas em fundamentos teórico-conceituais amparados por uma postura reflexiva sobre a realidade.

A Assessoria Estudantil na UFPR

O serviço de assistência psicológica aos estudantes da UFPR, como tantos outros serviços de psicologia em instituições universitárias, teve início respondendo, em nível amplo, às definições objetivadas nas políticas públicas educacionais, e em nível específico, às demandas dos estudantes expressas nas urgências cotidianas e acadêmicas. Ações de assistência individual, amparadas em um viés clínico e centrado nas queixas dos estudantes foram as primeiras formas de atenção empregadas pela equipe de psicólogos da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE), recém-criada no ano de 2008. Porém, com o tempo, as demandas trazidas e apresentadas pelos estudantes passaram a superar as possibilidades de respostas por meio de tais ações, tanto quantitativamente, pois excediam as condições de atendimento pela quantidade de profissionais, quanto qualitativamente, já que as formas de apoio oferecidas pelo serviço não estavam sendo suficientes para abarcar as demandas do corpo estudantil. Assim, foram buscadas e construídas práticas coletivas que produzissem não apenas uma contraposição à prática clínica, mas principalmente que abordassem os problemas apresentados a partir de um olhar não individualizante, com foco nas diversas relações constituídas na instituição e o modo como os estudantes as significavam e nestas se posicionavam.

Além da construção de novas formas de atuação, buscamos também interlocutores que pudessem nos auxiliar não apenas a construir essas práticas, mas também a fazer com que ganhassem espaço na instituição, enfrentando a constante demanda por ações individuais e individualizantes. Para a concretização da proposta, em 2013 o serviço de psicologia da PRAE-UFPR estabeleceu parceria com o Núcleo de Pesquisa em Educação e Trabalho (NUPET) e com alguns de seus importantes projetos de pesquisa e extensão⁹. O foco da parceria era a construção de uma proposta de atuação crítica da psicologia junto à assistência estudantil no ensino superior, assente na compreensão da complexidade das relações e nas tensões entre variadas vozes sociais que as conotam.

Para os psicólogos da PRAE, a parceria abriu a possibilidade de diálogo frequente com uma professora/pesquisadora com amplo conhecimento sobre o campo da psicologia no ensino superior. Do mesmo modo, tivemos também uma ampliação de discussões nesse campo com outros envolvidos no grupo de pesquisa do qual passamos a fazer parte, como estudantes de graduação e pós-graduação, bolsistas de iniciação científica, outros docentes e voluntários.

A proposta de ação coletivamente construída e na qual a equipe de psicologia passou a se fundamentar tem ressignificado o lugar do apoio psicológico da PRAE na comunidade acadêmica. A divulgação do serviço realizada oficialmente pela PRAE e cotidianamente pelos estudantes usuários tem repercutido de maneira positiva entre os departamentos da Universidade, o que se evidencia pelas solicitações de apoio a estudantes por parte de coordenadores, professores e funcionários de diferentes setores, departamentos e unidades da

9 Coordenados pela Prof.^a Dr.^a Miriam Aparecida Graciano de Souza Pan, os Projetos de Pesquisa e de Extensão intitulam-se, respectivamente: *Identidade, Políticas Inclusivas e Universidade Contemporânea: desafios à Psicologia Brasileira* e *PermaneSENDO: intervenção da Psicologia nas políticas de permanência da Universidade*. Sobre os projetos, ver Pan (et al., 2013), Pan (et al., 2014) e Pan (et al., 2015).

UFPR que a equipe tem recebido. O modo como respondemos a essas solicitações apresentaremos a seguir.

Sobre queixas, demandas e o que temos feito

A partir da parceria com os projetos de pesquisa e extensão referidos, passamos conjuntamente a constituir ações de diferentes formatos, porém todas elas tendo como pressuposto e base a compreensão de que as demandas e queixas dos estudantes (ou de professores e técnicos em suas relações com os estudantes) não poderiam ser compreendidas de modo a não abarcar uma ampla diversidade de situações institucionais e de transformação pelas quais os estudantes estivessem passando. Nesse sentido, o olhar para as questões trazidas a nós é voltado a compreender os lugares sociais possíveis aos sujeitos nas relações de poder institucionalizadas e o modo como se caracterizam. Mas quais seriam essas situações, questões e/ou queixas que envolvem os estudantes?

Muitas demandas dos jovens estudantes se apresentam como resultado do choque que têm sentido ao ingressar em uma realidade escolar diferente da vivenciada nas fases anteriores de ensino. Como consequência, os estudantes com frequência relatam dificuldade: para estudos, concentração, realização de tarefas; para compreender os textos designados nas aulas; para relacionar os conteúdos de base do curso, assim como os vistos no ensino médio, com o contexto prático do curso; para escrever os trabalhos e realizar provas, ou para apresentar seminários; entre outros de ordem acadêmica. A necessidade de alto desempenho em todas essas atividades também esteve e está presente em suas falas, assim como concorrências a bolsas ou participação em pesquisas ou estágios. Estas condições têm produzido sentimentos, relatados pelos estudantes, de incapacidade – acham-se menos inteligentes do que os colegas ou com algum distúrbio ou problema de ordem cognitiva. Essa sensação de incapacidade os faz buscar o serviço de psicologia, almejando obterem respostas a essas dificuldades, por vezes diagnósticos ou encaminhamentos que os façam ser produtivos e com o desempenho esperado/desejado/idealizado.

Além destas, outras dificuldades relacionadas ao cotidiano na universidade, tais como preconceitos de gênero e de raça por parte de colegas, professores e funcionários, diferenças culturais e econômicas que vêm à tona na relação com os colegas de turma, desconhecimento dos processos institucionais, pouco acesso a informações importantes para a formação acadêmica, desconhecimento sobre planejamento de carreira e mercado de trabalho no curso escolhido. Somam-se, ainda, questões de trânsito e localização na nova instituição, assim como o deparar-se com questões e situações até então não vivenciadas, como relacionamentos afetivos e seus términos, morar em cidade que não conhecem, morar com pessoas que não conhecem ou que conheceram há pouco tempo, saber lidar e cuidar de si (cozinhar, lavar, etc.) – situações que se somam às atividades acadêmicas e que convocam o estudante a ter que assumir ou lidar com situações novas. Todos esses são exemplos de demandas que desvendam a responsabilidade de muitas outras instâncias institucionais, ou que a atravessam, nas diversas formas de sofrimento relatadas pelos alunos. Essas questões e dificuldades misturam-se nos relatos que temos ouvido dos estudantes em suas buscas por ajuda.

Como essas questões chegam até nós e o que temos feito a partir daí? Compartilhando das perspectivas referentes ao campo da psicologia escolar anteriormente apresentadas, temos

buscado abordá-las por meio de atividades que privilegiem a compreensão da dialogia¹⁰ que conota as relações com outros.

A partir de 2015, o serviço de Psicologia da PRAE da UFPR passou a contar com as seguintes práticas: Plantão de Apoio Psicológico, Oficinas; Grupos de apoio; Assessoria Institucional; e Acompanhamento individual.

O Plantão de Apoio Psicológico é um atendimento pontual que o estudante pode buscar sempre que julgar necessário, sem a necessidade de agendamento prévio. Nesse atendimento busca-se ouvir o jovem, compreender suas dificuldades e auxiliá-lo a lidar com o que está vivenciando naquele momento. Uma conversa que, ao focar nessa problemática, busca ampliar o olhar do estudante sobre ela, visibilizar as múltiplas faces da situação para que seja possível encontrar saídas e construir soluções para os problemas em questão.

Esse atendimento se pauta na compreensão que viemos delineando, ou seja, de que o estudante e suas questões não podem ser separados de seus cotidianos, das relações que os produzem e os vários agentes envolvidos. Assim, trata-se de buscar auxiliá-lo a perceber que as formas de sofrimento que enfrenta não têm origem em si, mas constituem-se nessa imensa rede na qual ele participa e ocupa um determinado lugar social. Trata-se de rede na qual não está sozinho, e que muitas vezes o que vem relatar como algo que acredita ser apenas seu, é também vivenciado por outros. Necessário, pois, se faz visibilizar essa rede, problematizar as tensões que a caracterizam, os lugares sociais em questão e abertura para constituir outras possibilidades.

Essa forma de atenção ao estudante também atende, em certa medida, ao ideal historicamente construído do que seja a atividade do psicólogo, o atendimento individual, no *setting* terapêutico, atendimento esse que é o buscado pelos estudantes que, em sua maioria, desconhecem outras formas de atuação. Também é importante mantê-la porque os estudantes geralmente sentem-se apreensivos a falar em espaços compartilhados com os outros estudantes, sobre suas dificuldades e fracassos (já que a lógica do alto desempenho e alto rendimento impera nos contextos educacionais). Assim, o atendimento individual do Plantão de Apoio é um modo de, ao mesmo tempo, atender a uma expectativa por atendimento conforme padrões históricos e imaginários sobre atuação da Psicologia, mas ao mesmo tempo de produzir nela fissuras, de transformá-la, uma forma de atenção individual que não perde o foco das coletividades e redes implícitas em nossos cotidianos. Os atendimentos do Plantão de Apoio também funcionam como geradores de temáticas para a criação de outras duas ações – os grupos de apoio e as oficinas.

Os grupos de apoio surgem a partir de demandas e queixas frequentes nos atendimentos do Plantão de Apoio e que também possam ser percebidas em outras ações ou espaços da universidade. Assim, os grupos são formados geralmente para se tratar de uma questão específica vivenciada por vários estudantes. São convidados a participar desses grupos os estudantes que falam em seus atendimentos de questões geradoras do grupo e também são convidados, por divulgação na universidade, outros estudantes que se identifiquem com a proposta. O foco no grupo é o enfrentamento coletivo, feito por meio da partilha de experiências e da possibilidade de transformação das situações de sofrimento a partir da construção de

¹⁰ A dialogia consiste no “espaço de luta entre vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam forças centrípetas (aquelas que buscam impor uma certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e forças centrífugas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc)” (FARACO, 2003, p.67).

soluções entre e com os estudantes. As oficinas são também elaboradas a partir das demandas trazidas pelos estudantes ao Plantão de Apoio, mas diferentemente dos grupos, costumam ser previamente estruturadas quanto à metodologia de trabalho, materiais mediadores, número de encontros e conteúdos a serem abordados junto aos estudantes. Como exemplos, podemos citar as oficinas de produção de trabalhos acadêmicos e de apresentação de seminários¹¹. Cabe ressaltar que apesar de sua estrutura mais definida, as oficinas não têm como objetivo capacitar tecnicamente os estudantes com vistas a adaptá-los ao contexto universitário, mas problematizar as dificuldades apresentadas proporcionando um ambiente para construção coletiva de ações de enfrentamento.

O acompanhamento individual também é ofertado pela Psicologia da PRAE. Esta é uma prática da psicologia clínica oferecida aos estudantes que apresentam situações de sofrimento psicológico grave, que não poderiam ser abordadas por meio das outras atividades de apoio da PRAE, exigindo um acompanhamento individualizado. O acompanhamento individual é realizado conforme os moldes clínicos tradicionais, com encontros semanais com duração de uma hora. Para serem acompanhados, os estudantes precisam antes passar pelo Plantão de Apoio, onde é identificada a necessidade dessa atenção na qual os encontros com periodicidade se façam necessários.

Por fim, realizamos também a Assessoria Institucional, com a qual temos construído possibilidades de atuação e diálogo com professores, coordenadores e demais servidores da universidade, sempre mantendo como foco as necessidades dos estudantes. Nessas intervenções buscamos dialogar sobre questões específicas, como mudanças repentinas de comportamento, quedas de rendimentos de estudantes, entre outras. Temos buscado construir uma forma de atuação em que nos colocamos como parceiros desses outros profissionais, incidindo, assim, em âmbitos outros da instituição. Levamos, em nossas conversas, questionamentos a esses profissionais no sentido de que possam repensar também suas práticas com os estudantes, buscando implicar os vários participantes das relações institucionais na solução dos problemas que se apresentam como de todos. Temos presenciado uma receptividade muito boa dos professores e servidores técnicos quanto a essas atividades, pois também têm se colocado disponíveis a produzir transformações e a dialogar sobre a vida na universidade e seus impasses.

Algumas considerações mais...

Na atuação junto à PRAE temos buscado nos afastar de práticas que impliquem lógicas de tutela (ZANELLA, et.al, 2013), as quais compreendem o jovem (no nosso caso, os estudantes) como alguém em fase de passagem, ou que precisa ser bem conduzido à condição de adulto, protegido de seus riscos. Do mesmo modo, nos afastamos das lógicas de adaptabilidade, pois não focamos nossos esforços em fazer com que os estudantes aprendam mais e melhor; ao contrário, objetivamos que compreendam as relações nas quais estão inseridos, que percebam que seus sofrimentos também são compartilhados por colegas e podem também produzir efeitos nas demais pessoas envolvidas, como os professores, por exemplo. Esses sofrimentos são geralmente omitidos, silenciados pelos próprios jovens frente às pressupostas impossibilidades de sucesso que são socialmente produzidas. As impossibilidades com as quais trabalhamos

¹¹ Atualmente, desenvolvemos pesquisas que se sustentam nos pressupostos delineados neste texto, fazendo uso de oficinas como estratégia de pesquisa-intervenção com estudantes universitários. Elas abordam as experiências dos estudantes com espaços urbanos e universitários e as possibilidades de autoria e escrita criativa na universidade.

dizem respeito, na verdade, às dificuldades em responder à altura às altas exigências de rendimento e produtividade, por um lado, e de compreender os códigos que pautam essas exigências, compartilhados por aqueles que estiveram desde cedo imersos em situações em que a lógica acadêmica era presente, porém que se encontram distantes para a maioria dos jovens que nos procuram.

Constituindo-se como uma contradição de nossa ação, produzimos, sim, com essas ações, resultados e melhorias de desempenho dos estudantes, mas enquanto efeito de práticas que tem proporcionado fissuras nas formas tradicionais de conceber as dificuldades vivenciadas. Do mesmo modo, constitui-se também como uma contradição de nossa ação que é, ao mesmo tempo, subordinada/vinculada a uma política pública (que obviamente tem um objetivo, visa a resultados) e rompe com a lógica e objetivo dessa política.

Assim, temos priorizado um olhar que não fragmenta a realidade e que não transforma histórias e cotidianos reais, vivos, em casos a serem analisados e que possam ser separados de seus contextos de produção. Priorizamos um olhar que busca compreender o jovem, estudante, em sua especificidade, sem desvinculá-los das situações cotidianas com as quais se depara, sem desvinculá-lo do(s) lugar(es) social(ais) que ocupa, que lhe(s) é/são possível(is) na universidade.

Temos buscado conduzir e construir práticas as quais demarcam que nosso compromisso não se relaciona direta e friamente com a produção de resultados (não abandono, reprovação ou desistências), mas sim com os estudantes, compreendendo-os como pessoas que participam ativamente do cotidiano da IES e que respondem, de algum modo, às suas exigências. Tensionamos as respostas presentes e trabalhamos as possibilidades de produzirem respostas outras, de assumirem um lugar social outro naquele contexto. Nossa busca é pela possibilidade de diálogo, pela circulação de vozes que por vezes são silenciadas ou omitidas, vozes de sujeitos que acabam por não serem permitidas de circular, seja pela lógica do desempenho que passa a compor a universidade, seja porque os próprios jovens não se permitem assumir esses lugares outros.

Em suma: neste ensaio buscamos situar o leitor no campo no qual nos inserimos. Esse campo - psicólogos de uma Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis - se constitui como uma imensa área na qual se entrecruzam diversas vozes sociais, nas quais e a partir das quais os sujeitos enunciam. As ações que empreendemos e as respostas que provocam são, por conseguinte, marcadas pelas noções de jovem e juventude vigentes, de democratização do ensino, de políticas públicas enquanto projetos de sociedade, entre outras.

Nossas práticas, é preciso ressaltar, não são/estão fechadas: são (re)pensadas constantemente, pois as lógicas institucionais das quais tanto falamos, embora se mostrem rígidas, não são estanques no tempo, são transformadas, as vezes por pequenas fissuras, as quais temos buscado produzir e nas quais é preciso investir. Assim, as práticas da psicologia também precisam não de uma adaptação, mas de transformação, buscando um olhar amplo sobre as situações, olhar este que compreenda as formas como as pessoas estão envolvidas nelas. As práticas, portanto, não estão encerradas, *são e devem* ser mutantes.

Referências

BAKHTIN, M.; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e Filosofia da Linguagem** - Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: HUCITEC, 1990.

BISINOTO, C.; MARINHO-ARAÚJO, C. M. Psicologia Escolar na Educação Superior: atuação no Distrito Federal. **Psicologia em Estudo**, v. 16, n. 1, p. 111–122, 2011.

BRASIL. Decreto 6.096 de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expensão das Universidades Federais - REUNI. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2007.

BRASIL. Decreto 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil - PNAES. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Ministério da Educação, 2001.

CRUZ, L.; HILLESHEIM, B.; GUARESCHI, N. M. DE F. Infância e Políticas Públicas: um olhar sobre as práticas psi. **Psicologia & Sociedade**, v. 17, n. 3, p. 42–49, 2005.

DAYRELL, J. O jovem como sujeito social. **Revista Brasileira de Educação**, n. 24, p. 40–52, 2003.

FARACO, C. A. **Linguagem e Diálogo**: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARIA, C. A. P. de. Ideias, conhecimento e Políticas Públicas - Um inventário sucinto das principais vertentes analíticas recentes. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 18, n. 51, p. 21–29, 2003.

FREY, K. Políticas públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da análise de políticas públicas no Brasil. **Planejamento e Políticas públicas**, v. 21, p. 211–259, 2000.

FREZZA, M.; MARASCHIN, C.; SANTOS, N. S. DOS. Juventude como problema de políticas públicas. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 313–323, 2009.

GAGNEBIN, J. M. **Sete aulas sobre linguagem, memória e história**. Rio de Janeiro: Imago, 2005.

GROPPO, L. A. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise sociológica das juventudes. In: SOUZA, J. T. P. DE; GROPPPO, L. A. (Org.). **Dilemas e contestações das juventudes no Brasil e no mundo**. Florianópolis: UFSC, 2011. p. 11–30.

LYRA, J.; MEDRADO, B.; NASCIMENTO, P.; GALINDO, D.; PEDROSA, C. “A gente não pode fazer nada, só podemos decidir sabor de sorvete”. Adolescentes: de sujeito de necessidades a um sujeito de direitos. **Cadernos CEDES**, v. 22, n. 57, p. 9–21, 2002.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. de S. Assistência estudantil: sentidos em (trans)formação. In: FERRARINI, N. DA L.; RUPPEL, D. (Org.). **Inclusão racial e social**: considerações sobre a trajetória da UFPR. Curitiba: Ed. UFPR, 2013. p. 261–288.

MACHADO, J. P.; PAN, M. A. G. de S. Política Pública e Subjetividade: a assistência estudantil na universidade. **Textos & Contextos**, v. 13, n. 1, p. 184–198, 2014.

MAIA, A. A. R. M.; MANCEBO, D. Juventude, trabalho e projetos de vida: ninguém pode ficar parado. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 30, n. 2, p. 376–389, 2010.

MARTINS, R. D. O. Indivíduo e sociedade no discurso da política de ensino superior. **Sociologias**, n. 6, p. 94–120, 2001.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: INEP, 2001.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações Estado-sociedade. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 80, p. 13–24, 2002.

MORTADA, S. P. De jovem a estudante: apontamentos críticos. **Psicologia & Sociedade**, v. 21, n. 3, p. 373–382, 2009.

PAN, M. A. G. de S. **Infância, discurso e subjetividade**: Uma discussão interdisciplinar para uma nova compreensão dos problemas escolares. Curitiba: Tese de doutorado em Estudos Linguísticos: Universidade Federal do Paraná, 2003.

PAN, M. A. G. de S.; BEVILACQUA, C.; BRANCO, P.; MOREIRA, J.; LITENSKI, A.; RHODES, C.; TOVAR, A. A.; ZONTA, G. A.. Psicologia educacional na universidade: a construção de um modelo junto à assistência estudantil. I Seminário Iberoamericano: As transições dos estudantes. **Anais do I Seminário Iberoamericano**: as transições dos estudantes, Itajaí, 2013. Disponível em:
<<http://www.acaodireta.com.br/seminarioiberoamericanoanais>>

PAN, M. A. G. de S.; ZONTA, G. A.; TOVAR, A. A.; MALLMANN, L.; CRUZ, A. C. **Plantão Institucional**: uma proposta de atuação da Psicologia junto ao jovem universitário. La Antigua Guatemala: ULAPSI, 2014.

PAN, M. A. G. de S.; FARACO, C. A. Os sentidos da infância: um estudo sobre processos subjetivos na instituição escolar. **Intera**, v. 9, n. 2, p. 371–380, 2005.

ROCHA, M. L. da. A formação na interface Psicologia/Educação. In: JACÓ-VILELA, A. M.; MANCEBO, D. (Org.). **Psicologia Social**: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2004. p. 183–194.

ROCHA, M. L. da; AGUIAR, K.. Entreatos: percursos e construções da psicologia na rede pública de ensino. **Estudos e Pesquisa em Psicologia**, v. 10, n. 1, p. 68–84, 2010.

RUA, M. das G. As políticas públicas e a juventude nos anos 90. In: CNPD (Ed.). **Jovens acontecendo na trilha das políticas públicas**. Brasília: CNPD, 1998. p. 731–752.

SAMPAIO, S. M. R. A Psicologia na educação superior : ausências e percalços. **Em Aberto**, v. 23, n. 83, p. 95–105, 2010.

SEVERINO, A. J. O ensino superior brasileiro: novas configurações e velhos desafios. **Educar em Revista**, n. 31, p. 73–89, 2008.

SPOSITO, M. P. Trajetórias na constituição de políticas públicas de juventude no Brasil. In: FREITAS, M. V.; PAPA, F. (Org.). **Políticas Públicas: juventude em pauta**. São Paulo: Cortez Editora, 2008. p. 57–74.

SPOSITO, M. P.; CORROCHANO, M. C. A face oculta da transferência de renda para jovens no Brasil. **Tempo Social**, v. 17, n. 2, p. 141–172, 2005.

TELLES, V. DA S. Direitos sociais: afinal, do que se trata? **Revista da USP**, v. 37, p. 43–45, 1998.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação no século XXI - Visão e Ação**. Paris: UNESCO, 1998.

ZANELLA, A. V. Reflexões sobre a Atuação do(a) Psicólogo(a) em Contextos de Escolarização Formal. **Psicologia Social: abordagens sócio-históricas e desafios contemporâneos**, v. 23, n. 3, p. 68–75, 2003.

ZANELLA, A. V. et al. Jovens, juventude e políticas públicas: Produção acadêmica em periódicos científicos brasileiros (2002 a 2011). v. 18, n. 2, p. 327–333, 2013.

Caminhadas fotográficas: uma experiência com jovens e memórias de uma cidade

*Neiva de Assis
Andrea Vieira Zanella*

*A vida educa
e quanto mais amplamente ela irromper na escola
mais dinâmico e rico será o processo educativo.
O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado
da vida com uma cerca alta.
(VIGOTSKI, 2010, p. 456)*

A escrita para o livro “Jovens/adolescentes em processos educativos”, convocou-nos a pensar sobre os modos como os jovens têm sido compreendidos em espaços de educação e as atividades estéticas a eles oferecidas nestes contextos. Apresentamos como ponto de partida uma experiência de trabalho com a Psicologia e a Fotografia em uma organização educativa que se instalava na cidade de São Francisco do Sul – SC¹. Neste contexto, desenrolava-se também uma pesquisa de doutorado da primeira autora deste texto, sob orientação da segunda autora e, que teve como temática as relações subjetivas em uma cidade reconhecida como patrimônio cultural.

O trabalho com os jovens investe nas possíveis contribuições de atividades fotográficas em contextos de formação profissional e tecnológica, utilizando como recurso metodológico algumas caminhadas na cidade. As discussões apresentadas neste capítulo reconhecem na fotografia possíveis contribuições para relação ética e estética de jovens.

Evidenciamos de antemão, a opção por uma concepção de sujeito que considera a pluralidade do ser jovem. Distanciamos-nos, assim, de perspectivas universalizantes que desconsideram as condições históricas e culturais em processos de subjetivação (ASSIS; ZANELLA, 2012) e, buscamos uma visão aberta de juventude, compreendida como permanente processo de construção e reconstrução. (ARIÈS, 1981; COIMBRA, 2001; CASTRO; CORREA, 2005; CACCIA-BAVA et al., 2004; PERALVA, 1997; SPOSITO, 2004).

Vale lembrar que as construções teóricas do século XX legitimaram a compreensão de juventude como uma etapa universal, uma fase biológica de desenvolvimento do homem, de preparação e amadurecimento para a vida social adulta e que estaria presente em todas as sociedades e nos diversos momentos históricos. (ARIÈS, 1981).

No entanto, o trabalho com os jovens possibilitou problematizar a categorização que os homogeniza, discussão essa necessária ao tensionamento das políticas públicas, da legislação e vigente em estudos de cunho normativo.

¹ São Francisco do Sul é considerada cidade de pequeno porte, com população de 42.520 habitantes (IBGE, 2010) e processo de desenvolvimento urbano ligado às atividades relacionadas ao mar e ao porto. Localizada no litoral norte do Estado de Santa Catarina, é reconhecida pelo patrimônio cultural paisagístico e arquitetônico pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN.

De outro lado, a educação é aqui analisada como instituição social em que se articulam práticas sociais particulares, exigindo também uma leitura plural e interdisciplinar sobre as relações que ali se concretizam e os sentidos produzidos nos confrontos entre os diversos sujeitos.

É inegável considerar que os espaços educacionais se tornaram indispensáveis para os jovens iniciarem a vida social e a aprendizagem (ARIÉS, 1981), tanto que se observa a constituição de um sistema institucional articulado que reproduz e conserva um modo pretendido de viver em sociedade. Contextos educativos consistem em lugares não somente de aprender e ensinar, mas de processos de subjetivação. A organização educativa é “[...] lócus de constituição de múltiplas características dos sujeitos em relação e que os singularizam enquanto corpo, cognição e emoção e ao mesmo tempo os identificam enquanto gênero, classe social, etnia. (ZANELLA, 2006, p. 36)

Contemporaneamente observamos a instalação de uma Rede Federal de Educação Tecnológica no país, direcionada à formação profissional e tecnológica de jovens na modalidade de Ensino Médio Técnico Profissionalizante: os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Criados por meio da Lei nº 11.892/2008, têm como objetivo responder às demandas de formação profissional no país, por meio da transmissão de conhecimentos científicos e tecnológicos e fortalecendo os arranjos produtivos locais. Com esta reorganização, oferecem cursos de formação inicial e continuada, ensino médio integrado, além de cursos superiores de tecnologia, bacharelado, licenciaturas e pós-graduação.

A atividade que a seguir será apresentada, aconteceu no Campus de São Francisco do Sul², parte integrante desta rede de ensino, dentro do Instituto Federal Catarinense – IF Catarinense. Com início em 2010³, atualmente o Campus oferta Cursos de Ensino Médio Técnico em Administração, em Guia de Turismo e cursos de graduação em Logística e Redes de Computadores.

Inegável a contribuição destes Institutos Federais de Educação – IF para o desenvolvimento local a partir de uma política de inclusão em educação, se pensarmos por exemplo que o acesso a um curso de graduação público e gratuito até pouco tempo era possível somente nas capitais dos estados. Importante também se faz salientar que, embora estejam direcionados para a formação profissional e tecnológica, não excluem a obrigatoriedade e a importância da inclusão nos projetos políticos pedagógicos, unidades curriculares de formação humana, de aspectos éticos e estéticos do viver em sociedade e de produzir-se como sujeito.

No caso dos jovens que frequentam cursos profissionalizantes e tecnológicos no IF Catarinense, é imprescindível que os projetos políticos pedagógicos considerem o entorno e reconheçam no contexto da cidade em que se inserem, particularidades que influenciam os processos de subjetivação das pessoas que ali vivem. Referimo-nos a peculiar característica de São Francisco do Sul; reconhecida como patrimônio cultural nacional pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN em 1987, em função do conjunto arquitetônico colonial português que se mantém preservado e que compõe uma paisagem cultural valorizada.

É importante que a instituição educativa problematize as produções culturais que ali se apresentam entrelaçadas com as relações sociais e a produção subjetiva de seus habitantes.

² Campus integrante do Instituto Federal Catarinense – IF Catarinense, que por sua vez consiste na integração das antigas Escolas Agrotécnicas Federais vinculadas até então à Universidade Federal de Santa Catarina.

³ Criado por meio da Portaria nº 330, de 23 de Abril de 2013.

Vários autores têm contribuído com essa discussão, produzindo diálogos interessantes entre a Psicologia e a Estética⁴ e enfatizando a importância, nos processos de ensinar e aprender, de se investir na dimensão sensível do ser humano. (MOLON, 2006; SMOLKA, 2000, 2006; REIS, 2004; GOES, 2006; MAHEIRIE, 2007; ZANELLA, 2006). Essa dimensão é aqui compreendida como “[...] modo específico de relação com a realidade, pautado por uma sensibilidade que permita reconhecer a polissemia da vida” (ZANELLA, 2006 p. 36). Vigotski (1999) afirma que só é possível educar esteticamente incluindo o sujeito em contextos estéticos. Nessa direção, a organização educativa poderá contribuir com a formação estética dos jovens, tornando toda a vida um trabalho criador. A chave para uma educação estética seria

[...] inserir as reações estéticas na própria vida. A arte transforma a realidade não só em construções da fantasia, mas também na elaboração real das coisas, dos objetos e das situações. A moradia e a vestimenta, a conversa e a leitura, a festa escolar e o modo de caminhar: tudo isso pode servir como material [...] para a elaboração estética. (VIGOTSKI, 2003, p. 239).

Consideramos, contudo, por antecipação que a ideia de inserir caminhadas fotográficas com jovens alunos da educação profissional poderia ser interessante à educação estética, pois, a vivência intensa cria um “[...] estado muito sensível para as ações posteriores e, nunca passa sem deixar marcas no sujeito em sua vida posterior”. (VIGOTSKI, 2003, p. 234).

Caminhar como princípio de pesquisa

O estudo teve como princípio metodológico a experiência de caminhar e fotografar na cidade de São Francisco do Sul com jovens. Valorizamos, portanto, a indissociabilidade entre a pesquisa e a intervenção e, de outro, estudos que apontam a inseparável relação entre processos de subjetivação e cidade (HISSA; NOGUEIRA, 2013; BAPTISTA; FERREIRA 2012).

Estes estudos afirmam que o território, os lugares, a paisagem, vão dialogando com as pessoas, convidando-as a participar da vida urbana e de seus movimentos. Isto porque o ato de participação do sujeito é “[...] determinado pelos modelos dominantes de participação social, mas é organizada num contexto de subjetividade como experiência existencial, impregnada de emotividade.” (SAWAIA, 2002, p.123). E a educação, como recomendava Vigotski na epígrafe deste capítulo, precisa irromper a escola, articular-se com a vida que acontece fora de seus muros.

A opção pela atividade fotográfica deu-se atentando ao fato que esta amplia as possibilidades de expressão para além do discurso verbal (TITTONI, 2009). As imagens produzidas pelos jovens ao transitar pela cidade foram compreendidas como discurso, por conseguinte, texto que resulta da relação com o contexto. Considerando que a perspectiva dialógica fundamentou este trabalho, a dimensão polifônica foi perscrutada, assim como o inacabamento dos sentidos produzidos na experiência compartilhada de fotografar a cidade.

⁴ Sanchez Vazquez (1999) indica diversas relações que o homem pode estabelecer com o mundo:

- Relação teórico-cognoscitiva, que objetiva a compreensão da realidade;
- Relação prático-produtiva, em que a produção de objetos visa à satisfação das necessidades vitais.
- Relação prático-utilitária, onde ocorre o uso e consumo dos objetos.
- E a relação estética, relação de sensibilidade com o mundo, polissêmica, menos normatizada e direcionada institucionalmente, que permite estranhamentos e deslocamentos do vivido.

Não há uma palavra que seja a primeira ou a última, e não há limites para o contexto dialógico (este se perde num passado ilimitado e num futuro ilimitado). Mesmo os sentidos passados, que nasceram do diálogo com os séculos passados, nunca estão estabilizados (encerrados, acabados de uma vez por todas). Sempre se modificarão (renovando-se) no desenrolar do diálogo subsequente, futuro. (BAKHTIN, 2003, 413).

Apontamos no início do capítulo, que a primeira autora atua como professora em uma instituição educativa na qual a atividade analisada foi realizada⁵ com um grupo de aproximadamente trinta jovens participantes do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego - PRONATEC⁶. Estes jovens frequentavam o Curso Técnico Profissionalizante em Turismo e Eventos, tinham idades entre 15 e 19 anos e eram oriundos de escolas públicas de educação básica de diversas regiões da cidade.

Foi proposto a estes jovens a realização de encontros mediados pela fotografia, com objetivo de provocar olhares e sentidos em relação à cidade. Foram três encontros entre novembro de 2012 e março de 2013. Em um primeiro momento trabalhamos no espaço físico da organização educativa: imagens fotográficas foram exibidas no projetor e analisadas tendo como eixo de diálogo as possibilidades da fotografia e suas características (luminosidade, enquadramento, foco). Depois realizamos uma experimentação com papel cartão recortado, formando uma moldura e, que por ser vazado, permitia ver o que através dele se apresentava (Figuras 1 a 3). Este exercício possibilitou exercitar o olhar, o enquadramento diante de um foco e ao mesmo tempo evitar o movimento automático de clicar do equipamento fotográfico, sem ao menos observar o que se fotografa. Por último, foi proposto o exercício do olhar durante uma caminhada no Centro Histórico com auxílio de equipamento fotográfico⁷. As caminhadas foram organizadas pensando na experimentação estética; ao caminhar, o olho que vê, realiza um trabalho que se combina com os mais complexos processos de pensamento. (BAKHTIN, 2003, p 225). Assim, o ato de caminhar poderia provocar o estranhamento da paisagem urbana, indo na contramão de olhares cristalizados em relação ao conhecido. Ao habitar a cidade e circular pelas ruas, os jovens poderiam construir novas formas de apropriação do espaço. Tratava-se, pois, de um caminhar outro, um dispositivo para a construção de modos outros de olhar e se apropriar do espaço. (Figura 4)

⁵ Acompanhados pela primeira autora deste texto.

⁶ Criado em 2011 pelo Governo Federal com o objetivo de ampliar a oferta de cursos de educação profissional e tecnológica. (MEC, 2011)

⁷ Para registrar as imagens deste momento, contamos com o auxílio do professor do Instituto Federal Catarinense. Severino Mirandola Junior.

Figura 1: Experiência com papel e equipamento fotográfico

Fonte: Arquivo das autoras

Figura 2: Experiência com papel e equipamento fotográfico

Fonte: Arquivo das autoras

Figura 3: Experiência com papel e equipamento fotográfico

Fonte: Arquivo das autoras

Figura 4: Caminhada fotográfica

Fonte: Arquivo das autoras

A preparação para o uso do equipamento fotográfico não existiu: apenas foi solicitado previamente que os participantes trouxessem equipamentos fotográficos próprios ou celulares com dispositivos fotográficos. Como resultado, as fotos não apresentaram qualidade técnica ou intenções artísticas, o que não se constituiu como problema afinal, a intenção foi provocar diálogos e olhares entre os jovens e a cidade por meio da imagem fotográfica. As fotografias, por sua vez, os sentidos que se processam na relação dos jovens com a cidade patrimonializada.

O caminhar inicialmente chamou a atenção dos jovens às invisibilidades presentes ao circular no Centro Histórico, à detalhes da paisagem, trouxe outros olhares, como apontado pelos jovens:

Os moradores de São Francisco não dão muita bola para essa paisagem porque estão acostumados a ver todo dia. [...] Para nós que moramos, na maioria das vezes não damos valor, [...] nunca paramos para notar bem e visualizar a vista e detalhes; mas os que não moram aqui são os que reparam em tudo isso em cada detalhe, tiram fotos para guardar de lembrança. (Fernanda).

Esquecemos que as casas no centro histórico que são vistas como simples paisagens, cada uma delas guarda uma história diferente, dentro desses lugares passaram pessoas que deixaram sua marca, mas que na maioria das vezes caem no esquecimento e se perdem no passado. (Jean).

Fernanda, Jean e outros jovens que participaram da atividade, relataram que não costumam caminhar, circular pelas estreitas ruas do Centro Histórico. Alguns deles moram em bairros distantes, afastados das áreas centrais e, para eles, os bens patrimoniais e culturais da cidade, eram de certo modo desconhecidos, pouco conhecidos ou não reconhecidos. Por vezes, o discurso dos jovens foi de que o Centro Histórico é “só velharia”, “não sei o que os turistas vêm tanto visitar isso aqui”.

Nessa caminhada em uma tarde quente de verão, os jovens observaram a arquitetura, conversaram com moradores das casas, ouviram histórias, produziram imagens e outros sentidos para o vivido cotidianamente (Figuras 5 e 6). Jean aproximou-se de uma antiga moradora e se envolveu a tal ponto com a contação de histórias de Arilda que pretendia auxiliá-la na construção de um livro sobre sua casa:

O que me chama a atenção não é só a parede de pedra ao fundo [...] e sim a história

com a parede de pedra ao fundo. É uma história real que passa na cidade de São Francisco do Sul. Arilda nasceu e cresceu na casa em que seus pais viveram e onde ela vive até hoje, estudou na Escola Estrela Matutina, antiga escola de freiras onde é localizada hoje a Escola Francisquense. (Jean).

Sobre a mesma casa, Isadora comentou:

Foi o lugar que mais me chamou a atenção. [...]. Foi quando eu avistei a casa da foto e me encantei quando olhei dentro do portão dela. A impressão que eu tive é de que aquela cena era de um filme antigo. O modelo da casa é muito interessante, mostra o lado mais histórico da cidade. As janelas e portas com modelo bem antigo, mas tudo bem conservado. Eu raramente passava pelo lugar em que tirei a foto, por isso nunca tinha percebido aquela imagem bonita. A partir do momento em que vi aquele lugar eu mudei um pouco meu jeito de pensar, em relação com a São Francisco do Sul, é mais do que uma cidade, é um lugar incrível e tem que ser valorizado. (Isadora)

A arquitetura histórica para os jovens e seus olhos acostumados com o espaço urbano e as edificações marcadas por uma estética moderna, se resumia a algo velho, quebrado ou antigo. A visita ao Centro Histórico, com a mediação da fotografia, entrevistou no modo destes jovens verem, ouvirem, pensarem e sentirem a cidade em que residem, provocou estranhamentos em relação ao modo de experimentarem a cidade e do modo como os turistas que a visitam a veem.

O olhar turístico encanta-se com o patrimônio arquitetônico da cidade, porém, a escuta dos discursos produzidos pelos jovens, evoluiria para além daquela paisagem cultural hegemônica. Fomos então conduzidos pelos jovens em percursos para além da paisagem instituída e descobrimos outras cidades na mesma cidade, outras memórias, outros modos de vida que coexistiam com o Patrimônio Histórico Cultural⁸. Essas andanças outras pela cidade aconteceram em outro momento.

Figura 5 – Centro da cidade

Fonte: Arquivo das autoras

⁸ Uma discussão mais completa do estudo sobre outros modos de produzir memórias na cidade de São Francisco do Sul, poderá ser encontrada na tese de doutorado da primeira autora deste capítulo, que está em vias de finalização, com previsão para término em fevereiro de 2016.

Figura 6 – Centro da cidade

Fonte: Arquivo das autoras

Importante mencionar que anteriormente a segunda caminhada fotográfica, um fotógrafo da região foi convidado a conversar com os jovens sobre técnicas de fotografia. Ele ensinou como utilizar o equipamento fotográfico e contribuiu ainda mais para a construção de um olhar atento aos pequenos detalhes. (Figura 7).

Figura 7 – Conversa sobre fotografia.

Fonte: Arquivo das autoras

Na segunda imersão na cidade, os jovens optaram por uma caminhada até o antigo hospital, lugar onde muitos francisquenses nasceram e que há alguns anos estava fechado e abandonado. Estavam motivados para subir a colina e aproximarem-se do prédio, e olhar, desta vez, a partir do ângulo da câmera fotográfica. Da janela do IF Catarinense impunha-se aquela

arquitetura, que embora apresentasse características arquitetônicas significativas no contexto dos monumentos preservados na cidade, estava fora da delimitação do patrimonializado pelo IPHAN, fora do Mapa de Proteção do Centro Histórico de São Francisco do Sul⁹. Estava, portanto, desprotegido e a qualquer momento poderia ser substituído por outro edifício. O grupo de jovens, agora com maior atenção à cidade e a técnica fotográfica, caminhou em busca de ângulos nunca vistos. O mosaico de imagens que compõe as figuras 8 e 9, dá a ver um pouco dessa experimentação fotográfica, em que os recursos técnicos aprendidos na oficina com o fotógrafo foram utilizados. Mas as imagens revelam mais que a técnica: dão visibilidade aos possíveis para um olhar estrangeiro em relação ao que é familiar.

Seguimos o percurso por eles traçado e seus olhares curiosos ao descobrirem novos elementos e ao imaginarem histórias nunca narradas que tivessem como suporte aquelas paredes antigas. Investigaram então que o Hospital de Caridade pertencia a uma organização privada comandada pela venerável Ordem Terceira da Penitência, constituída ainda no tempo do Brasil império e ligada à igreja católica. A entidade chegou a São Francisco do Sul via padres Franciscanos entre 1723 e 1751 e realizava atendimentos em saúde em outros endereços da cidade. O edifício construído no morro do bairro Acaraí e eleito pelos jovens como foco para a intervenção fotográfica, data de 1915 e realizou cuidados em saúde aos moradores até outubro de 2010, quando foi desativado de suas funções hospitalares. (Figura 9) A construção do hospital público em outro bairro deu continuidade ao atendimento da saúde da população e o antigo hospital vem pouco a pouco, tornando-se ruína na cidade (ALVES, 2013).

Figura 8 – Caminhadas fotográficas.

Fonte: Arquivo das autoras

⁹ No mapa disponível no escritório do IPHAN em São Francisco do Sul, há uma área circundada por linha vermelha da cidade, que se refere ao conjunto urbano e paisagístico que recebeu o título de patrimônio cultural nacional. Inclui ainda a classificação em níveis de proteção conforme a presença da preservação das características originais na arquitetura.

Figura 9 – Caminhadas fotográficas

Fonte: Arquivo das autoras

Outras cidades e outros modos de vida

A última caminhada que realizamos evidencia, de modo mais claro, a temática das relações dos jovens com a cidade e aconteceu em uma localidade periférica. Uma das alunas, Jessica, sinalizou que em seu bairro, seu padrasto havia construído um lugar com objetos que recolheu ao longo dos anos de trabalho com material reciclável. Seria um contraponto às visitas realizadas no Centro Histórico e aceitamos o desafio de desbravar a periferia da cidade em sua companhia. A proposta demandou um pouco mais de organização: foi preciso utilizar meio de transporte para o deslocamento, pois a localidade a qual Jessica se referia era distante do Centro Histórico da cidade. Combinamos um ponto de referência, dia e horário e ali nos encontramos. Nossa caminhada tinha um destino definido à priori. O percurso caracterizou-se por uma descoberta sobre outros modos de viver de moradores de São Francisco do Sul. Caminhamos por um bairro de periferia, chamado Majorca, um lugar onde vivem pessoas que migraram de outros estados, atraídas por oportunidades de trabalho com o turismo dos balneários. (Figuras 10 e 11). Essas pessoas acabaram por constituir, com outros tantos que também o fizeram, uma nova comunidade, uma outra cidade dentro da cidade. Esse lugar, de certa forma, não é visível para a maioria dos habitantes da cidade, talvez pela sua localização, pelas precárias condições que oferece a seus moradores, pela ausência do poder público no local ou ainda dada a condição

de imigrantes das pessoas que ali vivem.

Figura 10 – Bairro Majorca.

Fonte: Arquivo das autoras

Figura 11 – Bairro Majorca.

Fonte: Arquivo dos autores

Ao final do percurso encontramos, numa estreita rua sem saída, um local cuidadosamente organizado pela família de Jessica, em especial seu padrasto, que sem qualquer conhecimento da museologia ou de história da arte e, sem qualquer conhecimento ou reconhecimento por parte do poder público, instalou o que poderia ser identificado como um museu do lixo. Sem dúvida, trata-se de um espaço de memória e de valorização de vidas ordinárias por meio de objetos que, retirados de depósitos de lixo catalogados e arquivados, estão expostos à visitação. Os proprietários dos objetos contaram que possuíam coisas da época dos avós, objetos de família com mais de 100 anos. Contaram também que o trabalho com a

coleta e reciclagem de resíduos sólidos há muitos anos, o contato com objetos descartados por anônimos, provocou a necessidade de guardá-los e repensá-los.

Há pouco mais de quatro anos, a família de Jessica ocupa-se da tarefa de identificar nas ruas. Manuseiam um amontoado de entulhos e ferros retorcidos no cotidiano de trabalho, dentre os quais buscam novidades para compor aquele lugar em permanente construção. Seleccionam os objetos e os reapresentam em uma nova composição, em uma nova moldura. De certa forma, fazem eles o que fizemos com a moldura de cartolina a registrar o passeio no centro histórico: emoldurávamos o cotidiano para vê-lo melhor.

Meticuloso trabalho que restitui aos objetos alguma importância e a possibilidade de serem vistos, de serem merecedores de olhares atentos. Realocados no quintal da casa, dispostos em prateleiras também reaproveitadas e próximos de outros objetos com características ou sentidos que os conectam, compõe uma espécie de exposição de garagem. Sentidos e paixões várias perpassam a coleta e a seleção destes objetos despejados nas vias da cidade, que são por eles categorizados e reconfigurados em algo a ser exposto com uma moldura particular. Ao final da caminhada, compreendemos a importância de outras possibilidades de leitura da cidade, de práticas outras de produção de memória.

A casa de Claudio configurou-se como um espaço de contra memória como aponta Abreu (2012) e um lugar construído com pouco recurso e simplicidade, porém que apresenta histórias nunca narradas e contribui para que populações não contadas possam se reapropriar de suas trajetórias. O local testemunha desta forma, certa organização social, modos outros de existir e subjetivar na cidade patrimonializada. (Figuras 12 a 15).

Figura 12: Caminhadas fotográficas

Fonte: Arquivo das autoras

Figura 13 – Caminhadas fotográficas

Fonte: Arquivo das autoras

Figura 14 – Caminhadas fotográficas

Fonte: Arquivo das autoras

Figura 15 – Caminhadas fotográficas

Fonte: Arquivo das autoras

Visitar esse local, por sua vez, constituiu-se em oportunidade ímpar para os jovens compreenderem as possibilidades de olhares outros para o supostamente conhecido. Importante que jovens aprendam mais do que técnicas e tecnologias de intervenção sobre o mundo. Pois em tempos de consumo intenso, de desenvolvimento acirrado do capitalismo e de processos de urbanização desordenados, problematizar o modo como os restos da cidade são tomados, como são reconfigurados em lugares outros, de novos jeitos, com outros sentidos, produzem sensibilidades sobre o modo como vivemos.

Considerações finais

As imagens fotográficas produzidas pelos jovens provocaram olhares aos (in)visíveis, às memórias oficiais e aos esquecimentos da cidade. Ao mesmo tempo, estes jovens tornaram-se também narradores de percepções outras das paisagens, produzindo com imagens sentidos outros sobre o espaço urbano conhecido, desconhecido e reconhecido.

Há, portanto, nesta experiência, potências para relações éticas, estéticas e políticas de jovens no que diz respeito ao reconhecimento de possibilidades não visíveis de vida e existência. As caminhadas fotográficas aqui relatadas, respeitadas as particularidades que as produziram, fizeram emergir novos jogos entre lembrança e esquecimento, bem como a possibilidade de outras tramas narrativas sobre a cidade, para além dos sentidos hegemônicos que instituem.

As vidas afirmadas e reconhecidas socialmente na cidade convivem com restos, com ruídos de existências outras. Importante, portanto, que a educação de jovens, embora preocupada com a formação profissional e tecnológica, oportunize experiências estéticas que invistam na percepção da vitalidade da cidade e das inúmeras possibilidades do viver e produzir memórias, que reivindicam ainda que com táticas silenciosas, o direito de diferir aos modos de

subjetivar-se na cidade. (CERTAU, 2013).

As caminhadas pela cidade e a produção de imagens fotográficas contribuíram para que jovens e pesquisadores reconhecessem os restos, as insignificâncias ali presentes e, com isso, problematizassem sentidos outros para a construção de memórias e para a formação de jovens. As caminhadas fotográficas permitiram ainda reconhecer que a produção de conhecimento ocorre no encontro, no acontecimento que engendra possibilidades de subjetivação nos sujeitos que o produzem.

Fotografia, caminhadas e diálogos entreteceram a produção de novos sentidos dos jovens sobre a cidade patrimonializada, lembrando aqueles esquecidos, duvidando daqueles institucionalizados. Estas caminhadas fotográficas foram compreendidas como prática estética, pois ao caminhar, olhar e fotografar os jovens teceram suas próprias considerações sobre o vivido. Eis a potência dessa atividade para a prática educativa aos interessados na formação estética dos jovens.

Referências

ABREU, R. Colecionando museus como ruínas: percursos e experiências de memória no contexto de ações patrimoniais. **Ilha Revista de Antropologia**. v.14, n.1 e 2, p. 17-35, jan./dez., 2012.

ALVES, S. Desativado, Hospital de Caridade de São Francisco está à mercê do vandalismo. **Jornal A Notícia**, Joinville, 16 jan. 2013.

ARIÈS, P. **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, N. de; ZANELLA, A. V. Jovens e Programas de Contraturno Escolar: (Des)encontros Possíveis. **Pesquisas e Práticas Psicossociais**. v. 7, n.1, São João del-Rei, jan./jun. 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAPTISTA, L. A.; FERREIRA, M. S. **Por que a cidade?** Escritos sobre a experiência urbana e subjetividade. Niterói, Editora da UFF, 2012.

CACCIA-BAVA, A.; PÁMPOLS, C. F; CANGAS, Y. G. **Jovens na América Latina**. São Paulo: Escrituras Editora, 2004.

CASTRO, L. R.; CORREA, J. **Juventude Contemporânea: Perspectivas nacionais e internacionais**. Rio de Janeiro: NAU Editora: FAPERJ, 2005.

CERTAU, M. de. **A invenção do cotidiano**. 10 ed. Tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2013.

COIMBRA, C. **Operação Rio – o mito as classes perigosas**. Um estudo sobre a violência urbana, a mídia impressa e os discursos de segurança pública. Rio de Janeiro: Oficina do Autor; Niterói: Intertexto, 2001.

HISSA, C.E.V.; NOGUEIRA, M. L. N. Cidade-corpo. **Rev. UFMG**, Belo Horizonte, v. 20, n.1, p.54-77, jan./jun. 2013.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **Florianópolis e São Francisco do Sul**. Disponível em <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/xtras/perfil.php?codmun=421620> Acesso em 20 jul. 2010.

MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC. Disponível em: <http://pronatec.mec.gov.br>. Acesso em: 25 fev. 2012.

MOLON, S. I. . Subjetividade, sujeito e atividade criadora: questões para a formação continuada de educadores (as) na abordagem sócio-histórica. In: ROS, S. Z. da; MAHEIRIE, K.; ZANELLA, A. V. (Org.). **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006. v. 1, p. 95-114.

PERALVA, A. O jovem como modelo cultural. **Revista Brasileira de Educação**. n. 5, Mai/Ago, n. 6, Set/Dez, 1997.

SAWAIA, B. (Org.) **Ambientalismo e participação na contemporaneidade**. São Paulo: FAPESP, 2002.

SMOLKA, A. L. B. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2, Maio/Ago. 2006.

SMOLKA, A. L. B. A memória em questão: uma perspectiva histórico-cultural. **Educ. Soc.**, v. 21, n. 71, p.166-193, Jul. 2000.

SPOSITO, M. P. Alguns desafios para a compreensão das relações entre escola e juventude. In: JUBRA – **Anais do Simpósio Internacional Sobre Juventude Brasileira**. 2004.

TITTONI, J. (Org.). **Psicologia e Fotografia: Experiências em intervenções fotografias**. Porto Alegre: Ed. Dom Quixote, 2009.

VIGOTSKI, L. S. Educação Estética. In: **Psicologia pedagógica**. 3. ed. Tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. (Coleção textos de Psicologia). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia da Arte**. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

VIGOTSKI, L. S. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

ZANELLA, A. **Relações estéticas, atividade criadora e imaginação: sujeitos e (em) experiência**. Florianópolis: NUP/CED/UFSC, 2006.

Sobre os autores e as autoras

Amanda Buso Borges

Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Foi Bolsista do Programa Jovens Talentos para a Ciência (PJT - IC), fomentado pela CAPES, no período de 08/2012 a 07/2013.

Ana Paula Farias Ferreira

Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Bolsista de Iniciação Científica UNIR/PIBIC/CNPq junto à pesquisa “Escola Pública e espaço local: enquadrando olhares, sentidos e relações”. Integrante do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE).

Anabela Almeida Costa e Santos Peretta

Possui graduação em Psicologia pela Universidade de São Paulo (1997), aperfeiçoamento em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1999), mestrado e doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2002 e 2008, respectivamente). Atualmente é Professora Adjunta 4 da Universidade Federal de Uberlândia, onde ministra aulas na graduação em Psicologia e em cursos de Licenciatura, supervisiona estágio em Psicologia Escolar. Tem desenvolvido pesquisas sobre a atuação e formação do psicólogo para atuar no campo da educação. Tem experiência na área de Psicologia Escolar. Atuando principalmente nos seguintes temas: atuação e formação do psicólogo escolar, registros escolares, cadernos escolares, formação de professores, pesquisa etnográfica, escola pública, cotidiano escolar.

Andrea Vieira Zanella

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná, mestrado e doutorado em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Realizou estudos pós-doutorais na Università Degli Studi di Roma La Sapienza e estudos complementares na UFRGS. Professora titular da Universidade Federal de Santa Catarina. Orientadora de mestrado e doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFSC. Bolsista em produtividade do CNPq. Desenvolve atividades junto à CAPES na condição de coordenadora adjunta da Câmara II - Sociais e Humanidades, Área Interdisciplinar desde 2011. Foi coeditora da Revista Psicologia & Sociedade entre 2008 e 2011 e integrou a Direção Nacional da Associação Brasileira de Psicologia Social - ABRAPSO (gestões 1992-1993, 2010-2011 e 2012-2013). Desenvolve projetos de pesquisa e extensão na área de Psicologia Social com os seguintes temas: relações éticas, estéticas e processos de criação; psicologia social e arte; educação estética; questões metodológicas. Tem livros, capítulos de livros e artigos publicados, vários destes disponíveis online. Integra o corpo editorial de periódicos científicos e de editoras.

Angélica de Souza Lima

Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Voluntária em iniciação científica junto à pesquisa “Escola Pública e espaço local: enquadrando olhares, sentidos e relações”.

Carmen Lúcia Reis

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia (1996), mestrado em Psicologia Escolar e Educacional pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2001) e doutorado em Psicologia Profissão e Ciência pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2005). Atualmente é professora Adjunta 3 da Universidade Federal de Uberlândia, onde ministra aulas no curso de graduação em Psicologia e supervisiona estágios em Psicologia Escolar. Tem experiência com os temas: atuação do psicólogo escolar, formação do psicólogo para atuar no campo educacional, adolescência, orientação profissional, processo de escolarização e medicalização da educação.

Diana Campos Fontes

Possui graduação e mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia. Especialista em Psicologia Escolar. Especialista em Terapia de Família (UCAM). Atualmente atua como Psicóloga em Escola de Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Porto Velho, em Educação de Surdos. É docente das Faculdades Integradas Aparício Carvalho (FIMCA) na área de Psicologia Escolar, Psicologia do Portador de Necessidades Especiais e Estágios.

Elisângela Sobreira de Oliveira

Possui graduação em psicologia pela Universidade Paranaense (UNIPAR), mestrado em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Atuou como psicóloga no Centro de Atenção Psicossocial – CAPSI da Prefeitura Municipal de Alta Floresta do Oeste. Lecionou de 2011 a 2014 no curso de psicologia da Faculdade de Rolim de Moura - FAROL. Atualmente atua como Psicóloga no Tribunal de Justiça do Estado de Rondônia.

Elizabeth Antônia Leonel de Moraes Martines

Possui graduação em Licenciatura em Ciências pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1973), graduação em Biologia pela Faculdade de Ciências e Letras de Votuporanga (1974), mestrado (2000) e doutorado (2005) em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo. Atualmente é professora Associada II da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação em Ciências, atuando principalmente nos seguintes temas: formação de professores, ensino de ciências naturais, ensino de biologia, ensino e aprendizagem de ciências e pesquisa ação colaborativa. Coordenou o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio em Rondônia de janeiro a junho de 2014 e participou do programa como formadora de julho 2014 a maio de 2015. Coordena na UNIR o Doutorado em Educação em Ciências e Matemática ofertado pela Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática (REAMEC), sendo membro do Colegiado do programa como Representante Estadual pelo Estado de Rondônia. É docente permanente dos programas de pós-graduação: REAMEC / PPGECEM, Mestrado

Acadêmico de Psicologia (MAPSI) e do Mestrado Profissional em Educação Escolar (MEPE) da UNIR. Coordenou dois projetos de pesquisa pelo CNPq entre 2008 a 2014. Lidera o Grupo de pesquisa Laboratório de Ensino de Ciências (EDUCIENCIA) registrado no CNPq. Coordenou projetos de formação de professores de Biologia financiados pela CAPES (LICBIO e PIBID).

Fernanda Bordalo Reis

Possui graduação (2006) e mestrado (2011) em Psicologia pela Universidade Federal de Rondônia, pós-graduação em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (2009). Atualmente é coordenadora pedagógica da Escola Bilingue Maple Bear em Porto Velho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase no Ensino de Inglês como segunda Língua.

Flávio Augusto Ferreira de Oliveira

Possui graduação (2006) e mestrado (2012) em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá. Trabalhou como Psicólogo na Secretaria Municipal da Educação em Campo Mourão-PR (2008). Atuou como Psicólogo no trabalho com dependentes químicos na ONG Missão Renovar de Apoio e Restauração de Vidas (2013). Atualmente trabalha como Docente da Faculdade Ingá - UNINGÁ, na cidade de Maringá-PR.

Gabriel Nóbrega Marinho

Graduando do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Bolsista de Iniciação Científica CNPq. Voluntário em iniciação científica junto à pesquisa “Escola Pública e espaço local: enquadrando olhares, sentidos e relações”.

Graziele Aline Zonta

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal do Paraná, mestrado em psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina. Especialista em Psicodrama Terapêutico pela Associação Paranaense de Psicodrama. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina, onde participa do Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais e Constituição do Sujeito (NUPRA). Atualmente é psicóloga na Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis da UFPR, onde integra o Núcleo de Pesquisa Psicologia, Educação e Trabalho (NUPET).

Jardel Pelissari Machado

Possui graduação e mestrado em psicologia pela Universidade Federal do Paraná, licenciatura em Letras Português (PUC-PR). Doutorando em Psicologia na Universidade Federal de Santa Catarina. Tem experiência nas áreas de Psicologia Histórico-cultural (foco em produção de subjetividade), de Filosofia da Linguagem do Círculo de Bakhtin e na filosofia de Walter Benjamin, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia social; psicologia escolar/educacional; produção de subjetividade, relações éticas e estéticas, análise dialógica do discurso, ensino superior, relações de inclusão/exclusão, história e experiência. Atualmente é psicólogo da Unidade de Atenção Psicossocial (UAPS) da Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis (PRAE) da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e integrante do Núcleo de Psicologia,

Educação e Trabalho (NUPET-UFPR) e do Núcleo de Pesquisa em Práticas Sociais: relações éticas, estéticas e processos de criação (NUPRA-UFSC).

Jéssica Fabrícia Silva Lima

Graduanda do curso de Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Bolsista de Iniciação Científica UNIR/PIBIC/CNPq junto à pesquisa “Escola Pública e espaço local: enquadrando olhares, sentidos e relações”. Integrante do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE).

Laís Castro

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Federal de Uberlândia. Tendo realizado projetos de extensão nas áreas de: violência doméstica e intrafamiliar, em uma ONG; mobilização social e sexualidade. Além disso, participou de pesquisas com o tema violência escolar e adolescência. No que se refere aos estágios profissionalizantes, atuou: no Centro de Referência em Assistência Social e na área escolar, com adolescentes, em um colégio de aplicação. Profissionalmente atuou como Agente Redutora de Danos, na Escola de Redução de Danos do município de Uberlândia-MG.

Lílian Caroline Urnau

Possui graduação (2006) e mestrado (2008) em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina, doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pela Universidade de São Paulo (2013). Atualmente é professora Adjunta da graduação e do mestrado em Psicologia da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Pesquisadora integrante do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE). Tem experiência em pesquisas nas áreas da Psicologia Escolar e Psicologia Social, nas temáticas: políticas públicas de assistência social, processos educativos e participação social.

Luci Vieira Catellane Lima

Pedagoga pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (2012), mestra em Psicologia pela Fundação Universidade Federal de Rondônia (2015). Membro do Grupo Amazônico de Estudos e Pesquisas em Psicologia e Educação (GAEPPE) e do Grupo de Pesquisa em Educação na Amazônia (GPEA), nos quais desenvolve pesquisas nas áreas de Processos de escolarização de crianças e adolescentes, Alfabetização como aquisição e apropriação da cultura escrita e Antropologia Etnopedagógica: Povos Indígenas, Interculturalidade e Currículo. Atualmente é professora do Curso de Pedagogia da Faculdade Panamericana de Ji-Paraná e assistente pedagógica do Athenas Grupo Educacional de ensino superior.

Marilda Gonçalves Dias Facci

Possui graduação em Psicologia pela Universidade Estadual de Maringá, mestrado em Educação pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, doutorado em Educação Escolar pela Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara da UNESP e Pós-doutorado pelo Instituto de Psicologia da USP. Professora do Departamento de Psicologia e Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Estadual de Maringá. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UEM. Teve Bolsa Produtividade em Pesquisa pela Fundação Araucária - Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico do Paraná. Atualmente tem

Bolsa de Produtividade em Pesquisa pelo CNPq. Foi coordenadora do GT de Psicologia da Educação da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação - ANPEd no período de 2010-2013, é Editora Geral da Revista Psicologia em Estudo, Editora Assistente da Revista Psicologia Escolar e Educacional, membro do Grupo de Trabalho de Psicologia Educacional da ULAPSI e Presidente Anterior da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional-ABRAPEE. Participa do GT de Psicologia e Políticas Educacionais da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia - ANPEPP. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia do Ensino e da Aprendizagem, atuando principalmente nos seguintes temas: psicologia histórico-cultural, educação, psicologia escolar.

Marli Lúcia Tonatto Zibetti

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (1988), mestrado (2000) e doutorado (2005) em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, pós-doutorado pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (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. 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.

Neiva de Assis

Possui graduação em Psicologia pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (2002), especialização em Gestão Escolar (FURB- 2006), mestrado e doutorado em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC - 2011). Dissertação de Mestrado que recebeu o Prêmio ABRAPSO de textos acadêmicos de 2011. Integrante do NUPRA - Núcleo de Práticas Sociais e Constituição do Sujeito da UFSC. Experiência com jovens, famílias, comunidade. Atualmente atua como Docente de Psicologia no Instituto Federal Catarinense - IFC, Campus São Francisco do Sul - SC. Tem como prática profissional e interesse de pesquisa os processos educativos em diferentes contextos, educação estética, psicologia histórico-cultural, cidade educativa, patrimônio cultural e memória.

Vanessa Aparecida Alves de Lima

Possui graduação em psicologia (1993) e licenciatura em Geografia (1991) pela Universidade Federal de Rondônia (UNIR), mestrado (2000) e doutorado (2005) em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP. Professora Associada da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - Departamento de Psicologia desde 2004. Atualmente à disposição da Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Foi docente do Mestrado em Psicologia da UNIR (2009/2012). Também tem experiência como Professora de Ensino Fundamental, Médio e Educação de Jovens e Adultos e nas disciplinas de Psicologia Aplicada em Faculdades privadas do Estado de Rondônia e Cursos de Pós-Graduação Stricto-Sensu.