

ANA PAULA GOMES MOREIRA

**SITUAÇÃO-LIMITE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DE
INTERVENÇÃO**

PUC – CAMPINAS

2010

ANA PAULA GOMES MOREIRA

**SITUAÇÃO-LIMITE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DE
INTERVENÇÃO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Psicologia do Centro de Ciências da Vida – PUC-Campinas, como requisito para obtenção do título de Mestre em Psicologia como Profissão e Ciência.

Orientadora: Prof^a. Dra. Raquel Souza Lobo Guzzo

PUC – CAMPINAS

2010

Ficha Catalográfica

Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e
Informação - SBI - PUC-Campinas – Processos Técnicos

t370.15 Moreira, Ana Paula Gomes.

**M838s Situação-limite na educação infantil: contradições e possibilidades
de intervenção / Ana Paula Gomes Moreira. - Campinas: PUC-Campi-
nas, 2010.**

xii, 140p.

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de
Campinas, Centro de Ciências da Vida, Pós-Graduação em Psicologia.

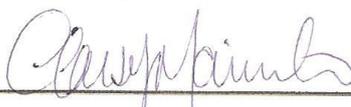
Inclui bibliografia.

ANA PAULA GOMES MOREIRA

**SITUAÇÃO-LIMITE NA EDUCAÇÃO INFANTIL:
CONTRADIÇÕES E POSSIBILIDADES DE
INTERVENÇÃO**

BANCA EXAMINADORA

Presidente Profª Drª. Raquel Souza Lobo Guzzo



Profª. Drª. Claisy Maria Marinho-Araújo

Profª. Drª. Vera Lúcia Trevisan de Souza

PUC – CAMPINAS

2010

Dedico este trabalho aos meus avós, Tito e Aparecida, que nunca precisaram de porquês para acreditar nos meus sonhos.

A vocês, minha gratidão, eterna e profunda.

AGRADECIMENTOS

"Depois de uma longa espera consegui, finalmente, plantar um pedaço do meu jardim. Tive de esperar muito tempo porque jardins precisam de terra pra existir. Mas a terra eu não tinha. De meu eu só tinha o sonho (...)." R. Alves.

Este trabalho é parte do meu jardim. E, se hoje há flores, devo muito a todos e a cada um de vocês:

Agradeço a Deus, primeiro e imensamente, pela benção da Vida.

Às crianças da CIMEI-35, pelos olhos brilhantes, pelos abraços apertados, pelos beijos melados, pelos pedidos de ajuda silenciosos que em muitas manhãs foram a minha inspiração, a certeza de que eu estava no caminho certo. Espero que as primeiras flores desse jardim sejam colhidas por vocês.

À minha mãe, minha amiga, minha querida, meu arrimo. A você eu gostaria de poder oferecer mais do que estas palavras. Assim, espero que você possa sentir para além do que elas conseguem dizer. Obrigada por me amar pura e simplesmente. Obrigada por acreditar mais em mim do que eu mesma. Sua força foi a minha certeza quando a minha fé ousou vacilar.

Ao meu pai, por me ensinar que existem muitas formas de amar e que todas elas valem a pena.

Às minhas irmãs, Ananda e Andressa, pedaços de mim, por me mostrarem que os sentimentos mais nobres não mudam, não importa o quanto você mude.

Diego, obrigada por hoje e por sempre, por acreditar nos meus sonhos e somá-los aos seus. Você é o complemento ideal à alegria da minha vida.

Ilma, obrigada por todos os abraços e pelo amor colocado em cada uma das xícaras de café.

Raquel, mais do que orientadora, você é uma grande amiga. Compartilhamos afetos, ideias, dúvidas, alegrias e dificuldades. Você me acolheu. Eu cresci. À você, todo o carinho do meu coração. Obrigada por ter acreditado em mim, mesmo e, principalmente, quando eu mesma duvidei. O brilho nos seus olhos foi e ainda é a minha fonte de inspiração, a convicção de que "o trabalho com alegria cresce com pureza".

Clau, pra você, obrigada ainda é pouco. Mas eu insisto. Obrigada por cada palavra, cada gesto, cada abraço, cada sorriso, cada lágrima e cada silêncio que compartilhamos nas noites e dias da, agora também nossa, Campinas.

Cárita, minha amiga-flor. Saiba que o pontapé inicial foi seu. Sem as suas palavras sábias eu não estaria aqui, sem as suas palavras de força eu não teria continuado. Obrigada duas vezes!

Adinete, minha amiga querida, você não imagina o quanto de você há aqui. Obrigada pela companhia, pelo apoio, pela presença. Me alegro em saber que compartilhamos um ideal na academia e uma amizade, para muito além dela.

Toninho, obrigada pelos sorrisos certos nas horas incertas em que partilhamos ideias sobre a ciência e sobre a vida.

Leila, obrigada pela doçura em seu olhar que, muitas vezes, foi o suficiente para me fazer sentir melhor.

A cada um dos amigos do Grupo de Pesquisa, o meu carinho. Compartilhamos dores e delícias, semelhanças e diferenças. Nossas discussões semanais foram

fundamentais para a escrita desse trabalho. Em especial, agradeço ao Walter, por ter me emprestado os olhos e muita paciência durante os árduos momentos de editoração.

Às professoras Vera Trevisan e Mônica Gobitta, pelas preciosas contribuições feitas no momento do exame de qualificação.

À CAPES pelo apoio e financiamento indispensáveis à minha permanência em Campinas e à realização deste trabalho.

Moreira, A. P. G. (2010). Situação-Limite na Educação Infantil: Contradições e Possibilidades de Intervenção. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 140p.

Resumo

Este trabalho está circunscrito nos marcos da Psicologia Escolar, enquanto área de aplicação, pesquisa e intervenção. A sua realização buscou discutir a aplicação do conceito de situação-limite, delineado por Ignacio Martín-Baró, ao contexto da Educação Infantil. A situação-limite refere-se à situação que, de alguma forma, exerce impacto negativo sobre o desenvolvimento das crianças. Entendemos o processo de desenvolvimento como dinâmico e historicamente circunstanciado e, portanto, a discussão sobre situações-limite no âmbito do desenvolvimento está vinculada às noções de risco, proteção, vulnerabilidade e resiliência. Fundamentados nos princípios da Psicologia Social da Libertação e do Materialismo Histórico e Dialético, realizamos a análise dos diários de campo produzidos por profissionais de psicologia que atuaram em uma Instituição Municipal de Educação Infantil no período de 2008 a 2009. Delimitamos, por meio de um processo construtivo-interpretativo, grandes categorias referentes aos elementos da realidade que caracterizassem a ocorrência de situações-limite na visão dos principais agentes envolvidos com a Educação Infantil: os próprios profissionais de psicologia, os educadores e as famílias e/ou crianças. A elaboração de tais categorias demonstra que estes elementos referem-se, prioritariamente, às dimensões de violência, relações conflituosas entre os membros da equipe educativa e desagregação das políticas de educação.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, Situação-Limite, Psicologia Social da Libertação.

Moreira, A. P. G. (2010). Situação-Limite na Educação Infantil: Contradições e Possibilidades de Intervenção. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências da Vida. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, SP, 140p.

ABSTRACT

This work is circumscribed within the framework of School Psychology, as a field of application, research and intervention. Its development tried to discuss the application of the concept of limit-situation, created by Ignacio Martín-Baró, to the context of early childhood education. The limit-situation refers to the situation that somehow plays negative impact to the development of children. We believe the development process as a dynamic and historically process detailed, so the discussion is linked to notions of risk, protection, vulnerability and resilience. Based on the principles of Liberation Social Psychology and the Historical and Dialectical Materialism, we made an analysis of field diaries produced by professionals of psychology who worked in an Municipal Kindergarten School during 2008 and 2009. Then, we delimited the dimensions of everyday life or elements of reality that characterized the occurrence of limit-situations in the view of key agents involved with the Early Childhood Education: psychology professionals, educators and families and / or children. This elements emphasizes the dimensions of violence, conflicting relations between the educational team members and breakdown of education politics.

Keywords: School Psychology, Limit-Situation, Liberation Social Psychology.

SUMÁRIO

Índice de Quadros	xii
Índice de Anexos	xiii
Apresentação	xiv
Fundamentação Teórica	1
1) A vida no capitalismo e o impacto da realidade concreta	1
1.1) O capitalismo: origens e desdobramentos	1
1.2) Concepção marxista do ser social	5
2) Psicologia e marxismo: uma análise da realidade e do que ela produz	9
2.1) Pressupostos marxistas na psicologia	9
2.2) Sobre risco, vulnerabilidade, resiliência e proteção	12
3) Educação infantil, psicologia escolar e desenvolvimento humano	18
3.1) A conjuntura educacional brasileira e a psicologia escolar	18
3.2) Desenvolvimento infantil: processos e circunstâncias	24
3.3) A construção de uma práxis	30
4) O conceito de situação-limite em Ignacio Martín-Baró	36
4.1) A situação-limite e suas especificidades no contexto do desenvolvimento infantil	36
Objetivos	44
Objetivo Geral	44

Objetivos Específicos	44
Método	45
1) Contexto da pesquisa	48
2) Cenário da pesquisa	49
3) Fontes de informação	53
4) Procedimentos éticos	54
5) Desenvolvimento da pesquisa	55
Resultados e Discussão	61
1) Na visão dos profissionais de psicologia	62
1.1) Riscos psicossociais	62
1.2) Relação conflituosa entre os membros da equipe educativa	65
1.3) Práticas pedagógicas descontextualizadas	68
1.4) Dificuldades de acesso às políticas de saúde e assistência	71
2) Na visão dos educadores	74
2.1) Riscos psicossociais	74
2.2) Sobre a implantação das políticas de inclusão	76
2.3) Política de agrupamento na educação infantil	78
2.4) Relação conflituosa entre os membros da equipe educativa	80
3) Na visão das famílias/crianças	82
3.1) Dificuldades de acesso às políticas de saúde e assistência	82
3.2) Riscos psicossociais	84

3.3) Processos de adaptação	87
Considerações Finais	90
Referências Bibliográficas	94

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Caracterização dos profissionais do CIMEI	51
Quadro 2 – Registro da quantidade de diários de campo	56
Quadro 3 – Categorias representativas de situações-limite para o desenvolvimento das crianças a partir da visão dos profissionais de psicologia	58
Quadro 4 – Categorias representativas de situações-limite para o desenvolvimento das crianças a partir da visão dos educadores	58
Quadro 5 - Categorias representativas de situações-limite para o desenvolvimento das crianças a partir da visão das famílias/crianças	58

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Autorização para consulta de banco de dados	104
Anexo 2 – Termo de compromisso para utilização do banco de dados	105
Anexo 3 – Protocolo de aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa	106
Anexo 4 – Legenda dos diários de campo	107
Anexo 5 – Modelo das tabelas de unitarização	110
Anexo 6 – Categorização – Visão dos profissionais de psicologia	111
Anexo 7 – Categorização – Visão dos educadores	123
Anexo 8 – Categorização – Visão das famílias/crianças	134

APRESENTAÇÃO

A construção de uma trajetória profissional (que tampouco deixa de ser pessoal) é, via de regra, afetada pelo cenário que a circunscreve. Para mim, a formação em psicologia foi uma escolha motivada pela afinidade e pelo desejo de aproximação com as questões que a permeiam como ciência e profissão. Interessava-me, especialmente, as questões relativas aos aspectos psicológicos do desenvolvimento humano, principalmente, do desenvolvimento infantil, nos vários aspectos em que ele acontece. Instigava-me observá-lo como um processo amplo, cujas influências demonstravam-se, também, amplas. Estimulava-me, ainda, verificar a maneira como muitas crianças se desenvolvem saudavelmente mesmo sob condições adversas.

Durante a graduação, posso dizer que conheci uma variedade de psicologias. Eu percebia cenas fragmentadas e pessoas que as defendiam intensamente sem diálogo ou interseção com outros saberes. Obviamente, as exceções existiam e insistiam em mostrar que, para além dessa rigidez e imponência aparente, o ser humano estava ali, numa realidade concreta e, muitas vezes desfavorável, da qual o psicólogo não poderia se afastar, caso desejasse, realmente, contribuir através dos conhecimentos que possui, para o bem-estar das pessoas.

Nos momentos finais do curso, esses aspectos já me envolviam e, talvez por isso, não enxerguei outro caminho para a minha precoce atuação, que não fosse o envolvimento com essa realidade. Hoje penso que quando a disposição interna existe, as oportunidades de aperfeiçoamento podem ser mais facilmente visualizadas, pois naquela época pude acompanhar e participar de um projeto social produzido no contexto de um bairro periférico da cidade de Uberlândia/MG. Esse projeto, de cunho voluntário envolvia, basicamente, a população de crianças e jovens da região e buscava o desenvolvimento e integração social dos seus membros através da vivência compartilhada, baseada na crença de que a presença, o apoio e a construção de vínculos

podem gerar possibilidades de crescimento individual e social nos diversos aspectos da vida de cada um.

Durante o período em que participei desse trabalho, visitei, semanalmente, os membros daquela comunidade. Conheci várias famílias, suas casas, seu modo de enxergar a vida e as suas possibilidades que se revelavam muitas vezes ambivalentes, já que coexistiam naquele contexto: carência econômica e riqueza de afetos, escassez de informação quanto ao cuidado pessoal e abundância de expressividade emocional, ausência de recursos elaborados de relacionamento e grande quantidade de vínculos interpessoais.

Imersa nesse contexto, me aproximei de um grupo de jovens mulheres, das quais muitas já eram mães. Naquele vínculo começava a ser delineado um grupo de mães, um grupo de mulheres que se encontrava para falar e refletir sobre suas angústias, sobre a sexualidade explorada tão precocemente, sobre o preconceito e discriminação que sofriam sendo mulheres e moradoras de um bairro da periferia, sobre a violência a que estavam naturalmente expostas e, principalmente, sobre como se posicionavam diante de tudo isso e, inclusive, com a presença dos filhos em suas vidas. A presença dos filhos agregava questões sobre a sobrevivência e manutenção das necessidades básicas, sobre a escola e a educação e sobre o acesso aos serviços de saúde. Tudo isso, deixava claro a conexão entre os diversos elementos de natureza social, da vida em comunidade.

A continuidade desse trabalho ao longo do tempo me fez perceber que, progressivamente, aquele grupo se fortalecia, o espaço de encontro criava um lugar onde suas falas tinham força, onde seus pensamentos ouvidos e compartilhados faziam com que se sentissem donas de sua história e, portanto, aptas a perceber a possibilidade de novas construções.

Essa constatação reforçava a minha crença numa psicologia diferente daquela que, protegida por uma suposta neutralidade, se afastava das pessoas, da realidade objetiva, das condições sociais, econômicas e culturais, e me permitia visualizar, então, outra forma de pensar o saber psicológico. Era

possível acreditar que essa psicologia podia atuar em conjunto com as comunidades, seja nos bairros, nas escolas, nos hospitais; sem separar o discurso da ação, sem negligenciar aspectos históricos importantes para o entendimento do contexto em que se desenvolve.

E, assim, eu sentia crescer a necessidade de me aprofundar nessas questões, de buscar novos recursos que me permitissem embasar melhor esse tipo de atuação enquanto psicóloga, enquanto pessoa diretamente envolvida com essa realidade. Imbuída desse sentimento, e incentivada por alguns professores da graduação comecei a procurar por grupos de pesquisa que se dedicassem a esse assunto. Verifiquei, então, que o curso de mestrado me ofereceria a possibilidade de estudar e aperfeiçoar o meu entendimento teórico de forma concomitante à prática orientada.

Esse caminho me levou à busca pela inserção no grupo intitulado “Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação” da PUC-Campinas/SP. A busca se concretizou e, inserida no grupo, tive contato com o projeto-mãe desenvolvido por eles, o chamado “Conscientização, Fortalecimento e Mudanças Sociais: Processos Psicossociais contra Alienação e Fatalismo” (Guzzo, 2007 a).

O projeto-mãe (Guzzo, 2007a) preconizava a necessidade de se conhecer a consciência que os grupos sociais têm de suas condições de vida e de como buscam a satisfação de suas necessidades em contextos específicos. Essa posição assume uma concepção materialista da realidade, ou seja, busca compreender o ser humano como constituído a partir de sua condição social e histórica. Dentro dessa perspectiva, define-se uma grande interdependência entre o modo de ser e pensar dos homens, suas condições de vida e as relações sociais construídas. Logo, a concepção materialista e dialética da realidade considera que a vida é síntese das condições criadas pelos homens e não apenas daquelas existentes na natureza e, é nesse contexto que o desenvolvimento humano acontece. Assim, o objetivo proposto pelo projeto relacionava-se à análise do sofrimento de pessoas e grupos, expresso por respostas de violência, sentimentos de impotência, fatalismo e alienação diante

das condições de opressão impostas sob diferentes formas no cotidiano de suas vidas.

A partir da análise desse referencial, percebi que os meus anseios poderiam ser acolhidos ali, onde existia, inclusive, a possibilidade de se pensar a situação da infância através desse novo olhar, considerando, também as relações delineadas pela comunidade e pelas instituições envolvidas nesse contexto, especialmente as escolas, enquanto espaços de desenvolvimento e, contraditoriamente, de explicitação das desigualdades sociais. Seria possível ressaltar a percepção do sofrimento de pessoas e grupos expostos à realidade do quadro sócio-econômico brasileiro, à marginalização e ao preconceito. Essa possibilidade reafirmava para mim a necessidade de se articular formas de trabalho e intervenção que, inseridas nesse espaço, não desprezassem as suas especificidades e pudessem intervir de maneira coerente e participativa.

Nesse sentido, estava claro que as consequências dessa nova perspectiva de trabalho representavam um avanço para a própria psicologia, a medida que oferecia a oportunidade de reflexão sobre a formação profissional e sua contribuição social, enfatizando a urgência de uma prática contextualizada e integrada, de uma ciência histórica, que não desvincule os seus pressupostos básicos das necessidades da população, que espera por um trabalho coeso e realmente eficaz.

Além disso, considerando a, ainda pequena, quantidade de estudos e pesquisas com esse propósito, define-se, também, um avanço de caráter científico no interior das ciências psicológicas, cujas consequências apontam para o desenvolvimento de novas estratégias de intervenção e de novos modelos de atuação para essa problemática específica.

Obviamente, sei, de antemão, que intentar a incursão numa prática psicológica fundamentada por essa nova perspectiva representa um primeiro passo em uma longa jornada, mas, sei também, que isso não destitui o seu valor, uma vez que esse primeiro passo está amparado no desejo sincero de apreender novos recursos teóricos e práticos que solidifiquem minha atuação, em particular, e subsidiem a realização de trabalhos coletivos.

Hoje, o desejo de pesquisar essa temática mais aprofundadamente está afirmado, e, posto isto, cabe colocar a problemática em cujo cenário se caracteriza o objeto deste trabalho: os processos de desigualdade social e as suas consequências, principalmente a situação de vulnerabilidade social, e a exposição a condições de risco, aspectos sobre os quais, acredito que uma psicologia engajada deva se debruçar.

Quando consideramos o desenvolvimento infantil e enfatizamos a escola como o espaço em que as crianças permanecessem a maior parte do seu tempo surge uma questão ainda mais específica: Quais são as particularidades da vivência de situações de vulnerabilidade social quando consideramos o contexto da educação infantil? Para responder a essa questão é preciso refletir sobre as condições de vida dos diversos atores envolvidos no cenário escolar/educacional, no atual quadro social, econômico e político do país, enfatizando as nuances de violência e de fragilidade que as constituem como situações-limite.

O termo situação-limite foi cunhado por Ignacio Martín-Baró (1990 a,b) e envolve a relevância das questões que aqui nos propomos a discutir. Ele refere-se à vivência de uma situação extrema, à submissão a condições de fragilidade psicológica e à experiência de vulnerabilidade social nos mais variados ambientes sociais. A noção de situação-limite, portanto, constituirá o cerne da reflexão que pretendemos desenvolver. Todavia, para que haja uma compreensão efetiva a esse respeito, faz-se necessária uma reflexão teórica articulada que deverá ser estruturada ao longo dos quatro seguintes eixos fundamentais:

O primeiro eixo engloba uma discussão circunstanciada sobre a organização do sistema capitalista e sobre suas implicações para as relações de trabalho e de produção nos diversos setores sociais, além de explicitar as bases da concepção marxista do ser social. O segundo eixo pretende, em um primeiro momento, apresentar a relação entre psicologia e marxismo e discutir os pressupostos materialistas que sustentam tal relação, enfatizando sua utilização para a compreensão da interface psicologia e educação. Em um

segundo momento, apresentamos, de forma sintética, a literatura sobre risco, vulnerabilidade, resiliência e proteção, com o intuito de discutir sua imbricação com o processo de desenvolvimento infantil.

Já o terceiro eixo, versa sobre educação infantil, psicologia escolar e desenvolvimento humano a partir de uma perspectiva histórica, além de estabelecer o marco epistemológico sobre o qual nos organizamos. Esse eixo apresenta também o trabalho que realizamos no interior do nosso grupo de pesquisa e revela a nossa concepção sobre a atuação do psicólogo escolar. O quarto e último eixo apresenta o conceito de situação-limite em Ignacio Martín-Baró e discute as suas especificidades no contexto da educação infantil. Ele aglutina os nossos esforços de compreensão do desenvolvimento infantil a partir de uma perspectiva dialética e reflete sobre como uma situação-limite pode impactá-lo.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:

1) A VIDA NO CAPITALISMO E O IMPACTO DA REALIDADE CONCRETA

1.1) O capitalismo: origens e desdobramentos:

A compreensão do capitalismo como sistema remonta à história da chamada “dupla revolução”, que agrega a revolução francesa e a revolução industrial, esta de cunho mais econômico e aquela de cunho mais político, bem como o desfecho de ambas: a indústria do capital. Não seria conveniente e nem é nosso interesse aqui discutir detalhadamente a ocorrência dessas duas revoluções, mas é essencial que elas sejam devidamente pontuadas para a compreensão do que se segue.

De acordo com Hobsbawm (1982), o cenário mundial, especialmente na Europa Ocidental, anterior a esse período, era essencialmente rural e apoiava-se na servidão e nos laços da dependência feudal camponesa. A crescente fragilidade dessas relações agrárias, contudo, revelou um conflito latente entre a velha e a nova sociedade burguesa e instaurou uma série de movimentos, ora respaldados na expansão econômica, ora no desenvolvimento das colônias.

Ainda segundo Hobsbawm (1982), a eclosão da revolução industrial por volta de 1780, conseqüentemente, significou o incentivo ao poder produtivo das sociedades humanas por meio da multiplicação rápida e ilimitada de homens, mercadorias e serviços. Obviamente, o avanço, em termos de produtividade econômica, representou também um retrocesso em termos de sofrimento humano, cujos expoentes eram os trabalhadores, reduzidos a uma imensa massa de mão de obra marginalizada e desvalorizada.

Já a revolução francesa, contemporânea à revolução inglesa, mas fundada sobre princípios diferentes, simbolizou a reformulação da política e a construção da ideologia que ditaria os rumos dessa nova conjuntura mundial. O movimento francês foi um dos maiores levantes sociais de massa e forneceu

os pressupostos da política liberal e nacionalista para o resto da nação (Hobsbawm, 1982).

Esse cenário, marcado por grandes revoluções, e aqui resumidamente exposto, anunciou que, dali em diante, novos elementos estariam definitivamente presentes no panorama político, econômico e social da nação. Estava delineado um novo ciclo de comércio, baseado no modo de operação da economia capitalista, ou seja, na industrialização dos países, na proliferação de mercadorias, capital e homens e na estratificação da sociedade em classes, tecnicamente, a classe operária - o proletariado -, e a classe detentora dos meios de produção – a burguesia. Assim, Hobsbawm (2000), afirma que, de forma complexa, o desenvolvimento e o progresso se relacionavam com um contínuo processo de exploração e subjugação conduzido pela indústria do capital.

Ainda dentro dessa perspectiva histórica, é preciso ressaltar, também, mesmo que brevemente, a ocorrência da primeira e da segunda guerras mundiais, e, principalmente, os períodos pós-guerra, como períodos importantes na caracterização do sistema capitalista, como momentos que expressaram crise, revolução e reconstrução, influenciando profundamente a organização do cenário mundial e, especialmente, o cotidiano de vida das pessoas singulares.

Conforme aponta Taaffe (2007), o período que se seguiu à segunda guerra mundial foi essencialmente diferente daquele que se seguiu à primeira. Esse momento foi marcado por uma grande estagnação econômica e por um sério conflito na base do capitalismo, com aumentos drásticos nos níveis de desemprego e uma queda significativa na renda nacional, especialmente nos Estados Unidos da América; enquanto aquele, concomitante à recuperação dos estragos causados pela guerra, foi um momento de considerável crescimento econômico e desenvolvimento tecnológico, que serviu para reestruturar o sistema capitalista.

A concretude do desenvolvimento econômico, todavia, não ocultou a fragilidade das condições de vida da grande maioria da população, reflexos

imediatos da organizada indústria do capital, embasada em uma política de neoliberalismo que, inclusive, vigora até os dias de hoje. Essa política expressa uma clara tentativa de individualização da sociedade, que esconde o coletivo por meio de um, não tão claro, processo de ideologização (Taaffe, 2007).

Justamente por isso, é essencial que o capital, bem como as relações por ele estabelecidas, sejam devidamente definidos. De acordo com Lessa (1998), o capital, dentro de uma perspectiva marxista, denota muito mais do que uma relação de poder entre a burguesia e a classe trabalhadora. Historicamente, ele institui formas de controle sobre o metabolismo social, por meio da manutenção de algumas condições necessárias como, por exemplo, a separação entre as condições objetivas do trabalho e o próprio trabalho, o exercício de um controle de comando sobre o trabalho e a personificação do trabalho.

Quando consideramos essas formas de controle e nos posicionamos, de maneira legítima, como parte da realidade que se descortina à nossa frente, não restam dúvidas de que ela está organizada sobre os pilares da desigualdade e da injustiça, cujos reflexos, muitas vezes, atingem, de forma imperativa, alguns segmentos específicos desse contexto, como é o caso da educação infantil. Essa posição não assume, de forma alguma, uma postura reducionista e, justamente pelo contrário, busca revelar um dos aspectos de uma situação ampla e complexa e que, certamente, merece a oportunidade de reflexão e a urgência da ação.

Dentro desse contexto, ao analisar a relação entre marxismo e educação, Tonet (2009) sugere a sinalização de uma determinada abordagem do fenômeno da educação a partir do ponto de vista mais geral do pensamento de Marx e não um rastreamento do que a tradição marxista ou do que o próprio Marx tenha dito a esse respeito. Essa retomada do pensamento mais geral de Marx implica a retomada de uma teoria geral do ser social, isto é, a resposta à pergunta pela natureza geral do ser social e, somente em um segundo momento, a busca pela resposta acerca da natureza da educação.

Isso significa dizer que, ao identificar o que caracteriza essencialmente o pensamento de Marx, poderemos compreender qualquer fenômeno social, mesmo aqueles não tratados por ele, com base nos fundamentos metodológicos que ele estabeleceu. Assim, o fenômeno educação pode ser compreendido a partir dessa determinada concepção de mundo, mediante uma perspectiva crítica e revolucionária, da forma como esclarece Tonet (2009):

A nosso ver, o que marca, mais essencialmente, o pensamento de Marx, é o seu caráter radicalmente crítico e radicalmente revolucionário. Como, porém, esses conceitos não são unívocos e nem têm um sentido óbvio, é importante esclarecer o seu conteúdo. Quando se fala em crítica radical, caráter revolucionário, tende-se, imediatamente, a imprimir a essas palavras um sentido político. Mas, para Marx, o sentido dessa radicalidade, antes de ser político ou ético, é ontológico. Quer dizer, é a identificação da natureza própria do ser social que lhe permite alcançar a raiz desse mesmo ser (p. 3).

Para Tonet (2009), a característica essencial do pensamento de Marx, então, está instaurada como uma ontologia do ser social. De forma resumida, isto reflete a busca da resposta à pergunta sobre o que é esse ser social e quais são as determinações dessa forma de ser que o distinguem drasticamente das formas naturais do ser.

Nesse sentido, o item seguinte pretende fazer uma reflexão sobre a constituição do ser social dentro da perspectiva marxista, de modo a enfatizar as relações estabelecidas entre homens, mulheres, crianças e sociedade. As características dessas relações apresentam importância fundamental para a análise relacional embasada no materialismo histórico - dialético e na psicologia histórico-cultural, cujo aporte marxista reflete a crítica ao sistema

social regido pelo capital. No âmbito deste trabalho, pode-se dizer que essa concepção representa a base que deve sustentar a nossa reflexão posterior.

1.2) Concepção marxista do ser social:

O desenvolvimento de um trabalho profícuo no campo das ciências humanas acontece quando se delimita o lugar de onde se pretende falar, ou seja, quando os pressupostos que o fundamentam estão colocados de forma a oferecer os contornos nítidos da posição filosófica a que pertencem.

Logo, para os propósitos deste trabalho explicitamos o uso da concepção marxista do ser social (Duarte, 2004, Lessa & Tonet, 2004). Sabemos que essa concepção origina-se em uma fundamentação teórica complexa e que não esgotaremos aqui todas as suas especificidades. Todavia, é necessário que ela seja devidamente caracterizada, como pano de fundo para os aspectos que aqui tencionamos abordar.

De acordo com os pressupostos da teoria marxista, conforme afirmam Lessa e Tonet (2004) pode-se assegurar que não existe uma essência humana independente da história e, justamente por isso, postula-se que os homens se desenvolvem por meio do que constroem a cada momento, imersos no contexto em que vivem e na cultura a que estão submetidos. Segundo eles:

Para Marx, não haveria uma essência humana independente da história. Os homens são o que eles se fazem a cada momento histórico. A reprodução da sociedade burguesa produz individualidades essencialmente burguesas. Contudo, reconhecer este fato não significa afirmar que a essência mesquinha do homem burguês seja a essência imutável da humanidade (p. 7).

Isso quer dizer que o seu desenvolvimento acontece, necessariamente, na relação com a natureza, ou seja, é no processo de transformação da natureza pelo homem que se delimita a essência do ser humano. Esse processo de transformação é entendido, no interior da teoria marxista, como trabalho, como ação produzida pelo ser humano nos diferentes momentos, no decorrer da história.

De acordo com Lessa (1999), esse movimento modifica a natureza e também o próprio sujeito e a sociedade, já que, ao longo do processo, se acumulam habilidades, capacidades e conhecimentos que determinam e identificam a história, mediante consequências objetivas e subjetivas, ou seja, ao projetar na consciência o fim a ser atingido e agindo de modo intencional sobre a natureza, o homem produz uma nova realidade, muito diferente daquela que é natural. Essa realidade produzida é a realidade social.

Nesse sentido, podemos declarar que o trabalho, como processo, é fundamental para a constituição dos seres humanos no interior de uma sociedade. Por meio dele, as diversas relações são articuladas, novas estruturas são criadas, são delimitadas as condições objetivas e subjetivas em que os sujeitos, homens e mulheres, se desenvolvem, constroem a sua história e se apropriam dela. Dessa maneira, conforme aponta Tonet (2009), conclui-se que o ato do trabalho é aquele que funda o ser social (e, por isso, é chamado de ato ontológico primário), uma vez que, ao modificar a natureza, o homem modifica a si mesmo e produz, além dos objetos externos, as suas próprias relações sociais.

Da constatação de que o trabalho é o ato ontológico-primário, depreende-se, de acordo com Tonet (2009), que ele é radicalmente histórico e radicalmente social; histórico, porque tudo o que compõe o ser social é criado ao longo desse processo; e social, porque tudo que o compõe é também resultado da interatividade humana, é resultado da atividade social dos homens e das mulheres.

Dentro dessa perspectiva processual, de acordo com Lessa (1999), ao longo do tempo, as ditas relações de trabalho sofreram alterações e, por meio

de um processo de aprimoramento, surgiram novas técnicas e instrumentos de produção. Essa evolução permitiu que o ser social produzisse muito mais do que o necessário para sua sobrevivência e instituiu a geração de lucros e a exploração do homem pelo homem. Esse contexto acomodou as condições necessárias para diferenciar a concepção de trabalho, que passou a ser realizado, não por toda a sociedade, mas por uma parte dela, subordinada à outra por intermédio das relações de poder.

Estava colocada a divisão social do trabalho, que instituiu uma cisão entre os aspectos subjetivos e objetivos do trabalho e, portanto, do sujeito trabalhador. Esse modo de pensar professava que o trabalho intelectual era caracterizado de forma particular, pois exigia racionalidade, uma faculdade subjetiva e espiritual, enquanto que o trabalho manual era relegado àqueles não dotados das faculdades subjetivas. Assim, guiados por uma fragmentação aparente, os homens ficavam cada vez mais distantes daquilo que produziam e cada vez mais afastados uns dos outros (Lessa, 1999).

Ao longo desse processo, o trabalho deixou de servir somente à saciação das necessidades humanas para servir ao crescimento da classe dominante, forjando expressões de desigualdade, baseada na imposição do poder e na produção do valor, injustamente apropriado, mediante a criação de artifícios ideológicos que delimitaram o estabelecimento das classes sociais e de uma série de complexos sociais¹ que mantivessem e justificassem essa situação. Os complexos sociais, como o Estado, a política e o Direito, são, essencialmente, meios utilizados para manter a organização da sociedade em estamentos, na medida em que separam a relação de trabalho entre o homem e a natureza, impõem a relação de homens e mulheres entre si e ditam os rumos da contínua exploração e aparente desenvolvimento (Lessa, 1999; Duarte, 2004).

¹ Esse conceito nos é apresentado por Sérgio Lessa, a partir da obra de George Lukács e refere-se aos mediadores operantes no processo de reprodução social, isto é, aos dispositivos que surgem da complexificação das formações sociais como necessidades que, embora tendo a sua gênese no processo de sociabilização desencadeado pelo trabalho, não se restringem mais ao processo de trabalho em si.

Tonet (2009), nessa perspectiva, afirma que quando Marx analisa o trabalho como ato fundante do ser social, ele constata que o trabalho é uma síntese entre subjetividade e objetividade, entre consciência e realidade objetiva, sendo que essa síntese é realizada pela atividade prática. Desse modo, o que caracteriza primordialmente o ser social, diferenciando-o do ser natural não é apenas a racionalidade, mas a práxis, isto é, uma atividade que, ao articular as categorias da subjetividade e da objetividade, possibilita o surgimento de um novo tipo de ser, que é, eminentemente, social. Isso demonstra que a divisão entre o trabalho manual e o intelectual não tem nada de natural e, ao contrário, é resultado de uma determinada forma de relacionamento que os homens estabelecem entre si durante o processo de transformação da natureza.

Obviamente, a partir do trabalho, outros elementos, como a sociabilidade, a linguagem e a educação, passam a fazer parte da realidade social, cada uma com funções próprias na reprodução do ser social. Entre o trabalho e essas outras atividades, existe uma relação de dependência ontológica, de autonomia relativa e de determinação recíproca, ou seja, todas essas atividades estão relacionadas ao trabalho, porque ele é o seu fundamento, além de cumprir funções diferenciadas, mas mutuamente influenciadas (Tonet, 2009).

Essa, portanto, é a complexa constituição a ser analisada pela psicologia que se propõe a estudar esses sujeitos, reais e concretos; para a psicologia que se orienta por meio de princípios históricos e culturais; que utiliza o arcabouço teórico como fonte que ilumina essa realidade e que se constrói junto dela e não como uma amarra que a imobiliza e a desqualifica. Essa nova proposta da ciência psicológica se opõe àquela colocada pela psicologia hegemônica, que, muitas vezes, naturaliza e idealiza a essência humana.

Com o propósito de esclarecer a caracterização do modelo histórico-cultural na psicologia, o eixo seguinte pretende apresentar a utilização dos pressupostos marxistas no interior desse campo de saber, destacando as suas influências na interface psicologia- desenvolvimento humano-educação.

2) PSICOLOGIA E MARXISMO: UMA ANÁLISE DA REALIDADE E DO QUE ELA PRODUZ

2.1) Pressupostos Marxistas na Psicologia:

A aplicação dos princípios filosóficos do marxismo ao campo da psicologia está ancorada, principalmente, no desenvolvimento da produção soviética, em cujo âmbito, Lev Vigotski, especialmente, discutiu o funcionamento dos processos mentais superiores por intermédio de dimensões culturais, geográficas e cronológicas. Essa produção teórica delimitou os pressupostos para a compreensão da natureza humana por meio da análise da vida social concreta, do desenvolvimento histórico e da organização cultural (Elhammoumi, 2009).

Para Elhammoumi (2009), a moldura para o desenvolvimento dessa produção foi, sem dúvida, o pensamento dialético, que, como um sistema filosófico, é arregimentado por princípios ontológicos, epistemológicos e metodológicos específicos, ou seja, concebe o mundo, a natureza, a sociedade e os indivíduos humanos como um todo complexo e dinâmico em fluxo constante. A dialética marxista ofereceu e, oferece, a flexibilidade necessária para a análise crítica dos elementos históricos, sociais, econômicos e culturais do desenvolvimento humano, sem pender para uma postura relativista.

O corpo de conhecimentos oriundos dessa concepção e constitutivos da chamada psicologia histórico-cultural tem subsidiado a construção de práticas comprometidas com o questionamento aos ditames da ideologia dominante, amparado que está nos pressupostos materialistas e na dialética constante entre objetividade e subjetividade. Dentro dessa abordagem, Meira (2007) ressalta o desenvolvimento histórico da individualidade humana, por meio de uma perspectiva social e, portanto, coletiva.

Conforme sugere Sawaia (2005), essa produção destacava-se, ao enfatizar o real papel da psicologia para além de reduções mecanicistas, que, ao empreender interpretações reducionistas, relegava o sujeito, incauto e indefeso, ao jugo de determinações naturais. Sob essa concepção, a

individualização seria a subjetivação de processos de submissão e a psicologia como ciência da práxis não teria lugar, restando-lhe, apenas, conhecer os mecanismos de adestramentos.

A perspectiva marxista por meio da epistemologia materialista histórico-dialética, ao contrário, revela que a psicologia pode se colocar diante da vida real do sujeito e situar-se no campo das relações sociais historicamente construídas pelo homem, refletindo sobre as contradições expressas ao longo desse desenvolvimento circunstanciado. Essa estruturação da psicologia admite a existência de condições reais que a constituam como ferramenta que estimule os sujeitos, homens e mulheres, a se apropriar de seu próprio desenvolvimento psíquico e, assim, progredir no seu processo de emancipação (Meira, 2007; Tanamachi, 2007).

Nesse sentido é que Tolman (1989) sugere que os pressupostos marxistas na psicologia estão calcados nos princípios filosóficos do materialismo. Eles exteriorizam uma psicologia materialista, que acentua a prioridade dos processos materiais, da realidade concreta e imediata, que considera a sociedade como um organismo vivo e em constante desenvolvimento. As contradições que aí surgem são o seu ponto de partida, não por meio de uma perspectiva ingênua que resvala no comodismo, mas mediante uma perspectiva dialética, que leva em conta suas implicações múltiplas e recíprocas.

A partir dessas exposições, nos voltamos para a nossa realidade, latino-americana, brasileira, certos de que, assim, as considerações feitas aqui, sobre a materialidade das circunstâncias, assumem a conotação prática, adequada e necessária, já que, nesse cenário, desenvolvemos, também, a nossa atuação profissional; a esta comunidade estamos diretamente relacionados e, justamente por isso, não podemos nos eximir da carga de responsabilidade que aí se delinea.

O confronto com a realidade, rica em contrastes, realmente, incita uma nova caracterização e, portanto, uma nova proposta da ciência psicológica. Guzzo e Lacerda Jr. (2007) asseguram que essa conjuntura requer do

psicólogo muito mais do que uma postura reflexiva. É preciso que exista um envolvimento real com as pessoas e com a sua realidade, com suas dores e com suas aflições, para que, a partir daí, se construa um movimento concreto no sentido da produção de mudanças com as pessoas e para as pessoas.

Isso é importante porque, conforme aponta Martín-Baró (1996), ao longo dos anos, as ciências psicológicas têm servido como instrumento de reprodução ideológica, de manutenção da ordem social dominante, que culpabiliza os indivíduos pela precariedade das condições em que vivem e, ao mesmo tempo, os condiciona a reproduzi-las. Essa tendência naturaliza os fenômenos sociais e destitui a identidade dos sujeitos na sua relação com a sociedade.

Para romper com essa tendência, Martín-Baró (1996) pondera sobre a necessidade, de se despende atenção sobre as práticas psicológicas, sem alimentar a inocente ilusão de que as conhecemos profundamente só porque fazemos parte dela ou porque não observamos, com a clareza necessária, que definições genéricas e abstratas acerca da essência humana são inadequadas para a compreensão de nós mesmos e dos outros, e, descabidas para a captura de suas especificidades sociais e culturais.

Esse rompimento delimita a adoção de uma nova perspectiva, cuja consequência imediata é uma reestruturação, tanto teórica quanto prática, no campo da psicologia. Colocar-se, por intermédio da psicologia, ao lado das maiorias populares, implica questionar o papel da própria psicologia. Referendar-se em princípios materialistas, quando do questionamento a este papel, significa reconhecer o impacto de uma conjuntura social e econômica, que exclui e oprime, com o peso das desigualdades. E, por último, reconhecer essa conjuntura, faz-nos perguntar o quanto essas circunstâncias têm afetado o desenvolvimento humano, inclusive e principalmente, os períodos iniciais desse desenvolvimento, expondo crianças a situações de risco e contribuindo para a construção de vulnerabilidades.

Em outras palavras, o que buscamos é dar voz aos questionamentos que surgem da inquietação, que constata as tristes circunstâncias sobre as

quais as maiorias populares se desenvolvem, utilizando os pressupostos marxistas para rever questões importantes no campo da psicologia, que está, caso reconhecamos ou não, diretamente vinculada a uma realidade específica e, portanto, a uma população específica, cuja maioria sofre em contextos de desigualdade e opressão

Aqui, permitimo-nos um recorte, que não visa reduzir, mas, sim, refletir mais aprofundadamente sobre uma das facetas dessa realidade, que, neste caso, aglutina os nossos esforços de pesquisa. Propomo-nos a direcionar nosso olhar para as crianças, oriundas das camadas populares, moradoras de comunidades periféricas e estudantes de escolas municipais, crianças que se desenvolvem, não raro, sob o impacto de circunstâncias adversas.

Esse enquadramento faz emergir as seguintes questões: Quais são as características desse desenvolvimento? Sob quais condições essas crianças se desenvolvem? Essas condições as tornam vulneráveis? Qual é o papel dos fatores de risco e de proteção? É possível delimitar algum tipo de intervenção preventiva? Para buscar as respostas a essas perguntas, em seguida, objetivamos discutir, mais detidamente, sobre os aspectos de risco, vulnerabilidade, resiliência e proteção.

2.2) Sobre Risco, Vulnerabilidade, Resiliência e Proteção:

Os conceitos de vulnerabilidade, risco, resiliência e proteção são discutidos, principalmente, no âmbito dos estudos e pesquisas sobre desenvolvimento humano², mas suas origens remontam à epidemiologia e, portanto, à medicina, mais especificamente, à patologia clínica. Nesse campo de conhecimento, o foco consistia em estudar padrões de doença em

² Aqui nos referimos, especialmente, aos estudos de Thompson, Easterbrooks e Padilla-Walker (2003), Garmezy (2000); Masten & Powell (2003), Blum, McNeely e Nonnemaker (2002), Rutter, Champion, Quinton, Maughan & Pickles (2001), Yunes & Szymansky (2002); Cecconello (2003); Guzzo & Machado (2007); Poletto & Koller (2008).

determinadas populações e os fatores que influenciavam esses padrões, ou seja, pretendia-se identificar fatores que acentuassem (risco) ou inibissem (proteção) a ocorrência de doença (Garmezy, 2000).

Todavia o aperfeiçoamento das ciências médicas e a sua interlocução com outros saberes, inclusive as ciências sociais, acarretou uma reformulação na concepção desses conceitos, situando-os no bojo das discussões sobre intervenção preventiva e promoção de saúde física e social. Nesse sentido, as contribuições da psicologia foram de extrema relevância e se devem, principalmente, aos estudos de Urie Bronfenbrenner, sobre o modelo ecológico do desenvolvimento humano (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Para Bronfenbrenner e Morris (2006), de acordo com esse modelo, o desenvolvimento é definido como um fenômeno de continuidade e mudanças nas características biopsicológicas de indivíduos e grupos, ao longo do curso da vida, de gerações sucessivas e através do tempo, passado e futuro, isto é, aquele que vivemos e aquele que somos capazes de influenciar e até modificar por meio de nossas ações e experiências.

A partir dessa concepção, Thompson, Easterbrooks e Padilla-Walker (2003) asseguram que o estudo sobre o desenvolvimento social e emocional foi colocado no âmbito de uma perspectiva ampliada para o contexto e as condições concretas de vida. A ênfase foi direcionada para os primeiros anos de vida, apontados, então, como um período potencialmente propício a receber influências formativas.

A crença nos efeitos duradouros das experiências iniciais foi difundida no interior da ciência produzida ao redor do mundo. A partir dessa conjuntura, o Comitê de Integração da Ciência para Desenvolvimento da Infância sinalizou como paradoxo fundamental a consideração de que o desenvolvimento nos anos iniciais é, ao mesmo tempo, altamente robusto e altamente vulnerável, já que define um estado resistente ou frágil para o desenvolvimento posterior (Thompson, Easterbrooks & Padilla-Walker, 2003).

A visão difundida pelo modelo ecológico estabeleceu que o desenvolvimento humano se dava por meio de processos de interação recíproca da pessoa com o outro e com o meio. Segundo essa visão, por meio desses processos, chamados de proximais, é que a criança adquire características fundamentais para um desenvolvimento saudável. Quando, por alguma razão, interna ou externa, esses processos não acontecem, o desenvolvimento saudável fica prejudicado (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Esta é, exatamente, a noção de risco na literatura especializada, isto é, a presença de fatores de natureza externa ou interna que, de alguma maneira, impactam o desenvolvimento. O impacto causado pode somar-se a predisposições físicas ou psicológicas do indivíduo ou do grupo e, assim, forjar condições de vulnerabilidade, ou seja, aumentar a probabilidade de ocorrência de resultados negativos na presença de fatores de risco (Garmezy, 2000; Masten & Powell, 2003).

O conceito de risco é, comumente, usado de duas maneiras distintas. A primeira refere-se ao risco assumido, isto é, à adoção de comportamentos que predispoem hábitos ou costumes negativos. Já a segunda, emergente na literatura sobre prevenção, diz respeito à existência de uma situação de desvantagem, que pode ser biológica, genética, familiar ou social. Assim, Blum, McNeely e Nonnemaker (2002) ponderam que a vulnerabilidade é uma condição e surge quando da interação entre algum tipo de desvantagem e o ambiente social em que a criança vive.

Garmezy (2000) e Masten & Powell (2003) consideram que, quando o impacto desses fatores estimula ou favorece o desenvolvimento de estratégias de enfrentamento que possam gerar resultados positivos, diz-se que o indivíduo ou o grupo está sendo resiliente. Nesses casos, alguns aspectos, mesmo que não diretamente relacionados com os resultados positivos, contribuem para o incremento da resiliência, reforçando a capacidade para lidar com adversidades. Esses aspectos, são, pois, chamados de fatores de proteção

Como parece claro quando essas questões são explanadas, os estudos e pesquisas têm demonstrado que somente na interação com os eventos de vida é que podem ser observadas tanto as influências do risco, como as manifestações de vulnerabilidade e o desenvolvimento da resiliência. Isso significa enfatizar a noção de processo e não de adaptação pura e simples, significa considerar as relações e não somente o indivíduo, significa ampliar o olhar para além do óbvio e, assim, refletir sobre o contexto mais amplo (Masten & Powell, 2003; Rutter, Champion, Quinton, Maughan & Pickles, 2001).

Nesse sentido, vulnerabilidade (assim como resiliência) não é uma característica individual, ao contrário, é uma condição que pode surgir ou não como resultado do balanço entre recursos, meios, fatores de risco e de proteção que emergem do âmbito individual, familiar e social em que uma criança cresce e se desenvolve. Assim como afirmam Blum, McNeely e Nonnemaker (2002), resiliência e vulnerabilidade são dimensões constituintes de um modelo conceitual, de um processo integrativo, cujo desenvolvimento revela que uma criança pode ser criada em circunstâncias extremamente adversas e se desenvolver de forma saudável, ou crescer em um ambiente com o mínimo de adversidades e nunca superar os desafios do início da vida. Portanto, elas não são traços que alguns possuem e outros não. Elas sempre representam algum nível de interação entre eventos individuais e sociais.

Os estudos e pesquisas brasileiros também têm apontado nessa direção ao discutir os fenômenos de resiliência e vulnerabilidade como processos que se desenvolvem a partir de uma relação íntima com os fatores de risco e de proteção. Esses estudos³, imersos que estão na realidade brasileira, envolvidos com as suas especificidades econômicas e sociais, oferecem um panorama notável sobre as circunstâncias em que se desenvolvem a maioria das crianças brasileiras e, por isso, nos interessam, especialmente.

Posto isto, podemos assegurar que é sobre essas questões, de relevância indiscutível, que direcionamos os esforços desse trabalho, ao

³ Ver Yunes & Szymansky (2001); Trombeta & Guzzo (2002); Cecconello (2003); Guzzo & Machado (2007); Poletto & Koller (2008); Morais, Neiva-Silva e Koller (2010).

ênfatizar que os pressupostos de uma psicologia historicizada podem contribuir para elaborações diferenciadas a esse respeito, no sentido de evitar uma compreensão reducionista de conceitos que são multidimensionais. Essa visão reducionista e, muitas vezes, naturalizada, iguala resiliência à capacidade individual de se resignar a um sistema adverso e vulnerabilidade à incapacidade individual de resistir, o que gera sentimentos de culpa e impotência, também individualizados.

Salientamos, então, a necessidade de aprofundamento e continuidade dos estudos sobre os processos de risco, vulnerabilidade e proteção, a partir de uma perspectiva processual e integrada, para além de conceitos estanques e demasiadamente especializados. Reconhecemos os avanços que acompanharam os estudos a esse respeito, desde uma compreensão puramente epidemiológica até as construções psicológicas mais elaboradas. Agora, o que propomos é continuar a caminhada no sentido desses avanços, sugerindo a análise dessa problemática por meio de um referencial teórico que acreditamos contemplar essa intenção: a Psicologia Social da Libertação, mais especificamente, o conceito de situação-limite, cunhado por Ignacio Martín-Baró (1990 a,b).

Entendemos que o termo situação-limite nos remete, satisfatoriamente, à ideia de processo, considerando o conjunto vulnerabilidade-risco-proteção-resiliência, além fornecer indícios mais claros para a compreensão da nossa realidade, uma vez que provém de um referencial desenvolvido especificamente para a América Latina e que, por conseguinte, envolve as particularidades que aí se delineiam. Assim, explicitamos, desde já, em um esforço introdutório e, de forma sintética, que a situação-limite, conforme sugeriu Martín-Baró (1996), corresponderia àquele momento em que o sujeito está, durante o seu processo de desenvolvimento, imerso em circunstâncias especiais, cujas várias dimensões envolvem a presença de elementos de risco, mas também, a possibilidade de articulação de fatores protetivos. Se, no bojo dessas interações, a vulnerabilidade circunscreve uma condição subjetiva, a situação-limite circunscreve uma condição objetiva. Ambas não estão dissociadas e, ao contrário, são complementares.

Mais adiante, trataremos desse conceito mais detalhadamente. Antes, porém, enfatizamos que, ao considerarmos o desenvolvimento como um processo dialético e não linear, levamos em conta também a existência de fatores genéricos e historicamente circunstanciados que podem se constituir como riscos para o desenvolvimento dos indivíduos e, por isso, favorecer a criação de uma condição de vulnerabilidade. A grande questão que daí se destaca é: quais são os elementos que, predominantemente, apontam para a ocorrência dessa condição? E mais: quanto eles podem impactar a vida desse indivíduo a ponto de colocá-lo em uma situação-limite e influenciar o seu desenvolvimento?

Conforme apontam Blum, McNeely e Nonnemaker (2002), as vulnerabilidades que podem ou não ser desenvolvidas por meio do balanço entre fatores de risco e fatores de proteção, estão sempre circunstanciadas no ambiente em que a criança vive, seja a família, a vizinhança, a comunidade ou a escola, ou seja, na realidade concreta. Reconhecemos as particularidades e complexidades de cada um desses sistemas da mesma forma como reconhecemos a impossibilidade de refletir sobre cada um deles a partir deste trabalho. Por isso, para os propósitos deste estudo, delimitamos a escola de educação infantil como o espaço sobre o qual produziremos nossas reflexões. É óbvio que, feita esta delimitação, não excluimos as implicações recíprocas entre a escola e a família ou a comunidade, apenas estabelecemos a escola como o nosso ponto de partida.

Acreditamos, conforme Rossetti-Ferreira, Amorim e Silva (2000), que as instituições de educação infantil representam um *locus* privilegiado para a investigação sobre como os modos empreendidos por determinada cultura circunstancia a educação de seus membros e estrutura as suas práticas sociais e cotidianas. Nesse sentido, enfatizamos as relações que acontecem no contexto escolar como reveladoras de aspectos importantes do desenvolvimento humano. Logo, antes de nos determos sobre o conceito de situação-limite, o eixo seguinte apresenta um panorama sobre a conjuntura educacional brasileira, além de discutir o papel da psicologia escolar neste cenário. Tencionamos conduzir uma breve retrospectiva histórica para

favorecer a compreensão de como se constituíram, e ainda se constituem, as relações entre psicologia e educação e de como essa relação influencia o desenvolvimento humano.

3) EDUCAÇÃO INFANTIL, PSICOLOGIA ESCOLAR E DESENVOLVIMENTO HUMANO

3.1) A conjuntura educacional brasileira e a psicologia escolar:

A economia brasileira está claramente apoiada no modelo neoliberal, em cujo corpo se estabelece a primazia da ordem econômica sobre as questões sociais, o que cria, como já discutimos anteriormente, condições de desigualdade e situações de risco ou de vulnerabilidade social para a maioria da população, especialmente, para as crianças (Yamamoto, 2007).

Esse processo de globalização hegemônica, conforme sugere Freire (2008), envolve um discurso progressista e sustenta um intenso desenvolvimento tecnológico, que forja a argumentação em voga sobre o direito à cidadania. Na verdade, os avanços científicos e tecnológicos, via de regra, prestam um desserviço à população, quando condicionam o seu processo de exclusão e estabelecem a desesperança.

Quando analisamos a história do desenvolvimento do nosso país, observamos a presença de traços duradouros de discriminação, pobreza e exploração que impactaram, e impactam, a organização do sistema educacional, atualmente dividido nos níveis de educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio) e educação superior. Guzzo, Martínez e Campos, (2007) afirmam que as consequências desse impacto atingem também a estrutura da psicologia escolar e educacional que, apesar dos avanços, ainda envolve uma pequena parcela de profissionais psicólogos.

Nesse sentido, é importante lançar um olhar, ainda que breve, sobre as circunstâncias históricas que permearam a organização da educação infantil no

Brasil, com o intuito de compreender a construção do panorama atual. Em uma análise retrospectiva, Rosemberg (2002) aponta que, até a década de 60, os países subdesenvolvidos e os desenvolvidos, dentro de suas especificidades, adotavam dois modelos de instituição educacional: a creche e os jardins de infância. As creches assumiam, apoiadas na concepção assistencialista, o cuidado com a população pobre, enquanto que os jardins de infância apoiavam-se em pressupostos pedagógicos para atrair as famílias abastadas.

A partir dos anos de 1970, surgiu, nesse cenário, a influência de organismos multilaterais, principalmente, a Unesco e o Unicef, que ditam modelos a baixo investimento público, financiando a construção de políticas sociais e públicas em vários países do mundo. Entretanto, em função de uma série de fatores econômicos e culturais, essa influência foi diferente nos países desenvolvidos e nos subdesenvolvidos, acarretando, para estes, a educação como ferramenta de combate à pobreza e, portanto, ancorada no viés assistencialista e, para aqueles, um fomento na qualidade de prestação dos serviços educacionais (Rosemberg, 2002).

A influência desses organismos diminuiu significativamente com a ampla mobilização social que aconteceu com o final da ditadura militar e culminou na elaboração de uma nova Constituição, em cujo corpo foram inscritos direitos relativos à educação infantil. Essa reformulação, conforme esclarece, ainda, Rosemberg (2002), afastou a educação infantil do modelo não formal e possibilitou a construção de políticas específicas para a criança de até 6 anos com o respaldo do MEC e a participação de universidades, movimentos sociais, partidos políticos e associações profissionais.

A partir de 1994, contudo, essas propostas foram interrompidas pela implantação do modelo neoliberal e a incorporação de políticas econômicas submetidas ao Fundo Monetário Internacional e ao Banco Mundial. Esse contexto acarretou, de uma só vez, a prioridade absoluta de investimentos públicos na educação fundamental e a retomada de programas informais e a baixo custo para as crianças de 0 a 6 anos (Rosemberg, 2002).

As reformas propugnadas nos anos 1990, também envolveram a educação infantil sob outros aspectos, com a criação de dispositivos como o Estatuto da Criança e do Adolescente e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [LDB] (Brasil, 1996). A LDB é o instrumento que define objetivos e estabelece prioridades que devem reger a política educacional do país. A sua promulgação refletiu a conclusão de uma longa trajetória, permeada por debates acadêmicos e trâmites políticos, e não deixou de revelar interesses dos diversos grupos da sociedade. Exatamente por isso, o instrumento angariou, e ainda angaria, críticas que questionam a sua orientação liberal e tecnocrática, bem como a sua organização restritiva quanto às possibilidades de atuação da psicologia no cenário educacional. De qualquer forma, o seu texto assume importância fundamental para os processos de ensino e de avaliação e revela novos desafios e antigos problemas, que afetam, também, o psicólogo que atua na interface psicologia e educação (Del Prette, 2007).

De acordo com Kishimoto (1999), considerado o impacto do modelo neoliberal e das divergências geradas a partir da exploração dos textos desses dispositivos legais, essa nova organização insere a criança de até 6 anos no sistema escolar, na educação básica e garante o direito da criança à educação, impondo ao Estado a obrigatoriedade de oferecer instituições adequadas a essa faixa etária. Essa formulação, contudo, ressaltou outro aspecto não menos divergente: a deficiência na formação dos profissionais responsáveis pela educação infantil.

Segundo Freitas (2007), as especificações da LDB a esse respeito previam que, até o final da década da educação (1997 a 2007), só seriam admitidos professores habilitados em nível superior que poderiam ser formados também nos novos Institutos Superiores de Educação Infantil, os quais cumpririam a missão de atender à necessidade massiva de formação a custos reduzidos, inclusive dos profissionais que já atuavam nas salas de aulas com formação no nível médio. As medidas legais, todavia, parecem descoladas da realidade premente, que revela, por exemplo, condições precárias de trabalho

e ausência de políticas públicas que ofereçam suporte para a formação profissional.

Além disso, conforme aponta Teixeira-Duarte (2005), a Emenda Constitucional nº. 14 da LDB, aprovada em 1996, reformulou a abrangência das incumbências das instâncias federal, estadual, municipal e dos próprios estabelecimentos escolares. Nesse ínterim, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) explicitou, para os estados e municípios, os encargos de financiamento e o estabelecimento de regulação própria para o seu sistema de ensino, enquanto que à União caberiam tarefas de articulação, coordenação e avaliação do sistema de educação básica.

Essa contraditória conjuntura econômica e política afeta decisivamente a realidade imediata da infância no país. Segundo o Relatório Situação da Infância e da Adolescência Brasileira, o dado mais recente, divulgado pelo Ministério da Educação em 2007, indica que o gasto público do país na área da educação correspondeu a 4,6 % do PIB, enquanto que o recomendado pelo Unicef corresponde a 8 % (Unicef, 2009). Esse quadro contribui para as desigualdades no acesso à educação e acentua os problemas de qualidade. Dados preliminares do Censo Escolar de 2009, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2009), revelam que aumentou a proporção de crianças na escola, mas, por outro lado, indica que ocorreu uma queda (redução de 2% em relação ao censo anterior) no número absoluto de crianças matriculadas, o que provavelmente se deve ao aumento (de 12,5%) das matrículas no ensino fundamental de nove anos.

Sabemos que a análise, tanto do corpo legal constituído pelos dispositivos que regem as políticas de educação, quanto dos dados concretos sobre a situação da infância e adolescência, deve ser circunstanciada histórica e socialmente e, se assim é, não podemos deixar de nos remeter à lógica do capital, em cujo cenário a sociedade se desenvolve. De acordo com Guzzo (2007b), esse cenário, complexo e incerto, envolve temas como pobreza, violação de direitos, dificuldade de acesso à educação infantil, narcotráfico,

discriminação e exposição à violência, o que faz com que a escola constitua-se também como espaço de conflitos e dificuldades.

E o contexto escolar, que tantas vezes é palco de situações adversas, é também espaço primordial de desenvolvimento pessoal, uma vez que delimita diversos processos de socialização que podem, ou não, promovê-lo de maneira saudável. Segundo os estudos de Bairrão (2001), as experiências positivas de cuidado vivenciadas nesse âmbito podem prever um conseqüente desenvolvimento sadio nos aspectos social e cognitivo.

Ainda de acordo com Bairrão (2001), o desenvolvimento acontece a partir da interação de algumas dimensões fundamentais: processo (todas as interações entre a pessoa e o ambiente), pessoa (disposições biológicas), contexto (imediate e distante) e tempo histórico (período em que o processo ocorre). Assim, família e a escola são *settings* mais amplos, no interior dos quais, essas dimensões interagem. A escola, assim como a família, é, portanto, uma unidade social que inclui elementos pessoais, como o número de adultos e crianças e sua idade e sexo, elementos de localização específicos, como condições materiais e espaço físico, e elementos de ordem econômica e social, como suporte financeiro e legal.

A psicologia escolar, como ciência socialmente comprometida também está diretamente relacionada a esses cenários, amplos ou mais restritos, e deve questionar-se sobre que papel deseja prestar. Na condição de psicólogos envolvidos com essa psicologia, explicitamos a real preocupação com essa estranha conjuntura e, por meio dela, justificamos o que, a nosso ver, parece ser a razão para a necessidade de pesquisas que a desmistifiquem e possam, então, contribuir para a sua modificação (Marinho-Araújo & Almeida, 2005.)

Nesse sentido é que destacamos a escola como espaço ímpar de desenvolvimento de crianças e jovens, e é por isso que buscamos observá-la criticamente, atentos às especificidades que a condicionam e sustentam. Segundo Guzzo (2007b), porém, o ambiente escolar tem refletido drasticamente as nuances da sociedade capitalista, quando promove a exclusão ou rejeição de crianças pobres, quando questiona seu lugar de viver e

quando culpabiliza suas famílias, fomentando a perversa inclusão que exclui ou, nos dizeres de Martín-Baró (1990 a,b), criando situações limite para o desenvolvimento das crianças.

Essas questões aqui explicitadas, de alguma maneira, refletem os esforços produzidos em nosso grupo de pesquisa (Guzzo & Tizzei, 2007; Guzzo & Machado, 2007; Guzzo, Costa & Sant'Ana, 2009) e se coadunam com as discussões produzidas nacionalmente. O programa “Voo da Águia – prevenindo problemas socioemocionais e promovendo saúde” - completará, este ano, 10 anos de funcionamento como proposta de intervenção preventiva em contextos educativos (Guzzo, 2000 a).

Nacionalmente, conforme decidido em assembleia, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) por meio do Sistema Conselhos de Psicologia dedicou o ano de 2008 à Educação e organizou textos geradores, que foram distribuídos ao longo de quatro eixos e abordaram a relação da psicologia com as políticas públicas e a educação inclusiva, as políticas educacionais, o contextos das instituições escolares e educacionais e a inserção da psicologia no ensino médio (CFP, 2008).

O CFP apresentou o resultado dessas produções no Seminário do Ano da educação – Psicologia: Profissão na Construção da Educação para Todos - em abril de 2009, e reafirmou a importante contribuição da Psicologia como ciência e profissão comprometida socialmente, atenta às suas implicações políticas e à urgência de sua postura crítica e reflexiva. Contudo revelou, também, a necessidade de que novos esforços sejam empreendidos no sentido de combater as fragilidades e dificuldades que ainda existem, como as deficiências na formação do psicólogo escolar, a vigência de modelos de fragmentação ou superposição de políticas públicas, a superação do modelo clínico remediativista, que ainda envolve as expectativas nutridas em relação ao psicólogo escolar (CFP, 2009).

No bojo desses esforços, é que também direcionamos a realização deste trabalho, no sentido de fomentar a discussão sobre o papel do psicólogo escolar na interface psicologia e educação, sem nos descuidarmos dos

aspectos subjetivos que caracterizam o desenvolvimento humano. O tópico seguinte objetiva, portanto, conduzir uma reflexão mais delimitada sobre os processos de desenvolvimento infantil.

3.2) Desenvolvimento Infantil: Processos e Circunstâncias:

É indiscutível, no campo das ciências humanas, particularmente da psicologia, a importância assumida por estudos e pesquisas sobre desenvolvimento humano. Segundo apontam Lyra e Seidl de Moura (2000), o desejo de entender o que *provoca mudanças* ao longo desse processo e, principalmente, de compreender como situações tão semelhantes causam *impactos tão diferentes* em indivíduos e grupos é um desafio constante.

Ao realizamos uma breve análise histórica acerca da conceituação sobre desenvolvimento humano, mais especificamente sobre os aspectos psicológicos do desenvolvimento, concluímos que o seu estudo como fenômeno de mudança foi objeto de interesse de vários pesquisadores desde o início do século. Nesse sentido, destacamos o trabalho de Parke, Ornstein, Reiser & Zahn-Waxler (1994). Eles organizaram o volume intitulado *A century of developmental psychology*, em cujo corpo sistematizaram a evolução das perspectivas teóricas que se debruçaram sobre o estudo dos aspectos psicológicos do desenvolvimento humano.

Segundo eles, e de maneira resumida, em um primeiro momento, a atenção aos processos de mudança subsidiou a busca pela compreensão do desenvolvimento emocional, que resgatou os aspectos inconscientes do funcionamento social e cognitivo. Por outro lado, e quase simultaneamente, surgiu o interesse pela detecção de capacidades ou habilidades que distinguissem etapas ou estágios do desenvolvimento. Aí, a ênfase recaiu sobre as bases biológicas do comportamento e visava identificar a relação entre evolução e desenvolvimento (Parke, Ornstein, Reiser & Zahn-Waxler, 1994). Esse enfoque estabelecia a primazia dos elementos genéticos, definindo

aquilo que era naturalmente esperado e, portanto, classificado como padrão normativo. Assim, aquilo que não era predominante poderia ser definido como patológico.

Posto isso, é possível concluir, conforme afirmam Lyra e Seidl de Moura (2000), que, durante essa primeira conjuntura, a concepção de desenvolvimento humano, no âmbito da psicologia, oscilou entre dois polos: ou ele era concebido como processo de mudança ou era concebido a partir da identificação do seu produto, delimitado por fases, estágios ou etapas sequenciais que deveriam ser atingidas para que se reconhecesse a existência de um desenvolvimento pleno.

No entanto, em decorrência da continuidade dos estudos sobre os aspectos psicológicos do desenvolvimento, surgiu uma temática proeminente sobre o impacto das interações sociais para os indivíduos. Esse novo enfoque delimitava os processos de interação como uma janela aberta ao entendimento da natureza social das relações entre as crianças e os adultos significativos. Nesse ínterim, destacou-se a psicologia soviética, desenvolvida na década de 1930 por, L. S. Vigotski. Essa psicologia enfatizava as relações socialmente mediadas como fundantes do funcionamento mental e questionava a abordagem do desenvolvimento humano como processo a-histórico (Parke, Ornstein, Reiser & Zahn-Waxler, 1994).

A concepção histórico-cultural, proposta por Vigotski, lançou nova luz sobre o estudo dos aspectos psicológicos do desenvolvimento, quando sugeriu que o ser humano se constitui a partir de uma dupla série de funções: as naturais (biológicas) e as culturais (históricas). Essa dupla série de funções, segundo seu ponto de vista, está dialeticamente fundida em um sistema complexo. As funções biológicas transformam-se sob a ação das culturais e essas, por sua vez, são o suporte necessário para que aquelas se desenvolvam (Pino, 2005).

De acordo com essa elaboração, não há desenvolvimento intelectual separado do desenvolvimento pessoal. O aprimoramento das funções psíquicas acontece, portanto, ao longo de um processo relacional: primeiro no

plano interpsicológico e, depois, no plano intrapsicológico. Assim, processos cognitivos e afetivos estão integrados ao longo do desenvolvimento prospectivo (Pino, 2005).

Da mesma forma, essa nova perspectiva impactou a concepção sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem. As posições que defendiam a aprendizagem, exclusivamente, como produto do desenvolvimento maturacional, bem como as que apregoavam a total identificação entre esses dois processos foram questionadas. Um importante passo foi dado no sentido de compreender essa relação de maneira integrada. A sugestão de que o processo maturacional fornece as bases para um determinado processo de aprendizagem, que, por sua vez, estimula esse mesmo processo de maturação, ofereceu novos matizes para a compreensão do desenvolvimento (Vigotski, 2006).

Assim, segundo Vigotski (2006), existe uma relação entre determinado nível de desenvolvimento e a capacidade potencial de aprendizagem. Isso significa dizer que aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança e envolvem, conseqüentemente, todas as experiências vivenciadas por ela também fora do contexto educativo.

Essa breve recapitulação histórica dos estudos sobre desenvolvimento humano em psicologia revela a evolução de uma área proeminente, mas também dotada de limites fluidos e tênues com outros campos de saber e com a própria definição do que seja desenvolvimento humano. Obviamente, sabemos que essa breve exposição é sucinta e não esgota a riqueza dessa problemática. Mas ela cumpre o papel de apresentar as diversas tendências que influenciaram as construções teóricas no interior dessa ciência ao longo do tempo.

Por outro lado, conforme explicitamos em linhas anteriores, essa recapitulação culmina com a delimitação do referencial sobre o qual nos apoiamos para a realização deste trabalho. Assim, estabelecemos o marco da psicologia histórico-cultural de base marxista e origem soviética, cujo modelo

teórico compreende o desenvolvimento como mediado pelas relações sociais estabelecidas na vida cotidiana, como nosso alicerce ao longo dos esforços de compreensão do desenvolvimento de crianças, que, quando submetidas a situações adversas, na interação entre fatores de risco e proteção, podem vivenciar situações-limite.

Se a psicologia escolar representa, uma área de aplicação, pesquisa e intervenção, devemos considerar que o desenvolvimento acontece, muitas vezes, em circunstâncias adversas, no contexto de pobreza, em que se situam a maioria das escolas públicas brasileiras. Tal contexto é vislumbrado, especialmente, nos países da América Latina, que, desde há muito, vêm sofrendo com a crueldade da agenda capitalista, que oprime e exclui a grande maioria de suas populações em detrimento de uma minoria abastada e privilegiada (Freire, 2005).

Diferentemente do que se poderia esperar, a psicologia não tem trabalhado no sentido de minimizar esse impacto e, de modo controverso, sua técnica tem estado subordinada à lógica do Capital, isto é, os seus recursos estiveram e, via de regra, ainda estão servindo à manutenção do desequilíbrio e do sofrimento por meio da adoção de uma postura apática e pouco engajada com a realidade histórica e imediata (Yamamoto, 1987, Guzzo, 2007b).

Como reflexo dessa realidade, constatamos, de acordo com o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) de 2009, publicado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), que, em comparação com os outros países da América Latina, no período de 2005 a 2007, o Brasil foi um dos países com menor crescimento no Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), medida que revela a síntese dos índices de renda, longevidade e educação. No Índice de Pobreza Humana (IPH), derivado do IDH, e que mede a privação nos aspectos de duração da vida, educação elementar e acesso a recursos públicos e privados, o Brasil aparece na 43ª posição, pior do que o Uzbequistão e a Tailândia, por exemplo.

Como explicitávamos anteriormente, o confronto com esta realidade exige a caracterização de uma psicologia diferenciada, que abdique de

arabescos cientificistas e se coloque ao lado das maiorias que sofrem, destituídas que estão daquilo que as torna essencialmente humanas: sua dignidade. Gostaríamos, a partir desse preâmbulo, de remeter nossa atenção às crianças que, como uma parcela significativa dessas maiorias, espera por uma urgente e indispensável ação modificadora.

No campo da psicologia do desenvolvimento, a discussão já apontada acerca da condição de vulnerabilidade social é uma tentativa meritoria nessa direção. Contudo, com o intuito de problematizar essa questão, sugerimos que o debate se estenda e incorpore os elementos da Psicologia Social da Libertação, de modo a fomentar a discussão sobre os processos de risco, vulnerabilidade e proteção a partir de uma perspectiva processual e integrada, para além de conceitos estanques e demasiadamente especializados (Martín-Baró, 1996).

As produções a esse respeito em países como o Chile e o México, por exemplo, ressaltam as nuances impostas por condições econômicas e sociais desfavoráveis e delimitam a importância de um aporte psicológico que se coloque, sobretudo, do lado de crianças e jovens que se desenvolvem sob essas circunstâncias. É assim que a pobreza, conforme sugere Kotliarenco, Cáceres e Alvarez (1996), não pode ser concebida como uma variável unitária, mas, sim, como um conglomerado de condições e eventos desfavoráveis que sugerem risco, à medida que se relacionam e se acumulam, afetando, diretamente, as relações estabelecidas pelas crianças com seus pares e com adultos significativos, na família e na escola.

Invariavelmente, porém, diferentes estudos coincidem, ao enfatizar que nem todas as crianças expostas a ambientes disruptivos estão fadadas a desenvolver algum tipo de patologia física ou psicológica. Ao contrário, muitas delas, mesmo quando inseridas em contextos insalubres, crescem saudavelmente, não como resultado de elementos inatos, mas como consequência de um processo que caracteriza um complexo sistema social em um determinado período de tempo (Kotliarenco, Cáceres e Alvarez, 1996).

Conforme já salientamos, o desenvolvimento da condição de vulnerabilidade requer a interação de uma série de elementos internos e externos e reflete uma dimensão subjetiva. O conceito de situação-limite, proposto por Ignacio Martín-Baró, (1990 a,b), também ressalta essa interação e, por outro lado, reflete uma dimensão objetiva. Por isso, a nossa intenção, ao nos aproximarmos da noção de situação-limite para investigar quais elementos a caracterizam, é enriquecer o estudo acerca dessa importante problemática, que circunscreve o campo da psicologia do desenvolvimento infantil e, portanto, da psicologia escolar.

Por conseguinte, se admitimos que essa questão envolve fenômenos processuais e multidimensionais, assumimos que todos os agentes que se relacionam com as crianças, seja na escola, na família ou na comunidade, estão igualmente envolvidos, e chegamos à conclusão de que somente eles estão aptos a identificar quais elementos favorecem ou provocam a vivência de uma situação-limite.

Essa constatação nos aproxima daquilo que concebemos como uma das funções do psicólogo que atua nos ambientes comunitários (e aqui destacamos a escola como um desses espaços). Entendemos que ele deve se aproximar da realidade de professores, crianças e famílias, e investigar, amparado nos pressupostos da pesquisa qualitativa, dimensões importantes do desenvolvimento que acontece nesse contexto. Ressaltamos, porém, que a sua função de pesquisador não o exime do seu papel de agente que participa do cenário comunitário e escolar. Esta é uma posição delicada, que exige cuidados, mas que se revela enriquecedora, quando apoiada em princípios metodológicos coerentes.

Para os propósitos deste trabalho, destacamos a primazia dessa posição, que, de acordo com Martins (2005), está delimitada dentro dos parâmetros de uma pesquisa-ação, uma vez que visa investigar uma dimensão teórica a partir da imersão no campo, por meio do contato com a realidade e com o que ela revela. Essa é a posição que assumimos, especialmente, no

âmbito da psicologia escolar e, por isso, o item seguinte visa apresentar a forma como tem sido caracterizada no interior do nosso grupo de pesquisa.

3.3) A construção de uma práxis⁴:

Falar do papel do psicólogo escolar, com base nos projetos que desenvolvemos no interior do nosso grupo de pesquisa, revela os nossos esforços de superação da dicotomia teoria-prática e, portanto, a busca pela construção de uma práxis. Nesse aspecto, é preciso esclarecer que fazemos uso do termo práxis, conforme ele é concebido no âmbito dos pressupostos materialistas. Em síntese, segundo sugere Heller (2008), a atividade cotidiana não é, necessariamente, práxis:

“A atividade prática do indivíduo só se eleva ao nível da práxis quando é atividade humano-genérica consciente; na unidade viva e muda de particularidade e genericidade” (pp. 49-50).

O projeto “Risco e Proteção: Análise de Indicadores para uma Intervenção Preventiva” foi criado em 2000, no interior do nosso grupo de pesquisa – Avaliação e Intervenção Psicossocial: Prevenção, Comunidade e Libertação -, em resposta à necessidade de mudança na concepção assistencialista, geralmente, utilizada na atuação dos psicólogos. Sua principal meta envolveu o fornecimento de subsídios para a formação e intervenção do psicólogo que trabalha com a família, a escola e a comunidade em contextos marcados pela desigualdade (Guzzo, 2000).

⁴ “A expressão práxis, refere-se, em geral, à ação, à atividade e, no sentido que lhe atribui Marx, à atividade livre, universal, criativa e autocriativa, por meio da qual o homem cria e transforma seu mundo humano e histórico e a si mesmo...” (Bottomore, 2001, p. 292).

No corpo desse projeto, integraram-se cinco programas de intervenção, que visavam atingir essas três instituições sociais. Dentre eles, destacamos o “Voo da Águia – prevenindo problemas socioemocionais e promovendo saúde” que discute a intervenção do psicólogo em contextos educativos por meio de uma perspectiva crítica e preventiva. Desde sua implementação, em 2000, o programa permaneceu inserido prioritariamente em instituições públicas de educação infantil (Guzzo, 2000). Uma avaliação sobre o desenvolvimento do programa foi realizada junto aos educadores, que receberam o programa em uma instituição de educação infantil, e revelou o impacto positivo desse modelo preventivista, além de salientar a necessidade de que o psicólogo atuasse, realmente, como membro da equipe na rede de educação infantil (Costa, 2005).

A implantação do programa “Voo da Águia”, a partir dos elementos de ensino e pesquisa que a ele se coadunam, envolveu, e envolve, alunos da pós-graduação e do último ano da graduação do curso de psicologia da PUC-Campinas. Esses alunos estão inseridos no ambiente escolar com o intuito de participar da dinâmica da instituição e, portanto, da comunidade e investigar a presença de indicadores de risco e proteção nesse contexto, além de discutir a importância do fortalecimento das redes de apoio, bem como a intervenção do psicólogo escolar a partir de uma concepção preventivista (Guzzo, 2000).

Ao longo do tempo, buscamos caracterizar uma sistemática de intervenção que norteasse a atuação do psicólogo no ambiente escolar. Essa sistemática funciona da seguinte maneira: a equipe de psicologia, após apresentação do programa e consequente anuência do conselho da escola, aproxima-se dos demais agentes educativos, com o intuito de construir uma inserção conjunta. Essa inserção se dá por meio de três eixos: criança, família e educador e, assim, procura envolver elementos mais ou menos diretos, como o conhecimento do plano pedagógico, rotina de trabalho de professores, monitores, cozinheiros e faxineiros, e aproximação das famílias e lideranças do bairro. Acreditamos que essa abordagem nos aproxima do cotidiano das crianças naquele contexto e fornece indícios de como elas se desenvolvem (Costa, 2005; Sant’Ana, 2008; Costa, 2010).

Tal abordagem gera um conjunto de informações organizadas, normalmente, sob a forma de notas importantes (diários de campo) sobre cada criança, cada família ou cada situação. Com as crianças, realizamos um acompanhamento mais sistemático e detalhado, quando, por alguma razão, elas são apontadas pelos educadores ou pela própria equipe de psicologia. Para essas crianças que se destacam, em um primeiro momento, nós reunimos algumas informações importantes no chamado primeiro contato. O primeiro contato é um documento que comporta um breve conjunto de informações relevantes, como dados de identificação da criança e da família, além de apontamentos sobre determinada dinâmica que sugira investigação.

A realização da investigação demanda, mais uma vez, a atuação junto aos vários agentes educativos (principalmente educadores e a família) e suscita determinadas intervenções, sempre no sentido de promover o bem-estar da criança. Quando a investigação resulta em algum desdobramento que sugira um acompanhamento mais sistemático, o primeiro contato evolui para uma pasta. A pasta acumula informações mais detalhadas e completas, como, por exemplo, o conteúdo de conversas com as famílias, o resultado de visitas domiciliares ou a expressão de momentos de interação com as próprias crianças. A pasta, portanto, orienta e subsidia a intervenção, ao mesmo tempo em que revela informações pertinentes sobre o processo de desenvolvimento de cada criança em particular.

Na intervenção junto aos educadores, a equipe de psicologia busca atuar de forma participativa, estabelecendo parcerias e trocas que visam ao aperfeiçoamento de todos os envolvidos no cenário escolar. Para isso, a equipe participa, quando possível, dos espaços de formação, como o Trabalho Docente Coletivo (TDC) e o Grupo de Estudo de Monitores (GEM). O TDC é uma reunião semanal, que conta com a participação dos professores, educadora especial e orientadora pedagógica. O GEM é um espaço direcionado aos monitores e acontece semanalmente sob a coordenação da orientadora pedagógica. A participação da equipe de psicologia nesses momentos consiste na promoção de debates sobre temas sugeridos pelos educadores, como: relações interpessoais, alimentação infantil, higiene,

sexualidade, regras e limites etc. Por meio dessas discussões, a equipe de psicologia propõe, em alguns casos, o desenvolvimento de alguns projetos temáticos.

Com os pais, incentivamos a realização de trabalhos coletivos, com o intuito de aproximar os pais do cotidiano da escola, estimulando a ampliação do conhecimento sobre desenvolvimento infantil. Assim, a equipe de psicologia, junto à orientadora pedagógica, organiza as chamadas “rodas de conversa”, a partir de temas sugeridos pelos pais, promovendo a troca de experiências e reflexão conjunta.

É oportuno ressaltar que a atuação da equipe fica, inevitavelmente, atrelada à orientação pedagógica implementada pela gestão. Assim, desde o início do desenvolvimento do programa “Voo da Águia”, encontramos mais ou menos resistência por parte da direção que, algumas vezes, endossa e, outras vezes, se opõe às nossas propostas.

De qualquer forma, o acúmulo das informações advindas do desenvolvimento do programa gerou a construção de um sólido banco de dados, mantido no Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas (LAMP) da PUC-Campinas, coordenado pela professora Dr^a. Raquel Guzzo. Por isso, concomitante à presença da equipe de psicologia nos espaços educativos, por meio do programa, enfatizamos a necessidade de que esse conjunto de informações seja analisado. Nesse sentido, buscamos a construção de processos de interpretação que fomentem a continuidade de estudos e pesquisas, essencialmente, a confecção de fundamentos teóricos que sustentem nossos trabalhos futuros e que forneçam subsídios para a compreensão da realidade em que nos inserimos e, principalmente, para a delimitação do espaço do psicólogo escolar na rede pública de ensino.

A análise da atual conjuntura da educação infantil, no plano econômico, cultural e político do país, respalda esse intento. Os dados apontados pelo Relatório Situação da Infância e da Adolescência Brasileira de 2009, divulgado pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), revelam que a educação brasileira progrediu nos aspectos que envolvem o acesso, a

aprendizagem, a permanência e a conclusão do Ensino Básico, mas não avançou no combate às desigualdades educacionais entre as regiões, etnias e condições socioeconômicas da população. Segundo os dados do Relatório, 97,6 % das crianças entre 7 e 14 anos estão matriculadas na escola. Os demais 2,4%, aparentemente inofensivos, significam 680 mil crianças sem estudar no país, sendo que a maioria é negra e da região Norte.

A observação desses dados, seguida por uma reflexão cuidadosa, contextualiza, em uma perspectiva ampla, a crescente necessidade de estudos sobre a problemática que envolve a educação infantil e, em uma perspectiva restrita, circunscreve a necessidade da continuidade do desenvolvimento do programa “Voo da Águia” no ambiente escolar. Essa metodologia de trabalho reforça a concepção afirmada por Oliveira e Marinho-Araújo (2009) de que a psicologia escolar é entendida como um campo de atuação profissional do psicólogo e também de produção científica, marcado pela inserção da psicologia no contexto escolar.

A inserção do psicólogo no contexto escolar revela uma variedade de dimensões que, de alguma forma, influenciam o desenvolvimento das crianças. No ambiente escolar, não raro, estão presentes elementos que indicam risco ou sugerem proteção. Afirmamos isso porque, conforme apontam Garnezy, (2000) e Masten & Powell (2003), quando expostas a fatores de risco, as crianças não se tornam, necessariamente, vulneráveis. Assim, conforme sugere Martín-Baró (1990a), a situação-limite é aquela que reflete o impacto de elementos cotidianos, concretos e prejudiciais ao desenvolvimento das crianças, sem, no entanto, reduzi-los a fatores isolados e pragmaticamente estabelecidos. A condição de vulnerabilidade é, portanto, uma condição subjetiva, que pode ou não se estabelecer, em função da interação entre esses elementos.

Além disso, de acordo com o que esclarecemos anteriormente, determinados fatores só podem ser considerados como fatores de risco ou de proteção, quando os observamos no interior de relações circunstanciadas. Os indicadores, por outro lado, são dimensões que revelam o impacto dos fatores

de risco e/ou de proteção sobre o sujeito. Nesse sentido, os indicadores sugerem que o indivíduo está se desenvolvendo saudavelmente ou apontam para um desenvolvimento desadaptativo. Além dos indicadores fisiológicos, como sono e alimentação, uma boa capacidade de comunicação e de interação com os pares são indicadores de um desenvolvimento saudável. Por outro lado, uma disfunção nas características fisiológicas básicas ou uma dificuldade no desenvolvimento da linguagem e da interação são indicadores de desenvolvimento adverso (Guzzo & Machado, 2007)

Feitas essas considerações, na sessão seguinte, apresentaremos, mais detalhadamente, o conceito de situação-limite delineado por Ignacio Martín-Baró (1990). Essa discussão será o cerne deste trabalho. Ela pretende iluminar as questões levantadas até aqui, com o intuito de perpassá-las e oferecer uma visão ampliada de suas inter-relações. Ela deverá sustentar a nossa reflexão que, em última instância, tenciona investigar quais são as principais situações que impactam o desenvolvimento de crianças no ambiente escolar, constituindo-se, portanto, como situações-limite.

4) O CONCEITO DE SITUAÇÃO-LIMITE EM IGNÁCIO MARTÍN-BARÓ

4.1) A situação-limite e suas especificidades no contexto do desenvolvimento infantil:

Ignácio Martín-Baró⁵, foi um psicólogo social e jesuíta espanhol que desenvolveu, notadamente motivado por razões históricas, um valoroso estudo sobre a realidade da pobreza, sobre as contradições sociais e, especialmente, sobre a guerra, seus condicionamentos históricos e políticos e a contraposição de suas consequências objetivas e subjetivas para a sociedade. Sua chegada à América Latina e a permanência em El Salvador criaram a condição necessária para a construção de uma reflexão crítica da realidade, em cujo corpo surgiu, também, o questionamento sobre o papel da psicologia nessa conjuntura. A riqueza dessa produção, então denominada *Psicologia da Libertação*, delimitou um campo profícuo de análise sobre as condições de vulnerabilidade, exclusão e desigualdade e das suas implicações para a vida cotidiana dos indivíduos e dos grupos. (Dobles, 2009; Montero, 2009 e Lacerda Júnior & Guzzo, 2009).

O conjunto de princípios, que culminou na organização da chamada *Psicologia da Libertação*, apoiou-se nas contribuições da crítica marxista da realidade e, por meio da perspectiva dialética, enfatizou a historicização como ferramenta ímpar da psicologia, necessária para a compreensão da relação indivíduo e sociedade, para a análise das formas de organização dos grupos e dos conflitos existentes, especialmente, no âmbito das complexas e, por vezes injustas, relações econômicas, políticas e sociais. Assim, o conceito de libertação, nesse enquadre, pode ser entendido como um fim, como um propósito, como um objetivo, que expõe a busca pela superação dessas condições sociais injustas e pelo estabelecimento de relações interpessoais saudáveis e emancipadas (Martín-Baró, 2006).

⁵ Para maiores detalhes, consultar: De la Corte, L. (2001). Memoria de um compromisso: la psicologia social de Ignacio Martín-Baró. Bilbao: Desclée de Brouwer.

A Psicologia da Libertação prioriza, antes de qualquer coisa, a libertação da própria psicologia, ou seja, o rechaço da falsa assepsia e da suposta neutralidade e a construção de um corpo teórico que, vinculado à prática, contribua de forma significativa para dar resposta aos problemas cruciais da nossa realidade, às questões reais e concretas, que afetam e oprimem as maiorias populares, submetendo-as à vivência de situações extremas, que lhes arrebatam a capacidade de definir e refletir sobre suas próprias vidas (Martín-Baró, 2006).

O arcabouço teórico, desenvolvido por Ignacio Martín-Baró no contexto da guerra, não se desvinculou das demandas do cotidiano e chamou a atenção para o sofrimento físico e psíquico dela decorrente. Essa construção forneceu as bases para uma compreensão mais adequada das diversas instâncias de sofrimento humano, quer sejam elas decorrentes da guerra ou de qualquer outra situação adversa. Logo, os seus pressupostos lançaram luz sobre as práticas psicológicas, que, rotineiramente, lidam com o sofrimento humano e incitaram o delineamento de posturas críticas, que promovessem o fortalecimento e a conscientização de cada indivíduo em cada sociedade (Martín-Baró, 1990 a,b).

O conceito de situação-limite, portanto, surgiu no interior desse corpo de conhecimento, sendo que, originalmente, estava relacionado às experiências e aos traumas de guerra, às práticas de tortura e de opressão e à subjugação física e psicológica. Contudo, intrinsecamente, ele implica a vivência de uma situação extrema, a submissão a condições de fragilidade psicológica e está relacionado à experiência de vulnerabilidade nos mais variados ambientes adversos (Martín-Baró, 1990 a).

Quando consideramos o impacto causado pela organização capitalista, principalmente, sobre a infância e sobre a educação pública infantil, a interlocução com os fundamentos estabelecidos por Martín-Baró (1990 b) faz-se ainda mais pertinente. Para ele, os princípios que fundamentam a existência da guerra supõem uma confluência de aspectos políticos, psicológicos e ideológicos, ou seja, a realidade da guerra é percebida como algo dominante e

irredutível. Não seriam também esses os aspectos usados para justificar as desigualdades sociais e econômicas? E eles também não influenciariam o desenvolvimento das crianças nos diversos contextos em que ele acontece, como a família e a escola? Pais, professores e as próprias crianças não estariam imbricados em uma realidade, muitas vezes, injusta e desigual?

Os aspectos ideológicos como afirma Martín-Baró (2006), estão diretamente relacionados à incompreensão da complexidade e flexibilidade dos valores sociais. Eles criam padrões que absolutizam os critérios e esquemas interpretativos da realidade política e social e, ainda, exacerbam temores e desconfianças, privando as pessoas do acesso a informações concretas e objetivas. O pensamento de cada indivíduo ou grupo passa a ser guiado por ideias distorcidas que restringem, consideravelmente, a amplitude da realidade objetiva ou subjetiva, objeto da distorção.

No âmbito da psicologia, segundo Martín-Baró (1990 b), sabemos que as distorções, longe de acontecerem somente com a realidade exterior, produzem sérios danos quando envolvem aspectos subjetivos e motivações psíquicas. A experiência de uma situação extrema acarreta uma série de prejuízos, que se tornam ainda mais intensos, quando o sujeito acredita ser, de alguma forma, o responsável por suas mazelas. Assim, o autor evidencia a estreita relação entre as circunstâncias objetivas e o desenvolvimento de condições subjetivas. Essa relação, não deve, pois, ser cindida e nem tampouco fragmentada.

Nesse sentido, a situação-limite, para Martín-Baró (1990 a,b), está, intrinsecamente, relacionada à ideia de ocorrência iminente de algum tipo de trauma psicossocial, que engloba, por sua vez, a ocorrência de uma vivência ou experiência, normalmente, fruto da exposição a algum tipo de violência prolongada, que afete a pessoa (ou o grupo) de modo tão intenso, que é capaz de deixar resíduos negativos e permanentes. A intensidade da afetação, também, está relacionada a características individuais como a qualidade das experiências e até aos aspectos de personalidade. Por outro lado, ao vivenciar uma situação-limite, algumas pessoas não assimilam resíduos negativos, mas,

ao contrário, desenvolvem estratégias adequadas de enfrentamento e o impacto assume um caráter positivo.

Uma situação traumática, conforme argumenta Kornfeld (1990), abrange a confluência de dois elementos simultâneos: o primeiro diz respeito ao impacto surpreendente e inesperado de ameaças múltiplas e vitais, que, apesar da aparência previsível, são de difícil discriminação, evitação ou enfrentamento, e o segundo refere-se à desorganização real que os sujeitos, famílias ou grupos experimentam e que os conduzem a respostas caóticas ou inesperadas, que, por consequência, aumentam o caráter traumático da experiência.

No campo da Psicologia do Desenvolvimento, a concepção ecológica proposta por Urie Bronfenbrenner contribuiu com a produção de reflexões a esse respeito. Sinteticamente, de acordo com esse modelo, essas situações impactantes podem representar transições ecológicas, isto é, corresponder aos eventos de vida que alteram a posição da pessoa, como decorrência de uma mudança no seu papel, no ambiente ou de ambos. Essas mudanças afetam, de forma positiva ou negativa, o modo como a pessoa é tratada e trata os outros, o que ela faz, pensa e sente em relação a si mesma e ao mundo (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Nesse sentido, a concepção ecológica postula que o envolvimento dos sujeitos nas atividades e interações cotidianas é o que mobiliza o desenvolvimento. As atividades e interações podem ser moleculares, isto é, pouco significativas quanto às influências sobre o desenvolvimento, ou molares, quando, com alguma persistência ao longo do tempo, refletem o alcance e a complexidade do meio ambiente sobre os indivíduos (Bronfenbrenner & Morris, 2006).

Já a Psicologia Histórico-Cultural, sobre cujo modelo fundamentamos nosso vínculo epistemológico, o desenvolvimento das crianças está vinculado às circunstâncias concretas de sua vida e, a partir delas, é que podemos observar o papel tanto das condições externas de sua vida como das potencialidades que ela possui. De acordo com esse modelo, as crises não são

acompanhantes do desenvolvimento psíquico. Não são as crises que são inevitáveis, mas o momento crítico, a ruptura, as mudanças qualitativas no desenvolvimento. Esse momento crítico corresponde a uma necessidade interior que está surgindo e ocorre em conexão com o fato de a criança estar enfrentando novas tarefas correspondentes às suas potencialidades em transformação. (Leontiev, 2006).

Obviamente que esses momentos são mediados por elementos externos e, portanto, sociais. Segundo Martins (2004), isso significa dizer que é fato existir, no indivíduo, uma singularidade irreduzível às coordenadas sociais, mas a existência desta singularidade é sua construção genérica, já que o homem só se individualiza por meio do processo histórico-social. A atividade humana, em suas variadas formas de manifestação, determina a formação de motivos, finalidades, capacidades e sentimentos que, em conjunto, engendram a sua existência psicológica. Esta afirmação não subtrai do indivíduo humano sua dimensão subjetiva, mas afirma a sua objetividade, quando considera suas circunstâncias concretas de vida.

Reconhecer a materialidade das circunstâncias como parte do processo de desenvolvimento é reconhecer o seu caráter dialético e dinâmico. E, reconhecer o seu caráter dialético e dinâmico é reconhecer que ele está cercado por uma multiplicidade de fatores internos e externos sobre os quais o indivíduo que se desenvolve deve atuar. Ao longo dessa atuação (atividade humana), portanto, é possível que ele se depare com o que Martín-Baró (1990 a) chamou de situação-limite, isto é, a confluência de elementos da realidade objetiva capazes de suscitar fragilidade ou condições de vulnerabilidade.

Para Martín-Baró (1990 a), a prolongação da vivência de uma situação-limite pode causar um impacto profundo nas relações sociais e pode extrair delas suas características humanas, além de construir a ilusão, cada vez mais real, de que essa tensão é completamente natural e esperada. Por isso, a preocupação com a natureza e com a qualidade desse impacto, especialmente sobre a vida das crianças, que estão imersas no processo de construção de suas identidades, deve tornar-se ainda mais explícita e evidente até o ponto de

revestir-se de uma lucidez sobre a urgência de uma ação transformadora. Nas palavras de Martín-Baró:

“Es necesario trabajar por establecer un nuevo marco para la convivencia, un nuevo “contrato social” en el mejor de los sentidos que permita la interacción colectiva sin que la discrepancia se convierta en negación mutua; hay que trabajar por un sinceramiento social, que lleve a conocer las realidades antes de definir las, a aceptar los hechos antes de interpretar los; hay, finalmente, que esforzarse por educar en la razón y no en la fuerza, de manera que la convivencia se funde en la complementariedad mutua para resolver los problemas y no en la violencia para imponer la propia alternativa (p. 12).

Assim, Martín-Baró (1990 a) enfatiza o caráter social da situação-limite, quando expõe sua característica dialética, ou seja, sua imbricação numa trama social da qual o indivíduo faz parte. Assim, ele afirma seus componentes históricos e salienta que a manutenção das características traumáticas pode, aí sim, implicar os indivíduos isoladamente, principalmente as crianças, quando desenvolvem suas identidades em uma rede de relações que, muitas vezes, são desumanizadoras.

Esse aspecto salienta a importância de estudos que se debruçam sobre as questões referentes ao desenvolvimento das crianças nos seus contextos de vida e sobre suas implicações e consequências sociais e históricas. No cenário brasileiro, destacamos essa preocupação na obra de Paulo Freire. Em sua análise histórica sobre o papel da educação, ele declara que as relações estabelecidas pelos sujeitos nesse âmbito, não raro, tornam-se opressivas e massificadoras. Sua concepção sobre uma educação que se oponha a esse modelo e que, portanto, seja libertadora, enfatiza o combate a esse tipo de relação e alerta para a possível prática emancipadora (Freire, 2007).

A necessidade dessa libertação é algo indiscutível dentro da concepção freiriana e, nesse espaço, a educação é delineada como a mola que a promove. Assim, a educação concebida por Freire (2007) é a educação que possibilite ao homem a discussão corajosa da sua problemática e que forneça instrumentos para o seu enfrentamento, é aquela que promova a decisão e a responsabilidade social e política, é aquela que evidencie o diálogo e combata o ceticismo, é, assim, crítica e criticizadora.

Nesse propósito, Freire (2007) sugere que a educação é um “que-fazer humano”, que diz respeito a um tempo e um espaço específicos, às pessoas, em relação umas com as outras. A educação vista como um processo é, assim, eminentemente relacional e dotada de uma capacidade emancipatória, que pode e deve ser estimulada pelos diversos saberes que a ela se relacionam. Isso também significa dizer que a educação acontece em todos os espaços de convivência humana, sejam eles institucionais, como a escola, ou não, como a família e a comunidade.

Quando, aqui, contrapomos, imbuídos do movimento dialético que fundamenta a nossa explanação, a discussão de Martín-Baró sobre o conceito de situação limite e as ideias de Paulo Freire sobre a educação criticizadora, vislumbramos, claramente, as características de nosso espaço de pesquisa, enfatizando o papel a ser desempenhado pela psicologia no âmbito da educação infantil, no sentido de combater as posições ingênuas que sempre nos deixam à margem da realidade humana e, portanto, social.

O abandono dessa postura apática e idealista não pode acontecer se nos distanciarmos da população, das comunidades e de suas necessidades mais prementes. É preciso, como aponta Freire (2007), que haja uma disposição real para o diálogo, para o estabelecimento de uma relação horizontal, que enfatize a apreensão da cultura como aquisição sistemática da experiência humana, como resultado do seu esforço e do seu trabalho.

Nessa perspectiva é que Freire (2005) propõe a sua *pedagogia do oprimido*, como prática da libertação dos oprimidos, que, se libertando, libertam também os opressores. A pedagogia libertadora é também uma construção que

não se desvincula da práxis e que exige a tomada de consciência acerca das situações-limite, e só assim cria as condições necessárias para a superação de uma realidade desumana.

Guzzo e Lacerda Jr. (2007) reiteram que a psicologia comprometida deva envolver-se com esses princípios, caso queira, realmente, trabalhar ao lado das maiorias populares. Imbuídos desse compromisso, por meio da realização deste trabalho, pretendemos nos aproximar dos processos de desenvolvimento infantil, enfatizando a escola como espaço singular, que, na interface com a família e com a comunidade, pode atuar na promoção do desenvolvimento saudável.

É importante destacar que, aqui, concebemos o papel da psicologia a partir de uma perspectiva preventivista, ou seja, definimos a sua importância no âmbito da educação infantil como ferramenta capaz de agir no sentido da prevenção, promovendo o desenvolvimento socioemocional, a partir da real imersão no contexto educacional (Guzzo, 2000; Guzzo, 2007b; Costa, 2005; Costa 2010).

A psicologia socialmente comprometida, que trabalha a partir de uma perspectiva preventivista, busca, de fato, envolver-se com as pessoas e com a sua realidade, com suas dores e com suas aflições, com o intuito de promover um movimento concreto de acolhimento e conscientização. A interface que embasa a relação entre psicologia e educação pode ser verdadeiramente vislumbrada, quando abrimos as portas para a realidade. A escola real é, antes de qualquer coisa, palco da vida cotidiana de homens, mulheres e crianças. É ela, esta escola, que fornece, ou pelo menos deveria fornecer, os subsídios para o desenvolvimento da psicologia escolar, da psicologia que aplica seus conhecimentos ao campo da educação. Tal interface, sem dúvida, orienta os esforços do presente trabalho, cujos objetivos explicitamos a seguir.

OBJETIVOS:

Objetivo Geral:

O que pretendemos com a realização deste trabalho é a delimitação de eventos do cotidiano ou elementos da realidade que caracterizem a ocorrência de situações-limite para o desenvolvimento das crianças, no contexto da educação infantil pública, no município de Campinas.

Visamos clarificar o conceito de situação-limite definido por Ignacio Martín-Baró e aproximá-lo do estudo sobre os aspectos psicológicos do desenvolvimento humano, mediante uma perspectiva processual e dialética, bem como delimitá-lo no interior da literatura sobre risco e proteção no âmbito da psicologia.

Esperamos, desse modo, contribuir para uma melhor compreensão dessa questão e, assim, promover a construção de informações que favoreçam uma atuação preventiva por parte dos diversos agentes envolvidos com o desenvolvimento infantil.

Objetivos Específicos:

- Extrair, a partir da análise dos diários de campo escritos pelos profissionais de psicologia, categorias que representem situações-limite;
- Delimitar tais categorias a partir do ponto de vista dos próprios profissionais de psicologia e do destaque dado por eles à visão dos educadores e das famílias e/ou crianças.

MÉTODO:

A definição de uma metodologia de pesquisa no campo das ciências sociais, principalmente da psicologia, conforme aponta González Rey (2002), envolve a consideração de que aqui tratamos de questões complexas de subjetividade social e, justamente por isso, fazemos uso do termo qualitativo, como via de acesso a dimensões do objeto inacessíveis ao uso que nas ciências naturais se tem feito do termo quantitativo.

Portanto, essa é uma pesquisa de abordagem qualitativa, que sugere a inserção no campo como favorecedora do contato interativo entre o pesquisador-pesquisado, dentro do qual o pesquisador pode se expandir com naturalidade dentro das relações e eventos que fazem parte da vida cotidiana dos sujeitos. Esse enfoque aponta, então, para o caráter dialógico de construção e interpretação da realidade e assegura a idéia de que o conhecimento é produzido, construído e interpretado, além de reconhecer a interação entre o pesquisador e o sujeito/ambiente que é pesquisado e reafirmar a importância da singularidade no processo de produção do saber. (González Rey, 2002).

Essas características, portanto, se coadunam aos princípios marxistas do materialismo histórico e dialético, fundamento filosófico que adotamos para o desenvolvimento desse trabalho. De acordo com Triviños (1987), o materialismo histórico e dialético como filosofia, teoria e método, baseia-se na concepção materialista dos fenômenos sociais e considera suas dimensões sociais e históricas. Ele está amparado em uma análise dialética que reflete seu fundamento, seu conteúdo, sua forma e revela o singular e o geral, o necessário e o contingente. Esse enfoque expressa a noção de que a realidade material tem existência independente em relação à idéia, ao pensamento e à razão e sugere a contradição como elemento fundante das relações sociais.

Conforme aponta Konder (2008), a dialética marxista, fundamentada em preceitos filosóficos do ser social, não atribui maior importância à subjetividade

ou à objetividade e tampouco as coloca no patamar de igualdade ontológica. Assim, o conhecimento é compreendido através da unidade entre objetividade e subjetividade, unidade esta, que revela aspectos contraditórios e complementares a partir da relação entre sujeito e sociedade.

Nesse sentido, segundo González Rey (2002), é fundamental, para o estabelecimento de uma epistemologia qualitativa, a interação entre o momento empírico (de absorção do fenômeno estudado) e o momento teórico (de reflexão acerca do vivido). Esse aspecto revela a natureza interativa da produção de conhecimento e a importância de se estabelecer procedimentos de pesquisa que favoreçam a expressão do sujeito sobre o fenômeno estudado. Por isso, a prática de pesquisa é considerada como um momento privilegiado de diálogo entre o pesquisador e o sujeito/ambiente investigado.

Assim, esclarecemos também a participação da pesquisadora no cenário escolar, assegurada pela presença do já referido programa de intervenção “Vôo da Águia” em uma instituição pública de educação infantil no município de Campinas. Acreditamos, conforme explicitado anteriormente, que tal presença ofereça elementos favorecedores importantes para aquilo que se caracteriza como escopo deste trabalho, ou seja, a análise dos documentos produzidos durante o desenvolvimento do programa no campo. Reconhecemos que essa posição é tão delicada quanto enriquecedora e, por isso, nos valem de um arcabouço metodológico adequado para garantir a sua sustentação e extrair dela os benefícios de uma visão integral, oriunda da imersão no cenário de pesquisa, trabalho e intervenção.

Considerando que a análise dos diários de campo é o objetivo central desse trabalho, é necessário estabelecer que esta pesquisa possui caráter documental. Conforme apontam Ludke e André (1986), apesar de ser uma modalidade pouco explorada não só na área da educação como em outras áreas das ciências sociais, o uso de documentos em pesquisa pode funcionar como uma abordagem extremamente produtiva na análise de informações qualitativas.

A principal característica da análise documental é a utilização de documentos como fonte primária de informação. Esses documentos sejam escritos, filmados ou fotografados, constituem um corpo de informação a ser analisado pelo pesquisador, na medida em que agregam a dimensão do tempo à compreensão do social (Sá-Silva, Almeida e Guindani, 2009).

Nesse sentido, o uso de documentos em pesquisa deve ser valorizado, uma vez que privilegia investigações contextualizadas histórica e culturalmente, conforme indica Cellard (2008):

“ (...) o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito frequentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente.” (p. 295)

De acordo com Moraes (1999), se os documentos, sejam eles escritos ou não, constituem fonte ímpar de informações para a construção da pesquisa, a análise de conteúdo é uma ferramenta que permite descrever e interpretar as preciosas informações que eles guardam. Ela está fundamentada em descrições sistemáticas e na conseqüente interpretação das mensagens escritas. O resultado é a compreensão de seus significados em um nível que vai além da leitura comum.

Nesse sentido, a análise de conteúdo, conforme aponta Moraes (1999), é mais do que uma técnica de análise de dados, é uma abordagem metodológica com características e possibilidades próprias. Esse autor ainda enfatiza que, na sua proposta original, a preocupação estava direcionada para a busca do significado das mensagens para os receptores, mas, ao longo do

tempo, a preocupação deslocou-se também para o contexto que envolvia a escrita da mensagem.

Dentro deste propósito, entendemos que a participação no campo, concomitante ao procedimento de análise documental lança luz sobre o contexto e fornece subsídios importantes para a análise do conteúdo dos diários de campo, além de garantir a concatenação de dimensões teóricas e práticas, sustentando, assim, a construção de uma reflexão pertinente tanto para o campo da educação infantil como para o desenvolvimento da área da psicologia escolar.

Pretendemos, portanto, que a imersão nas especificidades do cotidiano da instituição de educação infantil auxilie na análise das informações organizadas nos diários de campo. Ao participarmos do processo de construção das informações, como observadores, como escritores e como leitores, alimentaremos o olhar acurado, mas não pré-determinado, sobre as nuances das situações-limite e procuraremos decifrá-las através da análise dos diários escritos pelos profissionais de psicologia.

Esse fato delimita um ponto de partida e denota que o material escrito é fruto da visão dos relatores dos diários, e do que eles anotaram sobre a visão dos educadores e das famílias e/ou das crianças - elos fundamentais na relação da criança com o ambiente educacional.

1) Contexto da Pesquisa:

Segundo o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2009), Campinas tem uma população estimada em 1.064.669 pessoas e caracteriza-se como um centro de desenvolvimento tecnológico e industrial que, excluindo-se as capitais, encontra-se entre os três municípios brasileiros mais populosos desde 2000. Apesar de sua figuração, no cenário nacional, como centro de desenvolvimento econômico, Campinas comporta grandes marcas do processo de desigualdade social.

O mapa de inclusão/exclusão do município revela uma distância social de 98 vezes entre os moradores de um bairro da região noroeste (o de maior exclusão) e de outro situado na região leste (um dos maiores índices de inclusão). O índice de exclusão/inclusão varia entre - 1,00 e + 1,00 e mesmo a região mais rica da cidade apresenta uma discrepância social e econômica considerável. O índice de discrepância é aquele que estabelece uma escala para medir as desigualdades sociais entre os territórios apontando as diferenças existentes no que diz respeito à oferta de serviços básicos e às condições de vida de seus moradores (PMC, 2004).

A Instituição Municipal de Educação Infantil, palco do desenvolvimento do programa “Vôo da Águia”, está situada em um bairro periférico da região Leste da cidade de Campinas, em cuja unidade territorial coexistem condomínios privados e bairros populares, a expressão da vida cotidiana baseada em um alto nível econômico e a presença de famílias que sobrevivem sem acesso aos serviços básicos de assistência e saúde. Esta região, portanto, revela, claramente, o impacto das contradições sociais sobre o desenvolvimento das crianças nesse contexto.

2) Cenário da Pesquisa:

Os documentos que analisamos na presente pesquisa, foram produzidos no contexto de uma Instituição Municipal de Educação Infantil, que, segundo a Lei de Diretrizes e Bases (2007), no artigo 29, tem como objetivo “o desenvolvimento integral da criança até os seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”.

A Instituição de Educação Infantil, em cujo contexto colhemos as informações que compõem o banco de dados do programa “Vôo da Águia” (Guzzo, 2000) é um CIMEI – Centro Integrado Municipal de Educação Infantil –

localizado na região leste da cidade de Campinas, que atende aproximadamente 400 crianças de 0 a 6 anos nos turnos matutino e vespertino.

Este equipamento educacional comporta uma CEMEI – Creche Municipal de Educação Infantil e uma EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil. A CEMEI, que atende crianças de 3 meses a 2 anos, possui três turmas (G I) em período integral (das 7 às 17 horas). A EMEI atende crianças de 2 a 6 anos, possui 12 turmas de alunos, sendo que 5 são de período integral (das 7 às 17 horas) e atendem crianças de 2 a 3 anos (G II) enquanto que 7 são de meio período (das 7 às 11 horas e das 13 às 17 horas) e atendem crianças de 3 a 6 anos (G III).

Tanto na EMEI quanto na CEMEI, no turno da manhã, as turmas ficam sob a responsabilidade de professores e monitores, enquanto que no turno da tarde, as turmas ficam somente na responsabilidade de monitores. A exceção a essa organização, são as salas do agrupamento 3 (crianças de 3 a 5 anos), que funcionam em período parcial e, portanto, tanto as turmas da manhã quanto as turmas da tarde, ficam sob a responsabilidade somente da professora.

A equipe de funcionários do CIMEI é composta por 17 professores, 32 monitores, uma diretora, uma vice-diretora, uma orientadora pedagógica, uma educadora especial. Um panorama sobre a caracterização desta equipe foi apresentado no trabalho realizado por Costa (2010) e está expresso no quadro 1:

Quadro 1 - Caracterização dos profissionais do CIMEI

Estado Civil	Solteiro		Casado		Divorciado		Viúvo	
	13%		55%		25%		6%	
Quantidade de filhos	Um	Dois	Três	Quatro	Sete	Não tem		
	31%	38%	14%	3%	3%	11%		
Formação Escolar	Monitor		Professor		Equipe Gestora			
Fundamental I	36%		0%		0%			
Fundamental II	7%		0%		0%			
Ensino Médio	50%		0%		0%			
Ensino Superior	7%		44%		66%			
Pós-graduação	0%		56%		34%			
Tempo de trabalho na escola	Até 5 anos	5 a 10 anos	10 a 15 anos	15 a 20 anos	20 em diante			
	43%	22%	8%	8%	19%			

Fonte: Adaptado de Costa (2010)

O programa “Vôo da Águia” está inserido neste cenário específico há 6 anos. A participação da equipe de psicologia no ambiente desta escola é marcada, em primeiro lugar, por uma ênfase sobre o desenvolvimento das crianças. A manutenção do seu bem-estar e a busca pela qualidade destes vínculos iniciais que caracterizam a base do seu desenvolvimento constituem o nosso objetivo maior. Pretendemos, de fato, ser a voz das crianças dentro da

escola, conscientes de que precisamos estar de braços dados com os educadores e com as famílias, com as instâncias administrativas e com as redes de apoio e assistência.

Em segundo lugar, visamos uma dimensão estrutural e política. Portanto, a nossa inserção no ambiente escolar objetiva também promover um debate sobre a participação do psicólogo escolar enquanto membro efetivo da equipe básica de educação infantil na rede pública. Acreditamos que esta é uma luta tão justa quanto árdua e que nos remete à necessidade de delimitação de um espaço precípuo a ser ocupado pela psicologia escolar enquanto ciência e profissão.

Nesse sentido, por meio da inserção do programa “Vôo da Águia” nesta escola, vivenciamos, de forma plena, os conflitos e desafios que se desdobraram e ainda se desdobram no seu contexto. A equipe de psicologia esteve presente durante a discussão dos projetos pedagógicos, participou das reuniões de pais e dos encontros de formação de professores e monitores, esteve nas salas de aulas e acompanhou, de perto, o dia-a-dia das crianças e de suas famílias.

Em 2009, houve uma reformulação no quadro da equipe gestora que culminou na entrada de novos membros: uma diretora, uma vice-diretora e uma orientadora pedagógica. O resultado foi a implementação de uma nova política de gestão que, somada à aposentadoria de algumas professoras, causou certo desconforto entre a equipe de educadoras. A postura mais rígida e defensiva desta nova gestão afetou, inclusive, o desenvolvimento do nosso programa e, atualmente, temos debatido, dentro e fora da escola, as diversas razões que dificultam o estabelecimento do psicólogo enquanto profissional no ambiente escolar.

3) Fontes de Informação:

Os diários de campo produzidos por quatro profissionais de psicologia nos anos de 2008 e 2009 por meio de sua inserção no programa “Vôo da Águia” constituem, essencialmente, a fonte de informação para essa pesquisa. Esclarecemos que uma parte desses diários foi escrita pela própria pesquisadora, que passou a compor a equipe de profissionais a partir do ano de 2009. Esses documentos fazem parte do banco de dados do Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas – LAMP da PUC-Campinas, coordenado pela Prof^a Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo. A escolha por esse período foi fundamentada na intenção de que a pesquisa envolvesse a produção mais recente arquivada no banco de dados.

O LAMP é um centro de referência nacional em estudos e pesquisas sobre construção e validação de testes psicológicos e sobre o desenvolvimento de programas de intervenção preventiva em contextos comunitários. Especialmente com relação a esse último aspecto, os diários de campo agregam informações de natureza física, social e psicológica, revelando a subjetividade das relações estabelecidas nos espaços educativos e comunitários.

Nesse sentido, enfatizamos que a análise desse material possibilitou o conhecimento de uma multiplicidade de dimensões e permitiu, inclusive, a eleição e estudo aprofundado de uma determinada dimensão, nesse caso, as situações-limite no âmbito da educação infantil. O acesso aos referidos documentos foi, devidamente, autorizado pela coordenadora do projeto, conforme demonstra o anexo 1. Um termo de compromisso para a utilização do banco de dados também foi assinado pela pesquisadora e está expresso no anexo 2.

Para uma melhor compreensão do leitor, é preciso dizer que, enquanto instrumento de pesquisa, o diário de campo é uma ferramenta originária da Antropologia Social, amplamente utilizada nas pesquisas sociais. Ele revela, especialmente, a interação entre o profissional/pesquisador e a sua realidade. Segundo Quintas (1990), a sua composição textual permite ao pesquisador um

amplo leque de abordagens sem limites demarcados ou fronteiras de isolamento. A escrita é o cerne da imersão no significado e no significante e envolve uma multiplicidade que provoca a ruptura de posturas unilineares, indicadoras de um reducionismo nada produtivo. Assim, a observação, a indagação, a escuta e, finalmente, a escrita delimitam a existência do diário, como meio que permite ao pesquisador se revelar e se aproximar do que, de fato, deseja perceber.

Conforme sugere Brandão (1982), o diário de campo representa “a vontade de escrever o homem, seus símbolos, seus mundos, sua vida” (p. 12). É um instrumento que vivifica a fala que é oculta, que descreve maneiras de sentir, pessoas, lugares, situações e objetos, que abarca uma série de linguagens possíveis. Por isso, reafirmamos a sua valorosa contribuição como material de pesquisa, como documento a ser contemplado, analisado, refletido.

4) Procedimentos Éticos:

Com base nos preceitos do Código de Ética em Pesquisa, estabelecido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2005), esse projeto foi submetido à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa da PUC-Campinas (conforme dispõe a resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde) e aprovado por este Comitê por meio do protocolo 0210/10, conforme o anexo 3.

Nos atentamos à resolução 016/2000 promulgada pelo Conselho Federal de Psicologia - CFP, que dispõe sobre o zelo acerca dos procedimentos bem como com a divulgação dos resultados, com o intuito de proteger os participantes e os grupos ou comunidades às quais eles pertençam (CFP, 2000).

Nesse sentido, e tendo por base a resolução 016/2000 do CFP é que consideramos a presente pesquisa como de risco mínimo, já que os procedimentos aqui detalhados não sujeitam os participantes a nenhum tipo de risco considerável. Obviamente, através do manuseio dos documentos

(fundamental para a análise que realizamos) não expusemos os atores que, por ventura, tivessem seus nomes citados nas laudas dos diários, a nenhum risco diferente daqueles encontrados em suas atividades cotidianas.

Todavia, conforme todas as recomendações éticas nos comprometemos com a garantia ao direito de privacidade e mantivemos em sigilo os verdadeiros nomes de todos aqueles que foram citados durante a escrita dos diários de campo. Assim, nos desobrigamos da confecção de consentimento informado, uma vez que a pesquisa foi realizada a partir da análise de documentos arquivados em um banco de dados e, portanto, sem a identificação dos participantes (CFP, 2000).

5) Desenvolvimento da Pesquisa:

Considerando os objetivos que buscamos alcançar com a realização desse trabalho, as informações contidas nos diários de campo foram analisadas dentro da perspectiva qualitativa anteriormente exposta, através da utilização dos procedimentos da análise de conteúdo. A análise de conteúdo é uma abordagem de trabalho, usada para interpretar as mensagens guardadas em uma variedade de documentos, abrindo as portas para facetas dos fenômenos da vida social que, de outro modo, são inacessíveis (Moraes, 1999).

Isso significa dizer que os diários de campo, como nossa principal fonte de informação, foram analisados por meio de um processo construtivo-interpretativo que visou obter, através da descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitissem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção ou recepção dessas mensagens ou, conforme sugere González-Rey (2002), buscamos designar elementos que adquiriram significação graças à interpretação do pesquisador, onde aspectos subjetivos e objetivos se integraram em uma unidade indissolúvel.

Para que a coerência entre os objetivos explicitados e o processo construtivo-interpretativo próprio desse tipo de análise fosse adequadamente estabelecida, adotamos um cuidadoso procedimento de análise que, de acordo com Moraes (1999), envolve os seguintes passos:

- 1) Preparação das informações,
- 2) Unitarização ou transformação do conteúdo em unidades de sentido,
- 3) Categorização ou classificação das unidades em categorias,
- 4) Descrição,
- 5) Interpretação.

Desse modo, em primeiro lugar, fizemos uma sistematização dos diários de campo por ano (2008 e 2009), estabelecendo o total de documentos por período, cuja somatória corresponde a 127 diários de campo, conforme demonstra o quadro 2.

Quadro 2 - Registro da Quantidade de Diários de Campo

Ano	Período	Quantidade de D.C.	Relator
2008	08/02/2008 a 11/12/2008	83	Profissionais de Psicologia
2009	09/02/2009 a 27/11/2009	44	
TOTAL		127	

Em segundo lugar, fizemos uma legenda dos diários de campo, que sistematiza os documentos produzidos por cada relator nos anos de 2008 e 2009 (Anexo 4). Em seguida, cada documento foi lido e relido. Obviamente, a leitura não era aleatória, ela estava respaldada em um referencial teórico específico, iluminada pela definição (assimilada a priori e já expressa em linhas anteriores) da noção de situação-limite desenvolvida por Ignacio Martín-Baró.

Buscávamos identificar quais seriam as dimensões da vida cotidiana, no espaço da escola de educação infantil, que caracterizariam as situações-limite.

Assim, durante a leitura, foram grifados os trechos condizentes com os objetivos da pesquisa, isto é: os trechos que correspondiam à visão dos próprios relatores sobre elementos presentes no contexto educativo que caracterizassem uma situação-limite para o desenvolvimento das crianças, bem como os trechos que correspondiam às anotações dos relatores sobre a fala dos educadores e sobre a fala das famílias e/ou das próprias crianças acerca dos elementos que, na visão deles, caracterizassem situações-limite para o desenvolvimento das crianças.

Enquanto os trechos eram grifados, uma identificação era feita ao lado do fragmento escolhido, especificando-o como relato do próprio profissional, dos educadores ou das famílias/crianças. Terminada essa etapa, todos esses trechos grifados, as unidades de análise, foram extraídos e colocados em três tabelas distintas: uma para os trechos referentes aos relatos dos profissionais, outra para os trechos referentes aos relatos dos educadores e outra para os trechos referentes aos relatos das famílias/crianças. É o que Moraes (1999) chama de unitarização. Um modelo dessas tabelas está demonstrado no anexo 5.

As unidades de análise, por sua vez, subsidiaram o consequente processo de categorização. De cada unidade de análise, elaboramos um elemento descritivo, um indicador, que funcionou como uma síntese do seu conteúdo. Esse procedimento permitiu que agrupássemos os indicadores por meio dos seus aspectos de proximidade, considerando a parte comum existente entre eles. Agrupadas essas dimensões, elaboramos categorias temáticas, dotadas de sentido, que as representassem, conforme a proposta apresentada por Gonazález-Rey (2002). Sistematizamos, então, tabelas com a apresentação das categorias, uma correspondente à visão dos educadores (Anexo 7) e uma correspondente à visão das famílias/crianças (Anexo 8). Para facilitar a visualização, as categorias construídas a partir das unidades de análise estão expressas nos quadros 3, 4 e 5, a seguir:

Quadro 3 – *Categorias representativas de situações-limite para o desenvolvimento das crianças a partir da visão dos profissionais de psicologia*

1	Riscos psicossociais
2	Relação conflituosa entre os membros da equipe educativa
3	Práticas educativas descontextualizadas
4	Dificuldade de acesso às políticas de saúde e assistência

Quadro 4 - *Categorias representativas de situações-limite para o desenvolvimento das crianças a partir da visão dos educadores*

1	Riscos psicossociais
2	Ausência de políticas de inclusão
3	Políticas de agrupamento na educação infantil
4	Relação conflituosa entre os membros da equipe educativa

Quadro 5 - *Categorias representativas de situações-limite para o desenvolvimento das crianças a partir da visão das famílias/crianças*

1	Dificuldades de acesso às políticas de saúde/assistência
2	Riscos psicossociais
3	Processos de adaptação

É preciso ressaltar que a categorização representa os esforços de um processo cíclico e circular, que exige dedicação e refinamento e que deve

culminar com a extração do sentido das informações contidas nas unidades de análise. O sentido, por sua vez, depois de extraído, deve ser expresso, discutido, refletido, interpretado. Essa expressão é o que pretendemos atingir com a construção da sessão seguinte, quando apresentamos os resultados e a discussão daquilo que empreendemos ao longo desse processo construtivo-interpretativo, conforme o denomina González-Rey (2002).

Antes, porém, é preciso considerar, de acordo com a perspectiva qualitativa anteriormente explicitada, que a elaboração das categorias esteve fundamentada no materialismo histórico – dialético, cujos princípios nortearam o processo de construção das informações decorrentes do processo interpretativo que desenvolvemos ao longo desse trabalho. Conforme aponta Triviños (1987), o materialismo dialético é a base filosófica do marxismo e como tal visa buscar explicações coerentes, lógicas e racionais para os fenômenos da natureza, da sociedade e do pensamento, baseando-se, para isso, numa interpretação dialética do mundo.

Especificamente nas ciências sociais e humanas, essa abordagem de pesquisa oferece o princípio para uma compreensão não fragmentada dos fenômenos observados, na medida em que considera suas dimensões históricas, políticas, econômicas e sociais e não cinde o conjunto pesquisador-pesquisado ao longo de todo o processo de pesquisa, enquanto processo permanente de estabelecimento de relações e de construções de eixos relevantes de conhecimento dentro do cenário. Assim, através da utilização desses princípios, enfatizamos as informações organizadas nas unidades de sentido, iluminando suas contradições e semelhanças e estabelecendo suas nuances e perspectivas a partir de um enfoque historicamente contextualizado (Triviños, 1987; Ludke & André, 1986).

Para González-Rey (2002) o desenvolvimento de categorias é um dos processos mais ricos da pesquisa, na medida em que possibilita a conceituação de questões que aparecem durante seu curso e que não podem ser conceituadas a priori. As categorias representam uma construção em relação aos elementos presentes nas unidades de análise e concretizam a

organização do processo construtivo-interpretativo, culminando, assim, na elaboração de uma produção teórica, na articulação de uma reflexão pertinente. Por isso, enfatizamos que o processo de interpretação, na verdade, acompanha todas as etapas de análise das informações, desde a sua preparação até a construção da reflexão final.

Portanto, as categorias que emergiram do processo construtivo-interpretativo que empreendemos, conduziram a uma nova representação do estudo, onde alcançamos aspectos de sentido inacessíveis nos momentos anteriores a ele. Esses aspectos serão, a seguir, apresentados como os resultados que obtivemos, mas eles não devem ser observados como dados estanques e tão somente nos importam no interior das discussões que suscitam, considerando o movimento constante entre as unidades de análise, a construção das categorias e o processo de interpretação que os permeia.

RESULTADOS E DISCUSSÃO:

Antes da exposição dos resultados, devemos retomar os objetivos anteriormente delimitados uma vez que sobre eles, organizamos uma determinada direção teórica e, a partir deles, vislumbramos o caminho que deveria ser trilhado com o intuito de alcançar a proposta que eles sustentavam. De maneira sintética, os nossos objetivos apontavam para o seguinte propósito: delimitar quais dimensões do cotidiano ou elementos da realidade caracterizavam a ocorrência de situações-limite para o desenvolvimento das crianças no contexto da educação infantil, e, então, elaborar categorias que os representassem a partir da visão dos principais agentes do cenário educativo: profissionais de psicologia, educadores e as famílias e/ou as próprias crianças.

Os diários de campo, produzidos pelos profissionais de psicologia no espaço da escola foram a fonte reveladora de uma multiplicidade de eventos. Através da escrita, eles apontaram as nuances de suas próprias impressões, e também anotaram as impressões dos educadores, das famílias e até mesmo das crianças. Essas informações, transcritas em suas anotações, comportavam riqueza de detalhes que foram explicitados por meio do vínculo construído entre eles. Naquele momento, os profissionais de psicologia participavam, efetivamente, do cotidiano escolar e atuavam em parceria com os demais agentes educativos.

O trabalho de leitura de cada diário de campo, portanto, significou a imersão nas minúcias desse universo. Não uma leitura descomprometida ou aleatória. Usávamos a lente dos objetivos anteriormente explicitados e considerávamos o fato de que a leitura era impregnada das impressões oriundas da presença no cotidiano escolar. Líamos os diários de campo com a clareza de quem participou do que estava escrito. Não lutamos contra essa evidência, mas assumimos a tarefa árdua de adotar uma postura dialética, nos colocando do lado de fora para ler reflexos do que enxergamos por dentro.

Dessa forma, a construção das categorias representou, em última instância, o ápice desse movimento dialético. Elas são a conseqüência de um

trabalho de interpretação, revelam a essência de palavras escritas em um momento e lugar específicos, apontam para os sentidos do que realmente seja uma situação-limite para o desenvolvimento de crianças na educação infantil, a partir do enfoque de seus principais agentes. Em face dessas considerações, no item seguinte, passaremos à apresentação e discussão de cada uma das categorias. Primeiro apresentaremos as categorias referentes à visão dos profissionais de psicologia, em seguida apresentaremos as que correspondem à visão dos educadores e, depois, as que correspondem à visão das famílias/crianças:

1) NA VISÃO DOS PROFISSIONAIS DE PSICOLOGIA:

1.1) Riscos psicossociais:

A emergência da categoria “Riscos psicossociais”, assume importância considerável, na medida em que aparece na análise do conteúdo dos diários de campo a partir das visões dos profissionais de psicologia, dos educadores e das famílias/crianças. Assim, o que esta categoria revela, sem menosprezar as complexas interações individuais no interior de um contexto social, é a existência de determinados fatores que caracterizam dimensões de risco para o desenvolvimento das crianças.

A sua construção deve ser entendida a partir da concepção dialética do desenvolvimento anteriormente exposta, que foge à compreensão mecanicista acerca dos fatores de risco e de proteção como elementos estanques capazes de causar ou suprimir doenças. Reiteramos que, dessa forma, evitamos cair em um reducionismo falacioso que nos afasta de uma postura crítica e de uma análise aprofundada. Assim, não nos interessa nem uma posição fatalista, nem outra relativista (Martín-Baró, 1996).

Adotar o ponto de vista de uma compreensão processual dos fatores, quaisquer que sejam, que influenciam o desenvolvimento, não significa refutar a existência de fatores de risco ou de proteção mas, ao contrário, significa

considerá-los a partir de uma concepção múltipla e dinâmica, complexa e contextualizada (Garmezy, 2000 e Masten & Powell, 2003). Tal ponto de vista emerge da análise consistente de uma realidade social, e considera a natureza diversa das experiências individuais suscitadas em ambientes adversos, conforme explicitam Gore & Eckenrode (2000).

Nesse sentido, a elaboração dessa categoria demonstra, assim como apontaram Sant'Ana, Costa e Guzzo (2008), que a experiência de determinados eventos, que caracterizam os, assim chamados riscos psicossociais, afeta o desenvolvimento de crianças nos contextos escolares, familiares e comunitários. Isso não significa que essas crianças não se tornarão adultos saudáveis, mas revela que a interação desses eventos pode influenciar, de alguma forma, o seu desenvolvimento posterior, conforme revela o trecho abaixo:

“Enquanto a professora tomava café, aproveitei para fazer uma atividade com as crianças. Solicitei que fizessem uma roda e cada um poderia utilizar o centro pra fazer o que quisesse: cantar, dançar ou contar uma história. Na vez do ‘aaa’, ele começou a cantar a música ‘tropa de elite osso duro de roer, pega um pega geral, também vai pegar você’. A medida em que ia cantando, ele fazia os movimentos de um dançarino funk, mexia o quadril, jogava-se no chão e fazia outros passos bem desenvolto. As crianças o acompanharam e todos ficaram eufóricos. Algumas crianças pegaram os brinquedos de montagem e construíram armas e depois começaram a correr um atrás do outro, representando as cenas do filme. As emoções vivenciadas por essas crianças, afetam as suas percepções do mundo” (DC003).

Na visão dos profissionais de psicologia, esses elementos de risco no cotidiano das crianças envolvem, em alguma medida, a convivência com dimensões de violência, seja ela doméstica (física, psicológica, sexual ou com aspectos de negligência) ou institucional. Tais dimensões estão, por sua vez, relacionadas a aspectos mais amplos, como as relações familiares conflituosas, o uso e abuso de álcool e de outras drogas psicoativas, e a convivência com o tráfico, além da presença de outros elementos estruturais, como altos índices de desemprego e condições inadequadas de moradia e alimentação (Minayo, 2005). Esse é o panorama em cujo âmbito os

profissionais de psicologia percebem as dimensões de risco como constitutivos de situações-limite para o desenvolvimento das crianças:

“Depois de me contar o que sabia sobre a presença do tráfico naquela comunidade, a monitora disse que se alguém perguntar se ela nos falou sobre isso ela nega. Fazer parte daquela comunidade é ter a boca amordaçada.” (DC058).

“Contei à professora HHH que soube que um de seus alunos estava faltando porque tem vindo machucado por causa da avó que o proíbe de fazer tudo em casa e acaba batendo nele. Ressaltei que se continuasse dessa forma teríamos que notificar esta avó no conselho.” (DC046).

É preciso esclarecer, assim como aponta Minayo (2005), que o núcleo de qualquer discussão sobre violência (e sobre os riscos psicossociais que dela decorrem) se assenta na complexidade, na polissemia e na controvérsia. Justamente por isso, é preciso considerá-la como fenômeno amplo, cujo enraizamento está também nas conjunturas sociais, econômicas e políticas, sem a postura incoerente de tentar defini-la a priori.

Ao considerar a complexidade dos atos (ou abusos) violentos, Minayo (2005) enfatiza que, segundo sua natureza, quatro são as modalidades possíveis: física, psicológica, sexual e aquela que envolve qualquer tipo de abandono ou negligência. O abuso físico denota o uso da força para produzir danos ou injúrias ao outro, o abuso psicológico envolve agressões verbais ou gestuais, o abuso sexual refere-se à imposição de práticas sexuais por meio de aliciamento ou ameaças e, o abandono diz respeito à ausência, recusa ou deserção de cuidados necessários a alguém que precise deles. Uma imbricação dessas modalidades pode ser observada no trecho abaixo:

“Os professores estão preocupados com ‘YYY’ porque ela chega na escola com a roupa cheirando a fumaça de cigarro. Conhecemos um pouco da dinâmica familiar. O pai está preso e a criança vive com a mãe e seus avós. Existem rumores de que os membros daquela família estejam envolvidos em algum tipo de atividade ilícita.” (DC078)

Em síntese, a emergência desta categoria aponta que, no seu cotidiano, muitas crianças vivenciam, em alguma medida, dimensões de violência, no ambiente

doméstico ou institucional (inclusive na escola) seja ela direcionada diretamente para ou presenciada por elas (Sant'Ana, Costa e Guzzo, 2008). A questão que merece destaque aqui é o papel primordial desempenhado pela escola. A escola, conforme aponta Guzzo (2007b), é um equipamento público que deve zelar pelo bem estar e pelo desenvolvimento saudável das crianças e, sendo assim, não pode se omitir frente à presença daqueles eventos que sugiram risco psicossocial dentro ou fora de seus muros e, ao contrário, deve posicionar-se em defesa da criança, conhecendo as vicissitudes de sua realidade, os confrontos de suas famílias e as nuances de seu próprio desenvolvimento, marcado, muitas vezes, pela pobreza e pela sobrevivência em situações sociais adversas.

A categoria “Riscos psicossociais”, portanto, denota, principalmente, o impacto dos elementos de violência sobre a vida das crianças, sem, todavia, desmembrá-los da realidade social concreta em que eles são expressos (Martín-Baró, 2000). O que ela faz é chamar a atenção para a importância da atuação de todos os agentes envolvidos com a promoção do desenvolvimento infantil, certos de que a maneira como eles lidam com a emergência desta que é uma situação-limite, acrescenta novas possibilidades ao desenvolvimento subsequente das crianças (Sant'Ana, Costa e Guzzo, 2008).

1.2) Relação conflituosa entre os membros da equipe educativa

Essa categoria revela a percepção dos profissionais de psicologia sobre o quanto o relacionamento entre professores, monitores e a equipe gestora influencia o cotidiano das crianças no ambiente escolar. As relações entre os membros da equipe educativa são, muitas vezes, baseadas na competição, na disputa e na ausência de compartilhamento. Os conflitos são explícitos e influenciam, diretamente, a maneira como eles lidam com as crianças no dia-a-dia:

“Atendendo ao chamado de uma das monitoras, fui até a sala de aula e encontrei a monitora FFF transtornada, arrumando as coisas na bolsa e dizendo que não ficava mais naquela escola um minuto. Ela gritava muito e batia na mesa dizendo que não tinha o trabalho reconhecido, que as pessoas só reclamavam. Enfatizou que não precisava de

psicólogo (referindo-se à minha presença) pois já estava decidido. Ela argumentava que acabaria morrendo naquela escola. Soube que ela estava nervosa em função de uma represália feita pela direção à monitora que trabalhava com ela. É preciso acompanhar mais de perto esta monitora e discutir o impacto dessas situações sobre o desenvolvimento dos seus alunos.” (DC004).

Ramos de Oliveira (2000), ao enfatizar a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, ressalta o modo como seus principais representantes, Vigotski e Wallon, relacionam a afetividade, a linguagem e a cognição com as práticas sociais em geral, isto é, com as formas culturais de organização do ambiente, que delimitam, por sua vez, as ações dos indivíduos, nesse caso, as crianças.

Segundo Rodrigues e Garms (2006), a vida escolar cotidiana é constituída por uma realidade de cooperação e conflitos entre seus sujeitos, cujas conseqüências podem ser mais ou menos positivas dependendo da qualidade das relações interpessoais entre seus atores. Essa realidade foi, todavia, negligenciada pela aplicação do modelo neoliberal e tecnocrata à educação, que apregoou o desenvolvimento intelectual em detrimento ao desenvolvimento afetivo, como o objetivo primordial das instituições escolares.

A compreensão de que cognição e emoção desempenham papéis fundamentalmente importantes no desenvolvimento das crianças está ancorada na teoria walloniana. Essa perspectiva ilumina a concepção dialética do desenvolvimento humano, considerando-o como fenômeno processual e circunstanciado por uma diversidade de contextos, como e, principalmente, a escola e a família. Ela postula a convicção de que educar é desenvolver a inteligência em conjunto com a emoção e que a escola não pode ignorar o impacto que exerce sobre a vida afetiva de seus alunos (Rodrigues & Garms, 2006). A caracterização desse impacto fica evidente no trecho a seguir:

“Enquanto conversava com os estagiários na porta da sala da professora 'PPP' presenciei um bronca que a orientadora pedagógica dirigiu à professora. Notei que a OP estivera na sala por alguns minutos, exatamente depois que a professora recolheu os brinquedos que estavam dispostos sobre cada mesa para que as crianças se lavassem para o almoço. Os poucos minutos em que estive na sala e que vi as mesas vazias, foram suficientes para que a OP dissesse à professora

que ela não agia corretamente e que não sabia lidar com crianças já que deixava as mesas livres e não propunha atividade alguma. Tão rapidamente quanto entrou, ela deixou a sala e a professora aos prantos. Mais uma vez estava claro a inadequação da postura da direção, quando se distancia da realidade das salas de aula, quando demonstra não conhecer as crianças e os professores. A concretude da opressão avança e atinge pesadamente as crianças.” (DC118)

A partir da perspectiva vigotskiana, depreende-se que as situações partilhadas são a base do desenvolvimento das crianças. A atividade interpessoal, o relacionamento das crianças com o universo adulto, mediatiza formas de assimilação e compreensão do conhecimento, ou seja, o desenvolvimento das crianças é diretamente influenciado por uma diversidade histórica que envolve as disposições do sujeito e os sucessivos eventos com os quais eles se defrontam (Ramos de Oliveira, 2005).

Nesse sentido, é que destacamos os trechos dos diários de campo em que os profissionais de psicologia salientaram sua preocupação sobre o impacto que as relações de conflito entre os adultos significativos no ambiente escolar pode causar sobre o desenvolvimento das crianças. Se elas assistem ou se suportam as conseqüências de relacionamentos interpessoais baseados na insegurança e na competição, esses serão os elementos disponíveis para a assimilação subsequente, conforme pode ser observado no trecho abaixo:

“As relações na escola são construídas com base na insegurança, na competição, sempre uma professora querendo mostrar mais serviço que a outra, tentando provar por meio do trabalho com a criança que é a melhor, a mais competente. Essa competição só visa a auto-estima e não o bem estar da criança, pensam apenas nelas e não na criança.” (DC028).

Essa articulação, de implicâncias recíprocas, delimita, então, o caráter eminentemente social da construção dos aspectos da personalidade das crianças no ambiente escolar, uma vez que se reconheça o papel que as relações sociais exercem como mediadoras ao longo desse processo. É indubitável, portanto, que a qualidade dessa mediação seja conseqüência direta da forma e do conteúdo das relações estabelecidas pelos educadores no cotidiano da escola (Martins, 2004).

Os marcos do materialismo histórico-dialético, contudo, circunscrevem o caráter multifatorial desta que também se caracteriza como uma situação-limite para o desenvolvimento das crianças. É preciso considerar que a competição vivenciada nos relacionamentos interpessoais dentro da escola, refletem, em alguma medida, as condições objetivas de existência das pessoas na sociedade. E, assim, se as nuances desumanizadoras da sociedade capitalista forjam as relações que são estabelecidas dentro das instituições sociais (como é o caso da escola), assim também as relações estabelecidas pelos agentes educativos dentro da escola afetam, imediatamente, o processo de desenvolvimento das crianças (Martins, 2004).

Ressaltamos, porém, que o reconhecimento da complexidade dessa questão, não exime a responsabilidade dos principais agentes responsáveis pela educação infantil. Os professores, monitores, diretores e demais membros da equipe educativa, inclusive os profissionais de psicologia que atuam no ambiente escolar, devem priorizar a proteção e a promoção do desenvolvimento saudável das crianças que estão sob sua responsabilidade dentro da escola (Sant'Ana, Costa e Guzzo, 2008).

1.3) Práticas pedagógicas descontextualizadas:

A construção desta categoria nos remete a uma questão fundamental para o desenvolvimento das crianças: a escola tem se afastado cada vez mais da realidade de seus alunos ao adotar uma postura que fragmenta as experiências vivenciadas por eles dentro e fora de seus muros. A consequência imediata é a utilização de propostas pedagógicas descontextualizadas e pouco ou nada produtivas:

“Ela é o tipo de professora que não gosta de se envolver com os problemas familiares das crianças, sinto que muitas vezes ela sabe muito da criança, mas não me comunica para não se comprometer. E quando eu relato algo sobre suas crianças que seria interessante que ela soubesse ela fica atenta, mas sem envolvimento. Às vezes sinto que ela preferia não saber.” (DC015)

“Muitas vezes as professoras não explicam o propósito das atividades que realizam. Essa postura das professoras só vem confirmar que o que prevalece na escola são os seus interesses (...), é um descaso, um descompromisso com a vida dos seus alunos. Muita coisa é deixada de trabalhar ou discutida por não acreditarem no potencial da criança.” (DC021).

“Observo que a professora ‘JJJ’ não considera a situação da criança e tenta resolver com a sua ‘mão de ferro’, ameaçando e intimidando a criança, até ficar do jeito que ela quer.” (DC041).

Essa concepção fragmentada do processo de ensino e aprendizagem deve sua presença e persistência no cotidiano das escolas ao impacto das idéias liberais sobre as políticas de educação no Brasil a partir da década de 1990, mais especificamente. Segundo Davies (2006), a década de 1990, foi palco do surgimento de uma série de reformas educacionais na área da educação infantil, baseadas, principalmente, na promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A utilização dos Fundos, como o atual FUNDEB, para o financiamento da educação, afeta, drasticamente, o seu desenvolvimento, pois, ao seguir a concepção liberal, ainda que de forma velada, atrela expansão do atendimento com restrição orçamentária e associa qualidade com o aumento do número de matrículas nos níveis e modalidades da educação básica. Essa articulação não resguarda, a despeito dos objetivos proclamados pela LDB, a criança como sujeito no processo das relações educativas em um espaço de convívio coletivo, conforme observamos no trecho a seguir:

“Hoje foi um dia agitado na escola. Preocupei-me em acompanhar três salas prioritariamente, especialmente a sala da professora ‘OOO’ que está com muitas crianças. A professora está com dificuldade de lidar com os alunos e não consegue imprimir um ritmo de trabalho.” (DC085)

A utilização desse modelo cindido de educação, fragmenta também a construção das propostas pedagógicas no âmbito das instituições de educação para a criança pequena no país. Os educadores, em sua maioria, entendem que o objetivo da educação infantil é desenvolver a aprendizagem puramente

cognitiva, centrada no domínio dos conteúdos escolares, esquecendo-se de suas dimensões políticas e contextuais, que, por sua vez, estão relacionadas a outras dimensões práticas, que envolvem os aspectos sociais, afetivos, nutricionais e culturais (Rocha, 2003), conforme revelam os trechos a seguir:

JJJ' é uma professora que não planeja atividades para serem desenvolvidas com as crianças. Ela não propicia o diferente e sempre tenta encaixá-las nos padrões tradicionais de educação. Isso prejudica os seus alunos que nunca se misturam com as outras crianças." (DC 042).

"Cheguei à sala da professora 'JJJ' e vi que 'ZZZ' estava de castigo de novo, sentado sozinho à mesa enquanto os outros brincavam. Todos sabem que o pai de 'ZZZ' está preso e que ele convive com a rotina de violência na comunidade. A professora não percebe que os seus comportamentos na escola refletem os conflitos que ele vivencia e o pune, sempre individualmente." (DC 112).

Tal conjuntura desvela a caracterização de mais uma situação-limite para o desenvolvimento das crianças, na medida em que forja os contornos de uma educação bancária e não emancipadora, nos dizeres de Paulo Freire (2005) e, conseqüentemente, impede o processo de libertação que faz com que os indivíduos sejam sujeitos de suas próprias histórias, conforme afirma Ignácio Martín-Baró (2006). Vejamos o trecho abaixo:

"Assim que cheguei fui até a sala de uma das professoras do agrupamento 3. Ela estava desconsertada tentando fazer com que os alunos permanecessem sentados. Normalmente, as professoras esperam que uma sala de aula adequada é aquela em que os alunos façam silêncio e não se movimentem nos espaços." (DC107).

A tônica da educação bancária conforme sugere Freire (2005), está apoiada nos pilares do sistema liberal e aqueles que a executam, deliberadamente ou não, perpetuam a crença de que as crianças sejam seres do ajustamento e da adaptação, cuja criatividade está cerceada, sua criticidade minimizada. A educação humanista (e não humanitarista), ao contrário, se reveste de um caráter revolucionário, cujo fim é a educação por ela mesma, é a

ação criadora, que modifica educadores e educandos e que visa a libertação de ambos (Martín-Baró, 2006).

Nesse sentido, a educação libertadora é aquela que supera a dicotomia educador-educando. Ela é dialógica e problematizadora. Através dela, o mundo é mediatizado nas relações e nunca imposto aos alunos que, passivos, recebem um depósito inerte. E, assim, aquilo que acontece no mundo, dentro das comunidades, no interior das famílias e fora da escola, não é rechaçado ou ignorado por ela, mas, ao contrário, é também parte dela (Freire, 2005).

Dessa proposta também não deve se distanciar a psicologia que se debruça sobre a interface educação-escola. E o aporte construído pela Psicologia Social da Libertação cumpre um papel importante nessa direção, na medida em que clama pela reformulação do nosso arcabouço teórico e prático a partir da vida dos seres humanos reais, a partir de seus sofrimentos, de suas aspirações e de suas lutas cotidianas (Martín-Baró, 2006).

1.4) Dificuldade de acesso às políticas de saúde e assistência:

A elaboração dessa categoria reflete uma grave cisão entre os setores de saúde e de educação ao longo de um processo histórico de construção das políticas públicas no interior do sistema capitalista e que, portanto, corresponde a uma cisão que constitui a construção da própria psicologia, enquanto ciência que surge no contexto da emergência deste sistema com o propósito de servir à sua ordem. Essa articulação, de cunho neoliberal, revelou a proeminência de um modelo medicalizado, do qual o psicólogo deveria se valer para atuar como um clínico, tanto no setor da saúde, quanto na educação (Yamamoto, 2007).

As origens dessa fragmentação no interior da própria psicologia remontam a uma diversidade de fatores sociais, econômicos e políticos, que no bojo de uma matriz sócio-cultural balizam a construção de uma concepção histórica sobre a infância no nosso país (Amorim, Yazlle & Rossetti-Ferreira, 1999). Já a sua consequência, historicamente construída, tem sido a dicotomização

do trabalho realizado no interior das instituições de educação infantil, de maneira a separar aspectos físicos de seus correspondentes sociais e afetivos, afastando as dimensões da saúde das de educação, como se uma não fosse, intimamente, parte da outra. Isto fica evidente no trecho abaixo:

“Chegando à sala da professora KKK, me aproximei de uma das crianças indicadas pela professora e percebi que ela só falava uma sílaba de cada palavra, normalmente a tônica, o que pode demonstrar que essa criança possui algum déficit auditivo, precisando urgentemente conversar com a mãe para fazer o encaminhamento.” (DC014).

“A ‘eee’ mora com uma família que possui histórico de deficiência mental, a mãe, a tia e o primo possuem esse diagnóstico. A irmã mais velha de ‘eee’ é a única que não tem essa dificuldade. Assim, percebo que essa criança vem apresentando um déficit em seu desenvolvimento, visto que a mãe tem sérias dificuldades para se expressar e educar a sua filha. ‘eee’ vem apresentando dificuldade para se entrosar com as meninas porque, frequentemente, vem suja e toda descabelada, deixando as meninas com aversão a esta criança, elas dizem: ‘tia, ela vem fedendo xixi.’” (DC027).

Historicamente, sabemos que a concepção de infância está relacionada à apropriação e ao uso de uma série de discursos fundamentados em contingências, essencialmente, econômicas e políticas. No Brasil, até os anos de 1950, a saúde e a educação estiveram unidas dentro de um mesmo ministério, desempenhando ações que se mostravam muito interligadas. E, em virtude disso, as propostas para a educação estiveram carregadas por um olhar médico, influenciado pela puericultura e pelo sanitarismo e pela higienização (Amorim, Yazlle & Rossetti-Ferreira, 1999).

Já nas décadas de 1980 e 1990, em função do movimento popular de abertura política e das transformações sociais, ocorreu uma revisão do lugar ocupado pela infância, motivado por uma tentativa de superação do modelo assistencialista. A promulgação da nova constituição em 1988, estabeleceu a saúde e a educação como direito de todo cidadão e como dever do Estado e definiu também, no caso da educação, a inserção do atendimento às crianças de 0 a 6 anos no corpo da educação básica. Outros dispositivos mais específicos, como o ECA e a LDB, instauraram a primazia da proteção à criança e especificaram que o objetivo da educação infantil é o desenvolvimento integral da criança até 6 anos, em seus aspectos físico, psicológico,

intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Amorim, Yazlle & Rossetti-Ferreira, 1999 e Cruz, Hillesheim & Guareschi, 2005).

Sem destituir a importância deste avanço, é preciso que consideremos a diferença entre os objetivos reais e aqueles proclamados por estes dispositivos legais. O mascaramento do real pelo proclamado está, mais uma vez, embasado nos enlaces da ideologia dominante que, neste caso, expressam a opressão de muitos pela soberania de poucos. De modo geral, o que se observa, ao longo dessa conjuntura, é uma duplicidade e uma desarticulação das ações dos setores da saúde e da educação em relação à infância, sem uma real integração desses sistemas (Amorim, Yazlle & Rossetti-Ferreira, 1999), conforme evidencia o trecho abaixo:

“Depois fomos à sala de aula e fiquei na mesa das meninas, observando o ‘uuu’ na sala. Ele é uma criança que possui características de uma criança autista, mas não foi diagnosticado como autista e, portanto, não tem nenhum atendimento especializado, todo o trabalho de estimulação e acompanhamento é feito na escola. Ele tem uma séria dificuldade para se expressar verbalmente, utilizando muito o corpo e a ação para dizer o que quer.” (DC027).

A partir dessas considerações, não duvidamos que o impacto, sem dúvida negativo, dessa conformação, atinge, invariavelmente, as crianças. Elas estão submetidas ao descaso de um sistema e à inadequação de algumas pessoas que, de forma consciente ou não, insistem em tratá-las como peças de um quebra-cabeças, como se sua intelectualidade não se vinculasse à sua afetividade, como se as dimensões biológicas não fornecessem as bases para as construções sociais, como se educação e saúde não fossem as duas faces de uma mesma moeda (Freire, 2005).

2) NA VISÃO DOS EDUCADORES:

2.1) Riscos Psicossociais:

Assim como explicitado no subitem anterior, quando a leitura dos diários de campo foi conduzida de forma a vasculhar o ponto de vista dos educadores a partir do relato de campo dos profissionais de psicologia inseridos na CIMEI, constatamos a emergência da categoria *riscos psicossociais*. De modo semelhante aos profissionais de psicologia, os educadores (sejam eles professores, monitores, orientadora pedagógica e/ou demais membros da equipe gestora que, de alguma forma, são responsáveis pelas crianças nas instituições de educação infantil) observam a existência de determinados fatores que caracterizam dimensões de risco para o desenvolvimento das crianças, conforme exemplificam os trechos abaixo:

“A educadora especial disse que está preocupada com ‘PPP’ e com seu irmão de 5 anos que estuda em outra escola que ela trabalha. Ela disse que a criança de 5 anos tem ido sozinha à escola e pedido dinheiro na rua junto com a irmã adolescente e com o consentimento da mãe.” (DC027).

A professora ‘UUU’ chega na escola e comenta ‘toda quinta feira tem coisa acontecendo aqui’. Ela disse que na quinta feira passada o pai de um aluno seu foi assassinado pelo padrasto. De acordo com a professora, esse pai não era um sujeito bem visto na comunidade, devia a muita gente e ninguém gostava dele. Falou que ele foi atropelado pelos bandidos (o padrasto inclusive) logo após deixar o filho na escola. Atropelaram o pai e depois passaram por cima novamente quebrando as pernas e em seguida descarregaram a arma nele. Ela diz que esse tipo de morte é um aviso para a comunidade. Falou ainda que recebeu a notícia na sala de aula. Ela imediatamente fez uma roda e ficou contando historinhas para as crianças enquanto o carro de polícia e a ambulância iam passando pela escola.” (DC043).

“‘HHH’ disse que num outro dia, estava no horário de parque com as crianças e as outras professoras e um carro de polícia vinha bem devagar na rua e pararam mirando revólver para o outro lado da rua onde tinha alguns rapazes. Disse que nesse momento todo mundo saiu gritando e tentando colocar as crianças dentro da sala e alguns ficaram no chão do pátio abaixados. Ela fala que várias vezes elas se livraram de tiroteio perto da escola.” (DC054).

“A professora ‘HHH’ me informa que a família do aluno ‘iii’ foi notificada no Conselho Tutelar por maus tratos. Segundo a professora, o ‘iii’ apanha muito da família. A monitora da sala de ‘UUU’ que participava da conversa disse que tinha certeza que isso ia acabar acontecendo porque teve um dia que ao passar em frente à casa da criança havia uma briga muito grande entre eles e o ‘iii’ estava no portão gritando muito. Ela disse que tem um contato muito próximo com a mãe da criança e que nessa família a droga é muito presente. A monitora explica ainda que o pai de ‘iii’ foi preso junto com seu primo mas sem ser os responsáveis pelo crime. Segundo a monitora os dois estavam em uma casa onde era guardado coisas roubadas e foram lá para fumar, a polícia fez uma batida e os dois foram presos por aqueles objetos roubados sem fazer parte do assalto, eles assumiram o crime para não denunciar os responsáveis, pegando 25 anos de prisão. Essa situação de assumir o lugar do outro é denominado de laranja. Os responsáveis pelo assalto estão ligados à facção criminosa PCC e esta facção sustenta a família de ‘iii’ porque o seu pai assumiu o crime, tornando-se laranja.” (DC058).

A elaboração da categoria riscos psicossociais, a partir do destaque dado pelos profissionais de psicologia à visão dos educadores, endossa a validade dos apontamentos feitos, anteriormente, ao discutirmos a visão dos próprios profissionais de psicologia, quando nos referimos à emergência das dimensões de violência, seja ela doméstica ou institucional, no cotidiano das crianças (Minayo, 2005).

É válido ressaltar o impacto da conjuntura econômica, que, neste caso, delimita o contexto das desigualdades sociais como o contexto de desenvolvimento infantil (Kotliarenco, Cáceres & Alvarez, 1996). Nesse sentido, o contexto de desigualdade social é tido como um “código” de desvantagem, como um código de risco, capaz de favorecer o surgimento de condições de vulnerabilidade. Portanto, a partir do raciocínio que vimos desenrolando ao longo deste trabalho, depreende-se que crianças que vivenciam o impacto deste contexto, podem experimentar uma situação-limite, isto é, uma situação capaz de torná-las vulneráveis e prejudicar o seu desenvolvimento (Blum, McNeely & Nonnemaker, 2002)

A concepção dialética, que compreende o desenvolvimento como um processo, oferece a base necessária para a compreensão desta questão (Pino,

2000; Pino, 2005). Segundo o seu ponto de vista, o desenvolvimento humano não é um desvelamento de características predeterminadas, ao contrário, é uma construção social em cujo palco se dão uma série de interações entre o indivíduo e o seu contexto social e grupal. Assim, a situação-limite é aquela que reflete o processo de interação entre a presença de fatores de risco e fatores protetivos. Esta interação pode ou não resultar em uma condição de vulnerabilidade. Portanto, buscar quais elementos caracterizam essas situações sob a ótica dos principais atores envolvidos com a educação infantil, é buscar uma atuação preventiva e dialeticamente referenciada.

2.2) Sobre a Implantação das Políticas de Inclusão:

A emergência desta categoria corrobora uma temática importante e, recentemente, discutida nos textos geradores organizados pelo CRP em decorrência do Ano da Educação em 2008 (CFP, 2008). A análise do conteúdo dos diários de campo revelou que, de modo geral, os educadores sentem-se despreparados para lidar com a educação inclusiva. A principal queixa refere-se à falta de apoio e de recursos que subsidiem sua atuação e, assim, mais uma vez retoma os entraves de uma conjuntura política desarticulada, desde a construção das políticas públicas específicas nos espaços consultivos e deliberativos até a construção do projeto pedagógico da escola. Observemos os trechos abaixo:

“A professora ‘FFF’ me falou sobre o cuidado com dois alunos seus que estão inseridos na educação especial. Ela diz que eles requerem uma atenção individualizada e isso ela não pode dar.” (DC002).

“Ao chegar à escola fui conversar com a professora ‘HHH’ que me comunicou de seu aluno novo, um chinês que não falava e nem entendia português, falou-me da dificuldade de trabalhar com essa criança em sala de aula. Ela disse que nunca tiveram suporte de ninguém, a escola simplesmente coloca as crianças em suas salas e elas que se virem.” (DC006).

“Essa professora disse que se sente sobrecarregada pois quando está com seu aluno da educação especial não pode dar a atenção necessária aos demais alunos. Ela contou que a falta de ajuda é um aspecto muito negativo.” (DC075).

A observação desses trechos, quando referendada em um movimento histórico, demonstra que a elaboração de políticas públicas de educação especial na perspectiva da educação inclusiva representou, sim, um avanço significativo. Reconhecê-lo, todavia, não exclui a constatação crítica de que os princípios da educação inclusiva precisam ser alvo de pesquisas e estudos dentro e fora dos espaços acadêmicos, com o intuito de promover a necessária reflexão sobre a sua implementação em um contexto marcado pela cristalização de conhecimentos, salas de aulas superlotadas e baixo investimento na formação de professores (Delou, 2008).

O debate sobre a inclusão escolar tem sido amplamente tratado e, independentemente das diferenças existentes entre os autores, está colocado no consenso de que a inclusão escolar é a expressão de uma concepção maior de inclusão, que atinge as mais variadas formas da vida social. Devemos, nesse sentido, combater a concepção restrita da inclusão escolar que a circunscreve aos alunos portadores de necessidades especiais, conceito que já é controverso por ele próprio (Martínez, 2007).

Ao combater essa concepção, favorecemos a constituição de um novo processo educativo, que percebe o espaço escolar como um espaço caracterizado pelas diferenças e se caracteriza como um processo altamente diferenciado. A complexidade humana deve superar classificações que forjam a dita normalidade, especialmente no contexto educativo, e, todas as crianças, quaisquer que sejam suas necessidades, devem ser incluídas e respeitadas (Martínez, 2007).

2.3) Política de Agrupamento na Educação Infantil:

A construção desta categoria representa a dificuldade encontrada pelas professoras em lidar com o agrupamento multietário. Os trechos que a representam evidenciam a preocupação das professoras acerca do impacto desta dificuldade sobre o desenvolvimento das crianças no contexto escolar, em função, principalmente, do grande número de crianças na sala de aula e do precário desenvolvimento de atividades pedagógicas que atendam a diversidade etária sem deixar de promover a integração. Vejamos os trechos a seguir:

“A professora ‘JJJ’ me falou que a situação estava desgastante: ‘tem muita criança na sala, cada uma com uma idade diferente, eu peguei um monte de crianças pequenas, preciso fazer várias atividades para cada faixa etária, falar a mesma atividade de forma diferente para que todos compreendam o que eu falo, eu faço tudo em dobro nesta sala, isto aqui não é uma escola rural onde as crianças estão agrupadas em diferentes idades porque não tem professor e nem salas de aula suficientes para todos. Estou cansada e depois é tudo culpa do professor se ele não consegue desenvolver um bom trabalho na escola’.” (DC029).

“A professora ‘SSS’ explicou que o problema do agrupamento encontra-se no momento de realizar as atividades, ela considera que quando entrega-se o mesmo dever às crianças, os menores ficam chateados e tímidos ao perceberem que o coleguinha do lado, maior que ele, consegue fazer a atividade direitinho. Isso vem ocasionando baixa autoestima, perda do interesse na aprendizagem nas crianças menores, elas sentem-se inibidas em se colocar. Ela também considera que o problema do agrupamento é o número de crianças, se tivesse menos e com uma quantidade igual para cada faixa etária, daria para desenvolver um trabalho legal.” (DC030).

A literatura produzida sobre essa temática ainda é escassa e daí, também a importância de abordá-la. O trabalho de Prado (2006) ao seguir essa direção e discutir a política de agrupamento, revela que as preocupações explicitadas pelas professoras estava relacionada à imposição da proposta sem que houvesse uma preparação específica. De acordo com a autora, a proposta do agrupamento surgiu como tentativa de solucionar o problema de vagas nas

instituições de educação infantil do município. Obviamente, esta é uma questão importante, mas não é a única, e uma não deve substituir a outra.

A tentativa de resolver o problema da falta de vagas em detrimento da qualidade das aulas ministradas nos agrupamentos multietários submete as crianças à uma situação-limite, uma vez que elas acabam sendo privadas da convivência em um ambiente saudável e emocionalmente seguro. As educadoras assumem que não estão preparadas para lidar com a dinâmica do agrupamento e reconhecem o quanto isso afeta as crianças:

“Conversei com a professora ‘MMM’ sobre os agrupamentos. Ela tem a mesma opinião da maioria das professoras, acha difícil trabalhar dessa forma porque as atividades devem ser as mesmas, mas por causa da faixa etária diferente torna-se interessante para uns e para outros não. Revelou que não cobra das crianças pequenas como faz com as maiores, mas percebe que as menores ficam incomodadas com a perfeição dos outros. Falou-me que esse ano é sua primeira experiência com o agrupamento e não foi preparada para lidar com essa dinâmica de sala.” (DC032).

“A professora ‘JJJ’ relata dificuldade em trabalhar com crianças de várias faixas etárias, o tempo que ela despense à algumas crianças prejudica o andamento das atividades com outras crianças.” (DC127).

É preciso ressaltar, contudo, que a análise de cada um dos trechos aponta que os obstáculos encontrados na adoção da dinâmica de agrupamento, referem-se, na maioria das vezes, a uma questão estrutural, à falta de preparo, apoio e recursos que a subsidiem. O favorecimento de processos de interação e compartilhamento não deve ser subestimado e está presente, inclusive, na fala de uma das professoras:

“A outra professora manifestou opinião diferente. Disse-me que este ano a sua turma não chega a ser um agrupamento, mas no ano anterior teve uma experiência de um semestre com o agrupamento III em outra escola. Falou-me que não tem dificuldade para realizar as atividades com a turma e que é mais fácil trabalhar porque pode contar com a

ajuda dos maiores no cuidado dos outros alunos e percebe que realmente eles se desenvolvem . Revelou também que prefere trabalhar com o agrupamento porque neste ano, apesar de ser agrupamento, a sua turma, ela é homogênea com crianças pequenas e ela sente falta dos maiores para ajudar. Citou o exemplo de ir ao banheiro, como ela fica sozinha, não pode deixar a turma para levar uma criança ao banheiro, se tivesse os maiores poderia contar com a ajuda deles.” (DC030).

Conforme aponta Prado (2006), o que poderia ser uma proposta avançada e inovadora acaba se constituindo como um impasse ao campo educativo, que ainda precisa ser debatido, discutido, refletido. Assim, os agrupamentos multietários não podem ser considerados como uma proposta pedagógica se não há formação profissional específica, fato que revela, tão somente, a inexistência de políticas públicas que contemplem a formação, voltadas para a educação infantil, especialmente no que se refere aos agrupamentos.

A modalidade de agrupamentos na educação infantil poderia, se fosse devidamente elaborada, negar a proposição segregadora e excludente que organiza o espaço e o tempo educativo de forma fragmentada que reúne e classifica crianças segundo a lógica da semelhança e padroniza grupos, turmas, conteúdos e formas, fomentando uma conseqüente uniformização das aprendizagens (Prado, 2006).

2.4) Relação conflituosa entre os membros da equipe educativa:

A emergência desta categoria a partir da visão das educadoras revela o quanto elas estão insatisfeitas com a qualidade dos relacionamentos interpessoais estabelecidos entre elas ao longo da convivência no cenário escolar. De modo geral, as professoras trabalham individualmente, adotando métodos pedagógicos exclusivos para suas turmas. Tal postura, somada à ausência de propostas integradoras por parte da direção, faz com que cada turma seja um nicho único e isolado dos demais. Dentro deste ambiente

fragmentado, surgem expressões de competição e contrariedade, conforme demonstram os trechos a seguir:

“‘HHH’ me falou, por telefone, que saiu de licença porque estava muito estressada e deprimida com toda a situação que vinha vivenciando na escola. Relatou que o cansaço não foi das crianças mas da equipe de funcionários da escola.” (DC023).

“A monitora da sala da professora ‘UUU’ afirma que as relações na escola são construídas com base na inveja, na desconfiança, um desejando o mal do outro. Disse que sente um clima muito carregado e que sempre ora antes de ir à escola.” (DC050).

Além disso, outro aspecto suscitado é a dissociação entre o trabalho desempenhado por professores e monitores. Essa dissociação é reflexo da cisão entre o cuidar e o educar (Amorim, Yazlle & Rossetti-Ferreira, 1999), que estabelece disputas de poder e fragiliza as relações desenvolvidas entre professores e monitores. Observemos os trechos a seguir:

“Enquanto ajudava duas monitoras a trocar a roupa das crianças porque elas estavam sozinhas, elas começaram a reclamar dizendo que as professoras não as ajudam. Uma delas chegou a dizer: educar e cuidar não vem junto?” (DC073).

“A monitora de uma das salas de G1 falou, com muito cuidado, de como percebia o comportamento da professora da sua sala. Disse que percebia certa possessividade da parte dela tanto com relação às crianças quanto aos pais das crianças. Ela falou que não concordava com essa postura e que já havia conversado com a diretora a esse respeito para esclarecer que os monitores também são responsáveis pela sala.” (DC099).

Cunha e Carvalho (2002), ao discutirem essa questão, apontam para a definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, cujo conteúdo estabelece que as propostas pedagógicas devem promover práticas

de educação e cuidado de maneira integrada. Este é, sem dúvida, um posicionamento político que, contudo, não supera imediatamente o ranço de um processo histórico que relegou às creches o papel de assistência, amparo e cuidado dos filhos de mães trabalhadoras e às pré-escolas as funções educativas, em instituições de caráter escolar.

Finalmente, constatamos, aquilo que parece ser a consequência mais grave dos relacionamentos conturbados entre os profissionais da equipe educativa: o impacto que eles exercem sobre as crianças. Conforme discutimos anteriormente, a qualidade dos afetos vivenciados na realidade de cooperação e conflitos no âmbito da vida escolar influencia, diretamente, o desenvolvimento das crianças (Rodrigues & Garms, 2006). Esta questão é colocada com nitidez no trecho abaixo:

“Durante uma conversa com as cozinheiras da creche, elas me revelaram sua preocupação com as crianças. Afirmaram que não participam diretamente do cuidado com as crianças mas que observam em diversos momentos o quanto elas parecem fragilizadas na convivência com um ambiente hostil dentro da própria creche causado pela tensão nas relações entre a equipe.” (DC102).

3) NA VISÃO DAS FAMÍLIAS/CRIANÇAS:

3.1) Dificuldade de acesso às políticas de saúde e assistência:

Se, na visão dos profissionais de psicologia, a emergência desta categoria representa a compreensão, teórica e prática, da cisão entre os setores de saúde e de educação ao longo de um processo histórico de construção das políticas públicas no interior do sistema capitalista, traduzindo a oposição entre os interesses da acumulação e as necessidades dos cidadãos; na visão das famílias, apresentada pelos profissionais de psicologia, ela é o reflexo de quem sofre, cotidianamente, o impacto dessas políticas públicas que tratam a questão social de forma fragmentária e parcializada, oferecendo

migalhas para sustentar a sua contraditória dinâmica de sustentação (Yamamoto, 2007). Vejamos os trechos a seguir:

“Ao chegar à escola, a mãe de ‘jjj’ me procurou para informar como estava o tratamento no ouvido da criança. Disse-me que ela precisou mudar de otorrino para poder diagnosticar uma perda de audição no ouvido esquerdo da criança. Ressaltou que se tivesse continuado com a médica que o acompanhava nunca iria descobrir nada na criança, pois nunca fizeram um exame, se não fosse a escola alertá-la sobre essa questão, o filho poderia ficar surdo com o decorrer da vida.” (DC021).

“Fui ao encontro da mãe de ‘hhh’ e ela falou-me que desde pequeno ele tem dificuldade para firmar objetos com força com as mãos ou até mesmo correr, caindo frequentemente. Disse que já fez vários exames mas o médico do hospital (encaminhada pelo posto de saúde) disse que a criança não tem nada.” (DC033).

Essa análise demonstra, assim como sugere Yamamoto (2007), que o desenvolvimento das políticas públicas foi remodelado no âmbito da agenda neoliberal, através de dois processos articulados: a precarização e a privatização dos serviços. O primeiro envolve, principalmente, a descentralização dos serviços, que transfere a responsabilidade para os níveis locais de governo e, o segundo, diz respeito à transformação dos serviços sociais em mercadorias e o investimento em serviços filantrópicos e voluntários, que sustentam a criação do terceiro-setor.

A maior parte das famílias brasileiras, que ocupa o lugar das classes subalternas, permanece, portanto, submetida a uma lógica perversa, à mercê de serviços de qualidade questionável e expostas à sua própria sorte (Yamamoto, 2007). Os setores da saúde e da educação são cada vez mais distanciados, como se não fossem aspectos de um mesmo continuum de desenvolvimento. E, dentro da escola, onde as crianças passam a maior parte do seu tempo, é que as conseqüências aparecem de forma mais enfática, delimitando as nuances dos prejuízos que podem causar:

“Foi realizada uma entrevista com a mãe de ‘ooo’ tendo em vista conhecer um pouco mais do contexto da criança. A mãe explica que a maioria dos seus filhos teve problemas de saúde, muito parecido com a

situação de 'ooo' que tem anemia falciforme, pedra nos rins e alergia à picada de formiga. Além disso, a mãe relata que o filho tem sentido muita dor de cabeça após sair da escola e ela o tem medicado com dipirona.” (DC055).

Constatamos, que a dificuldade de acesso às políticas de saúde e assistência, reflete, no bojo da discussão anterior, a inexistência e/ou ineficiência das redes de proteção. As funções da Secretaria de Assistência que deveria atuar de forma preventiva, promovendo o desenvolvimento de potencialidades, muitas vezes, não estão concatenadas às funções das Secretarias de Saúde e de Educação e, nem tampouco, aos dispositivos como as Varas da Infância e os Conselhos Tutelares (Sant’Ana, Costa e Guzzo, 2008).

Reiteramos, nessa perspectiva, o papel a ser desempenhado pela escola que, sendo o equipamento público em cujo espaço as crianças permanecem a maior parte do tempo, representa um lugar importante no contexto das redes de proteção e, deve, portanto, assumir o poder de zelar pela vida de suas crianças, oferecendo condições para o seu desenvolvimento pleno e saudável (Guzzo, 2007).

3.2) Riscos Psicossociais:

As famílias, assim como os profissionais de psicologia e os educadores, na visão destacada pelos profissionais de psicologia, percebem o quanto a presença de fatores de risco no dia-a-dia das crianças pode afetar o seu desenvolvimento. Imersos no cotidiano de uma realidade adversa, mães, pais, avós, tios e, até as próprias crianças, sentem-se ameaçados pelos elementos de violência, seja ela física, psicológica ou sexual, presentes dentro e fora de suas casas, na escola e na comunidade (Minayo, 2005). Os trechos abaixo evidenciam essa percepção:

“Depois a mãe de ‘hhh’ cujo pai foi assassinado na porta da escola veio me procurar para falar sobre seu filho. Ela recomenda que ninguém

conte ao filho como foi a morte do pai. Ela disse a ele que o pai foi atropelado mas não entrou em detalhes com a criança.” (DC047).

“A avó relatou que ‘ppp’ tem um histórico que certamente contribui para este medo constante. Sua mãe foi assaltada quando ele estava em seu colo. Experienciou um tiroteio em seu bairro quando era mais velho e também sofreu um grave acidente de carro. A avó disse que tanto ela quanto os pais tem dificuldade de colocar limites na criança.” (DC079).

A análise do conteúdo das falas das famílias demonstra que elas, muitas vezes, compreendem o quanto as relações estabelecidas dentro de suas casas, afetam o desenvolvimento das crianças. Elas sentem o impacto causado, no comportamento de seus filhos, por brigas e discussões freqüentes, reconhecendo o peso de um ambiente emocionalmente instável:

“Ao chegar à escola tinha uma mãe aguardando para uma conversa com a equipe de psicologia. Ela levantou a problemática da família: o marido está ausente há muito tempo, trabalha em outro estado e ela descobriu, pelas palavras dele, que ele estava se relacionando com outra mulher. A mãe diz que não agüentou e contou tudo para o filho de 5 anos que passou a ter raiva do pai e disse uma vez para a mãe que queria matá-lo.” (DC084).

“A mãe de ‘iii’ conta que veio para Campinas com 18 anos para trabalhar, conheceu uma pessoa e teve um filho com ele. Tudo aconteceu muito rápido em sua vida como ela mesma relata. Ela diz que o pai da criança também é jovem e não tem muita responsabilidade com o filho: está sempre no bar, não ajuda nas tarefas de casa e não brinca com a criança. Segundo a mãe, as brigas do casal ocorrem, na maioria das vezes, na frente da criança que assiste os pais brigando constantemente. Ela afirma que isso traz problemas para a criança.” (DC085).

Outras vezes, as famílias explicitam clareza com relação às influências impostas pela dinâmica do tráfico, enfatizando o quanto essa conjuntura impactou suas próprias vidas e, agora, continua a afetar a vida de seus filhos:

“A mãe de ‘aaa’ me procurou preocupada com o filho que tem vomitado na escola quando está em alguma situação de estresse. A mãe relata que tudo ia bem quando a família morava em um bairro distante. Mudaram para a região da escola no fim do ano passado porque o pai trabalhava lá. Mas a mãe relata que estranhou aquele lugar, achou o bairro muito violento, ficou abismada com as condições da escola estadual que seu filho mais velho estuda. Este adolescente, segundo a mãe, não se adaptou à escola, não fez amizades no bairro e pelo contrário, sofre ameaças dos colegas da escola. Dizem que vão roubar o menino e ele fica apavorado. A mãe prossegue dizendo que também tem muito medo de que alguma coisa aconteça aos seus filhos. Disse que põe medo nos filhos para que eles não saiam de casa, por exemplo, diz para as crianças que, se saírem de bicicleta vão voltar sem, vão ser roubados. E as crianças tem medo de sair para a rua, de se relacionar com os vizinhos, não fizeram amigos mesmo na igreja. A violência do bairro é, para ela, um fator que justifica seu método de educar os filhos.” (DC086).

“A mãe de um dos alunos do G3 contou a sua vida: disse que os seus pais eram usuários de crack e que, quando adolescente, ela fugiu de casa com medo do pai. Conheceu o marido na escola de samba, era passista na escola. Quando a escola foi extinta o casal se viu diante de duas alternativas: o bar ou a igreja. Ela e o marido se envolveram com as atividades da instituição religiosa. Ela tornou-se responsável por cuidar das crianças que freqüentam a igreja. Ela quer cuidar para que as crianças não sejam aliciadas pelo tráfico, o que, segundo ela, é uma das causas da violência no bairro. Para ela o bairro é muito violento. Tem medo de deixar seus filhos pelas ruas com receio de que se tornem presas fáceis para o tráfico.” (DC087).

A fala das crianças também evidencia o impacto desta conjuntura sobre suas vidas:

“Entrei na sala enquanto as crianças brincavam em grupos, sentadas ao redor das mesas, e entrei na brincadeira. Uma das crianças se sentou ao meu lado e começamos a conversar. Brincávamos de casinha e ela me falou os nomes dos pais, me contou que morava em um cômodo só e que dormia num colchão ao lado dos pais, onde também estavam ‘o fogão, a geladeira e um cobertor lindo que eu ganhei do meu pai’. Ela disse que os pais trabalham o dia todo e que as vezes ela fica na casa de uma vizinha e que as vezes briga com o filho dessa vizinha, um garoto mais velho e que bate nela ‘como o meu pai quando fica nervoso’.” (DC107).

A partir dessas reflexões, retomamos a posição de que a emergência da categoria “Riscos Psicossociais” denota as facetas de uma realidade complexa, respaldada na organização de um sistema econômico e social excludente, em

cujo âmbito surgem elementos diferenciados de violência, tanto doméstica quanto institucional, muitas vezes, vinculadas à dinâmica do tráfico e da criminalidade (Minayo, 2005).

Ressaltamos, então, mais uma vez, a importância que a psicologia assume ao vasculhar essa realidade, atentando para o desenvolvimento de crianças que acontece sob tais circunstâncias e que as coloca, quase sempre, em situações-limite, quando expostas a situações adversas que, como já discutimos, facilitam o surgimento de condições de vulnerabilidade (Martín-Baró, 1990).

3.3) Processos de Adaptação:

A discussão sobre os processos de adaptação das crianças às instituições de educação é uma questão recorrente na literatura especializada, uma vez reconhecida a importância do período inicial de contato com a creche e/ou escola para crianças, famílias e educadores (Vitória e Rossetti-Ferreira, 1993; Amorim, Vitória & Rossetti-Ferreira, 2001).

A elaboração desta categoria, a partir do destaque dado pelos profissionais à visão das famílias, revela a preocupação das famílias não só com a entrada dos filhos nas creches, mas também com eventuais mudanças de turmas ou de professor. É possível observar que a reação das crianças frente a essas situações é muito influenciada pelas relações que a mãe, o pai e outros familiares estabelecem com essa novidade. Vejamos os trechos a seguir:

“A mãe de uma aluna da professora ‘GGG’ estava muito preocupada com sua filha, pois desde quando ela entrou na escola ela começou a falar palavrão. Disse-me que está tendo dificuldade para educar a criança, pois quando é contrariada ela manifesta comportamentos de birra e começa a falar palavrões.” (DC026).

“A mãe de ‘mmm’ veio conversar comigo porque acha que alguma coisa aconteceu na escola, ela começou a ter dor de barriga e resolveu não querer ir mais para a escola. Ela relata que a filha reclama muito da professora, não gosta dela, preferia quando era ‘HHH’. A mãe sente-se preocupada em relação à fala da filha e não vê a hora do ano acabar para ela sair da escola. Ela acha que a professora nova não está sabendo lidar com a filha.” (DC039).

Por outro lado, as falas das famílias demonstram que, muitas vezes, as crianças expressam, na escola, conflitos que vivenciam dentro de suas casas, por meio dos relacionamentos estabelecidos entre os membros de suas famílias. A expressão desses conflitos influencia a adaptação da criança ao cotidiano escolar e o prejuízo sobre o desenvolvimento delas é, claramente, observado:

“A mãe e a avó de ‘qqq’ disseram que existem divergências entre elas em relação à educação da filha/neta, que vem tendo problemas na escola. A mãe disse que não consegue fazer a filha obedecê-la. Disse que dá umas palmadas de vez em quando. A avó recrimina a atitude da filha de dar umas palmadas, mas parece ter ainda mais dificuldades para estabelecer regras e limites para a criança.” (DC079).

“A avó de um aluno do GII e que também é monitora na creche me procurou para falar de um conflito entre a atual e a ex-mulher do seu filho e de sua percepção de que eles estejam usando a criança e o quanto isso o tem prejudicado. Disse que a atual mulher do seu filho tem ensinado o neto a chamá-la de mãe e isso a tem deixado muito irritada.” (DC117).

A amplitude daquilo que envolve os processos de adaptação das crianças às instituições de educação infantil é revelada quando consideramos a análise desses fragmentos. E, assim como apontam Vitória e Rossetti-Ferreira (2001), a psicologia tem muito a contribuir na construção destes vínculos iniciais que, de alguma forma, balizam a construção dos vínculos que a criança estabelece posteriormente. Aproximar a família da escola, promover o contato entre os professores das diferentes salas de modo a facilitar a passagem das crianças de uma turma para a outra e acompanhar de perto o desenvolvimento das crianças, são importantes medidas a serem tomadas no sentido de

incentivar a manutenção de processos de adaptação saudáveis e bem-sucedidos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

As colocações desse momento são mais de reflexão do que de finalização. Ao longo da realização deste trabalho, empreendemos um exercício de contemplação da nossa própria prática, da nossa práxis, enquanto ação pensada, refletida. Mergulhamos no universo da educação infantil pública ao invés de apenas observá-la do lado de fora. Assumimos os possíveis riscos e insistimos em perseguir o nosso objetivo.

Antes de qualquer coisa, fizemos uma opção: nos colocamos do lado das crianças que se desenvolvem em um contexto marcado pela exclusão e pela desigualdade, decidimos olhar *junto* delas para a realidade que as envolve, participamos de suas vidas cotidianas na tentativa de entender suas necessidades, seus conflitos, suas alegrias, suas dores, sua infância. Buscamos desvelar o olhar daqueles que, cotidianamente, participam do seu desenvolvimento, com o intuito de investigar quais elementos podem, de alguma maneira, prejudicá-lo.

Para isso, nos valem de um método, nos amparamos em postulados teóricos que acreditamos oferecer a magnitude necessária para um pesquisador que se debruça sobre a vida concreta e, ainda assim, nos surpreendemos: há sempre mais vida do que ciência. Reconhecer isso, todavia, não esmorece o nosso esforço científico, apenas nos faz refletir sobre o que esperamos dele. E nós esperamos esmiuçar determinadas circunstâncias, insistimos em ouvir o que estava oculto, abrindo espaço para a voz de crianças, famílias, educadores e, também, para a nossa própria voz.

Agora, olhando para o que fizemos, entendemos que esse esforço ainda não é o bastante, mas é o suficiente para dizer que repensamos e reorganizamos posições. Repensamos a psicologia escolar, e enfatizamos a escola como espaço primordial de desenvolvimento e, portanto, como espaço que deve ser habitado pelo psicólogo escolar, cuja atuação deve ser expandida e complexificada. Enfatizamos a noção de que a escola “fala” da família assim

como a de que a família “fala” da escola e sabemos que essa posição acrescenta novos matizes ao trabalho desse profissional.

É na escola que as crianças permanecem ao longo de uma parcela muito significativa de suas vidas. Logo, é dentro dela que elas expressam todas as experiências que vivenciam fora dela. A história de cada criança, no interior de uma família específica e de uma determinada comunidade é diretamente revelada nas relações que elas estabelecem dentro do âmbito educativo. A forma como elas dormem, se alimentam, brincam e interagem com os adultos significativos em suas experiências cotidianas nos lugares onde elas vivem são transportadas para as construções que elas fazem dentro da escola.

Essas construções, portanto, são o que as constituem mais profundamente. Elas fornecerão as bases para o seu desenvolvimento posterior, para a formação de suas identidades. Buscando investigar esse processo para entender as situações que podem impactá-lo é que empreendemos a nossa “arqueologia da realidade”. Procuramos, assim, delimitar quais são as situações-limite para o seu desenvolvimento. Essas situações foram destacadas, a partir da análise de documentos, escritos por nós, psicólogos escolares, quando inseridos no cotidiano de uma instituição pública de educação infantil.

Entendemos que analisar esses documentos, sem abandonar o trabalho cotidiano no ambiente escolar, seria referendar um importante instrumento de investigação. Partimos de nossos vínculos com os principais agentes educacionais para revelar, além das nossas, as suas concepções sobre o desenvolvimento das crianças, sobre as situações-limite para o desenvolvimento das crianças. Assim, as categorias que elaboramos são um primeiro e importante passo no sentido de reconhecer quais são essas situações e sobre quais elementos elas se constituem.

Elas cumprem o papel de demonstrar o peso que determinadas circunstâncias exercem sobre o desenvolvimento de crianças na idade escolar. Elas enfatizam a materialidade de situações que podem prejudicar o curso desse desenvolvimento. Elas revelam, pois, situações-limite. As situações-

limite correspondem a condições objetivas e sugerem a presença de risco sem, no entanto, reduzi-lo a fatores ou muito amplos ou muito isolados, como traços epidemiológicos. As situações-limite denotam condições objetivas, materiais, concretas, mas, sempre, relacionais e, logo, conectadas a dimensões subjetivas, individuais, pessoais. Uma situação-limite, como uma condição objetiva, portanto, relaciona-se, dinamicamente, com uma condição subjetiva, de vulnerabilidade.

Aqui é importante ressaltar, conforme sugere Martín-Baró (1990 a), que reconhecer a importância das circunstâncias concretas e objetivas sobre a vida de indivíduos e grupos, não significa encará-las como um amálgama que engesse as possibilidades de mudança e transformação, na medida em que, elas são, também, parte das relações humanas, histórica e socialmente construídas.

Entendemos que a compreensão de tal problemática por meio desta perspectiva dialética, agrega elementos importantes que devem ser considerados tanto no âmbito da educação como no âmbito da psicologia e, principalmente, na interface entre esses dois campos de saber. Nesse sentido, enfatizamos o horizonte de libertação, proposto por Ignacio Martín-Baró (2006), como um horizonte emancipatório que, a nosso ver, corresponde aos princípios da psicologia escolar preventiva.

A proposta de prevenção em psicologia escolar está, conforme sugere Marinho-Araújo (2005), intimamente, relacionada à reformulação das formas de intervenção no contexto escolar. Essa intervenção deve estar ancorada na compreensão de que o processo de constituição de cada sujeito como tal está, sempre, imerso nas relações sociais que os envolvem, histórica e culturalmente. Portanto, é imprescindível o uso de teorias psicológicas alinhadas com essa concepção, intrinsecamente, dialética.

Nesse sentido, retomamos as palavras de Emory Cowen que, ao apresentar o programa de prevenção em psicologia escolar desenvolvido por uma equipe de psicólogos de Rochester, afirma: “prevenção é a nossa meta, crianças pequenas nosso primeiro objetivo e a escola, o nosso lócus.” (p. 14).

Para Cowen (1991), as escolas são os cenários naturais para a promoção da prevenção com crianças, uma vez que, depois da família, elas são o principal espaço de desenvolvimento, é dentro dela que as crianças estabelecem contatos importantes com pessoas e circunstâncias significativas.

Ainda segundo Cowen (1991), o desenvolvimento de um modelo de prevenção em psicologia escolar só é possível por meio da articulação de uma equipe multiprofissional, de uma rede de apoio efetiva, que envolva pais, educadores, gestores, lideranças de bairro e psicólogos escolares, em contato direto com as instâncias organizativas como centros de referência e conselhos tutelares. Todos devem trabalhar em conjunto e em favor de um mesmo propósito: enxergar possíveis problemas e combatê-los antes que aconteçam.

Felizmente, a realização do nosso trabalho corrobora esse pensamento, além de enfatizar a sua plausibilidade. Todavia, ele revela também que muito ainda precisa ser feito tanto no sentido da pesquisa como no sentido da intervenção. O desenvolvimento de pesquisas científicas concatenadas às demandas da realidade, conforme sugere Prilleltensky (1994), gera a produção e o acúmulo de informações válidas e pertinentes. Esse é um importante passo, mas ele não é o único. Não podemos perder de vista a razoabilidade, fundamentada na práxis, que nos mobiliza para a articulação desse conhecimento com as instâncias de deliberação prática e política, para a promoção de debates e assembléias dentro e fora das escolas, para o fomento das redes de apoio e, principalmente, para a inserção do psicólogo nas redes públicas de educação.

Esperamos, portanto, que haja continuidade, tanto teórica quanto prática e que a semente plantada com a realização desse trabalho, gere novos frutos e, tacitamente, nos aproxime daqueles que percorrem caminhos semelhantes, em busca dos mesmos objetivos, no afã de que nossos esforços sejam somados e as nossas conquistas sejam multiplicadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Amorim, K. S., Vitória, T. & Rossetti-Ferreira, M. C. (2000). Redes de significações: Perspectivas para análise da inserção de bebês na creche [Versão eletrônica], *Cadernos de Pesquisa*, 109. 115-144.

Amorim, K. S., Yazzle, C. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1999). Saúde e doença em ambientes coletivos de educação da criança de 0 a 6 anos [Versão eletrônica], *Reunião Anual da ANPED*, 1-32.

Bairrão, J. (2001). The impact of pre-school and family socialization settings on child's development. *Comunicação apresentada no Congresso Europeo de la Asociación Mundial de Educadores Infantiles – Santiago de Compostela*. Recuperado em 10 julho, 2010, de www.psicologia.com.pt/artigos

Blum, R. W., McNeely, C. & Nonnemaker, J. (2002). Vulnerability, Risk and Protection. *Journal of Adolescent Health*, 31 (1 S), 28-39.

Bottomore, T. (2001). *Dicionário do pensamento marxista*. Rio de Janeiro: Zahar.

Brandão, C. R. (1982). *Diário de Campo: a antropologia como alegoria*. São Paulo: Brasiliense.

Brasil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Bronfenbrenner, U. & Morris, P. A. (2006). The bioecological model of human development. In: Lerner, R. M (Org.). *Handbook of Child Psychology – Theoretical Models of Human Development* (Vol.1, 6ª ed., pp. 793-828). New Jersey: John Wiley & Sons.

Cecconello, A. M. (2003). Resiliência e vulnerabilidade em famílias em situação de risco. Tese de Doutorado em Psicologia. UFRGS, Porto Alegre, RS, Brasil.

Cellard, A. (2008). A análise documental. In: J. Poupart. (Org.). *A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos*. (pp. 295-316) (A. C. Nasser, Trad.). Petrópolis: Vozes.

Conselho Federal de Psicologia (2000). *Resolução 016/2000*. Dispõe sobre a realização de pesquisa em psicologia com seres humanos, Recuperada em 05 junho, 2010, de www4.ensp.fiocruz.br/ética/docs

Conselho Federal de Psicologia (2005). Resolução 010/2005. Resolve a aprovação do Código de Ética Profissional do Psicólogo. Recuperado em 05 novembro, 2009, de www.pol.org.br

Conselho Federal de Psicologia (2008). *Ano da Psicologia na Educação – Textos Geradores*. Brasília.

Conselho Federal de Psicologia (2009). *Seminário Nacional do Ano da Educação – Psicologia : Profissão na Construção da Educação para Todos*. Brasília.

Conselho Nacional de Saúde (1996). Resolução 196. Aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisa envolvendo seres humanos. Recuperada em 05 novembro, 2009, de http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/reso_96.htm

Costa, A. S. (2005). *Psicólogo na escola: avaliação do projeto “Vôo da Águia”*. Dissertação de Mestrado. PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Costa, A. S. (2010). *Desenvolvimento da criança na educação infantil: uma proposta de acompanhamento*. Tese de Doutorado. PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Cowen, E. L. (1991). Prevention, young children and the schools. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 8 (2), 7-64.

Cruz, L., Hillesheim, B. & Guareschi, N. M. F. (2005). Infância e políticas públicas: um olhar sobre as práticas psi. *Psicologia e Sociedade*. 17 (3), 42-49.

Cunha, A. B. B. B. & Carvalho, L. F. (2002). Cuidar de crianças em creches: os conflitos e os desafios de uma profissão em construção. *Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED*, Caxambu, MG, Brasil.

Davies, N. (2006). FUNDEB: A redenção da educação básica? *Educação e Sociedade, Campinas*, 27 (96), 753-774.

Delou, C. M. C. (2008). Psicologia, Políticas Públicas Intersetoriais e Educação Inclusiva. In: Conselho Federal de Psicologia (2008). *Ano da Psicologia na Educação – Textos Geradores*. Brasília.

Del Prette, Z. A. P. (2007). Psicologia, Educação e LDB: Novos desafios para velhas questões? In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Psicologia Escolar, LDB e Educação Hoje*. (3ª ed., pp. 09-26). Campinas: Alínea.

Dobles, I. (2009). Psicologia da libertação: condições de possibilidade. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Jr. (Orgs.). *Psicologia social para a América Latina – o resgate da psicologia da libertação*. (pp. 165-179). Campinas: Alínea.

Duarte, N. (2004). Formação do indivíduo, consciência e alienação: O ser humano na psicologia de A. N. Leontiev [Versão eletrônica], *Cadernos. Cedes, Campinas*, 24 (6), 44-63.

Elhammoumi, M. (2009). Vygotsky's scientific psychology: Terra incognita. *Cultural-Historical Psychology*. 3, 49-54.

Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (2007). *Educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. (2008). *Pedagogia da Autonomia*. (37ª ed.). São Paulo: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1996).

Freitas, H. C. L. (2007). A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e Sociedade*, 28 (100), 1203-1230.

Garmezy, N. (2000). Reflections and commentary on risk, resilience and development. In: R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy & M. Rutter. *Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents – Process, Mechanisms and Interventions*. (pp. 1-18). New York: Cambridge University Press.

González Rey, F. (2002). *Pesquisa qualitativa em psicologia – caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thompson.

Gore, S & Eckenrode, J. (2000). Context and Process in Research on Risk and Resilience. In: R. J. Haggerty, L. R. Sherrod, N. Garmezy & M. Rutter. *Stress, Risk and Resilience in Children and Adolescents – Process, Mechanisms and Interventions*. (pp. 19-63). New York: Cambridge University Press.

Guzzo, R. S. L. (2000). *Risco e proteção: busca de indicadores para uma intervenção preventiva*. Projeto de pesquisa CNPq, PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Guzzo, R. S. L. (2007a). *Conscientização, fortalecimento e envolvimento em mudanças sociais: processos psicossociais contra alienação e fatalismo*. Projeto de pesquisa CNPq, PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Guzzo, R. S. L. (2007b). Escola amordaçada – compromisso do psicólogo com esse contexto. In: A. M., Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social*. (2ª ed., pp. 17-29). Campinas: Alínea.

Guzzo, R. S. L.; Costa, A. S. & Sant'Ana, I. M. (2009). Formando psicólogos escolares: problemas, vulnerabilidades, desafios e horizontes. In: C. M. Marinho-Araújo (Org.). *Psicologia escolar: novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática*. (pp. 35-52). Campinas: Alínea.

Guzzo, R. S. L. & Lacerda Jr., F. (2007). Fortalecimento em tempo de sofrimento: Reflexões sobre o trabalho do psicólogo e a realidade brasileira. *Revista Interamericana de Psicologia/Interamerican Journal of Psychology*, 41 (2), 231-240.

Guzzo, R. S. L. & Machado, E. M. (2007). Risco e proteção: busca por uma compreensão não linear desses constructos. In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Desenvolvimento infantil: família, proteção e risco*. (pp. 99-138). Campinas: Alínea.

Guzzo, R. S. L., Martínez, A. M. & Campos, H. R. (2007). School Psychology in Brazil. In: S.R. Jimerson, T. D Oakland & P. T. Farrel (Orgs.). *The handbook of international school psychology*. 1, 29-37. Thousand Oaks: Sage Publications.

Guzzo, R. S. L & Tizzei, R. P. (2007). Olhar sobre a criança: perspectiva de pais sobre o desenvolvimento. In: R. S. L. Guzzo (Org.). *Desenvolvimento infantil: família, proteção e risco*. (pp. 35-57). Campinas: Alínea.

Heller, A. (2008). O cotidiano e a história. (8ª. ed.) (C. L. Coutinho e L. Konder, Trad.). São Paulo: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1970).

Hobsbawm, E. J. (1982). *A Era das Revoluções: 1789-1848*. (4ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hobsbawm, E. J. (2000). *A Era do Capital: 1848-1875*. (3ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE (2009). Censo Demográfico. Recuperado em 15 agosto, 2010, de www.ibge.gov.br

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) – Ministério da Educação (2009). Censo Escolar. Recuperado em 13 julho, 2010 de www.inep.gov.br

Kishimoto, T. M. (1999). Política de formação profissional para a educação infantil: pedagogia normal e superior. *Educação e Sociedade*, 20 (68), 61-79.

Konder, L. (2008) *O que é dialética?* (28ª ed.). São Paulo: Brasiliense. (Obra original publicada em 1981).

Kornfeld, E. L. (1990) Psicología del miedo y conducta colectiva em Chile. In: I. Martín-Baró (Org.). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. (pp. 19-21). San Salvador: UCA Editores.

Kotliarenco, M. A., Cáceres, I. & Alvarez, C. (1996). La pobreza desde la mirada de la resiliencia. *CEANIM - Notas sobre resiliencia*. Serie Documentos de Trabajo, 1.

Lacerda Jr., F. & Guzzo, R. S. L. (2009). Sobre o sentido e a necessidade do resgate crítico da obra de Martín-Baró. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Jr. (Orgs.). *Psicologia social para a América Latina – o resgate da psicologia da libertação*. (pp. 15-37). Campinas: Alínea.

Leontiev, A. N. (2006). Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. (10ª ed., pp. 59-83) (Coleção Educação crítica, Seleção de J. Cipolla-Netto, L. S. Menna-Barreto, M. T. F. Rocco & M. K. Oliveira). São Paulo: Icone.

Lessa, S. (1998). Beyond capital: estado e capital [Versão eletrônica], *Serviço Social e Sociedade*, 56, 135-151. São Paulo: Cortez.

Lessa, S. (1999). O processo de produção/reprodução social; trabalho e sociabilidade [Versão eletrônica], *Capacitação em serviço social e política social*. Módulo 2, 20-33. CEAD-UNB.

Lessa, S. & Tonet, I. (2004). *Introdução à filosofia de Marx*. São Paulo: Expressão Popular.

Lüdke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.

Lyra, M. C. D. P. & Seidl de Moura, M. L. (2000). Desenvolvimento na interação social e no contexto histórico-cultural: adequação entre perspectiva teórica e metodologia. *Psicologia Reflexão e Crítica*. Porto Alegre. 13 (2), 217-222.

Marinho-Araújo, C. M. (2005). Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*, 25 (2), 73-85.

Marinho-Araújo, C. M. & Almeida, S. F. C. (2005). *Psicologia Escolar – Construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas: Alínea.

Martín-Baró, I. (1990a). La violencia política y la guerra como causas del trauma psicosocial em El Salvador. In: I. Martín-Baró (Org.). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. (pp. 9-12). San Salvador: UCA Editores.

Martín-Baró, I. (1990b). Guerra y trauma psicosocial del niño salvadoreño. In: I. Martín-Baró (Org.). *Psicología social de la guerra: trauma y terapia*. (pp. 35-39). San Salvador: UCA Editores.

Martín-Baró, I. (1996). O papel do psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, 2 (1), 7-27.

Martín-Baró, I. (2000). Violencia y agresion social. In: I. Martín-Baró. *Acción y ideología: Psicología social desde Centroamerica*. (pp.359-423). San Salvador: UCA Editores.

Martín-Baró, I. (2006). Hacia uma psicologia de la liberación. *Revista electrónica de intervención psicosocial y psicologia comunitária*, 1 (2), 7-14.

Martínez, A. M. (2007). Inclusão escolar: Desafios para o psicólogo. In: A. M. Martínez (Org.). *Psicologia Escolar e Compromisso Social*. (pp.95-114). Campinas: Alínea.

Martins, L. M. (2004). A natureza histórico-social da personalidade. *Cadernos Cedes, Campinas*, 24 (62), 82-99.

Martins, S. T. F. (2005). O materialismo histórico e a pesquisa-ação em psicologia social e saúde. In: A. A. Abrantes, N. R. Silva & S. T. F. Martins. (Orgs.). *Método histórico-social na psicologia social*. (pp. 139-154). Petrópolis: Vozes.

Masten, A. S. & Powell, J. L. (2003). A resilience framework for research, policy and practice. In: S.S. Luthar. *Resilience and Vulnerability – Adaptations*

in the context of childhood adversities. (pp. 1-10). New York: Cambridge University Press.

Meira, M. E. M. (2007). Psicologia histórico-cultural: fundamentos, pressupostos e articulações com a psicologia da educação. In: M. E. M. Meira & M. G. D. Facci. (Orgs). *Psicologia histórico-cultural – contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação.* (pp. 27-62). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Minayo, M. C. S. (2005). Violência: Um velho-novo desafio para a atenção à saúde. *Revista Brasileira de Educação Médica*, 29 (1), 55-63.

Montero, M. (2009). Ser, fazer e aparecer: crítica e libertação na América Latina. In: R. S. L. Guzzo & F. Lacerda Jr. (Orgs.). *Psicologia social para a América Latina – o resgate da psicologia da libertação.* (pp. 87-100). Campinas: Alínea.

Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37), 7-32.

Morais, N. A., Neiva-Silva, L. & Koller, S. H. (2010). *Endereço desconhecido: crianças e adolescentes em situação de rua.* São Paulo: Casa do Psicólogo.

Oliveira, C. B. E. & Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia Escolar: Cenários Atuais. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 9 (3), 648-663.

Parke, R. D., Ornstein, P. A., Reiser, J. J. & Zahn-Waxler, C. (1994). The past as a prologue: an overview of a century of developmental psychology. In: R. D. Parke (Org.). *A century of developmental psychology.* (pp. 1-70). Washington: American Psychological Association.

Pino, A. (2000). O social e o cultural na obra de Vigotski. *Educação e Sociedade, Campinas*, 8 (71), 45-78.

Pino, A. (2005). *As marcas do humano – As origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski.* São Paulo: Cortez Editora.

Poletto, M. & Koller, S. H. (2008). Contextos ecológicos: promotores de resiliência, fatores de risco e de proteção. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 25 (3), 405-416.

Prado, P. D. (2006). Contrariando a idade: condição infantil e relações etárias entre crianças pequenas da Educação Infantil. *Tese de Doutorado.* UNICAMP, Campinas, SP, Brasil.

Prefeitura Municipal de Campinas – PMC (2004). *Mapa de inclusão/exclusão social da cidade de Campinas*, Prefeitura de Campinas: Secretaria de Assistência Social.

Prilleltensky, I. (1994). *The moral and politics of psychological discourse. Psychology and the status quo.* New York: State University of NY Press.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento [PNUD-Brasil] (2009). Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH).

Quintas, F. (1990). A crônica antropológica: literatura e ciência. *Revista Logos*, 1 (1), 33-42.

Ramos de Oliveira, Z. M. (2000). Interações sociais e desenvolvimento: A perspectiva sóciohistórica. *Cadernos Cedes*, 20, (35), 62-77.

Rocha, E. A. C. (2003). A função social das instituições de educação infantil. *Zero-a-Seis*, 7, 13-23.

Rodrigues, S. A. & Garms, G. M. Z. (2006). O lugar da afetividade no ambiente de aprendizagem: desafio da prática docente. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 1 (2).

Rosemberg, F. (2002). Organizações multilaterais, Estado e políticas de Educação Infantil. *Cadernos de Pesquisa*, 115, 25-63.

Rossetti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S. & Silva, A. P. S. (2000). Uma perspectiva teórico-metodológica para análise do desenvolvimento humano e do processo de investigação. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (2), 281-293.

Rutter, M., Champion, L., Quinton, D., Maughan, B. & Pickles, A. (2001). Understanding Individual Differences in Environmental Risk Exposure. In: P. Moen, G. H. Elder, K. Luscher & U. Bronfenbrenner. *Examining lives in context: Perspectives on the ecology of human development*. (pp.61-95) Washington, D.C.

Sant'Ana, I. M. (2008). *Projeto político-pedagógico, trabalho docente e emancipação: a relação psicólogo-professor em processo de construção*. Tese de Doutorado. PUC-Campinas, Campinas, SP, Brasil.

Sant'Ana, I. M., Costa, A. S. & Guzzo, R. S. L. (2008). Escola e Vida: Compreendendo uma realidade de conflitos e contradições. *Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 2 (2), 302-311.

Sá-Silva, J. R., Almeida, C. D. & Guindani, J. F. (2009). Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. *Revista Brasileira de História & Ciências Sociais*, 1 (1), 1-15.

Sawaia, B. B. (2005). A dialética contra a cilada negadora da práxis psicossocial. In: A. A. Abrantes, N. R. Silva e S. T. F. Martins (Orgs.). *Método Histórico-Social na Psicologia Social*. (pp. 7-14) Petrópolis: Vozes.

Taaffe, P. (2007). *Marxismo no mundo de hoje*. São Paulo: CWI Publications e Socialismo Revolucionário.

Tanamachi, E. R. (2007). A psicologia no contexto do materialismo histórico dialético: elementos para compreender a psicologia histórico-cultural. In: M. E. M. Meira & M. G. D. Facci (Orgs.). *Psicologia histórico-cultural – contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação*. (pp. 63-92) São Paulo: Casa do Psicólogo.

Teixeira Duarte, M. R. (2005). Regulação Sistêmica e Política de Financiamento da Educação Básica. *Educação e Sociedade*, 26 (92), 821-839.

Thompson, R. A., Easterbrooks, M. A. & Padilla-Walker, L. M. (2003). Social and Emotional Development in Infancy. In: R. M. Lerner, M. A. Easterbrooks e J. Mistry. *Handbook of Psychology – Developmental Psychology*. (Vol. 6, pp. 91-112). New Jersey: John Wiley & Sons.

Tolman, C. W. (1989). For a materialist psychology. *Recent Trends in Theoretical Psychology*, 2, 37-49.

Tonet, I. (2009). *Marxismo e Educação*. Recuperado em 10 agosto, 2009, de www.ivotonet.xpg.com.br

Triviños, A. N. S. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.

Trombeta, L. H. A. P. & Guzzo, R. S. L. (2002). *Enfrentando o cotidiano adverso: estudo sobre resiliência em adolescentes*. Campinas: Alínea.

UNICEF (2009). Relatório Situação da Infância e da Adolescência Brasileira. Recuperado em 02 agosto, 2010, de http://www.unicef.org/brazil/pt/siab_capitulos.pdf.

Vigotski, L. S. (2006). Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: L. S. Vigotski, A. R. Luria & A. N. Leontiev. *Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem*. (10^a ed. pp. 103-117) (Coleção Educação crítica, Seleção de J. Cipolla-Netto, L. S. Menna-Barreto, M. T. F. Rocco & M. K. Oliveira). São Paulo: Icone.

Vitória, T. & Rossetti-Ferreira, M. C. (1993). Processos de adaptação na creche. *Cadernos de Pesquisa*, 86, 55-64.

Yamamoto, O. H. (1987). *A crise e as alternativas da psicologia*. São Paulo: EDICON.

Yamamoto, O. H. (2007). Políticas sociais, “terceiro setor” e “compromisso social”: perspectivas e limites do trabalho do psicólogo. *Psicologia e Sociedade*, 19 (1), 30-37.

Yunes, M A. M. & Szymanski, H. (2002). Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: J. Tavares (Org.). *Resiliência e Educação* (pp. 13-42) São Paulo: Cortez.

ANEXOS

ANEXO 1

AUTORIZAÇÃO PARA CONSULTA DE BANCO DE DADOS

Prezada Prof^ª. Doutora Raquel Souza Lobo Guzzo,

Venho por meio desta solicitar a sua autorização para consultar o Banco de Dados relacionado ao programa ‘Vôo da Águia: prevenindo problemas sócio-emocionais e promovendo saúde’, incluído em um projeto de extensão maior denominado “Do risco à proteção: Uma intervenção preventiva na comunidade”.

A pesquisa que me proponho a realizar visa analisar os diários de campo produzidos pelos estudantes de mestrado e doutorado que participaram dessa proposta na escola. Esta análise busca a extração de elementos do discurso dos educadores - da instituição de educação infantil que acolhe o referido projeto - que reflitam a sua percepção sobre as crianças que vivenciam uma condição de vulnerabilidade, na medida em que estejam expostas a uma situação-limite, ou seja, uma situação que impacte, de alguma maneira, o seu desenvolvimento.

Obviamente, esta análise fundamenta-se no bojo de um referencial teórico específico, isto é, a psicologia da libertação que, amparada nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, sugere a importância do processo de significação a partir dos elementos de uma realidade concreta, que, neste caso, está registrada sob a forma de palavra em cada diário de campo.

Espero contar com a sua autorização, colocando-me ao seu inteiro dispor para o esclarecimento de quaisquer dúvidas.

Concordando com a autorização, peço que a prezada Coordenadora do Projeto preencha a carta de consentimento abaixo. Desde já agradeço a sua valorosa colaboração.

CARTA DE CONSENTIMENTO

Eu, _____, coordenadora do projeto: “Do risco à proteção: uma intervenção preventiva na comunidade” autorizo **Ana Paula Gomes Moreira** a analisar o Banco de Dados do referido Projeto com o objetivo de cooperar na realização de sua pesquisa intitulada **Situação-Limite na Educação Infantil: Contradições e Possibilidades de Intervenção**.

Assinatura: _____ Data: ____/____/____

Telefones para contato: (19) 33436777 – Comitê de Ética – PUC-Campus 1

(19) 3729-6867 – Lammp – PUC-Campus 2 – Hospital Celso Pierro

ANEXO 2

TERMO DE COMPROMISSO PARA UTILIZAÇÃO DO BANCO DE DADOS

Eu, Ana Paula Gomes Moreira, como pesquisadora responsável pelo projeto de pesquisa intitulado “Situação-Limite na Educação Infantil: Contradições e Possibilidades de Intervenção” a ser desenvolvido sob orientação da Profª. Drª. Raquel Souza Lobo Guzzo, me comprometo a zelar pelo cuidado e sigilo dos autores dos diários de campo - bem como dos nomes que sejam por eles citados - que compõem o banco de dados do projeto de extensão denominado “Do risco à proteção: uma intervenção preventiva na comunidade”, localizado no Laboratório de Avaliação e Medidas Psicológicas (LAMP) da PUC-Campinas coordenado pela Profª. Drª. Raquel Souza Lobo Guzzo.

Ana Paula Gomes Moreira

Telefones para contato: (19) 33436777 – Comitê de Ética – PUC-Campus 1

(19) 3729-6867 – LAMP – PUC-Campus 2 – Hospital Celso Pierro

ANEXO 3



PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE CAMPINAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Campinas, 28 de abril de 2010

Protocolo 0210/10

Prezada Senhora Ana Paula Gomes Moreira,

C/C: Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Psicologia

Parecer Projeto: PROJETO APROVADO

I – Identificação:

Título do Projeto: Situação-Limite na Educação Infantil: Contradições e Possibilidades de Intervenção.

Pesquisadora responsável: Ana Paula Gomes Moreira

Orientadora: Raquel Souza Lobo Guzzo

Instituição onde se realizará: Pós-Graduação em Psicologia do Centro de Ciências da Vida da Pontifícia Universidade Católica de Campinas - SP

Data de apresentação das reformulações ao CEP: 20.04.10

II – Objetivo:

- Análise detalhada dos diários de campo produzidos pelos profissionais que atuaram no desenvolvimento do programa “Vão da Água” no período de 2007 a 2009 e que, portanto, compõe o seu banco de dados, com vistas à extração dos elementos cujo conteúdo indique a ocorrência de situações-limite.
- Contribuir para uma melhor compreensão dessa questão e, assim, promover a construção de informações que favoreçam as relações criança com os diversos agentes envolvidos no seu desenvolvimento, especialmente preventivista no enfrentamento das *situações-limite*.

III – Sumário:

Este trabalho visa uma discussão sobre a ocorrência de situações-limite no contexto da educação infantil, ou seja, busca investigar situações que de alguma maneira impactam o desenvolvimento de crianças em idade pré-escolar.

IV – 2º Parecer do CEP:

Após análise dos esclarecimentos e dos dados complementares enviados pela pesquisadora, e considerando-os como partes incorporadas ao projeto original aqui protocolado, bem como em consideração à Resolução no. 196/96 item VII.13.b, que **define as atribuições dos CEPs e classifica os pareceres emitidos aos projetos de pesquisa envolvendo seres humanos**, e, ainda que a documentação apresentada atende ao solicitado, emitiu-se o parecer para o presente projeto: Aprovado.

Conforme a Resolução 196/96, é atribuição do CEP “acompanhar o desenvolvimento dos projetos através de relatórios anuais dos pesquisadores” (VII.13.d). Por isso o/a pesquisador/a responsável deverá encaminhar para o CEP-PUC-Campinas o relatório final de seu projeto, até 30 dias após o seu término.

V - Data da reunião: 28/04/10

ANEXO 4

2008 R1					
Nº	Data	Sigla	Nº	Data	Sigla
01	08-02-2008	DC 001	35	25-09-2008	DC035
02	26-02-2008	DC002	36	26-09-2008	DC036
03	27-02-2008	DC003	37	30-09-2008	DC037
04	04-03-2008	DC004	38	03-10-2008	DC038
05	07-03-2008	DC005	39	08-10-2008	DC039
06	11-03-2008	DC006	40	09-10-2008	DC040
07	18-03-2008	DC007	41	09-10-2008	DC041
08	28-03-2008	DC008	42	10-10-2008	DC042
09	31-03-2008	DC009	43	23-10-2008	DC043
10	07-04-2008	DC010	44	24-10-2008	DC044
11	08-04-2008	DC011	45	29-10-2008	DC045
12	18-04-2008	DC012	46	30-10-2008	DC046
13	09-05-2008	DC013	47	31-10-2008	DC047
14	30-05-2008	DC014	48	05-11-2008	DC048
15	03-06-2008	DC015	49	06-11-2008	DC049
16	06-06-2008	DC016	50	07-11-2008	DC050
17	10-06-2008	DC017	51	14-11-2008	DC051
18	13-06-2008	DC018	52	17-11-2008	DC052
19	20-06-2008	DC019	53	18-11-2008	DC053
20	27-06-2008	DC020	54	19-11-2008	DC054
21	08-08-2008	DC021	55	26-11-2008	DC055
22	15-08-2008	DC022	56	26-11-2008	DC056
23	20-08-2008	DC023	57	27-11-2008	DC057
24	22-08-2008	DC024	58	28-11-2008	DC058
25	25-08-2008	DC025	59	05-12-2008	DC059
26	29-08-2008	DC026	60	09-12-2008	DC060
27	04-09-2008	DC027	61	10-12-2008	DC061
28	05-09-2008	DC028	62	11-12-2008	DC062
29	11-09-2008	DC029	63	24-06-2008	DC063
30	12-09-2008	DC030	64	26-06-2008	DC064
31	17-09-2008	DC031	65	25-08-2008	DC065
32	18-09-2008	DC032	66	08-10-2008	DC066
33	19-09-2008	DC033	67	10-10-2008	DC067
34	25-09-2008	DC034			

2008 R2		
Nº	Data	Sigla
01	26-02-2008	DC068
02	04-03-2008	DC069
03	11-03-2008	DC070
04	18-03-2008	DC071
05	25-03-2008	DC072
06	08-04-2008	DC073
07	22-04-2008	DC074
08	30-04-2008	DC075
09	13-05-2008	DC076
10	21-05-2008	DC077

2008 R3		
Nº	Data	Sigla
01	04-04-2008	DC078
02	18-04-2008	DC079
03	15-05-2008	DC080
04	06-06-2008	DC081
05	18-11-2008	DC082
06	25-11-2008	DC083

2009 R1		
Nº	Data	Sigla
01	09-02-2009	DC119
02	04-03-2009	DC120
03	12-03-2009	DC121
04	13-03-2009	DC122
05	20-03-2009	DC123
06	26-03-2009	DC124
07	27-03-2009	DC125
08	17-04-2009	DC126
09	27-04-2009	DC127

2009 R2		
Nº	Data	Sigla
01	26-03-2009	DC084
02	09-04-2009	DC085
03	16-04-2009	DC086
04	23-04-2009	DC087
05	30-04-2009	DC088
06	07-05-2009	DC089
07	07-05-2009	DC090
08	10-09-2009	DC091
09	17-09-2009	DC092
10	24-09-2009	DC093

2009 R3		
Nº	Data	Sigla
01	12-03-2009	DC094
02	19-03-2009	DC095
03	26-03-2009	DC096
04	09-04-2009	DC097
05	16-04-2009	DC098
06	23-04-2009	DC099
07	30-04-2009	DC100
08	07-05-2009	DC101
09	14-05-2009	DC102
10	21-05-2009	DC103
11	28-05-2009	DC104
12	04-06-2009	DC105
13	18-06-2009	DC106
14	28-06-2009	DC107
15	28-08-2009	DC108
16	04-09-2009	DC109
17	10-09-2009	DC110
18	11-09-2009	DC111
19	25-09-2009	DC112
20	09-10-2009	DC113
21	16-10-2009	DC114
22	06-11-2009	DC115
23	13-11-2009	DC116
24	26-11-2009	DC117
25	27-11-2009	DC118

ANEXO 5

UNITARIZAÇÃO - RELADORES		
Sigla	Trecho	Interpretação

UNITARIZAÇÃO - EDUCADORES		
Sigla	Trecho	Interpretação

UNITARIZAÇÃO – FAMÍLIAS/CRIANÇAS		
Sigla	Trecho	Interpretação

ANEXO 6

Categorias representativas de situações-limite para o desenvolvimento das crianças

Visão dos profissionais de psicologia

Categoria 1: Riscos Psicossociais

Sigla	Riscos psicossociais	Interpretação
DC003	“Enquanto a professora tomava café, aproveitei para fazer uma atividade com as crianças. Solicitei que fizessem uma roda e cada um poderia utilizar o centro pra fazer o que quisesse: cantar, dançar ou contar uma história. Na vez do ‘aaa’, ele começou a cantar a música ‘tropa de elite osso duro de roer, pega um pega geral, também vai pegar você’. A medida em que ia cantando, ele fazia os movimentos de um dançarino funk, mexia o quadril, jogava-se no chão e fazia outros passos bem desenvolto. As crianças o acompanharam e todos ficaram eufóricos. Algumas crianças pegaram os brinquedos de montagem e construíram armas e depois começaram a correr um atrás do outro, representando as cenas do filme. As emoções vivenciadas por essas crianças, afetam as suas percepções do mundo”	Crianças assimilam e representam a violência institucional.
DC006	“Fiquei observando, no parque, as crianças que brincavam de ‘tropa de elite’. O ‘bbb’, uma criança filha de pai preso, adora brincar de ser o líder da ‘tropa de elite’, as crianças vão a caráter e ficam correndo pelo parque para ‘pegar o ladrão’. O ‘bbb’ sempre escolhe quem fará parte da tropa e decide quem será o ladrão, as crianças que são apontadas como ladrão correm desesperadas pelo parque para não serem pegos, porque quando ‘bbb’ os alcança, pega pelo braço como se fosse um policial, a maneira de pegar no braço e levá-lo para trás é uma cópia fiel de um policial abordando um suspeito na rua.”	Crianças assimilam e representam a violência institucional.
DC026	“Cheguei à escola e fui conversar com os pais de um aluno que estavam à minha espera. Estes pais vem matriculando e tirando o filho da escola, sempre que eles se separam a criança é retirada da escola. Eu expliquei a eles sobre o impacto que	Dinâmica familiar conturbada

	esse tipo de comportamento estava provocando no desenvolvimento do filho e assim tentar convencê-los a não tirá-lo até o fim deste ano.”	
DC030	“Uma das monitoras me procurou queixando-se que um dos seus alunos começou, repentinamente, a brincar só com bonecas e que isso suscitava comentários maldosos. Falei, que para além dos comentários preconceituosos precisávamos averiguar outros fatores, inclusive a questão do abuso sexual, pois a criança até junho não demonstrava esse comportamento, que só começou a aparecer em agosto, depois das férias. É necessário averiguar como foram as férias da criança e o que aconteceu nesse período para entender essa mudança tão brusca de comportamento.”	Suspeita de violência sexual
DC035	“‘bbb’ estava no parque brincando de polícia e ladrão com as crianças. Ele imita um policial com perfeição. O que mais me surpreende é que esta criança olhou o pai sendo preso em casa e ao invés de ter aversão à polícia, ele prefere exercer o papel da polícia, talvez porque tenha a concepção, por meio de sua vivência, que quem tem o poder é a polícia, ela é a mais forte.”	Presença de violência no cotidiano das crianças.
DC041	“Conversei com a professora ‘NNN’ sobre uma criança transferida para o turno da tarde esse ano. É uma criança que já acompanhávamos no ano passado e estava muito agressiva em decorrência da prisão do pai.”	Presença de violência no cotidiano das crianças.
DC042	“Esta criança se masturba com frequência, o que a leva a mentir para não ser punida. Sinto que ela precisa de orientação.”	Suspeita de abuso sexual ou exposição à vida sexual dos pais.
DC044	“Hoje conversei com a mãe de uma criança a respeito do que a professora me trouxe sobre o fato de a criança ter comentado que o ‘BBB’ pegou em sua vagina e estava machucada. Falei com a mãe sobre regras e limites e sobre ainda não possuem uma linguagem apropriada para resolverem conflitos.”	Despreparo dos educadores para lidar com a sexualidade das crianças.
DC046	“Contei à professora HHH que soube que um de seus alunos estava faltando porque tem vindo machucado por causa da avó que o proíbe de fazer tudo em casa e acaba batendo nele. Ressaltei que se continuasse dessa forma teríamos que notificar esta avó no conselho.”	Violência física familiar.
DC050	“Hoje o diretor veio me preocupar preocupado com uma notificação que a escola havia recebido porque uma mãe viu duas crianças se beijando no parque. As professoras precisam fazer uma orientação	Despreparo dos educadores para lidar com a sexualidade das crianças.

	dirigida às crianças sobre a sexualidade.”	
DC054	“A presença da violência e do tráfico na comunidade é, de certa forma, muito perigoso para a equipe. Precisamos saber conversar com professores e pais, fazê-los refletir sobre a sua situação sem que eles se sintam ameaçados.”	Contexto de violência na comunidade; Comunidade marcada pelo silêncio.
DC058	“Depois de me contar o que sabia sobre a presença do tráfico naquela comunidade, a monitora disse que se alguém perguntar se ela nos falou sobre isso ela nega. Fazer parte daquela comunidade é ter a boca amordaçada.”	Contexto de violência na comunidade; Comunidade marcada pelo silêncio.
DC078	“A monitora me chamou às pressas para ver uma cena. Quando entrei na sala me deparei com duas crianças se abraçando como namorados. No momento em que me viram, disfarçaram. Decidi olhar de canto de olho e continuei observando os dois se acariciando. A calça de ‘XXX’ estava abaixada e seu pênis para fora. Era hora de intervir. Me aproximei e perguntei o que estava acontecendo e ‘WWW’ repetia a palavra ‘pai’, ‘mãe’. Ela estava dando a entender que os seus pais faziam o mesmo. No fim do período conversei com a mãe de ‘XXX’. Ela não colocou explicitamente, mas indicou que faz sexo na frente da criança, pois ela, o marido e a criança dormem no mesmo quarto, problema comum para quem vive em uma casa de dois ou três cômodos.”	Suspeita de exposição da criança à vida sexual dos pais; Despreparo dos educadores para lidar com a sexualidade das crianças.
DC078	“Os professores estão preocupados com ‘YYY’ porque ela chega na escola com a roupa cheirando a fumaça de cigarro. Conhecemos um pouco da dinâmica familiar. O pai está preso e a criança vive com a mãe e seus avós. Existem rumores de que os membros daquela família estejam envolvidos em algum tipo de atividade ilícita.”	Presença de violência no cotidiano das crianças.
DC079	“A professora ‘NNN’ me contou que uma de suas alunas tem faltado às aulas mas que seu irmão que também frequenta e CIMEI vai diariamente à escola. Procurei a mãe e ela me disse que não tem dinheiro para pagar perua para seus dois filhos. Questionei como tinha sido a decisão para priorizar um filho. Ela disse que seu filho mais velho frequentava a escola a mais tempo do que a irmã mais nova. Precisaremos tomar as medidas cabíveis. Ela pode perder a vaga da criança por motivo de falta. A professora diz que era mora perto da escola e poderia vir andando.”	Negligência
DC080	“Em um dos casos que acompanhamos, a mãe de duas crianças que estudam na CIMEI proibiu que a avô paterna visse os netos, depois que o pai das	A realidade de violência das crianças afetam suas relações

	crianças faleceu. Depois que o pai morreu, a avó e a mãe que já se estranhavam, passaram a não se falar mais.”	familiares.
DC084	“Tomei contato com o caso de uma criança que foi apontada pela professora como indisciplinado. O pai foi chamado à escola para conversar com a vice-diretora e disse a ela: ‘eu já tentei de tudo, podem fazer o que quiserem, inclusive, bater nele’. A criança estava na reunião e ouviu tudo isso com os olhos arregalados. Essa postura corrobora o mito de a criança é um ser que não entende o que se passa ao seu redor.”	Violência física familiar.
DC106	“Hoje havia planejado falar com duas professores do agrupamento 3, cujas crianças estiveram envolvidas em um episódio significativo. Segundo a mãe da menina, um dos garotos havia manipulado os genitais da filha e isso poderia ser comprovado no laudo médico. A mãe fez um BO e exigiu que a filha mudasse de sala. Seu pedido foi atendido e fui falar com a professora que a recebeu. Ela me respondeu que a menina ‘estava super adaptada’ e que ela ‘preferia fingir que nada havia acontecido’. Ao ouvi-la senti que precisava aprofundar a conversa e falei da gravidade dessas questões e da necessidade que todos nós agíssemos de forma responsável.”	Despreparo dos educadores para lidar com a sexualidade das crianças; Negligência.
DC108	“Enquanto estive na sala da professora ‘PPP’ interagi com as crianças, conversando e participando de suas brincadeiras nas mesas e pude observar o comportamento de ‘ZZZ’, sempre muito agitado e expansivo. Em muitos momentos agia de forma rude com os colegas, puxando suas camisetas, falando palavrões e até mesmo batendo. Percebi que as crianças temem sua presença e, muitas vezes, falam coisas do tipo: ‘ a gente não pode falar com ele porque ele já vem batendo’ ou ‘ ele não deixa a gente brincar, só ele que pode’”.	Crianças assimilam e representam as relações violentas a que são expostas cotidianamente.
DC123	“A professora ‘HHH’ me contou que está preocupada com uma de suas alunas, cuja mãe tem passado a maior parte do tempo cuidando da avó que tem Alzheimer e isso tem deixado a criança estressada, afetando consideravelmente seu desenvolvimento. Eu e a professora ficamos de pensar em uma estratégia que envolvesse toda a sala e discutir sobre a doença e possível perda de um ente querido, visando ajudar as crianças que estão passando por esse processo.”	Despreparo dos educadores para lidar com eventos como o adoecimento ou morte de um ente querido.

Categoria 2: Relação conflituosa entre os membros da equipe educativa

Sigla	Relação conflituosa entre os membros da equipe educativa	Interpretação
DC004	“Atendendo ao chamado de uma das monitoras, fui até a sala de aula e encontrei a monitora FFF transtornada, arrumando as coisas na bolsa e dizendo que não ficava mais naquela escola um minuto. Ela gritava muito e batia na mesa dizendo que não tinha o trabalho reconhecido, que as pessoas só reclamavam. Enfatizou que não precisava de psicólogo (referindo-se à minha presença) pois já estava decidido. Ela argumentava que acabaria morrendo naquela escola. Soube que ela estava nervosa em função de uma represália feita pela direção à monitora que trabalhava com ela. É preciso acompanhar mais de perto esta monitora e discutir o impacto dessas situações sobre o desenvolvimento dos seus alunos.”	Relação de conflito entre educador e diretor.
DC005	“Ao chegar ao refeitório, a professora GGG queixa-se porque não foi comunicada sobre a transferência de uma das crianças da sua sala. A mãe solicitou a transferência por considerar que a filha estava convivendo com crianças muito menores do que ela. Falei com a OP e ela me disse que realmente havia acatado a sugestão da mãe e desculpou-se por ter feito repentinamente. Falei à educadora especial, que também estava presente, que temos que ter o cuidado de não tornar fofoca o que deveria ser uma questão profissional.”	Decisão da direção sem a participação das educadoras.
DC012	“Vi que todas as crianças estavam no parque com exceção da turma das monitoras FFF e III. Eu nunca vi as suas crianças no parque. Eu percebo que essas educadoras são excluídas do grupo e criticadas quanto a sua atuação na escola, muitos educadores se queixam e parecem não confiar no trabalho delas.”	Disputa e competição entre os educadores.
DC018	“A diretora, ao invés de conversar sobre o que a professora estava sentindo, achou melhor se colocar no papel da vítima culpabilizando a professora de todo o mal estar causado. A professora, diante disso, saiu da escola arrasada, pensando em enviar um documento solicitando a	Relação de conflito entre professora e diretora.

	sua licença pois começou a achar que ela era o problema na escola.”	
DC028	“As relações na escola são construídas com base na insegurança, na competição, sempre uma professora querendo mostrar mais serviço que a outra, tentando provar por meio do trabalho com a criança que é a melhor, a mais competente. Essa competição só visa a auto-estima e não o bem estar da criança, pensam apenas nelas e não na criança.”	Disputa e competição entre os educadores.
DC030	“Percebo que a relação das professoras e monitoras com as cozinheiras não é boa, elas discutem muito, ficam tentando colocar a culpa uma na outra.”	Divisão do cuidar e educar.
DC045	“É fato que os professores não tem contato com os pais , quem tem são os monitores, por receberem a maioria das crianças pela mão dos pais.”	Separação das atribuições de professor e monitor.
DC087	“Algumas professoras me procuram para reclamar da diretora que, segundo elas, é muito autoritária. Parece estar havendo um descontentamento geral, pelo menos por parte dos professores.”	Relação de conflito entre educadores e direção.
DC102	“Percebo que o clima continua tenso através dos comentários de alguns funcionários, entre cozinheiras, arrumadeiras, professoras e monitoras. Existe uma grande insatisfação com relação às posturas da equipe gestora, especialmente da diretora.”	Relação de conflito entre educadores e direção.
DC118	“Enquanto conversava com os estagiários na porta da sala da professora’PPP’ presenciei um bronca que a orientadora pedagógica dirigiu à professora. Notei que a OP estivera na sala por alguns minutos, exatamente depois que a professora recolheu os brinquedos que estavam dispostos sobre cada mesa para que as crianças se lavassem para o almoço. Os poucos minutos em que estive na sala e que vi as mesas vazias, foram suficientes para que a OP dissesse à professora que ela não agia corretamente e que não sabia lidar com crianças já que deixava as mesas livres e não propunha atividade alguma. Tão rapidamente quanto entrou, ela deixou a sala e a professora aos prantos. Mais uma vez estava claro a inadequação da postura da direção, quando se distancia da realidade das salas de aula, quando demonstra não conhecer as crianças e os professores. A concretude da opressão avança e atinge pesadamente as crianças.”	Relação de imposição e desconfiança entre educador e orientadora pedagógica.

Categoria 3: Práticas Pedagógicas Descontextualizadas

Sigla	Práticas pedagógicas descontextualizadas	Interpretação
DC011	“Fui à sala da professora HHH que decidiu que iria mudar os grupos de cada mesa, trocando as crianças que normalmente se sentam juntas na mesma mesa. Essa mudança não foi conversada, as crianças simplesmente foram mudadas do seu grupo porque estavam fazendo muita bagunça e atrapalhando o desenvolvimento das atividades. Confesso que esta postura de HHH me surpreendeu, a sinto muito triste, cansada, com algum problema, geralmente ela é uma pessoa muito compreensiva, amorosa e paciente com seus alunos. As crianças estavam interagindo pouco entre si em razão dessa mudança e o ‘ccc’ foi uma criança que sofreu muito com essa modificação, porque ele não fala português e quando estava começando a se vincular houve a modificação. É visível como esta mudança prejudicou o desenvolvimento social das crianças.”	Procedimentos pedagógicos descontextualizados.
DC013	“O ‘ddd’, da professora JJJ, estava sentado sozinho em uma mesa e explicou à estagiária que ele bagunçou muito a atividade em sala de aula e por isso a professora o deixou separado da turma. Esta professora vem tentando colocar limites na criança utilizando o castigo, ela tem perdido a paciência com essa criança	A professora coloca a criança de castigo, separando-a das outras crianças.
DC015	“Ela é o tipo de professora que não gosta de se envolver com os problemas familiares das crianças, sinto que muitas vezes ela sabe muito da criança mas não me comunica para não se comprometer. E quando eu relato algo sobre suas crianças que seria interessante que ela soubesse ela fica atenta mas sem envolvimento. As vezes sinto que ela preferia não saber.”	Descomprometimento do professor com a realidade das crianças; Pacto do silêncio.
DC016	“Falei com a professora LLL sobre uma criança que havia sido seu aluno no ano anterior. Conteí que sua professora atual comentou sobre inflamações recorrentes que ele tem no ouvido e perguntei se ela já sabia disso. Falei ainda que conversei com a mãe e soube que ele estava perdendo parte da audição. Enfatizei sobre a necessidade de a escola	Descomprometimento do professor com a realidade das crianças.

	trabalhar em equipe, para que essas informações não fiquem com um só professor. LLL tem muita dificuldade em aceitar a interferência do serviço de psicologia na escola. O seu envolvimento com as crianças se dá apenas no âmbito pedagógico, ela não se envolve com a vida delas. Mesmo quando sabe algo preocupante não compartilha para não se envolver com a situação”	
DC018	“As rotinas nas salas de aula são semelhantes. As professoras recebem as crianças, levam ao refeitório para o café e na sala de aula propõem atividades de desenho, pintura, colagem, rodízio de brinquedos. Essa dinâmica é interessante, mas eu observo que há um intervalo um pouco grande entre as atividades e assim as crianças ficam inquietas e a professora irritada, exigindo silêncio das crianças durante as atividades.”	Os professores desenvolvem as atividades de maneira mecânica sem se atentar para a realidade das crianças.
DC019	“Cheguei à escola e fui à sala da professora HHH e me deparei com outra professora. Ela me informou que HHH estava de licença e que ela era a substituta. Acho que nesta turma as crianças ficaram prejudicadas, a mudança de professor após a criação do vínculo torna-se muito dolorosa para as crianças, elas ficam extremamente inquietas e ansiosas porque não sabem quando a professora vai voltar.”	Decisões organizativas como aposentaria, substituição ou afastamento de professores são feitas de forma abrupta, sem preparo ou explicação às crianças.
DC020	“A estagiária mostra-se bastante incomodada com a postura da professora em relação ao aluno DDD. Sente que ela o discrimina, colocando-o de lado, sempre culpabilizando-o de tudo de ruim que acontece na sala e mais uma vez a criança ficou sem parque, de castigo na sala. A professora disse à OP que acha que tem trabalhado corretamente com a criança e que não precisa de nenhuma equipe ou de outras informações para orientá-la a como proceder com a criança.”	A professora coloca a criança de castigo, separando-a das outras crianças e não atenta que, muitas vezes, o comportamento da criança expressa as experiências que ela vivencia.
DC021	“Muitas vezes as professoras não explicam o propósito das atividades que realizam. Essa postura das professoras só vem confirmar que o que prevalece na escola são os seus interesses (...), é um descaso, um descompromisso com a vida dos seus alunos. Muita coisa é deixada de trabalhar ou discutida por não acreditarem no potencial da criança.”	Procedimentos pedagógicos descontextualizados; Descomprometimento com a realidade das crianças.

DC035	“Hoje, mais uma vez, a professora ‘JJJ’ deixou ‘DDD’ sem parque. Ela o isola cada vez mais das outras crianças, como uma forma de punição, não sabendo ela que esse tipo de atitude deixa-o mais inquieto, porque as crianças precisam brincar e conversar.”	A professora coloca a criança de castigo, separando-a das outras crianças.
DC039	“A professora ‘MMM’ nunca prepara as atividades que vai desenvolver com os seus alunos. Isso faz com que seus alunos fiquem perdidos, já que ela sempre pede para incluir seus alunos nas atividades propostas por outra professora.”	Ausência de planejamento pedagógico.
DC041	“Observo que a professora ‘JJJ’ não considera a situação da criança e tenta resolver com a sua ‘mão de ferro’, ameaçando e intimidando a criança, até ficar do jeito que ela quer.”	A professora não observa a realidade da criança e oferece castigos coercitivos.
DC042	“‘JJJ’ é uma professora que não planeja atividades para serem desenvolvidas com as crianças. Ela não propicia o diferente e sempre tenta encaixá-las nos padrões tradicionais de educação. Isso prejudica os seus alunos, que nunca se misturam com as outras crianças.”	Ausência de planejamento pedagógico; Desconsideração das particularidades de cada criança.
DC045	“A professora ‘JJJ’ me contou que ‘DDD’ fez xixi na sala embaixo da mesa. Tenho certeza que esta criança fez xixi na sala por sentir medo de pedir novamente à professora para ir ao banheiro e ela brigar com ele. A professora não percebe que o seu comportamento intimidador só piora sua relação com a criança e acentua seus comportamentos agitados em sala de aula.”	A professora intimida a criança e a coíbe a expressão de comportamentos saudáveis.
DC047	“Sinto que a educadora especial está muito despreparada para lidar com a realidade dos seus alunos, sinto que em todos os seus discursos sempre os pais são culpados, ela precisa fazer uma análise mais geral do contexto social e econômico que vivemos.”	Descomprometimento com a realidade das crianças.
DC055	“Percebo que as professoras, muitas vezes, discutem as dificuldades no desenvolvimento de uma criança com base em ditados populares, sem muita cientificidade. Elas ficam muito no senso comum e não conseguem argumentar sobre o que pode estar provocando aquele problema.”	Desconhecimento sobre o processo de desenvolvimento infantil; Desconsideração de elementos de uma realidade mais ampla.

DC085	“A professora ‘GGG’ só fica na escola no período da manhã. Pela tarde, as monitoras encontram dificuldades para estabelecer uma rotina e uma programação pedagógica e se limitam a ‘apagar fogueiras’ e distribuir brinquedos para as crianças. As crianças estão agitadas e já existe um problema de mordida que vem contagiando quase todas as crianças.”	Procedimentos pedagógicos descontextualizados.
DC085	“Hoje foi um dia agitado na escola. Preocupei-me em acompanhar três salas prioritariamente, especialmente a sala da professora ‘OOO’ que está com muitas crianças. A professora está com dificuldade de lidar com os alunos e não consegue imprimir um ritmo de trabalho.”	Ausência de um planejamento pedagógico que subsidie o trabalho da professora
DC089	“Em pouco tempo que passei no parque, uma constatação evidente: ausência de planejamento pedagógico. Nesse sentido, fica fácil entender porque as crianças ficam tão agitadas.”	Ausência de planejamento pedagógico.
DC098	“Me dediquei um pouco mais ao agrupamento 3. A grande quantidade de crianças e a ausência de monitor para esse agrupamento prejudica as crianças.”	Dificuldade do professor em organizar e propor atividades que envolvam as crianças, em função da ausência de monitores; Políticas específicas que não prevêm monitores para o agrupamento 3.
DC103	“No refeitório, ajudei a professora ‘OOO’ a distribuir o lanche. Ela estava muito agitada, não conseguia organizar as crianças e, muitas vezes, perdia a paciência gritando muito, principalmente com algumas crianças. Sinto que ela não consegue colocar alguns limites e, por vezes, se sente desorientada. Em determinado, gritou muito com um dos alunos, pegando-o pelo braço e colocando-o com força na cadeira. Percebi que ele a olhou demoradamente com lágrimas nos olhos.”	Reações exageradas no estabelecimento de regras e limites, o que, muitas vezes, acontece em função da ausência de monitores no agrupamento 3.
DC107	“Assim que cheguei fui até a sala de uma das professoras do agrupamento 3. Ela estava desconsertada tentando fazer com que os alunos permanecessem sentados. Normalmente, as professoras esperam que uma sala de aula adequada é aquela em que os alunos façam silêncio e não se movimentem nos espaços.”	Os professores se apegam ao modelo tradicional de ensino; Dificuldade de estar em uma sala com muitas crianças sem o auxílio

		de monitores.
DC110	“Naquele dia a professora estava agitada e gritava com as crianças, especialmente com ‘ZZZ’ que brincava de dar rasteiras nos amigos. Ela o segurou pelo braço com muita força e chacoalhando-o ameaçou deixá-lo na sala da direção.”	Reações exageradas no estabelecimento de regras e limites.
DC112	“Cheguei à sala da professora ‘JJJ’ e vi que ‘ZZZ’ estava de castigo de novo, sentado sozinho à mesa enquanto os outros brincavam. Todos sabem que o pai de ‘ZZZ’ está preso e que ele convive com a rotina de violência na comunidade. A professora não percebe que os seus comportamentos na escola refletem os conflitos que ele vivencia e o pune, sempre individualmente.”	A professora coloca a criança de castigo, separando-a das outras crianças e não atenta que, muitas vezes, o comportamento da criança expressa as experiências que ela vivencia.
DC114	“Enquanto estive na EMEI acompanhei o café das crianças e observei com atenção o comportamento de ‘SSS’. Ela parecia feliz com seus próprios movimentos. Conseguia segurar a caneca e engolir o leite e mesmo que as vezes o derramasse parecia compreender aquilo como uma conquista. Ela interagia com os colegas e sorria para todos. Observei que para a professora essa conquista não parecia ser tão agradável, porque representava roupas sujas de comida e algumas broncas por não permanecer sentada e quieta. Essas contradições explicitadas na escola nos remete a questionamentos sobre o que seja ou não saudável para a criança e o que agrada ou desagrade o professor.”	O professor não observa as particularidades do desenvolvimento de cada criança e age de forma intimidadora.

Categoria 4: Dificuldade de acesso às políticas de saúde e assistência

Sigla	Dificuldade de acesso às políticas de saúde e assistência	Interpretação
DC014	“Chegando à sala da professora KKK, me aproximei de uma das crianças indicadas pela professora e percebi que ela só falava uma sílaba de cada palavra, normalmente a tônica, o que pode demonstrar que essa criança possui algum déficit auditivo, precisando urgentemente conversar com a mãe para fazer o encaminhamento.”	Ausência de ações articuladas no ambiente educativo, que promovam o encaminhamento das crianças aos serviços

		de saúde.
DC027	<p>“A ‘eee’ mora com uma família que possui histórico de deficiência mental, a mãe, a tia e o primo possuem esse diagnóstico. A irmã mais velha de ‘eee’ é a única que não tem essa dificuldade. Assim, percebo que essa criança vem apresentando um déficit em seu desenvolvimento, visto que a mãe tem sérias dificuldades para se expressar e educar a sua filha. ‘eee’ vem apresentando dificuldade para se entrosar com as meninas porque, frequentemente, vem suja e toda descabelada, deixando as meninas com aversão a esta criança, elas dizem: ‘tia, ela vem fedendo xixi.’”</p>	<p>Ausência de ações articuladas no ambiente educativo, que promovam o encaminhamento das crianças aos serviços de saúde e assistência.</p>
DC027	<p>“Depois fomos à sala de aula e fiquei na mesa das meninas, observando o ‘uuu’ na sala. Ele é uma criança que possui características de uma criança autista, mas não foi diagnosticado como autista e, portanto, não tem nenhum atendimento especializado, todo o trabalho de estimulação e acompanhamento é feito na escola. Ele tem uma séria dificuldade para se expressar verbalmente, utilizando muito o corpo e a ação para dizer o que quer.”</p>	<p>Ausência de ações articuladas no ambiente educativo, que promovam o encaminhamento das crianças aos serviços de saúde e assistência.</p>

ANEXO 7

Categorias representativas de situações-limite para o desenvolvimento das crianças

Visão dos educadores

Categoria 1: Riscos Psicossociais

Sigla	Riscos Psicossociais	Interpretação
DC003	“Chegando à escola, uma das funcionárias veio me procurar e pediu que eu conversasse com a mãe de uma criança que chega muito cedo na escola e fica do lado de fora esperando o portão abrir. A aula começa às 8 e a mãe chega às 7. Ela acha que a criança se prejudica porque fica muito tempo na friagem do lado de fora	As mães não tem com quem deixar os filhos ou não gostam de ficar com os filhos em casa.
DC003	“A professora ‘QQQ’ me relata a sua apreensão sobre dois alunos de suas salas que brigaram na semana passada. A mãe de uma das crianças disse que pediria a transferência de seu filho para outra sala porque foi ameaçada pelos pais da outra criança. A professora relata bastante preocupada que está trabalhando com a faca no pescoço. Ela diz que quer a minha ajuda para conversar com esses pais de forma adequada considerando a realidade daquela comunidade.”	Professora percebe e se preocupa com as relações de violência estabelecidas pelas famílias que, muitas vezes, moram na mesma comunidade.
DC008	“A professora ‘HHH’ me relata preocupação com um de seus alunos que parece estar extremamente ansioso e disperso, não consegue esperar a sua vez, torna-se muito inquieto e isso tem afastado as outras crianças dele. Ela relata que nos momentos de escutar historinhas ou atividades que exigem concentração ele tem o hábito de ficar pegando no ‘pingolim’ e isso tem chamado muito sua atenção. Sempre que ele faz isso ela tenta colocar alguma atividade ou conversar com ele. Uma vez ele respondeu: ‘tia, o meu ‘pingolim’ é tão gostoso	Despreparo dos educadores para lidar com a sexualidade das crianças.

DC011	“Uma funcionária veio conversar comigo sobre outra mãe que estava levando o filho muito cedo para a escola, geralmente ele já está no portão às 6:30 da manhã. Segundo ela, esse tipo de comportamento deixa a criança agitada e pode vir a prejudicar o desenvolvimento de suas atividades em sala de aula.”	As mães não tem com quem deixar os filhos ou não gostam de ficar com os filhos em casa.
DC013	“A professora ‘RRR’ da CEMEI falou para uma das estagiárias que está preocupada com uma criança que sempre vem com a roupa cheirando a maconha.”	Presença de violência (drogas/tráfico) no cotidiano das crianças.
DC018	“Hoje conversei com a professora ‘JJJ’ sobre o desenvolvimento de suas crianças. Ela fala um pouco da dinâmica do tráfico e da violência na comunidade, ela chega a dizer que algumas obras do governo, como o caso do clube que seria construído na pracinha não vingou porque houve disputa dos traficantes para saber quem iria comandar aquele espaço.”	Presença de violência (drogas/tráfico) no cotidiano das crianças.
DC022	“A professora ‘MMM’ me procurou para falar de uma de suas alunas. Disse-me que a criança chegou com uns chupões no pescoço. A professora disse que quando a mãe foi deixar a filha na escola contou que no dia anterior ela passou a tarde brincando com uma amiga na casa onde ela fica quando a mãe vai trabalhar e que a criança contou a ela que os chupões foram dados pela amiguinha dela. A professora disse que a mãe está muito irritada porque acredita que os chupões poderiam ter vindo de um menino um pouco mais velho que também mora na casa. A criança chegou na sala envergonhada e pediu para a professora dizer que aquilo era um machucado.”	Suspeita de violência sexual.
DC027	“A educadora especial disse que está preocupada com ‘PPP’ e com seu irmão de 5 anos que estuda em outra escola que ela trabalha. Ela disse que a criança de 5 anos tem ido sozinha à escola e pedido dinheiro na rua junto com a irmã adolescente e com o	Dinâmica familiar afetada por contextos desfavoráveis.

	consentimento da mãe.”	
DC030	“A professora ‘MMM’ relata que ‘VVV’ vem apresentando comportamentos de masturbação com muita frequência na escola e a mãe confirma este mesmo comportamento em casa.”	Despreparo das educadoras para lidar com a sexualidade das crianças.
DC036	“Depois fui conversar com a EE sobre o ‘ttt’ da sala da professora ‘GGG’ e montamos a árvore genealógica da criança, ela me trouxe informações importantes. Segundo a EE, a mãe dessa criança tem 10 filhos e uma dessas crianças pede dinheiro no semáforo. Uma outra irmã de ‘ttt’ tem 4 filhos, sendo que dois estudam na CIMEI. Disse que essas duas crianças eram buscadas pela tia que só tem 10 anos.”	Dinâmica familiar afetada por contextos desfavoráveis.
DC043	A professora ‘UUU’ chega na escola e comenta ‘toda quinta feira tem coisa acontecendo aqui’. Ela disse que na quinta feira passada o pai de um aluno seu foi assassinado pelo padrasto. De acordo com a professora, esse pai não era um sujeito bem visto na comunidade, devia a muita gente e ninguém gostava dele. Falou que ele foi atropelado pelos bandidos (o padrasto inclusive) logo após deixar o filho na escola. Atropelaram o pai e depois passaram por cima novamente quebrando as pernas e em seguida descarregaram a arma nele. Ela diz que esse tipo de morte é um aviso para a comunidade. Falou ainda que recebeu a notícia na sala de aula. Ela imediatamente fez uma roda e ficou contando historinhas para as crianças enquanto o carro de polícia e a ambulância iam passando pela escola.”	As crianças convivem com a presença da violência e são expostas à experiências traumáticas.
DC043	“A professora ‘MMM’ falou de sua preocupação com um de seus alunos que no decorrer dos meses anteriores passava boa parte da manhã dormindo ou com sonolência, pois a mãe estava tendo dificuldade de colocá-lo para dormir cedo.”	Dinâmica familiar é afetada por contextos desfavoráveis e afeta o desenvolvimento das crianças.
DC048	“A professora ‘UUU’ veio conversar comigo sobre uma de suas crianças que ela suspeita estar apanhando em casa porque ontem ao chamar a sua atenção, ela levantou as mãos protegendo o rosto e	Violência física familiar.

	falando: não me bate. Isso deixou a professora muito preocupada. Ela buscou minha ajuda para trabalharmos com a criança usando as mesmas ações, o carinho e a conversa. Ela acredita que a criança apanha em casa e que a mãe pode ser denunciada no Conselho. Ambas tem um déficit mental considerável.”	
DC051	“A professora ‘HHH’ contou que falou com a mãe do ‘ggg’, explicando que não pode tratá-lo como uma criança pequena, fazendo tudo no lugar dele, visto que vinha prejudicando sua autonomia e que isso dificultava o seu desenvolvimento. De acordo com ‘HHH’ o pai de ‘ggg’ é um pai poste, não tem nenhuma reação. Uma vez o filho entregou uma lembrança do dia dos pais e ele recebeu sem reagir, ficou parado, pensativo.”	A professora percebe que o desconhecimento das mães sobre aspectos do desenvolvimento coloca a criança em condições desfavoráveis.
DC052	“A professora ‘UUU’ fala que está muito preocupada com ‘hhh’, porque a família vem colocando o terror na criança. Disse que além da história do tarado na mala, hoje a criança falou que a polícia leva as crianças para a casa de abrigo.”	A professora observa que, ao adotar uma postura intimidadora, a família coloca a criança em uma condição desfavorável.
DC052	“‘HHH’ considera que é impossível as crianças não terem medo de policial porque sempre que um helicóptero sobrevoa o bairro, todos ficam com as armas apontadas para cima, isso faz a criança ter medo da polícia, porque todos tem.”	Professora observa que a presença e a demonstração de gestos de violência afeta o desenvolvimento das crianças.
DC054	“Fiquei no parque com ‘HHH’ e ela desabafa que não está bem, que está sensível e qualquer coisa tem vontade de chorar. Ela falou de suas vivências na escola, dizendo que já passou por muitas coisas. Falou que um dia os traficantes estavam escondidos no fundo da escola, porque no início era só matagal. Diz que neste dia a polícia entrou na escola e foi de sala em sala explicar aos professores o que estava acontecendo e pediu que as professoras não saíssem da sala e ficassem distraindo as crianças.	Professoras e crianças ficam expostas à contextos de violência.

	Ela disse que ficou tremendo sem fazer nada, com medo de tiroteio.”	
DC054	“‘HHH’ disse que num outro dia, estava no horário de parque com as crianças e as outras professoras e um carro de polícia vinha bem devagar na rua e pararam mirando revólver para o outro lado da rua onde tinha alguns rapazes. Disse que nesse momento todo mundo saiu gritando e tentando colocar as crianças dentro da sala e alguns ficaram no chão do pátio abaixados. Ela fala que várias vezes elas se livraram de tiroteio perto da escola.”	Professoras e crianças ficam expostas à contextos de violência.
DC058	“A professora ‘HHH’ me informa que a família do aluno ‘iii’ foi notificada no Conselho Tutelar por maus tratos. Segundo a professora, o ‘iii’ apanha muito da família. A monitora da sala de ‘UUU’ que participava da conversa disse que tinha certeza que isso ia acabar acontecendo porque teve um dia que ao passar em frente à casa da criança havia uma briga muito grande entre eles e o ‘iii’ estava no portão gritando muito. Ela disse que tem um contato muito próximo com a mãe da criança e que nessa família a droga é muito presente. A monitora explica ainda que o pai de ‘iii’ foi preso junto com seu primo mas sem ser os responsáveis pelo crime. Segundo a monitora os dois estavam em uma casa onde era guardado coisas roubadas e foram lá para fumar, a polícia fez uma batida e os dois foram presos por aqueles objetos roubados sem fazer parte do assalto, eles assumiram o crime para não dedurar os responsáveis, pegando 25 anos de prisão. Essa situação de assumir o lugar do outro é denominado de laranja. Os responsáveis pelo assalto estão ligados à facção criminosa PCC e esta facção sustenta a família de ‘iii’ porque o seu pai assumiu o crime, tornando-se laranja.”	Violência física familiar; Contextos de violência e consumo de drogas.
DC112	“A professora ‘JJJ’ reclamou da desobediência de ‘ZZZ’. Ela disse que o seu problema é não aceitar as regras e que todos sabem que seu pai está preso e ‘ZZZ’ mora com a mãe e com os avós maternos.”	As crianças expressam, na escola, os reflexos do contexto de violência a que estão

		expostas.
DC112	“A professora ‘NNN’ falou sobre um de seus alunos cujo pai sofre de uma grave cardiopatia e que está na fila do transplante. Segundo a professora a vida em família dessa criança sempre foi conturbada. O pai antes de casar-se com sua mãe, já fora casado e tem filhos adolescentes. Disse que ele mora com os pais e os avós paternos e já presenciou vários episódios de brigas, separações e reconciliações. Ela disse que muitas vezes não se sente segura para lidar com questões dessa natureza.”	Despreparo dos educadores para lidar com eventos como separação o morte de um ente querido;
DC115	“‘PPP’ disse que está preocupada com uma aluna que tem chorado muito e as vezes deita no chão da sala e não quer se levantar. Ela disse saber que o pai está preso e que a mãe não é muito presente.”	As crianças expressam, na escola, os reflexos do contexto de violência a que estão expostas.

Categoria 2: Sobre a implantação das políticas de inclusão

Sigla	Sobre a implantação das políticas de inclusão	Interpretação
DC002	“A professora ‘FFF’ me falou sobre o cuidado com dois alunos seus que estão inseridos na educação especial. Ela diz que eles requerem uma atenção individualizada e isso ela não pode dar.”	Dificuldade em desenvolver ações coordenadas que integrem os alunos com necessidades especiais.
DC006	“Ao chegar à escola fui conversar com a professora ‘HHH’ que me comunicou de seu aluno novo, um chinês que não falava e nem entendia português, falou-me da dificuldade de trabalhar com essa criança em sala de aula. Ela disse que nunca tiveram suporte de ninguém, a escola simplesmente coloca as crianças em suas salas e elas que se virem.”	O plano político-pedagógico da escola não oferece subsídios para o trabalho de integração dos alunos.
DC018	“A educadora especial me procurou para dizer que algumas professoras não compreendem o trabalho de integração feito por ela com seus alunos e não	Desarticulação entre o trabalho da educadora especial e

	possibilitam a inclusão e sim a exclusão, propondo atividades separadas para os alunos especiais para que eles não prejudiquem as atividades em sala de aula.”	o trabalho das outras professoras. Ausência de subsídios para a compreensão do trabalho de educação especial.
DC075	“Essa professora disse que se sente sobrecarregada pois quando está com seu aluno da educação especial não pode dar a atenção necessária aos demais alunos. Ela contou que a falta de ajuda é um aspecto muito negativo.”	Ausência de ações articuladas entre educadores e equipe gestora no sentido de implementar atividades com vistas à integração dos alunos.

Categoria 3: Política de agrupamento na educação infantil

Sigla	Política de agrupamento para a educação infantil	Interpretação
DC029	“A professora ‘JJJ’ me falou que a situação estava desgastante: ‘tem muita criança na sala, cada uma com uma idade diferente, eu peguei um monte de crianças pequenas, preciso fazer várias atividades para cada faixa etária, falar a mesma atividade de forma diferente para que todos compreendam o que eu falo, eu faço tudo em dobro nesta sala, isto aqui não é uma escola rural onde as crianças estão agrupadas em diferentes idades porque não tem professor e nem salas de aula suficientes para todos. Estou cansada e depois é tudo culpa do professor se ele não consegue desenvolver um bom trabalho na escola’.”	Ausência de suporte pedagógico que subsidie as ações da professora. Ela se sente culpada pela má qualidade do atendimento às crianças.
DC030	“A professora ‘SSS’ explicou que o problema do agrupamento encontra-se no momento de realizar as atividades, ela considera que quando entrega-se o mesmo dever às crianças, os menores ficam chateados e tímidos ao perceberem que o coleguinha do lado, maior que ele, consegue fazer a atividade	Dificuldade em desenvolver atividades no agrupamento. A professora

	<p>direitinho. Isso vem ocasionando baixa auto-estima, perda do interesse na aprendizagem nas crianças menores, elas sentem-se inibidas em se colocar. Ela também considera que o problema do agrupamento é o número de crianças, se tivesse menos e com uma quantidade igual para cada faixa etária, daria para desenvolver um trabalho legal.”</p>	<p>considera que as crianças ficam prejudicadas.</p>
DC030	<p>“A professora ‘TTT’ sente que, no agrupamento, as crianças menores se desenvolvem com o convívio das maiores, no entanto, o inverso não é verdadeiro. As crianças maiores se prejudicam, ficam querendo sempre fazer a atividade mais fácil realizada para os alunos menores, perdem o interesse de realizar atividades mais desafiadoras, ficam acomodadas.”</p>	<p>Prejuízo no desenvolvimento das crianças que estão no agrupamento.</p>
DC030	<p>“A outra professora manifestou opinião diferente. Disse-me que este ano a sua turma não chega a ser um agrupamento, mas no ano anterior teve uma experiência de um semestre com o agrupamento III em outra escola. Falou-me que não tem dificuldade para realizar as atividades com a turma e que é mais fácil trabalhar porque pode contar com a ajuda dos maiores no cuidado dos outros alunos e percebe que realmente eles se desenvolvem . Revelou também que prefere trabalhar com o agrupamento porque neste ano, apesar de ser agrupamento, a sua turma, ela é homogênea com crianças pequenas e ela sente falta dos maiores para ajudar. Citou o exemplo de ir ao banheiro, como ela fica sozinha, não pode deixar a turma para levar uma criança ao banheiro, se tivesse os maiores poderia contar com a ajuda deles.”</p>	<p>Avaliação positiva do impacto do agrupamento.</p>
DC032	<p>“Conversei com a professora ‘MMM’ sobre os agrupamentos. Ela tem a mesma opinião da maioria das professoras, acha difícil trabalhar dessa forma porque as atividades devem ser as mesmas , mas por causa da faixa etária diferente torna-se interessante para uns e para outros não. Revelou que não cobra das crianças pequenas como faz com as maiores, mas percebe que as menores ficam incomodadas com a perfeição dos outros. Falou-me que esse ano é sua primeira experiência com o</p>	<p>O agrupamento oferece prejuízo para o desenvolvimento das crianças.</p> <p>Falta de suporte e orientação para a implantação da política de</p>

	agrupamento e não foi preparada para lidar com essa dinâmica de sala.”	agrupamento.
DC037	“A professora ‘UUU’ me disse que o desenvolvimento de atividades que respeitem o ritmo da criança e entendam a alfabetização como um processo só era possível naquela sala porque colocaram uma monitora para ajudá-la com as outras crianças, ela não iria conseguir desenvolver com a presença de todos os alunos em sala, devido à diferença de faixa etária.”	Falta de suporte e orientação para a implantação da política de agrupamento.
DC108	“A professora ‘PPP’ que substituiu a professora ‘HHH’, recentemente aposentada, disse que só vem à escola nas segundas, quartas e sextas e que neste dia sua sala estava ainda mais atribuladas em função da presença de alguns alunos da professora ‘JJJ’ que havia faltado.”	Número elevado de crianças no agrupamento.
DC123	“A professora ‘NNN’ falou da dificuldade de receber crianças do GII porque muitos tiveram em sala uma média de três educadoras e assim a atenção podia ser mais direcionada e no GIII só tem uma educadora.”	Lidar com o número elevado de crianças em faixas etárias distintas torna-se ainda mais difícil no agrupamento que não recebe o trabalho dos monitores
DC127	“A professora ‘JJJ’ relata dificuldade em trabalhar com crianças de várias faixas etárias, o tempo que ela despense à algumas crianças prejudica o andamento das atividades com outras crianças.”	Dificuldade de desenvolver atividades no agrupamento.

Categoria 4: Relação conflituosa entre os membros da equipe educativa

Sigla	Relação conflituosa entre os membros da equipe educativa	Interpretação
DC023	“‘HHH’ me falou, por telefone, que saiu de licença porque estava muito estressada e deprimida com toda a situação que vinha vivenciando na escola.	A relação de animosidade que se estabelece causa

	Relatou que o cansaço não foi das crianças mas da equipe de funcionários da escola. Sei que ela está fazendo muita falta, especialmente para as crianças em razão do trabalho que desenvolve com elas.”	desconforto nos professores e atinge as crianças.
DC034	“Fui à sala dos professores enquanto elas conversavam. A professora ‘UUU’ só escutava, não ficava participando e quando eu perguntei porque ela disse que está numa situação muito delicada, porque ela gosta muito da educadora especial e as outras professoras não gostam. Ela acredita que a EE desenvolve um trabalho maravilhoso mas que ela incomoda os outros porque é franca e sincera.”	Os professores, muitas vezes, estabelecem uma relação de competição. Não há cooperação e integração.
DC040	“A professora ‘UUU’ disse que na escola a relação entre os professores não existe, você recebe uma criança e não sabe como ela estava na outra sala.”	Os professores trabalham de maneira isolada. A falta de comunicação entre eles prejudica o trabalho com as crianças.
DC050	“A monitora da sala da professora ‘UUU’ afirma que as relações na escola são construídas com base na inveja, na desconfiança, um desejando o mal do outro. Disse que sente um clima muito carregado e que sempre ora antes de ir à escola.”	As professores não estabelecem um relacionamento de cooperação e participação. O foco, muitas vezes, está na competição e na disputa.
DC061	“‘HHH’ ressalta que a mudança da equipe escolar gera muito desconforto e desconfiança nos professores, porque elas são julgadas sem serem conhecidas, a maioria não conhece o trabalho um do outro e elas sofrem muitas represálias com a entrada desses novos membros.”	As educadoras se sentem ameaçadas com a entrada de uma nova equipe gestora. O caráter de avaliação e julgamento prejudica o desenvolvimento de suas atividades com

		as crianças.
DC073	“Enquanto ajudava duas monitoras a trocar a roupa das crianças porque elas estavam sozinhas, elas começaram a reclamar dizendo que as professoras não as ajudam. Uma delas chegou a dizer: educar e cuidar não vem junto?”	Divisão estabelecida entre o trabalho das professoras e das monitoras. Cisão entre o cuidar e o educar.
DC098	“Aquela professora chorava e contou que veio transferida de uma outra escola e que estava muito insatisfeita ali, que veio contra a sua vontade e que a achou a escola desorganizada. Disse ainda, que não sentia vontade nenhuma de ir para lá e que, por isso, já havia faltado três vezes.”	Não existe uma proposta de recepção e integração de novos membros. A professora se sente isolada e desqualificada, não conseguindo desempenhar o seu papel junto às crianças.
DC099	“A monitora de uma das salas de G1 falou, com muito cuidado, de como percebia o comportamento da professora da sua sala. Disse que percebia certa possessividade da parte dela tanto com relação às crianças quanto aos pais das crianças. Ela falou que não concordava com essa postura e que já havia conversado com a diretora a esse respeito para esclarecer que os monitores também são responsáveis pela sala.”	Divisão estabelecida entre o trabalho das professoras e das monitoras. Cisão entre o cuidar e o educar.
DC102	“Durante uma conversa com as cozinheiras da creche, elas me revelaram sua preocupação com as crianças. Afirmaram que não participam diretamente do cuidado com as crianças mas que observam em diversos momentos o quanto elas parecem fragilizadas na convivência com um ambiente hostil dentro da própria creche causado pela tensão nas relações entre a equipe.”	Cisão entre o cuidar e o educar. As cozinheiras percebem que a animosidade entre as educadoras prejudica o desenvolvimento das crianças.

ANEXO 8

Categorias representativas de situações-limite para o desenvolvimento das crianças

Visão das famílias/crianças

Categoria 1: Dificuldades de acesso às políticas de saúde/assistência

Sigla	Dificuldade de acesso às políticas de saúde/assistência	Interpretação
DC021	“Ao chegar à escola, a mãe de ‘jjj’ me procurou para informar como estava o tratamento no ouvido da criança. Disse-me que ela precisou mudar de otorrino para poder diagnosticar uma perda de audição no ouvido esquerdo da criança. Ressaltou que se tivesse continuado com a médica que o acompanhava nunca iria descobrir nada na criança, pois nunca fizeram um exame, se não fosse a escola alertá-la sobre essa questão, o filho poderia ficar surdo com o decorrer da vida.”	Ausência de políticas públicas na área da saúde. Dificuldade de acesso aos serviços existentes.
DC022	“A mãe de ‘kkk’ veio conversar comigo. Ela falou que está tendo muita dificuldade para educar o filho porque ele é uma criança muito agitada. Segundo o médico que ela consultou ele é uma criança hiperativa e sugeriu a utilização de medicamento para o tratamento e ela recusou.”	As crianças são medicadas inadvertidamente.
DC033	“Fui ao encontro da mãe de ‘hhh’ e ela falou-me que desde pequeno ele tem dificuldade para firmar objetos com força com as mãos ou até mesmo correr, caindo frequentemente. Disse que já fez vários exames mas o médico do hospital (encaminhada pelo posto de saúde) disse que a criança não tem nada.”	As mães não recebem informações adequadas e tem dificuldades no acesso aos serviços.
DC038	“A mãe do ‘uuu’ apareceu e fomos conversar sobre seu filho e a sobre a suspeita de hiperatividade. Ela prefere a didática da professora anterior e espera que a criança passe uma parte da manhã utilizando o lápis e o papel e não fique brincando a manhã toda.”	Não há uma integração entre a escola e os serviços de saúde. O estabelecimento de diagnósticos e a medicalização do

		processo prejudicam as crianças.
DC055	“Foi realizada uma entrevista com a mãe de ‘ooo’ tendo em vista conhecer um pouco mais do contexto da criança. A mãe explica que a maioria dos seus filhos teve problemas de saúde, muito parecido com a situação de ‘ooo’ que tem anemia falciforme, pedra nos rins e alergia à picada de formiga. Além disso, a mãe relata que o filho tem sentido muita dor de cabeça após sair da escola e ela o tem medicado com dipirona.”	A mãe se preocupa com a saúde do filho e com o fato de medicá-lo por conta própria.
DC102	“Conversei com a mãe de um dos alunos da educação especial, que, segundo a EE apresenta alguns comportamentos autistas, mas não tem diagnóstico definido. A mãe falou sobre o seu sentimento de impotência e da angústia que sente ao observar o comportamento do filho (dificuldade na linguagem, agressividade quando não tem seus desejos atendidos, comportamentos repetitivos, etc). Contou que já procurou 4 neurologistas e que um deles suspeitou de um quadro de autismo, mas que essa possibilidade já foi descartada. Além disso, foram feitos exames com o otorrino, em cuja oportunidade foi detectada uma pequena lesão no nervo auditivo o que, certamente, influencia no desenvolvimento da linguagem.”	As mães se sentem perdidas e desamparadas. Não existe uma rede integrada de atendimento às crianças.
DC111	“Falei com a mãe de ‘sss’ sobre o desenvolvimento da filha que, conforme observado pela professora e pela EE estava comprometido. Ela contou que ‘sss’ é filha única e que nasceu de uma gravidez planejada e de uma gestão e parto saudáveis. Contou também que desde que a filha nasceu ela a mimia muito. Disse que sentia medo que algo pudesse acontecer à filha e que por isso a cercou de cuidados exagerados. Disse que não a deixa ficar descalça e mesmo quando ela começou a explorar o ambiente e engatinhar ela não permitia e sempre a segurava no colo. Contou que sempre usa fala infantilizada e não deixava a filha brincar sozinha ou com outras crianças. Ela contou que agora a filha tem 4 anos, não articula frases, sente muito medo de andar sozinha, de fazer xixi e que quando fica nervosa morde as mãozinhas ou bate no rostinho”	O desconhecimento das famílias sobre o processo de desenvolvimento prejudica as crianças.

Categoria 2: Riscos Psicossociais

Sigla	Riscos Psicossociais	Interpretação
DC038	“Um dos alunos da sala de ‘bbb’ me disse que ele fica xingando todo mundo de ‘filha da puta, caralho, porra’ e depois vem pedindo desculpa, entregando presentinho.”	As crianças reproduzem, através da linguagem e do comportamento o cotidiano de violência a que são submetidas
DC047	“Depois a mãe de ‘hhh’ cujo pai foi assassinado na porta da escola veio me procurar para falar sobre seu filho. Ela recomenda que ninguém conte ao filho como foi a morte do pai. Ela disse a ele que o pai foi atropelado mas não entrou em detalhes com a criança.”	A realidade da violência afeta o cotidiano das crianças e prejudica o seu desenvolvimento.
DC064	“A mãe de ‘bbb’ diz que ela e o marido passam o dia fora trabalhando e seu filho vem para a escola durante a manhã e a tarde fica com a avó materna. De acordo com a mãe, a avó não tem muita paciência com a criança, não quer que ele brinque de bola ou qualquer outra coisa, o menino deve ficar o dia toda em frente da televisão, comportado e quando ele desobedece apanha da avó, deixando-a muito chateada.”	As crianças são agredidas em suas casas por adultos que deveriam ser responsáveis pelo seu cuidado e proteção.
DC079	“Abordei a avó de ‘ppp’ que estava entrando com o neto na escola, porque, segundo ela, ele tinha medo de ir para a escola. A avó relatou que ‘ppp’ tem um histórico que certamente contribui para este medo constante. Sua mãe foi assaltada quando ele estava em seu colo. Experimentou um tiroteio em seu bairro quando era mais velho e também sofreu um grave acidente de carro. A avó disse que tanto ela quanto os pais tem dificuldade de colocar limites na criança.”	Situações adversas fazem parte do cotidiano das crianças. O contato com um contexto de violência afeta o seu desenvolvimento.
DC081	“Na reunião de pais, a mãe de ‘bbb’ dizia que o filho tem um comportamento desobediente e mau criado, diz abertamente, inclusive no trato com a criança que ele é um demônio, um louco. Ela reconhece que não brinca com o filho e que sabe que ele sente falta do pai que está preso.”	As crianças convivem com o impacto do tráfico de drogas e coma violência. Esses conflitos são expressos dentro de suas famílias e prejudicam o seu

		desenvolvimento emocional.
DC084	“Ao chegar à escola tinha uma mãe aguardando para uma conversa com a equipe de psicologia. Ela levantou a problemática da família: o marido está ausente há muito tempo, trabalha em outro estado e ela descobriu, pelas palavras dele, que ele estava se relacionando com outra mulher. A mãe diz que não agüentou e contou tudo para o filho de 5 anos que passou a ter raiva do pai e disse uma vez para a mãe que queria matá-lo.”	As crianças são expostas à conflitos conjugais que afetam o seu desenvolvimento emocional.
DC085	“A mãe de ‘iii’ conta que veio para Campinas com 18 anos para trabalhar, conheceu uma pessoa e teve um filho com ele. Tudo aconteceu muito rápido em sua vida como ela mesma relata. Ela diz que o pai da criança também é jovem e não tem muita responsabilidade com o filho: está sempre no bar, não ajuda nas tarefas de casa e não brinca com a criança. Segundo a mãe, as brigas do casal ocorrem, na maioria das vezes, na frente da criança que assiste os pais brigando constantemente. Ela afirma que isso traz problemas para a criança.”	As crianças são expostas à conflitos conjugais que afetam o seu desenvolvimento emocional.
DC086	“A mãe de ‘aaa’ me procurou preocupada com o filho que tem vomitado na escola quando está em alguma situação de estresse. A mãe relata que tudo ia bem quando a família morava em um bairro distante. Mudaram para a região da escola no fim do ano passado porque o pai trabalhava lá. Mas a mãe relata que estranhou aquele lugar, achou o bairro muito violento, ficou abismada com as condições da escola estadual que seu filho mais velho estuda. Este adolescente, segundo a mãe, não se adaptou à escola, não fez amizades no bairro e pelo contrário, sofre ameaças dos colegas da escola. Dizem que vão roubar o menino e ele fica apavorado. A mãe prossegue dizendo que também tem muito medo de que alguma coisa aconteça aos seus filhos. Disse que põe medo nos filhos para que eles não saiam de casa, por exemplo, diz para as crianças que, se saírem de bicicleta vão voltar sem, vão ser roubados. E as crianças tem medo de sair para a rua, de se relacionar com os vizinhos, não fizeram amigos mesmo na igreja. A violência do bairro é, para ela, um fator que justifica seu método de educar os filhos.”	O cotidiano de violência na comunidade faz com que a mãe atemorize a criança. Os reflexos dessa situação são vistos no comportamento da criança, inclusive, na escola.
DC087	“A mãe de um dos alunos do G3 contou a sua vida: disse que os seus pais eram usuários de crack e que, quando adolescente, ela fugiu de casa com medo do	O tráfico de drogas e a violência presente

	<p>pai. Conheceu o marido na escola de samba, era passista na escola. Quando a escola foi extinta o casal se viu diante de duas alternativas: o bar ou a igreja. Ela e o marido se envolveram com as atividades da instituição religiosa. Ela tornou-se responsável por cuidar das crianças que freqüentam a igreja. Ela quer cuidar para que as crianças não sejam aliciadas pelo tráfico, o que, segundo ela, é uma das causas da violência no bairro. Para ela o bairro é muito violento. Tem medo de deixar seus filhos pelas ruas com receio de que se tornem presas fáceis para o tráfico.”</p>	<p>na comunidade prejudica o cotidiano das famílias e afeta o desenvolvimento das crianças.</p>
DC106	<p>“Falei com a mãe de uma aluna do G3 que estava muito preocupada porque, segundo ela, um outro aluno da mesma sala da sua filha havia manipulado os genitais de sua filha e que isso se confirmava no exame médico que afirmava ter feito. A mãe da criança fez um BO contra a escola e exigiu que a direção a mudasse de sala. Seu pedido foi atendido e ela foi transferida.”</p>	<p>A escola não está preparada para lidar com o desenvolvimento da sexualidade das crianças.</p> <p>O projeto pedagógico não aborda formas consistentes de trabalho com essa temática e isso dificulta a distinção entre o desenvolvimento da criatividade e elementos de abuso e/ou negligência.</p>
DC107	<p>“Entrei na sala enquanto as crianças brincavam em grupos sentadas ao redor das mesas e entrei na brincadeira. Uma das crianças se sentou ao meu lado e começamos a conversar. Brincávamos de casinha e ela me falou os nomes dos pais, me contou que morava em um cômodo só e que dormia num colchão ao lado dos pais, onde também estavam ‘o fogão, a geladeira e um cobertor lindo que eu ganhei do meu pai’. Ela disse que os pais trabalham o dia todo e que as vezes ela fica na casa de uma vizinha e que as vezes briga com o filho dessa vizinha, um garoto mais velho e que bate nela ‘como o meu pai quando fica nervoso’.”</p>	<p>O contexto delimitado por condições sócio-econômicas desfavoráveis e pela ausência de redes de proteção efetivas prejudica o desenvolvimento das crianças.</p>

Categoria 3: Processos de Adaptação

Sigla	Processos de Adaptação	Interpretação
DC026	<p>“A mãe de uma aluna da professora ‘GGG’ estava muito preocupada com sua filha, pois desde quando ela entrou na escola ela começou a falar palavrão. Disse-me que está tendo dificuldade para educar a criança, pois quando é contrariada ela manifesta comportamentos de birra e começa a falar palavrões.”</p>	<p>A entrada da criança na escola é mais uma etapa do seu processo de desenvolvimento. Nessa fase, as relações estabelecidas entre o conjunto criança-família-escola podem prejudicar a criança se a adaptação não for processual e orientada.</p>
DC039	<p>“A mãe de ‘mmm’ veio conversar comigo porque acha que alguma coisa aconteceu na escola, ela começou a ter dor de barriga desde o dia que resolveu não querer ir mais para a escola. Ela relata que a filha reclama muito da professora, não gosta dela, preferia quando era ‘HHH’. A mãe sente-se preocupada em relação à fala da filha e não vê a hora do ano acabar para ela sair da escola. Ela acha que a professora nova não está sabendo lidar com a filha.”</p>	<p>A entrada da criança na escola é mais uma etapa do seu processo de desenvolvimento.</p> <p>O vínculo que as crianças estabelecem com a professora é uma dimensão fundamental do desenvolvimento saudável.</p>
DC039	<p>“A professora ‘MMM’ me mostrou um bilhete enviado pela mãe de ‘fff’. O bilhete dizia que seu filho tem estado muito agressivo desde o dia em que soube da gravidez da mãe, ele vem tendo dificuldade para aceitar a vinda desse irmão.”</p>	<p>A entrada da criança na escola revela dimensões das relações estabelecidas pela criança com a família e com a escola.</p> <p>Os elementos que surgem ao longo</p>

		desse processo devem ser devidamente trabalhados.
DC079	<p>“A mãe e a avó de ‘qqq’ demonstraram que existem divergências entre elas em relação à educação da filha/neta. A mãe disse que não consegue fazer a filha obedecê-la. Disse que dá umas palmadas de vez em quando. A avó recrimina a atitude da filha de dar umas palmadas, mas parece ter ainda mais dificuldades para estabelecer regras e limites para a criança.”</p>	<p>A entrada da criança na escola revela dimensões das relações estabelecidas pela criança com a família e com a escola.</p> <p>O estabelecimento de regras e limites, quando não é feito de forma coerente acaba prejudicando a criança.</p>
DC117	<p>“A avó de um aluno do GII e que também é monitora na creche me procurou para falar de um conflito entre a atual e a ex mulher do seu filho e de sua percepção de que eles estejam usando a criança e o quanto isso o tem prejudicado. Disse que a atual mulher do seu filho tem ensinado o neto a chamá-la de mãe e isso a tem deixado muito irritada.”</p>	<p>A entrada da criança na escola revela dimensões das relações estabelecidas pela criança com a família e com a escola.</p>