



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PSICOLOGIA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO ADULTO:
UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DE EDUCADORAS SOCIAIS EM UMA ONG
DE SÃO LUÍS/MA**

POLLIANNA GALVÃO SOARES

Brasília, agosto de 2008



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE PSICOLOGIA

Programa de Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**PSICOLOGIA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO ADULTO:
UM ESTUDO SOBRE O PERFIL DE EDUCADORAS SOCIAIS EM UMA ONG
DE SÃO LUÍS/MA**

POLLIANNA GALVÃO SOARES

**Dissertação apresentada ao Instituto de
Psicologia da Universidade de Brasília
como parte dos requisitos para obtenção
do título de Mestre em Psicologia.**

Orientadora Profa. : Dr^a CLAISY MARIA MARINHO ARAUJO

Brasília, agosto de 2008

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE PSICOLOGIA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

Prof^a Dr^a Claisy Maria Marinho Araujo – Presidente
Instituto de Psicologia – Universidade de Brasília - UnB

Prof^a Dr^a Raquel Souza Lobo Guzzo – Membro externo
Pontifícia Universidade Católica de Campinas – PUC

Prof^a Dr^a Marly Silveira – Membro externo
Faculdade de Educação – Universidade de Brasília – UnB

Prof^a Dr^a Marisa Maria Brito da Justa Neves - Suplente
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília - UnB

Brasília, agosto de 2008

“A gente tem que sonhar, senão as coisas não acontecem” (Oscar Niemeyer).

AGRADECIMENTOS

No final dessa importante etapa de minha vida (e início de outras), é imprescindível lembrar e reconhecer a relevância, real ou simbólica, de todos aqueles que fizeram parte de minha trajetória. Agradeço:

A Deus, por ser o mentor de todas as realizações de minha vida, me guiando pelos caminhos certos, nem sempre fáceis, para o alcance deste sonho. Toda força que me destes, toda lágrima que enxugastes, todo sofrimento amparado pela distância da família e amigos, somente Tu, com Tua magnitude, me fizestes permanecer e continuar tão longe das pessoas que amo. Que esse trabalho se configure como mais um instrumento de Vossa divina paz.

Agradeço, muito especialmente, à minha orientadora Claisy Maria Marinho Araujo, por todos os momentos de mediação acadêmica e profissional, pelos momentos de paciência no meu processo de aprendizagem, por não me deixar subestimar pelos meus erros, por me fazer refletir a nossa concepção de homem no meu próprio desenvolvimento. Agradeço imensamente pelo nível de exigência que me fizeste cumprir, atuando, sempre com muita intencionalidade, como orientadora em prol do desenvolvimento de minha autonomia como pesquisadora. Obrigada por regar, sabiamente, o meu percurso de mestrado com afetividade e rigorosidade. Com você, aprendi o que é o desenvolvimento humano adulto em minha própria *práxis*.

À professora Marisa Brito da Justa Neves, por ser não só a “madrinha” no meu percurso de especialização em Psicologia Escolar, mas de todos os momentos nos quais compartilhou seus saberes e experiências, me fazendo perceber o ingresso em uma academia de excelência, como a UnB, como um sonho possível às pessoas que saem do seu nordeste.

Às professoras Raquel Guzzo e Marly Silveira, por terem aceitado gentilmente o convite para serem membros valiosos na banca examinadora do meu trabalho de dissertação.

Aos professores do Programa de Desenvolvimento Humano e Saúde que fizeram parte do meu percurso de mestrado.

Aos meus pais, Napoleão e Cecília, por todo apoio e incentivo à continuidade de meus estudos, por todos os ensinamentos, por terem desenvolvido valores basais à minha existência: amor, fé, humildade e esperança de um mundo melhor.

Aos meus irmãos, Carlos, Elizabeth e Rosângela, pelo amor fraternal que temos vivenciado.

Aos meus sobrinhos queridos, Ricardinho, Felipe, Lala, Dadá e Anyinha, por serem o alvo final de todo objetivo que estimo para a minha vida, pela companhia de férias e virtuais, por todo o amor que, mesmo de tão longe, sinto ao meu lado.

A todos os meus familiares, primos, tios e demais entes, pelo carinho de sempre.

Ao meu noivo, Silvio, por toda paciência, dedicação, afeto e fidelidade, fundamentais a todo meu percurso acadêmico e profissional, por ser meu professor nas horas que mais preciso, por não me deixar cair e falhar nos meus propósitos, à despeito de não conviver diariamente com você há quase 3 anos.

Aos queridos amigos de São Luís que sempre me incentivaram e apoiaram as escolhas de minha vida: Malene, Edmar, Roberta, Eduardo, Patrícia, Mesquita, Dona Antonia.

À minha tia Gracinha, por ter me acolhido com afetividade e disponibilidade em minha estadia em Brasília, não me deixando fracassar pela saudade da família, por compartilhar seu próprio exemplo de vitória e conquista ao sair de São Luís e me ensinar a superar a saudade. Agradeço por sua bondade, generosidade e acolhimento

essenciais a essa conquista. Agradeço aos seus entes, Aline, Vasco, Maria Alice, Júnior, Fernanda e Mateus, por terem me feito sentir parte de sua família.

Ao meu querido chefe e professor Joaquim Soares Neto, a quem tenho profunda admiração e respeito, por todo apoio e incentivo, por todos os momentos de diálogo, por ter me desenvolvido como pessoa, mestrande e profissional, por dizer se sentir orgulhoso pela finalização do meu mestrado.

À amiga de laboratório, Rejane, pelos momentos que desenvolvemos muitas competências coletivas em nosso percurso de mestrado. À Jaqueline, pelos momentos de apoio e incentivo e, especialmente, pelas férteis discussões acadêmicas. Às colegas Paula e Cynthia, por se disponibilizarem e compartilharem suas trajetórias no curso de mestrado. À Ana Clara, Thaicy, Patrícia, Vanessa e Monica, pela convivência em nosso Laboratório de Psicogênese. Ao Gustavo e à Carol, que contribuíram nos aspectos operacionais para esse trabalho.

Às colegas de trabalho Elisete, Antonia, Claudete, por compartilharem seus saberes para a contribuição desse trabalho.

À Tatiana Carvalho, amiga e irmã de coração que mediou parte do meu percurso como psicóloga escolar em São Luís e me incentivou a vir a Brasília, como ela, para desenvolver e aprimorar as minhas competências acadêmicas em prol da Psicologia Escolar do Maranhão. À Januária Aires, Francisca Cruz, Isalena Carvalho, Nara Lisiane e Luana Bernardo, psicólogas com quem tive a oportunidade compartilhar experiências e saberes e que, atualmente, têm se empregado para o desenvolvimento da Psicologia e da Psicologia Escolar em nosso estado.

Agradeço, especialmente, ao Frei C. pela disponibilidade contínua em todo o percurso da coleta dos dados desta pesquisa, bem como às minhas queridas educadoras, que se prontificaram generosamente em participar de todas as etapas do estudo.

Soares, P. G. (2008). *Psicologia escolar e o desenvolvimento adulto: um estudo sobre o perfil de educadoras sociais em uma ONG de São Luís/MA*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília.

RESUMO

Esta pesquisa investigou o perfil de 15 educadoras sociais em um contexto educativo não-formal (ONG) em São Luís/MA, e quais as competências profissionais que poderiam ser desenvolvidas pela atuação da Psicologia Escolar nesse contexto. Para o alcance dos propósitos deste estudo, os procedimentos escolhidos foram direcionados para conhecer a caracterização desse espaço educativo diferenciado e os indicadores dos recursos componentes do perfil das profissionais requerido para a consecução das atividades institucionais. Os pressupostos epistemológicos que subsidiaram a pesquisa relacionam-se às proposições teórico-conceituais da perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento em articulação com a abordagem por competência e as reflexões teóricas da literatura em Psicologia Escolar. A metodologia escolhida para o alcance dos resultados está alicerçada na pesquisa qualitativa. Para a construção dos dados, foram realizadas duas fases: a primeira etapa, Mapeamento Institucional, efetivou-se pelos procedimentos de *Análise Documental* e *Observação das Reuniões Institucionais*; para a segunda etapa, adotou-se o procedimento do *Memorial*. Os resultados revelaram que a instituição passa por um momento histórico que demanda uma redefinição das competências profissionais das educadoras, reorientando os recursos necessários à mobilização de competências do perfil específico a esse contexto. A “Gestão Participativa” e a “Pedagogia do Acolhimento” são as principais diretrizes institucionais que vem reorganizando e ampliando as atividades sócio-educativas que envolvem alunos, família e comunidade. Percebeu-se que essas proposições diretivas não estão exercendo significativa mudança no perfil das educadoras, as quais apresentaram características ainda relacionadas, predominantemente, às atividades anteriores à ressignificação da cultura institucional. As intervenções para a transformação do contexto e a redefinição do perfil esperado para essas profissionais não estão sendo devidamente orientadas para o desenvolvimento humano adulto. Os dados apontaram para um contexto extremamente propício à atuação e intervenção da Psicologia Escolar na construção das competências das educadoras sociais. Com base na compreensão de homem como um sistema dinâmico e complexo, o psicólogo escolar pode promover uma mediação intencionalmente planejada na formação profissional das participantes, com vistas ao alcance das mudanças empreendidas pela nova gestão. Percebe-se, na abordagem por competência em articulação com a perspectiva histórico-cultural, um relevante aporte metodológico para a atuação da Psicologia Escolar na proposição de um processo formativo permanente e assistido, que privilegie a construção dos recursos de perfil necessários à atuação sócio-educativa. Sugere-se um desenho de perfil das educadoras sociais do contexto pesquisado, com base no modelo de Marinho-Araujo (2003), como uma proposta de categorização dos recursos de competências (teóricos, técnicos, de saberes práticos, pessoais, interpessoais, éticos e estéticos) para serem mobilizados nas suas atuações profissionais, os quais possam ser desenvolvidos pela mediação do psicólogo escolar.

Palavras-chave: psicologia escolar, desenvolvimento adulto, abordagem por competência, educador social, contexto educativo não-formal.

Soares, P. G. (2008). *School psychology and the development adult: a study about the profile of social educators in a ONG from São Luís/MA*. Dissertation of Masters Degree, Psychology Institute, University of Brasília, Brasília.

ABSTRACT

This research investigated the profile of 15 social educators in a educational context non- formal (ONG), in São Luís/MA, to verify which professional competences can be developed through the school psychology. For the achievement of these studies, the chosen procedures were directed to know the characterization of these different educational spaces and the indicators of the resources of the profile of the professionals, for the development of the institutional activities. The epistemological presuppositions that subsidized the research relate to the propositions theoretical- conceptual of the historical-culture perspective in development in articulation with the approach of the competence and theoretical reflections of the literature of school psychology. The chosen method for the achievement of the results is based on the quality research. For the construction of the data, there were accomplished two phases, the first, institutional method, was achieved by the procedures of analysis of the documents and observation of the institutional meetings; for the second phase, the memorial procedure was chosen. The results revealed that the institution goes through a historical moment, that demands a redefinition of the professional educators, reorientating the resources of competences of the specific profiles to this context. The “participative management” and the “pedagogic of the reception” are the main institutional directors that organize and amplify the socio-educative activities that involve students, family and community. It is noticed that these propositions of these directories aren't making a significant change in the profile of these educators, which have characterizations still predominately related to the activities before the resignification of the institutional culture. The intervention for the transformation of the context and the redefinition of the profile expected for these professionals aren't being properly orientated for the adult human development. The data points to a context extremely bright for the performance and intervention of the school psychology in the construction of the competences of the school educators. In base of the comprehension of a man as a dynamic and complex system, the school's psychologist can promote a joining of an intentional planning of the formation of the participants, with base on the changes accomplished by the new management. It is noticed in the approachment of the competence, in articulation with a perspective of the historical-culture, a relevant methodological approach of the performance of the school psychology for a proposition of a form process permanent and attended that privileges the construction of the resources of the profile necessary of the performance of socio-education. A drawing of the profiles is suggested of the professional educators with base on the model from Marinho Araujo (2003), as a proposition of division of categories of the resources of the competences (theoretical, technicals, of practical knowledge, personal knowledge, interpersonal knowledge, ethical and esthetical) to be mobilized in the performance of the professionals, which can be developed through the school psychology.

Keywords: school psychology, adult development, approach by competence, social educator, non-form context of education.

SUMÁRIO

AGRADECIMENTOS	v
RESUMO	viii
ABSTRACT	ix
LISTA DE TABELAS	xiii
LISTA DE FIGURAS	xiv
APRESENTAÇÃO	1
PRIMEIRA PARTE: REFLEXÕES TEÓRICAS	
CAPÍTULO 1. PSICOLOGIA ESCOLAR	6
Psicologia e Educação no Brasil: breve histórico sobre as articulações iniciais	6
Psicologia no Maranhão: algumas considerações	10
Terceiro Setor e Psicologia Escolar: possibilidades e desafios	12
ONG's: o surgimento de contextos educativos diferenciados	15
Psicologia Escolar e a Mediação de Competências em Educadores Sociais	18
CAPÍTULO 2. DESENVOLVIMENTO HUMANO ADULTO: CONTRIBUIÇÕES DA PSICOLOGIA	23
Psicologia Histórico-Cultural: perspectiva contemporânea do desenvolvimento humano	24
Aprendizagem e desenvolvimento humano: funções psicológicas superiores e processos de subjetivação	26
Desenvolvimento humano adulto: considerações da perspectiva histórico-cultural	30

Abordagem por Competência e Psicologia Histórico-Cultural: possibilidades de articulações	34
A evolução das perspectivas teóricas da abordagem por competências	34
A mediação no desenvolvimento de competências	40
SEGUNDA PARTE: METODOLOGIA DA PESQUISA	
CAPÍTULO 3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	47
Mudança de Paradigma na Pesquisa Psicológica: breves considerações	47
A Pesquisa Científica na Perspectiva Histórico-Cultural da Psicologia: reflexões epistemológicas	50
Recursos Metodológicos da Pesquisa	55
CAPÍTULO 4. OBJETIVOS	59
CAPÍTULO 5. MÉTODO	60
Questões de Pesquisa	60
Contexto da Pesquisa	60
Participantes	64
Instrumentos	65
Procedimentos	66
Etapas iniciais	67
PRIMEIRA ETAPA - Mapeamento Institucional	69
SEGUNDA ETAPA - Pesquisa do Perfil Profissional das Educadoras Sociais do CAFDS	69
Procedimento de Análise do Material	70

TERCEIRA PARTE: RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA	
CAPÍTULO 6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	75
PRIMEIRA ETAPA– Mapeamento Institucional	76
Análise Documental	76
Observação das Reuniões Institucionais	95
SEGUNDA ETAPA - Indicadores do Perfil Profissional das Educadoras Sociais do CAFDS	112
Memorial	113
CONSIDERAÇÕES FINAIS	139
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	156

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados de Escolarização	65
Tabela 2: Tempo de Serviço	65
Tabela 3: Etapas da Pesquisa	67
Tabela 4: Eixos Norteadores das Etapas da Pesquisa	71
Tabela 5: Categorias da Análise Documental Eixo 1	77
Tabela 6: Categorias da Análise Documental Eixo 2	88
Tabela 7: Organização dos Núcleos de Significação da Observação das Reuniões Institucionais	96
Tabela 8: Eixo 1 - Núcleo de Significação 1	97
Tabela 9: Eixo 2 - Núcleo de Significação 2	105
Tabela 10: Organização dos Núcleos de Significação do Memorial	113
Tabela 11: Eixo 3 - Núcleo de Significação 3	114
Tabela 12: Eixo 3 - Núcleo de Significação 4	122
Tabela 13: Eixo 3 - Núcleo de Significação 5	128
Tabela 14: Eixo 3 - Núcleo de Significação 6	134

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Reprodução Gráfica do Organograma Administrativo do CAFDS	63
--	----

APRESENTAÇÃO

O presente trabalho trata de uma pesquisa de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde, do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, orientado pela Prof.^a Dra. Claisy Maria Marinho-Araujo. A pesquisa teve como objetivo central a investigação de indicadores do perfil de quinze educadoras de um contexto educativo não-formal (ONG), visando conhecer as possibilidades de mediação da Psicologia Escolar para o desenvolvimento de competências profissionais próprias a esse trabalho.

É comum observar que os estudos sobre formação e atuação docente têm se direcionado àqueles profissionais que atuam em espaços de escolarização formal, principalmente em referência às características julgadas como necessárias para a composição desse perfil. A dificuldade dos professores em sua prática profissional e as competências necessárias para uma atuação satisfatória vem sendo alvo de pesquisas nas áreas da Psicologia e Educação, em virtude, especialmente, da complexidade atribuída aos espaços formais de ensino na sociedade contemporânea. No entanto, percebe-se pouca atenção acadêmica para os profissionais da educação que trabalham em contextos educativos não formais, cuja atuação volta-se para o atendimento direto às demandas e problemas sociais da nação (Caro & Guzzo, 2004).

A pesquisa foi realizada em uma instituição não-formal de educação ligada ao Terceiro Setor (ONG) em São Luís/MA, cidade onde nasci, graduei em Psicologia e atuei na área escolar por dois anos. O CAFDS¹, contexto da pesquisa, é considerado uma instituição filantrópica mantida por uma associação religiosa administrada por Frades Menores Capuchinhos, a qual vem realizando diversas atividades de assistência: médica, odontológica, psicológica e pedagógica. No que tange às atividades pedagógicas, é esperada uma atuação docente em classes multisseriadas para o acompanhamento das tarefas advindas da escola formal dos alunos, bem como o desenvolvimento de atividades pedagógicas de reforço, recreativas e religiosas.

No percurso de minha atuação junto com os demais profissionais da Psicologia Escolar dessa instituição, diversas demandas surgiram para o acompanhamento ao trabalho das educadoras, especialmente voltadas à formação profissional, visando a otimização de suas atividades pedagógicas. Embora eu e outras

¹ Para a preservação da identidade do contexto da pesquisa, se fará sua referência pelo uso de suas siglas iniciais.

colegas psicólogas da instituição promovêssemos encontros para a capacitação docente, o que se observava, *a posteriori*, era uma dificuldade na elaboração de uma *práxis* profissional, ou seja, a utilização, de forma intencional, das reflexões teóricas construídas nas suas atuações cotidianas.

A partir dessas impressões iniciais, fez-se necessário aprofundar o conhecimento sobre as características que compõem o perfil de educadoras de um contexto educativo diferenciado, de tal forma que possibilitasse uma mediação adequada da Psicologia Escolar no desenvolvimento de suas competências enquanto sujeitos adultos, potencializando os propósitos planejados na assessoria prestada ao trabalho docente. Assim, as questões da presente pesquisa partem do percurso profissional da pesquisadora, associadas às reflexões teórico-conceituais recorrentes no curso de mestrado.

A minha experiência na área da Psicologia Escolar, associado aos estudos acadêmicos, pressupunham uma falta de preparo adequado daquelas profissionais da educação para uma atuação satisfatória diante das situações desafiantes no CAFDS. De modo qual, os processos de formação dos educadores não têm se demonstrado eficientes na constituição das competências necessárias para uma atuação crítica, reflexiva e continuamente formativa, de forma a desenvolver profissionais comprometidos com os problemas sociais de nosso país. Especialmente na realidade do estado do Maranhão, percebe-se a necessidade de um maior compromisso social dos profissionais envolvidos nos contextos educativos para com a população menos favorecida pelas garantias constitucionais, fazendo-se necessário elaborar propostas de enfrentamento ao desafio da transformação dessa realidade.

Para uma melhor compreensão sobre a realidade de pobreza desse estado, é importante abordarmos algumas informações que o colocam entre as piores unidades da Federação, comparado com as condições de vida de países historicamente com elevada taxa de miserabilidade, como Etiópia e Camarões.

O Maranhão se coloca na oitava posição entre os maiores estados da nação, com uma extensão de 331.983,293 km². Embora localizado na região nordeste, suas características de recursos naturais são predominantemente semelhantes à região norte, apresentando uma diversidade de matéria-prima que o leva a ser uma das maiores potências extrativista (minério, óleo de babaçu, cera de carnaúba, pesca etc.), agrícola (arroz, soja, algodão) e pecuária do país.

De acordo com o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), entre os anos 1999-2002, o Maranhão liderava a listagem dos estados mais pobres do país, tendo como referência o PIB (Produto Interno Bruto). Na amostragem dos 100 municípios de piores índices do PIB, 83 eram do interior maranhense. O IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do estado, calculado com base nos indicadores de *nível de escolaridade, expectativa de vida ao nascer e renda per capita*, encontrava-se com o índice de 0,673 no ano de 2001, o pior do país. O Maranhão também é o estado que detém uma das maiores taxas de analfabetismo entre as demais unidades da federação.

Nos últimos anos, tem-se percebido avanços estatísticos do IDH do estado. O último levantamento feito pelo IBGE, no ano de 2006, observou-se um significativo avanço com o índice de 0,705, mas ainda não suficientemente relevante aos ajustes necessários para a diminuição da miséria do estado, além dos aspectos de saúde, educação, saneamento básico, moradia e renda que indiquem a melhoria das condições de vida.

Considerando que as questões dessa pesquisa se voltam para o conhecimento do perfil e o desenvolvimento de competências de educadores sociais, escolheu-se teoria histórico-cultural da Psicologia e a abordagem por competência como perspectivas privilegiadas para os objetivos desse estudo. A partir do conhecimento do perfil dos educadores desse contexto, defende-se a importância de uma mediação contínua da Psicologia Escolar no desenvolvimento adulto, por meio da assessoria ao trabalho em serviço (Marinho-Araujo & Almeida, 2005a), privilegiando o desvelamento de aspectos ideológicos que perpetuam o *status quo* social.

Nessa direção, Carvalho (2007) afirma que o desafio da Psicologia Escolar, em relação ao seu comprometimento com a transformação social, “é produzir conhecimento que fundamente uma organização da nossa profissão que qualifique o psicólogo escolar como agente na formação de cidadãos críticos que possam construir uma verdadeira democracia neste país” (p. 199).

Os fatores alarmantes da realidade brasileira e, em especial, maranhense, chamam atenção dos profissionais da Psicologia para assumirem o dever cidadão com as questões sociais. Nos últimos anos, a área da Psicologia Escolar tem aderido relevância ao debate das possibilidades de atuação e intervenção nos contextos educativos dos sujeitos menos privilegiados sócio-economicamente. O Grupo de Trabalho de Psicologia Escolar/Educacional, da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Psicologia (ANPEPP), tem se voltado para reflexões dessa ordem como, por exemplo, o

livro que se dedica inteiramente a esse debate: “Psicologia Escolar: Compromisso Social” (Mitjáns-Martinez, 2005). Na região nordestina, os trabalhos de O. H. Yamamoto e A. Cabral Neto (2004) e Herculano Campos (Campos & Jucá, 2003), da Universidade Federal do Rio Grande do Norte têm sido de grande relevância à discussão da área sobre a realidade social regional.

As contribuições teórico-metodológicas devem ser suscitadas entre os psicólogos escolares maranhenses em prol da transformação da realidade do estado, por meio do incentivo à pesquisa e extensão universitária. Faz-se necessário que os estudos da Psicologia Escolar no Maranhão estejam cada vez mais comprometidos com a mudança de um panorama social repleto de injustiças que segregam e excluem a população menos favorecida economicamente.

Esta pesquisa foi iluminada por essas reflexões, delineando um objeto de estudo voltado para os sujeitos envolvidos no CAFDS, espaço educativo pelo qual me senti comprometida em contribuir, a partir de uma perspectiva crítica e direcionada à emancipação social dos sujeitos envolvidos no contexto da pesquisa.

A primeira parte da pesquisa, “REFLEXÕES TEÓRICAS”, congrega os dois capítulos iniciais. O Capítulo 1, “Psicologia Escolar”, traz breves marcos históricos que retratam as primeiras relações da Psicologia e Educação no Brasil e, em seguida, apresenta alguns dados históricos e atuais da Psicologia no Maranhão; logo após, discute-se alguns fatores que inauguram o Terceiro Setor no país, mais especificamente os contextos de ONG’s educativas, sinalizando a emergência da profissão educador social; por fim, aborda-se as possibilidades de atuação do psicólogo escolar para o desenvolvimento de competências dos educadores envolvidos nos contextos não-formais de educação.

O Capítulo 2, “Desenvolvimento Humano Adulto: contribuições da Psicologia” traz, primeiramente, o paradigma contemporâneo dos estudos na área e, em seguida, traz a perspectiva histórico-cultural como abordagem da Psicologia do Desenvolvimento Humano, especialmente voltada aos sujeitos adultos. Ao final, apresenta-se uma seção que amplia o olhar sobre os processos formativos de educadores sociais, a partir da articulação entre a abordagem por competência com a psicologia histórico-cultural, discutindo, inicialmente, a evolução das perspectivas teóricas do conceito de competência e, em seguida, a mediação como um processo privilegiado no desenvolvimento de competências em sujeitos adultos.

A segunda parte do trabalho apresenta os capítulos que compõe a “METODOLOGIA DA PESQUISA”, apresentando, no Capítulo 3, os “Pressupostos Metodológicos da Pesquisa”, onde aborda-se a mudança de paradigma na pesquisa psicológica, reflexões epistemológicas da pesquisa histórico-cultural em Psicologia e os recursos metodológicos utilizados neste estudo. O Capítulo 4 refere-se aos “Objetivos” da pesquisa e, na seqüência, o Capítulo 5 traz as informações referentes ao “Método”, como as questões orientadoras do estudo, o contexto da investigação, a caracterização das participantes, os instrumentos e procedimentos realizados e as informações sobre a análise do material.

A terceira parte traz os “RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA”, contemplando, no Capítulo 6, análises realizadas a partir dos dados deste estudo.

Em seguida, apresentam-se as Considerações Finais da pesquisa, apontando para as contribuições teórico-metodológicas à Psicologia Escolar na especificidade da mediação do desenvolvimento de competências em sujeitos adultos.

Por fim, o trabalho se encerra apresentando as referências bibliográficas utilizadas e os anexos citados no seu corpo textual.

PRIMEIRA PARTE: REFLEXÕES TEÓRICAS

1. PSICOLOGIA ESCOLAR

Psicologia e Educação no Brasil: breve histórico sobre as articulações iniciais

A história da Psicologia no Brasil tem sido associada a diversas transformações paradigmáticas, cujas mudanças refletiram-se em um perfil profissional pouco definido e associado a padrões tradicionalistas de atuação desenvolvidos em outros países. A chegada da Psicologia no país se deu na passagem dos séculos XIX – XX, acompanhada de estudos efetuados na Medicina e na Pedagogia. Os marcos históricos que se associaram ao percurso dessa área trilharam caminhos consoantes à evolução das características culturais e sociais, especialmente à época de sua inserção no país na década de 50, quando surgiram os primeiros cursos de graduação na área psicológica.

Mais especificamente, foi na década de 60 que a área adquiriu o reconhecimento profissional. A Lei 4.119, de 1962, instituiu o ensino superior da Psicologia e a regulamentação da profissão de psicólogo, bem como a consolidação da área da Psicologia Escolar como um dos campos de atuação.

Desde seus primórdios, a Psicologia esteve associada à Educação e vem acompanhando mudanças epistemológicas que balizam distintas fundamentações teórico-metodológicas em sua *práxis*. As articulações iniciais entre a Psicologia e a Educação não se constituíram de maneira harmônica, sendo associadas a concepções reducionistas e deterministas sobre o desenvolvimento humano que caminham lado a lado de uma postura profissional normatizadora, tecnicista e elitista, sob a forma de um modelo clínico de intervenção escolar (Antunes, 2003; Cruces, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a; Patto, 1999).

A Psicologia buscava um reconhecimento mais consolidado social e cientificamente, trazendo, em seu bojo, algumas características pertinentes à ciência moderna, que emergiu na busca de uma compreensão pautada em outros paradigmas que não coadunados ao idealismo (Lima, 1990; Tanamachi, 2000). Logo, os paradigmas positivista e empírico se tornaram predominantes na ciência e, conseqüentemente, nas teorias psicológicas que fundamentavam a atuação da Psicologia Escolar, cujo intuito maior era o de adquirir um status científico de acordo com as exigências da época.

No cenário nacional, foi na década de 60 que surgiu maior demanda de serviço por atendimento a alunos com queixas escolares, decorrente, entre outros fatores, da ampliação do sistema educacional no Brasil em diversas modalidades de ensino, favorecendo ao psicólogo uma atuação mais presente na escola. (Campos & Jucá, 2003; Cruces, 2003; Guzzo & Wechsler, 2001). Nessa época, emergia um perfil profissional da psicologia escolar pouco definido, que buscava atender à concepção individualista de fracasso escolar e estava associado às tendências psicométrica, experimental e tecnicista balizadas pelos padrões positivistas (Marinho-Araujo & Almeida, 2005a).

González Rey (2003, 2004) afirma que a psicologia esteve por bastante tempo arraigada a um modelo positivista, muito embora começassem a surgir, no início do século XX, outras alternativas epistemológicas que superassem a padronização, a medição e a universalidade das questões estudadas. Conforme esse autor, a psicologia estava basicamente voltada para o método e fundamentada em comportamentos individuais, o que desencadeou o surgimento de duas vertentes no contexto norte-americano: a experimental e a psicométrica. A partir de então, a Psicologia Escolar adotou uma postura clínica na escola, inspirada no modelo biomédico que fora desenvolvido a partir de fundamentações teóricas naturalistas e médicas sobre as questões sociais, se apropriando rapidamente dos fenômenos anormais como seu objeto de estudo (as dificuldades e transtornos de aprendizagem se configuravam no rol das taxonomias).

As primeiras articulações entre a Psicologia e a Educação desencadearam uma visão associacionista e mecanicista do processo de ensino e aprendizagem, reforçando concepções deterministas e dicotômicas acerca da aprendizagem e do desenvolvimento humano. Por um lado, existiam as teorias que se baseavam em concepções ambientalistas do desenvolvimento, as quais concebiam a influência unidirecional de fatores externos para os internos; de outro lado, as teorias subsidiadas pelas concepções inatistas enfatizavam a preponderância dos fatores internos sobre os externos e sugeriam que o desenvolvimento humano se constituía por processos de caráter universal.

Nesse contexto, viam-se práticas educacionais impregnadas de ações que “selavam destinos” (Patto, 1999) em virtude de concepções que ora atribuíam as causas das queixas escolares (entendidas como problemas de aprendizagem e de comportamento) ao aluno, ora ao ambiente social/familiar (Neves & Almeida, 1996, 2003; Patto, 1999; Weiss, 2003).

Essas distintas fundamentações ditaram as vias prático-interventivas da Psicologia Escolar e foram apropriadas pela Educação no intuito de responder às demandas do contexto educacional, refletindo-se, sobremaneira, nos modelos pedagógicos adotados à época. Uma das conseqüências negativas dessa relação foi que os atores da escola estabeleciam uma noção causal e reducionista acerca das queixas escolares, atribuindo ora ao aluno, ora ao contexto social, o ensejo de sua origem.

No percurso da atuação psicológica no contexto educativo, muitas críticas foram sendo colocadas sobre a forma de atuação do psicólogo escolar, principalmente com relação aos modelos de compreensão das queixas escolares (Collares & Moysés, 1992, 1996; Neves & Almeida, 1996, 2003; Patto, 1999; Souza, 2004; Weiss, 2003). Os resultados das avaliações dessas queixas estavam subsidiados nos paradigmas medicalizantes e biologizantes se fizeram refletir nos laudos psicológicos com rótulos e estigmas aos alunos e/ou suas famílias. Além disso, essa proposta de intervenção da Psicologia Escolar se mostrava pouco útil tanto à prática pedagógica quanto ao sujeito encaminhado com queixa escolar (Souza, 2004). Ao contrário, como enfatiza Patto (1999), esses modelos de avaliação serviram para um processo excludente, próprio de um sistema de produção capitalista, denunciando, inclusive, o caráter elitista a que essa atuação profissional pôde (e ainda pode) estar a serviço.

A partir dessa proposição inicial de atuação da Psicologia Escolar, havia uma contribuição inócua diante das necessidades dos atores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. De um lado, a adoção de um modelo clínico de atuação às dificuldades de aprendizagem provocou uma atribuição ao próprio aluno acerca da culpabilização por seu fracasso, a partir de análises realizadas sob medidas psicométricas, sem a consideração de fatores contextuais. Por outro lado, a relação estabelecida com os educadores não atendia a demanda real, no que tange à orientação pedagógica direcionada aos problemas desenvolvidos no contexto da escola.

Diante da inadequação desse modelo, a Psicologia Escolar desencadeou uma crítica interna à sua forma de atuação e vem, nas últimas décadas, ampliando suas possibilidades de atuação a partir de novas perspectivas teórico-metodológicas da ciência psicológica.

A perspectiva histórico-cultural vem agregando grandes contribuições epistemológicas que alicerçam o trabalho da Psicologia Escolar com base, especialmente, na proposição preventiva de atuação, sobre a qual está assentada a idéia de que o desenvolvimento das funções psicológicas tipicamente humanas se constitui a

partir das relações sociais estabelecidas nos contextos histórico-culturais (Leontiev, 2004; Luria, 1990; Vygotsky, 1998, 2000, 2004). Essa é uma das abordagens teórico-metodológica da Psicologia que vem ganhando espaço recentemente nas discussões contemporâneas da área escolar, ao trazer uma nova compreensão sobre o desenvolvimento psicológico humano, tendo como um de seus principais representantes Lev Vygotsky (1896-1934).

Com base em perspectivas interacionistas do desenvolvimento, a Psicologia Escolar rompe com antigos modelos, caminhando para uma atuação mais ampla e subsidiada em uma concepção de que a aprendizagem humana propicia o desenvolvimento dos sujeitos. Entendendo a escola como espaço privilegiado para o ensino de diversos aspectos da cultura humana, concebe-se que os processos de aprendizagem e desenvolvimento possam ser revistos e otimizados a partir da contribuição científica da Psicologia Escolar na mediação do desenvolvimento de competências dos profissionais desse contexto. Defende-se, para isso, a assessoria permanente ao trabalho docente como estratégia privilegiada para a potencialização da mediação pertinente à relação educador e educando (Marinho-Araujo & Almeida, 2005a).

Formas de intervenção em uma perspectiva institucional, com foco nas relações intersubjetivas desenvolvidas no contexto educacional e voltadas, especialmente, para o apoio ao processo de ensino e aprendizagem vêm sendo consideradas como uma abordagem *preventiva* em Psicologia Escolar (Almeida, 2001; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a, 2005b). Além disso, essa área não é mais compreendida como mera aplicabilidade da Psicologia ao contexto educativo, mas apresenta trabalhos que consideram a escola como lócus privilegiado para produção de conhecimento, pesquisa e intervenção da Psicologia Escolar (Correia & Campos, 2004; Guzzo, 2001, 2003, 2005; Marinho-Araujo, 2003, Marinho-Araujo & Almeida, 2005a, 2005b; Neves & Almeida, 2003; Mitjans-Martínez, 2008)

Ademais, a Psicologia Escolar passou a assumir uma atuação renovada nos contextos educativos, principalmente no que tange às intervenções realizadas junto ao corpo docente e à instituição, em prol da melhoria do processo de ensino e aprendizagem. O que vem se defendendo é que os psicólogos escolares devem privilegiar uma atuação *preventiva* que contribua para a otimização das relações sociais da instituição com base na promoção de processos de conscientização nos educadores e demais atores desse contexto (Guzzo, 2005; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a).

Discorrido as breves considerações históricas sobre a Psicologia no Brasil, será realizada, a seguir, uma breve discussão sobre a caracterização da Psicologia no estado do Maranhão e as articulações com a área da Educação

Psicologia no Maranhão: algumas considerações

A Psicologia no estado do Maranhão surge com considerável atraso em comparação às demais regiões do país. Os caminhos percorridos por essa área no cenário nacional não se diferiram, em essência, dos de sua inserção na região maranhense. Os paradigmas medicalizantes e biologizantes também alicerçaram, por muito tempo, práticas e estudos sobre os fenômenos psicológicos no estado. Segundo Araújo (2005):

No Maranhão, esse saber esteve por muitos anos ocasionalmente atrelado à figura de médicos-pediatras assim como, em especial, à dos psiquiatras, pois em suas instituições estava centralizado o tratamento relativo à saúde mental. Quanto à participação dos médicos-pediatras nessa área, dados colhidos mostram a frequência com que esses profissionais eram procurados para atendimentos de cunho psicológico (pp. 146).

A chegada dos profissionais da Psicologia no Maranhão, advindos de outros estados, data entre as décadas de 70 e 80, cujas atuações direcionavam-se predominantemente ao acompanhamento psicoterápico de enfermos mentais nas instituições hospitalares, muito embora o primeiro hospital psiquiátrico maranhense tenha se instaurado em 1941 (Araújo, 2005).

Em consonância ao cenário nacional, outra via de acesso da Psicologia no estado se constituiu através das chamadas “Escolas Normais”, cuja finalidade era a formação docente de acordo com as demandas do sistema educacional brasileiro (Marinho-Araujo & Almeida, 2005a, Massimi, 1990).

No Maranhão, por bastante tempo, a disciplina de Psicologia estava contida na grade curricular das Escolas Normais, bem como dos cursos de Magistério para a habilitação profissional docente no primeiro grau (séries iniciais do Ensino Fundamental na atualidade). Conforme Araújo (2005), no ano de 1997 essa disciplina foi oficialmente retirada dos currículos, conservando-se somente nos cursos de formação de professores e nas escolas do ensino médio de Enfermagem. De acordo com a autora, a disciplina da Psicologia que permanecia no currículo, intitulada de “Psicologia Aplicada e Ética Profissional”, era comumente ministrada por um

profissional de Enfermagem e, ocasionalmente, por um psicólogo. Percebia-se a falta de especificidade da Psicologia como campo de saber fecundo à formação profissional de outras áreas.

No que tange à formação em Psicologia, foi apenas na década de 90 que surgiram os primeiros cursos de graduação na capital maranhense. Primeiramente, inaugurou-se o curso de graduação, em 1991, na Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e, posteriormente, em 1998, no Centro Universitário do Maranhão (UNICEUMA), ambos ainda existentes. Tanto a chegada dos psicólogos oriundos de outros estados (1970-1980), como a criação dos cursos de graduação no Maranhão (1991 e 1998) ocorreram em um período bem posterior à regulamentação profissional em âmbito nacional pela Lei nº 4.119, instituída em 27 de agosto de 1962, demonstrando considerável atraso da região nessa área.

Os dois cursos de graduação em Psicologia oferecem, desde a sua criação, estágio em várias áreas da Psicologia, inclusive a Psicologia Escolar. O que se observa, por outro lado, é a falta de incentivo e apoio às atividades de pesquisa e extensão, especialmente relacionadas a esse campo específico da ciência psicológica.

A Psicologia Escolar em âmbito nacional tem buscado trazer reflexões sobre a formação profissional. Dois exemplos que retratam bem essa evidência, em distintos momentos históricos, são os livros “Psicologia Escolar: Pesquisa, Formação e Prática” (Weschler, 1996); e “Formação em Psicologia Escolar: Realidades e Perspectivas”, (Campos, 2007), cujas ênfases direcionam críticas aos padrões tradicionais de formação e atuação. Ressalta-se a importância da Psicologia Escolar no Maranhão para integrar-se junto ao debate nacional, especialmente sobre propostas de reestruturação da formação nessa área no estado, de tal forma que desenvolva profissionais seguros da especificidade da sua atuação e conscientes de seu compromisso social.

Ao tratar sobre o panorama da Psicologia no Maranhão, Carvalho (2007) afirma que muitos profissionais da Psicologia Escolar formados nesse estado se deparam com sérias limitações advindas de sua graduação, devido à pouca relevância dessa área no currículo, bem como à deficiência de atividades de pesquisa e extensão universitária.

Diante desse cenário, urge se pensar em estratégias de formação que desenvolvam profissionais seguros de suas especificidades de conhecimento e de prática profissional e, também, comprometidos eticamente com a realidade maranhense. Como ressaltado na apresentação desse trabalho, o estado é considerado um dos mais pobres

do Brasil, com elevados índices de famílias carentes das necessidades elementares de educação, saúde, moradia, saneamento básico entre outros. É necessário que os psicólogos escolares do estado reconheçam a sua importância profissional para a transformação da realidade.

Diante de um panorama de exclusão social, o psicólogo escolar brasileiro tem se defrontado cada vez mais com espaços diferenciados de práticas pedagógicas (Guzzo, 2001; Marinho-Araújo & Almeida 2005a). A constituição de contextos de atuação para essa área está sendo ampliada a partir de várias configurações institucionais sobre as quais o homem organiza sua vida em sociedade, principalmente diante das emergências de problemas que dela afloram. De acordo com Correia e Campos (2004):

Muito embora se considere a escola como local privilegiado para atuação do psicólogo que atua na interface com a educação, certamente ela não é o único, merecendo atenção cada vez mais crescente as creches, as comunidades etc., ou seja, todo aquele espaço que se invista da intenção educativa. (p.170).

O Terceiro Setor vem se concretizando como um dos espaços para o surgimento de instituições diferenciadas para o exercício de práticas da educação formal e não-formal. Na sociedade atual, eis que se abre um contexto fértil para a contribuição de atuação da Psicologia Escolar voltado para o necessário compromisso social com as situações vivenciadas pelos sujeitos.

Com base na premissa de que os espaços institucionalizados para práticas educativas são contextos ricos para o desenvolvimento humano, irá se discorrer, a seguir, sobre o surgimento de instituições de ensino do Terceiro Setor.

Terceiro Setor e Psicologia Escolar: possibilidades e desafios

Com o movimento da globalização e a pós-modernidade, o panorama das organizações sociais no contexto nacional vem tomando formas que se direcionam para diversas configurações institucionalizadas. Dentre elas, os contextos educativos também vêm trazendo peculiaridades às suas organizações e atividades pedagógicas e, por conseguinte, demandas por perfis profissionais específicos de atuação.

Nas últimas décadas, as organizações da sociedade civil (OSC's) vêm ganhando espaço entre os setores público e privado, se concretizando como nova forma de organização social, que permite aproximação entre os cidadãos e a esfera pública em prol da garantia do atendimento aos direitos sociais básicos e do combate à exclusão social. Conforme Szazi (2006), tem se observado, nas últimas décadas, que as

transformações no mercado e na sociedade brasileira conduziram a um reposicionamento do papel do Estado e ao fortalecimento da sociedade civil organizada a partir do aparecimento do Terceiro Setor, tendo em vista o alcance do bem comum através da defesa pela seguridade dos princípios previstos na Declaração Universal dos Direitos Humanos e na Constituição da República Federativa do Brasil.

Diversos tipos de organizações dessa nova esfera social, como as associações, as fundações, as cooperativas e outras formas sem fins lucrativos, são comumente conhecidas como Organizações Não-Governamentais (Roesch, 2002) e têm contribuído, no cenário nacional, para a avaliação das demandas sociais e mobilização dos sujeitos locais para a luta e garantia dos direitos civis.

Se antes caberia somente ao Estado (primeiro setor) a responsabilidade pela proteção e garantia dos direitos civis e, por outro lado, à esfera privada (segundo setor) a geração de tributos fiscais e emprego, a ineficiência de uma organização social centrada no governo criou mote para transformações na sociedade brasileira. Assim, o Terceiro Setor surge como novo ator social pela constituição de organizações oriundas da própria sociedade civil (Deluiz, Gonzalez & Pinheiro, 2003; Szazi, 2006).

Por outro lado, esse setor também vem recebendo críticas sobre o estigma assistencialista gerado e que vem servindo para “camuflar” verdadeiros problemas sociais típicos de uma sociedade de economia capitalista subdesenvolvida. Uma vez que o Estado não cumpre e nem garante adequadamente os direitos sociais, distribui seu poder para amenizar o impacto de políticas voltadas para o ajuste econômico que afligem as camadas populares. A sociedade civil, por sua vez, encontrou, nesse novo sistema, uma possibilidade de perpetuar os privilégios típicos de classe burguesa, uma vez que não critica, mas se alia às proposições político-partidárias que não encontram vias competentes para assegurar o direito civil em troca de verbas destinadas a essas organizações que, conforme Roesch (2002), pouco atinge o verdadeiro objetivo da transformação social das instituições dessa natureza.

O que vem se observando, nos últimos governos, é que o Estado tem privilegiado políticas econômicas voltadas para as empresas de capital. Como exemplo, somente no ano de 2004 foram liberados R\$ 4,1 bilhões para oito transnacionais e R\$ 6,2 bilhões para 5 milhões de pequenos agricultores². Empresas aéreas e os bancos também são os alvos privilegiados pelo apoio estatal, sob uma lógica de governança que

² Informações divulgadas no site <http://www.midiaindependente.org/pt/blue/2005/11/339687.shtml>

investe na estabilização do mercado econômico e uma redução de verbas destinadas às demandas sociais mais elementares, em detrimento da seguridade anunciada pelo Estado de Bem Estar Social.

Conforme Deluiz, Gonzalez e Pinheiro (2003), tal ambigüidade de concepções sobre a instauração do Terceiro Setor leva a compreensões distintas nos campos de discussão desse conhecimento.

É essa dupla determinação que faz com que, na literatura, convivam distintas análises sobre a natureza dessa nova esfera pública não-estatal e o significado das políticas de parceria. Esses diferentes posicionamentos poderiam ser sintetizados como respostas às seguintes indagações: qual o verdadeiro objetivo do terceiro setor - locus de atuação das ONGs: apaziguar os conflitos sociais gerados pelo aumento da desigualdade aprofundada pelas políticas neoliberais ou buscar integrar os excluídos na vida social e política? Quais as possibilidades inscritas na ação política realizada nesses espaços: subordinação político-ideológica ou constituição de espaços democráticos de publicização dos conflitos sociais? (Deluiz, Gonzalez & Pinheiro, pp. 03, 2003)

Assumir essas tendências de interpretação da realidade social, ante a emergência do Terceiro Setor como meramente dicotômicas, sugere um distanciamento da complexidade intrínseca aos fenômenos sociais e uma tendência a um posicionamento ideológico considerado como mais “correto”, sob risco de não se conceber a possibilidade de mecanismos sociais outros que atenuem as demandas alarmantes da sociedade. Salienta-se a necessidade das instâncias governamentais e não-governamentais mostrarem-se cientes de suas funções e responsabilidades sociais, mas que, em nenhuma delas, está garantida a eficácia total de sua missão na sociedade diante da complexa, instável e peculiar conjuntura sócio-econômica que assiste a inúmeras transformações, de cunho organizacional e ideológico, na história política de nosso país e do mundo.

A visão que se adota neste trabalho corrobora com a compreensão de que as ações governamentais deveriam ser mais atuantes e eficientes, pois, conforme a Constituição Federal em seu artigo 3º, o Estado afirma que se constituem como seus objetivos fundamentais: *construir uma sociedade livre, justa e solidária; garantir o desenvolvimento nacional; erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais.*

Diante da falta de eficácia das ações desse Estado em prover os direitos civis básicos, como saúde e educação, vê-se a importância em se desenvolver vias de ação social que contribuam para a amenização dos problemas sociais, desde que seus objetivos e princípios sejam devidamente cumpridos. Compreende-se que os espaços institucionalizados pelo Terceiro Setor possam ser caminhos mais imediatos para a sociedade civil, perante a falta de preparo do setor público, no atendimento às inúmeras demandas sociais. Ao mesmo tempo, as instituições não-governamentais devem estar comprometidas à idéia de luta pela garantia dos direitos civis e combate à exclusão social, com ênfase no desenvolvimento da emancipação dos sujeitos atendidos, sobrepondo à visão exclusivamente assistencialista.

No Brasil, diversas ações e projetos sociais dessa natureza tiveram significativo aumento a partir da década de 70 (Oliveira & Haddad, 2001; Roesch, 2002; Szazi, 2006). Várias áreas, como a educação, saúde, meio ambiente, trabalho entre outras, foram se constituindo como alvo dessas ações não-governamentais que trouxeram para si a responsabilidade social em virtude da incansável espera do papel do Estado em solucionar as necessidades dessas esferas, o que possibilitou a geração de ações de cooperativas, sindicatos, associações, fundações, entre outras (Szazi, 2006).

Compreendendo o Terceiro Setor como espaço social para o desenvolvimento de Organizações Não-Governamentais, se apresentará, a seguir, um breve histórico sobre o surgimento de instituições educativas em contextos de ONG's no Brasil, demarcando-os como cenários contemporâneos de possibilidades e desafios para a atuação da Psicologia Escolar.

ONG's: o surgimento de contextos educativos diferenciados

As Organizações Não-Governamentais (ONG's) surgem como uma classe especial das "Organizações da Sociedade Civil" (OSC's) e, dentro do terreno do Terceiro Setor, estão associadas a movimentos sociais de luta pela garantia dos direitos civis e combate à exclusão social (Montão, 2002; Oliveira & Haddad, 2001; Roesch, 2002).

Esse termo surge no cenário da terceira esfera social como elemento distinto de implementação de determinadas ações da sociedade civil, cujo desenvolvimento se constitui sob a égide de uma proposta de democratização das políticas públicas. No Brasil, o uso dessa terminologia ganha ênfase a partir da Conferência Mundial das

Nações Unidas, mais conhecida como ECO-92 (Deluiz, Gonzalez & Pinheiro, 2003; Oliveira & Haddad, 2001).

De acordo com Oliveira e Haddad (2001), foram nas décadas de 60 e 70 que os setores da Igreja, dos partidos políticos e das Universidades firmaram um conjunto de pequenas Organizações Não-Governamentais para desenvolver um trabalho social em benefício aos segmentos mais carentes da população, desencadeado, principalmente, pelas conseqüências da intervenção da ditadura para a manutenção do *status quo* na década de 60.

A atuação da Igreja Católica, especialmente após o golpe militar de 64, teve destaque pelo número de ações dessa natureza em virtude de ter sido considerada um alvo menos cobiçado pelo regime militar, embora ainda operasse sob restrições impostas pela censura vigente. Suas atividades estavam voltadas, principalmente, para a defesa dos direitos humanos e a educação popular, com ênfase no desenvolvimento de ações destinadas aos grupos populares. O trabalho educacional tinha como ênfase a perspectiva da Teologia da Libertação e se constituía nas Comunidades Eclesiais de Base através dos grupos de ação pastoral (Oliveira & Haddad, 2001).

O surgimento das ONG's educativas nesse período de pós-golpe não estava coadunado aos ideais da escolarização formal. A escola era compreendida pela perspectiva dos críticos reprodutivistas da sociologia da educação que a consideravam como o “aparelho ideológico do Estado”. Em meio a um clima revolucionário e à falta de alternância de propostas teóricas no meio acadêmico para a interpretação da realidade educacional, as ONG's de natureza religiosa passaram a se dedicar quase que exclusivamente aos movimentos de lutas sociais, não possuindo significativa visibilidade pública por serem desenvolvidas em pequenas ações sociais, atuando sob as limitações impostas pela censura e repressão da ditadura militar ((Deluiz, Gonzalez & Pinheiro, 2003; Oliveira & Haddad, 2001).

Já nas décadas de 70 e 80, as Organizações Não-Governamentais começaram a atuar mais incisivamente atreladas à educação formal e se desvinculavam mais dos propósitos iniciais da Igreja Católica. Nessa época, o foco tornava-se um pouco menos desprovido de cunho militante e direcionava-se para o atendimento mais direto das demandas sociais de educação, advindas da escassez de oferta de vagas nas escolas públicas.

Na década seguinte, observou-se um enorme avanço de instituições educativas de Terceiro Setor, principalmente a partir da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da

Educação Nacional), Lei de nº 9.394/1996, pela qual se estabelece abertura legal de instituições organizadas pela sociedade civil. Logo em seu artigo primeiro, a legislação enfatiza que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Percebe-se que, desde o princípio da institucionalização do Terceiro Setor, sempre existiu uma vinculação relacionada à área educacional, cujas ações não-governamentais pretendiam minimizar as desigualdades sociais e a dificuldade de acesso aos bancos escolares através de medidas primárias e/ou compensatórias (Oliveira & Haddad, 2001).

No decorrer dessas décadas, os contextos educativos alternativos adquiriram formas particulares de caracterização das atividades desenvolvidas em virtude das configurações sociais, econômicas e políticas, distinguindo-se do contexto da escola formal, mas adotando formas semelhantes de acompanhamento pedagógico. Visando atender às necessidades educacionais, com foco em um assistencialismo oriundo das lacunas existentes na educação básica nas escolas públicas brasileiras, tais instituições passaram a desenvolver atividades de cunho pedagógico diferenciadas do contexto formal de ensino.

Nesse movimento histórico de constituição das instituições educativas não-governamentais, a tônica direcionou-se para os espaços de *educação não-formal*, que demandam o desenvolvimento de práticas educativas específicas a esses contextos (Romans, Petrus & Trilla, 2003).

A abertura social desse novo terreno educativo trouxe, em seu bojo, a profissionalização daqueles que se envolvem em programas e projetos sociais direcionados para as camadas mais populares. São conhecidos, na literatura da área da Educação, como *educadores sociais* e, no Brasil, não se tem dado devida importância aos estudos voltados para esse profissional diante da sua significativa responsabilidade com a população que atua, bem como sua relevância política e social no cenário nacional.

Surgido em meio às emergências da sociedade civil, o educador social ainda se encontra com um perfil profissional pouco definido, principalmente em virtude da falta de formação adequada, tanto inicial como continuada, para o exercício competente de sua atuação. Conforme Caro e Guzzo (2004):

Muitas vezes, observam-se inadequações de educadores bem intencionados, pela falta de formação, de apoio e até de uma orientação por parte de profissionais das diversas áreas de desenvolvimento. Infelizmente, hoje, as universidades estão ainda longe dos reais problemas sociais, o que impossibilita a grande colaboração de estudiosos na transformação social (p. 16).

Diante desse desafio, entende-se que a área da Psicologia Escolar pode trazer contribuições aos espaços educativos e, entre as suas possibilidades de atuação, destaca-se urgência de ações que auxiliem no desenvolvimento e consolidação da identidade profissional do educador social.

Nesse sentido, considera-se que a atuação da Psicologia Escolar, pela fundamentação da perspectiva histórico-cultural, deve estar voltada para a mediação do desenvolvimento humano adulto na elaboração de processos formativos que desenvolvam as competências necessárias à especificidade da prática educacional em contexto de ONG. Para isso, é importante compreender o perfil necessário esperado ao pleno exercício profissional nesse novo cenário (Marinho-Araujo & Almeida, 2005a).

A seguir, será apresentada uma breve discussão sobre as possibilidades e desafios de atuação profissional da Psicologia Escolar que possam contribuir para a formação profissional do educador social.

Psicologia Escolar e a Mediação de Competências em Educadores Sociais

Muito se vem discutindo sobre a especificidade de atuação do psicólogo nos contextos educativos, bem como os desafios que lhe são impostos nesse espaço de trabalho. A definição sobre o que é e o que não é especificidade de atuação e intervenção desse profissional não é recente e vem se constituindo como um grande desafio entre profissionais e pesquisadores dessa área, repercutindo sobremaneira na construção da identidade profissional do psicólogo escolar.

Pensar na especificidade de atuação do psicólogo escolar, especialmente quando inseridos em contextos educacionais diferenciados, nos remete às articulações estabelecidas desde os primórdios com os profissionais da educação.

No percurso de sua atuação, o psicólogo escolar, muitas vezes, vem se deparando com atribuições que se confundem com a de outros atores escolares e vivenciando uma prática profissional ainda pouco definida na sua função, papel e

espaço de atuação (Marinho-Araujo & Almeida, 2005a; Neves, Almeida, Batista & Chaperman, 2002; Souza, 1996).

Pode-se considerar que são diversos fatores que estruturaram (e vem estruturando) uma formação profissional na psicologia escolar de forma confusa, contraditória e pouco clara acerca das especificidades de sua atuação. No entanto, diversos estudos têm emergido na tentativa de resgatar determinadas competências desse profissional direcionadas à especificidade de atuação psicológica. Atualmente, o campo da Psicologia Escolar tem sugerido uma atuação que privilegie as relações sociais na escola, a compreensão da dinâmica da instituição, a *escuta clínica* dos discursos dos educadores entre outros aspectos que vão além de uma atuação focada no aluno (Kupfer, 2004; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a, 2005b; Neves & Almeida, 2003).

Diante das diversas possibilidades de atuação e intervenção dessa área psicológica, percebe-se na *assessoria ao trabalho docente* (Marinho-Araujo & Almeida, 2005a) uma estratégia privilegiada para o desenvolvimento de competências profissionais, a partir da mediação estabelecida nas relações sociais do contexto educativo, especialmente aquelas voltadas para o processo de ensino e de aprendizagem.

Essa proposição de atuação da Psicologia Escolar encontra um desafio maior quando direcionada a contextos educativos não-formais relacionados a Organizações Não-Governamentais, uma vez que a indefinição do perfil profissional dos educadores da instituição é evidente. Conforme já sinalizado anteriormente por Caro e Guzzo (2004), o educador que se encontra nos contextos da educação não-formal tem sido pouco estudado e desvalorizado diante da sua importância no cenário nacional.

A Pedagogia tem, comumente, distinguido a educação informal, própria do contexto familiar e dos meios de comunicação, da educação formal e não formal, as quais, por sua vez, pressupõem objetivos explícitos de aprendizagem ou formação (Romans, Petrus & Trilla, 2003).

O que se percebe, na área da educação não-formal, é que a indefinição do perfil profissional do educador social reflete a diversidade desses contextos ante as várias transformações sociais, econômicas e políticas que se configuram em demandas de atuação nas organizações. Esses educadores não passaram por nenhum processo formativo que desenvolvessem competências específicas a esses espaços e, segundo Caro e Guzzo (2004), “chegam até às instituições, por diferentes meios, desde uma simples necessidade de emprego até por não encontrar o trabalho desejado” (p. 15).

A educação não-formal surge no cenário nacional como mecanismo institucionalizado que visa prover atendimento àqueles que estão sendo excluídos dos seus direitos básicos que proporcionam o seu desenvolvimento. Não se configura, portanto, como a substituição da instituição escolar, mas que, diante da falta de qualidade e dificuldade de acesso, requer vias de complementação educacionais.

No cenário atual, os contextos de formação profissional ainda não estão orientados para o desenvolvimento de competências específicas para o pleno exercício, nesses espaços de luta, para a supressão da exclusão social. Diante desse panorama, é necessário fornecer alternativas de formação que promovam maior segurança e clareza dos papéis desenvolvidos nesses contextos em prol da constituição da identidade dos educadores sociais.

Entendendo que a constituição das competências do trabalho esteja ligada diretamente à subjetividade humana e ao desenvolvimento psicológico dos sujeitos, considera-se o trabalhador como um sistema complexo e em contínua evolução nas esferas sociais, cujo processo de formação profissional está relacionado à constituição histórica do seu processo de subjetivação. Assim, ao se considerar o desafio da construção do perfil profissional do educador social, percebe-se a relevância em compreender o caráter político, social, econômico e cultural intrínseco aos problemas sociais que emergem na sociedade e que se presentificam na constituição da subjetividade desse sujeito trabalhador em especial.

Em virtude do campo de atuação do educador social estar relacionado a compromisso e militância em favor dos setores sociais mais desfavorecidos, sua postura deve estar para além do caráter pedagógico, assumindo, também, posições de cunho político e ideológico (Romans, Petrus & Trilla, 2003). O comprometimento dos profissionais envolvidos nesse setor reflete uma atuação em prol da transformação social, o que se torna fator imprescindível para a conscientização de sua responsabilidade como agente do desenvolvimento e emancipação social dos sujeitos (Caro & Guzzo, 2004)

Considerando que a Psicologia Escolar, fundamentada na abordagem histórico-cultural, entende que a aprendizagem propicia o desenvolvimento humano, os contextos educativos não-formais desenvolvem processos de aprendizagem para além dos conteúdos previstos no sistema educacional. Portanto, é importante que o psicólogo escolar conheça as demandas institucionais que fundamentam as suas ações sócio-educativas, de modo a contribuir para a melhor definição do perfil do educador social.

Assim, a atuação em Psicologia Escolar nesse contexto deverá vincular-se ao desenvolvimento de competências de educadores sociais, considerando a constituição histórica e social das Organizações Não-Governamentais que requerem, em suas atividades institucionais, a expressão de recursos subjetivos e objetivos de seus profissionais, manifestos por meio de habilidades, conhecimentos, saberes e capacidades que compõe o perfil pessoal e profissional do *ser* educador. A trajetória de vida pessoal e profissional do educador e a própria história social dos espaços educacionais configuram a subjetividade social que constituem a identidade dessa categoria (Marinho-Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a).

Diversos autores têm sinalizado para a necessidade da utilização de estratégias diferenciadas de formação de professores que visem à melhoria de suas atuações na atual conjuntura social, indo ao encontro de um compromisso ético e político com problemas que emergem na sociedade hodierna (Basso, 1998; Bueno, Chaliman, Sousa & Catani, 2006; Garcia, Hypolito & Vieira, 2005; Gatti, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a; Mazzeu, 1998; Nóvoa, 1999).

De forma semelhante, enfatiza-se a urgência em propostas de formação, tanto inicial como continuada, que contribuam para o pleno exercício crítico dos educadores que atuam em contextos de educação não-formal, voltadas para o desenvolvimento de competências devidamente orientadas para o comprometimento social pertinentes a esses espaços. A formação no ensino superior, tanto para os professores como os educadores sociais, não tem se demonstrado suficiente para uma atuação satisfatória diante dos seus enfrentamentos cotidianos.

A Psicologia Escolar tem sido uma área que vem contribuindo na discussão da formação de professores e, agora, encontra mais um desafio pertinente à formação do educador social. Os contextos educativos não-formais apresentam práticas institucionais diferentes dos espaços de educação formal, sugerindo uma reorientação das características do perfil do educador, fato que propicia outros desenhos à atuação da Psicologia Escolar, especialmente direcionadas à assessoria em serviço.

Nessa perspectiva, a Psicologia Escolar, para compreender o perfil profissional do educador e propor estratégias de formação, requer compreender quais processos de subjetividade do desenvolvimento humano adulto estão presentes nos espaços de trabalho e são constituintes no desenvolvimento de competências profissionais.

Diante da complexidade das relações e dos espaços sociais de educação não-formal, além do risco de se constituir como mais um local de reprodução dos processos adaptativos e domesticadores, cabe ao psicólogo escolar prover atuações de cunho político que exerçam influências em seu contexto de trabalho com vistas a mudanças significativas no cotidiano. Para tanto, é necessário que se promovam processos de conscientização que elucidem, nos atores sociais envolvidos nesses espaços, as formas políticas, sociais e ideológicas que afetam as práticas educacionais (Guzzo, 2003).

Defende-se que a atuação do psicólogo escolar deve privilegiar o acompanhamento das práticas pedagógicas no próprio contexto educativo, lócus privilegiado para o desenvolvimento de processos de formação contínua dos educadores sociais. A *formação continuada em serviço* se constitui como estratégia bastante útil para o desenvolvimento de competências que promovam reflexões e processos de conscientização contínuo na *práxis* profissional (Marinho-Araujo & Almeida, 2005^a, Guzzo, 2005), especialmente diante de um cenário social em constante ampliação dos desafios cotidianos. Tal conscientização, mediada pelo psicólogo escolar junto aos educadores sociais, poderá evidenciar, criticar e denunciar concepções deterministas de desenvolvimento humano; práticas domesticadoras e autoritárias de ensino e de aprendizagem; processos de exclusão, marginalização e discriminação camuflados em processos avaliativos ou em procedimentos pedagógicos pouco críticos e autônomos em sua intencionalidade (Guzzo, 2005; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a).

O psicólogo, comprometido com as transformações sociais, deve priorizar práticas de intervenção preventivas voltadas para os processos intersubjetivos presentes nas relações institucionais, evidenciando os aspectos inconscientes, as contradições, as incoerências, as dificuldades e os avanços presentes entre as práticas educativas e as reais demandas dos sujeitos envolvidos nesses espaços (Marinho-Araujo & Almeida, 2005a).

Intervir nos processos subjetivos que sustentam práticas de injustiça social, a partir da especificidade do conhecimento científico e profissional, se coloca como o desafio do psicólogo escolar. Colaborar, conjuntamente aos demais atores sociais desses contextos férteis para o desenvolvimento e emancipação dos sujeitos, é engajar-se na luta em prol da reversão da exclusão social do nosso país.

A seguir, será aprofundado o tema do desenvolvimento humano adulto com base na perspectiva histórico-cultural da Psicologia e das possibilidades de articulação com a abordagem por competência.

2. DESENVOLVIMENTO HUMANO ADULTO: PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEAS DA PSICOLOGIA

Ao longo do século XX, as abordagens psicológicas estiveram aliadas a concepções reducionistas sobre a constituição humana. Os paradigmas de ciência predominantes na chamada *modernidade* influenciaram, sobremaneira, a formulação de teorias deterministas para a compreensão de desenvolvimento humano, subsidiadas em uma noção de homem sem relação com a sua história e o seu contexto.

Conforme discutido na seção anterior, a ciência psicológica construiu distintas perspectivas teóricas que ora filiavam-se a concepções inatistas, cuja ênfase dirigia-se à preponderância dos aspectos internos como constituintes e propulsores das fases evolutivas do homem, ora corroboravam uma visão ambientalista, ressaltando a relevância prioritária dos fatores externos como determinantes do desenvolvimento.

Se, por um lado, as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento humano concebiam uma visão de homem que já nasce potencialmente apto para desenvolver todas as habilidades e capacidades e, de outro lado, existiam aquelas que enfatizavam a preponderância dos fatores ambientais como aspectos que modelam o desenvolvimento, outros construtos teóricos da Psicologia começaram a surgir, a partir da perspectiva interacionista, que mantém uma visão integrada e complementar entre essas duas concepções.

Muitos estudiosos da psicologia do desenvolvimento passaram a entender o desenvolvimento humano como um processo dinâmico, complexo e em contínua transformação a partir da relação mutuamente constitutiva entre o organismo humano e o contexto social e histórico. A concepção interacionista de desenvolvimento emergiu no cenário contemporâneo, refletindo uma mudança de paradigma na ciência psicológica.

As abordagens da Psicologia contemporânea vêm possibilitando lançar um amplo olhar sobre o homem, considerando diversos aspectos – biológicos, sociais, psíquicos, culturais, como componentes de um conjunto de sistemas dinâmicos que se relacionam e configuram o desenvolvimento do homem (Geertz, 2003). Os fatores contextuais e as relações estabelecidas entre os sujeitos passaram a ser percebidos sob outros enfoques teóricos e as concepções de homem e de desenvolvimento, anteriormente calcada nas aptidões inatas e/ou no determinismo biológico, começaram a enfraquecer.

Com base nessa nova nuance, surgiram abordagens teóricas na Psicologia que conferiam ao sujeito um papel ativo no seu desenvolvimento, passando a considerar o desenvolvimento humano como um fenômeno complexo, processual, dinâmico e relacional, sobre os quais o contexto histórico e cultural exerce significativa influência. Sob essa nova perspectiva, a ciência psicológica passou a atribuir relevância aos aspectos subjetivos, intrínsecos à complexidade do desenvolvimento humano, com base em uma compreensão dialética na relação entre o sujeito e o seu contexto.

A abordagem histórico-cultural tem sido uma das perspectivas da Psicologia contemporânea que se coaduna a esses novos pressupostos, tendo se destacado no debate sobre o desenvolvimento humano por trazer temas relacionados aos aspectos subjetivos para a compreensão dos fenômenos psíquicos. A seção seguinte pretende apresentar as principais idéias da Psicologia Histórico-Cultural acerca do desenvolvimento humano adulto, atribuindo destaque especial para as contribuições de Vygotsky (1998, 2000, 2004).

Psicologia Histórico-Cultural: perspectiva contemporânea do desenvolvimento humano

A perspectiva histórico-cultural da Psicologia instaurou-se no cenário contemporâneo a partir do reconhecimento das limitações da ciência psicológica do início do século XX, propondo a superação da visão dual e determinista de homem. Essa abordagem tinha como um dos seus principais expoentes Vygotsky (1998, 2004), o qual considerava que as correntes teóricas da psicologia na época eram insuficientes para gerar explicações sobre os processos psicológicos humanos. Ao corroborar uma concepção interacionista de desenvolvimento, Vygotsky (1998) afirma:

Podem-se distinguir, dentro de um processo geral de desenvolvimento, duas linhas qualitativamente diferentes de desenvolvimento, diferindo quanto à sua origem: de um lado, os processos elementares, que são de origem biológica, de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (p. 61).

As proposições básicas do autor referiam-se ao desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, enfatizando que a constituição da psique humana ocorre através das relações sociais desenvolvidas no processo histórico e cultural da humanidade. Sua preocupação voltava-se, afirmam Van der Veer & Valsiner (2006),

para diferenciar o comportamento humano, que ocorre na vida social e culturalmente organizada e que não se adapta passivamente à natureza, do comportamento animal.

Para isso, Vygotsky (1998, 2004) se fundamentou basicamente nos pressupostos do materialismo histórico e dialético, através dos quais se propunha uma concepção de homem cujas funções psicológicas diferiam qualitativamente da adaptabilidade e desenvolvimento dos animais. Suas idéias sobre uma noção de homem diferenciada na nova sociedade soviética, sua abordagem materialista das questões sociais e sua preocupação em defender os aspectos constitutivos das funções psicológicas superiores como fundamentalmente diferente dos animais estavam coerentes com o contexto histórico e social da época (Van der Veer e Valsiner, 2006).

A intenção de Vygotsky (2004) com os pressupostos de Engels, sobre a dialética da natureza humana, e com as proposições históricas e sociais sobre o trabalho de Marx, era a de apreender uma abordagem metodológica para a investigação da psique humana e, conseqüentemente, uma formulação teórica consolidada pela práxis científica. Para o autor, o objeto do estudo da Psicologia seria o de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência, sendo subsidiado por uma base epistemológica pertinente aos pressupostos do materialismo dialético para, assim, propor a concepção de uma psicologia humana historicamente constituída.

O salto qualitativo das funções psíquicas que demarcam distinção com os animais está nas diferenças atribuídas à organização social de trabalho entre as diversas espécies. De acordo com os pressupostos marxistas, o trabalho se caracteriza como atividade desempenhada pela coletividade e que tende a prover ações sobre o seu meio, mediado pelo uso de instrumento e pela comunicação. Considerando o trabalho como um processo que estabelece um elo entre o homem e a natureza, Marx (citado por Leontiev, 2004) afirma que “na produção os homens não agem sobre a natureza. Eles só produzem colaborando de uma determinada maneira e trocando entre si as suas atividades” (p. 81).

Para Leontiev (2004), as atividades instrumentais ocorrem entre diferentes espécies, mas é somente entre os homens que o trabalho adquire caráter de processo social pela possibilidade do desenvolvimento de ações intencionais (conscientes) inerentes às atividades desenvolvidas na coletividade humana e que, em essência, são viabilizadas pela linguagem e pensamento.

As formas sob as quais os homens organizam a sua vida em sociedade ao longo da história orientam o desenvolvimento psicológico superior (Luria, 1990). Nesse

sentido, as práticas sociais, que exercem formas distintas e complexas de funcionamento, se tornam estruturantes das funções psicológicas e, de modo dialético, re-significam e transformam o contexto social.

O caráter dialético da abordagem histórico-cultural chama atenção para os aspectos constituintes dos processos psíquicos, especialmente por trazer o tema da formação da subjetividade humana. Nessa pesquisa, considera-se importante apresentar alguns conceitos pertinentes a essa perspectiva e que dão ênfase ao interjogo mutuamente constituinte entre sujeito e seu contexto sócio-cultural.

Aprendizagem e desenvolvimento humano: funções psicológicas superiores e processos de subjetivação

Os construtos vygotskyanos concebem os processos de aprendizagem e desenvolvimento humano como interdependentes e relacionados a diversos fatores de ordem contextual, processual e relacional. Entendendo que os processos de aprendizagem são precedentes ao desenvolvimento (Vygotsky, 1998), ressalta-se a importância das interações e relações estabelecidas entre os sujeitos como propulsores de processos complexos de significação dos aspectos culturais.

Vygotsky (2000) criticava a forma como as práticas educacionais eram subsidiadas por uma noção de desenvolvimento humano sem relação com sua história e sua cultura. No início do século XX, as atividades desenvolvidas no contexto educativo não consideravam que as informações culturais transmitidas para os alunos tivessem qualquer relação aos construtos psicológicos já desenvolvidos pela história de vida social do próprio sujeito. Conforme o autor, os processos cognitivos são desenvolvidos ao longo da trajetória do sujeito e são considerados aspectos pertinentes aos processos de aprendizagem em contextos formais e não formais de educação.

As concepções de ensino e aprendizagem ainda são temas muito discutidos entre as teorias psicológicas contemporâneas e, mais recentemente, a ênfase tem se direcionado à aprendizagem humana adulta, especialmente relacionada ao desenvolvimento humano em contextos de trabalho. Isso trouxe implicações às formas de planejamento das atividades educativas para os processos de formação institucionalizados.

Para Vygotsky (1998), as funções psicológicas superiores são desenvolvidas através de processos de aprendizagem, constituídos a partir da subjetivação do conteúdo

objetivo, compartilhado pela cultura. Esses processos ocorrem por meio da *mediação* estabelecida nas relações interpessoais e que, a partir do compartilhamento dos significados e sentidos desse conhecimento cultural, passam a se constituir em caráter simbólico, desenvolvendo as atividades intelectuais sob uma nova ordem.

Para reforçar a proposição de que o desenvolvimento psicológico ocorre através da *mediação*, Vygotsky (1998) afirma ser pelo processo de *internalização* que o social se constitui subjetivamente no sujeito e, através do processo de *externalização* que o sujeito objetiva a sua subjetividade. O processo de internalização se constitui pelos processos de mediação pertinentes às interações e relações sociais, possibilitando que as funções interpsicológicas, desenvolvida entre sujeitos, se tornem intrapsicológicas, viabilizando o desenvolvimento das funções psíquicas complexas (Vygotsky, 1998).

A mediação semiótica é um conceito importante na abordagem histórico-cultural, pois reflete como as relações sociais são atravessadas pela cultura por meio dos processos simbólicos construídos ao longo da evolução humana.

A idéia básica trazida por Vygotsky (1998) nesse conceito é a de que as funções psicológicas superiores se desenvolvem por meio dos instrumentos sociais simbolicamente construídos na história da humanidade e que, conforme Oliveira (1992), incluem dois aspectos dialeticamente constitutivos: o processo de representação mental (simbólica) e a origem social dos sistemas simbólicos. Enquanto o primeiro se refere à capacidade do homem em operar mentalmente sobre o mundo pela existência do conteúdo de natureza simbólica, o outro já remete à origem social dos sistemas simbólicos, ou seja, a natureza relacional constituinte do significado simbólico das atividades humanas. Para Vygotsky (1998), os instrumentos sociais só podem se caracterizar como tipicamente humanos através de uma atividade mediada entre o signo, simbolicamente construído pela cultura, e o próprio instrumento.

Entendendo a *linguagem* como ferramenta cultural própria da espécie humana e seu principal instrumento simbólico, Vygotsky (2000) afirma que o caminho para a compreensão do desenvolvimento das funções psicológicas superiores se dá através da *palavra*, a partir do entendimento de seu significado (fala): “o significado é parte inalienável da palavra como tal, pertence ao reino da linguagem tanto quanto do pensamento” (p. 10). O significado da palavra é concebido como unidade de análise privilegiada, por conter as propriedades do pensamento e por se constituir como uma mediação deste (Aguiar, 2007).

Com base em tais conceitos, afirma-se que os processos psicológicos são desencadeados pela aprendizagem humana por meio dos instrumentos sociais simbolicamente mediados, os quais geram dois níveis de funcionamento: a formação dos *significados*, cujos conceitos são compartilhados socialmente, e dos *sentidos*, que se configuram como únicos ao processo subjetivo de cada sujeito. O uso da linguagem, como instrumento cultural e simbólico e a formação do pensamento são constituintes dos significados e sentidos que se processam nas mais variadas formas de relações entre os homens. Nesse sentido, as relações sociais são consideradas, na perspectiva histórico-cultural, como as fontes propulsoras do desenvolvimento tipicamente humano.

A formação de significados e sentidos é construída durante todo o percurso do desenvolvimento do homem pelos processos de aprendizagem a partir das práticas culturais desenvolvidas nas relações sociais. O interjogo que se desenrola entre o sujeito e o seu contexto físico e social desenvolve a subjetividade humana através dos contínuos processos de re-significação de *sentido*, configurando as características psicológicas do sujeito de maneira particularizada. Vygotsky (2000), ao acentuar a diferença entre os conceitos de significados e sentido, afirma:

O sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas de sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (...) O sentido real de uma palavra é inconstante (...) no discurso vivo, o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido (p. 465).

Foi a partir da categoria de sentido que foram gerados desdobramentos mais recentes sobre o tema da subjetividade humana (González Rey, 2003, 2005a, 2005b), atribuindo maior ênfase à complexidade envolvida nos aspectos subjetivos com vistas à ampliação da compreensão do seu desenvolvimento.

Reconhecendo que os fatores sociais e culturais se atravessam nos processos pertinentes ao desenvolvimento dos sujeitos, González Rey (2003, 2005b) compreende que a *subjetividade* está configurada aos aspectos afetivos e se tornam particularizados na medida em que se constitui o sujeito psicológico. Ao enfatizar as proposições histórico-culturais da Psicologia, Leontiev (citado por González Rey, 2003) ressalta que “existe um complexo sistema dinâmico de sentidos que inclui um aspecto motivacional

(afetivo), assim como a vontade, a dinâmica da ação e a dinâmica do pensamento. Elas podem assumir diversas relações entre si e formar diferentes ‘redes’” (p. 192).

Nessa direção, González Rey (2003) considera que os processos de subjetivação são idiossincráticos e constituídos através dos sentidos que se renovam constantemente no complexo sistema do desenvolvimento das funções psicológicas e que, por sua vez, se efetivam a partir dos aspectos objetivos da cultura. Corroborando essa argumentação, o autor distingue os conceitos de subjetividade *individual* e *social* para reforçar o caráter dialético, complexo e plurideterminado do desenvolvimento psíquico humano.

Por *subjetividade individual*, entende-se um sistema complexo em desenvolvimento que produz constantemente os sentidos por meio das atividades do sujeito, integrando as características atuais e históricas nos distintos momentos e esferas sociais de sua vida (González Rey, 2005a). A organização subjetiva se evidenciaria no curso de ação do sujeito, subsidiada pela produção de sentidos pertinente ao caráter processual da subjetividade.

A *subjetividade social* é apresentada como aspecto de extrema relevância no processo de subjetivação, pois o caráter simbólico inerente aos significados compartilhados pelos grupos sociais é preservado na coletividade e estão situados em um nível diferente na organização ontológica social, exercendo significativa influência no processo de configuração do sentido subjetivo. González Rey (2003) considera que a subjetividade social é caracterizada como uma zona onde se integram os diversos sistemas individuais de subjetividade, gerando espaços sociais próprios, configurados pela circulação e integração simultâneas dos significados e sentidos específicos a um determinado grupo ou contexto.

O que se resgata, nessa perspectiva, é a consideração de uma relação recursiva em cada esfera, individual e social, e que está implicada na configuração plurideterminada da subjetividade do sujeito. Nesse sentido, González Rey (2003) enfatiza que a subjetividade individual é constantemente atravessada pela subjetividade social e que é através da relação estabelecida nas práticas sociais que os processos de subjetivação se efetivam. A ênfase trazida pelo autor, a partir do tema da subjetividade, está relacionada à tentativa de recuperação do caráter dialético e complexo do homem que representasse tanto a singularidade do indivíduo quanto aspectos sociais.

A seguir, se discorrerá sobre algumas contribuições da perspectiva histórico-cultural em Psicologia, direcionando a discussão, especialmente, para os processos de

desenvolvimento humano adulto e as características atuais das ações formativas para o desenvolvimento do trabalhador.

Desenvolvimento humano adulto: considerações da perspectiva histórico-cultural

Considerar os processos de desenvolvimento humano adulto sob a perspectiva histórico-cultural requer trazer questões sociais e culturais que exercem suma influência no percurso da vida humana. Para essa abordagem, os fenômenos psicológicos humanos têm a sua gênese constituída pela mediação entre a história social, em constante transformação no tempo e no espaço, e a experiência individual dos sujeitos, realizada através das relações sociais. A história da humanidade vem presenciando diversas formas pelas quais o homem organiza sua vida em sociedade, desenvolvendo as relações homem-homem e homem-natureza com distintas configurações, de acordo com o período histórico.

Comumente, atribui-se ao conceito de “trabalho” um sentido de repetição de tarefas, afazeres, pertinentes e necessários à sobrevivência da espécie humana, e que ganha distintas nuances em diversos períodos de evolução histórica da sociedade. Não é difícil perceber, na atualidade, que a direção que se dá aos aspectos formativos nos espaços de trabalho adere ênfase ao treinamento, à reprodução de tarefas, em detrimento de uma concepção de organização de trabalho como lócus privilegiado aos processos complexos de desenvolvimento humano adulto. A teoria histórico-cultural da Psicologia concebe a noção de trabalho como a pedra angular para o desenvolvimento das características psicológicas tipicamente humanas, ancorada especialmente nos pressupostos materialista e dialético marxistas.

De acordo com Marx (trad. 2006), o trabalho é um processo que estabelece formas distintas de relação entre o homem e a natureza, no percurso da história da humanidade. O autor afirma que “o conceito da divisão de trabalho e da permuta é da maior importância, porque elas constituem a expressão sensível, alienada da atividade e das capacidades humanas como atividade e capacidades próprias de uma espécie” (Marx, trad. 2006, p. 165), fator que distingue as interações para fins de sobrevivência, comuns a diversas espécies, das relações que visam à produção, específicas ao homem. A discussão marxista sobre as atividades produtivas elevam a relevância do trabalho para a compreensão das características tipicamente humanas.

Para Marx (citado por Leontiev, 2004), o instrumento se interpõe entre o homem e o objeto de sua ação como condutor final para o trabalho. Para que o uso

instrumental de efetiva na qualidade humana, a linguagem e a palavra se constituíram, na evolução humana, a partir da necessidade que os homens têm em relacionar-se para o exercício do trabalho social. Sendo assim, o filósofo destaca que a linguagem representaria a consciência prática dos homens pela dupla função que adere à ação humana: a função produtiva e de comunicação.

O surgimento e desenvolvimento do trabalho, para Engels (citado por Leontiev, 2004), é considerado como fundamento da existência social, e não meramente uma das formas de desenvolver as relações em sociedade. Para o filósofo, o trabalho surgiu por meio da fabricação de instrumentos e, através dele, desenvolveram-se as características tipicamente humanas, como a linguagem e a consciência, distinguindo-as dos seus antepassados.

Leontiev (2004) traz uma discussão mais aprofundada sobre a evolução dos processos intelectuais humanos a partir de sua compreensão sobre a atividade humana e sua relação com a noção de trabalho marxista. Para o autor, “a estrutura da consciência humana está regularmente ligada a estrutura da atividade humana” (p. 106), cujo desenvolvimento se dá pelo uso instrumental, elo de mediação simbólica e material, nas ações de compartilhamento das tarefas nas relações produtivas.

A perspectiva materialista-dialética destaca que, durante o percurso histórico de desenvolvimento do homem e da sua realidade, as atividades humanas de produção ocorreram em virtude da criação e uso de ferramentas e de instrumentos que passaram a exercer uma função mediadora entre a ação do homem e a natureza. Corroborando esses construtos, Leontiev (2004), afirma que o instrumento é o objeto que possibilita a ação humana para um determinado fim, se configurando como “portador da verdadeira abstração consciente e racional, da primeira generalização consciente e racional” (p. 88). Conforme o autor, a ação simbólica ocorre em um nível de atividade intelectual superior por meio do uso de instrumento real (concreto) e o signo (instrumento simbólico), se configurando como característica específica ao homem.

As relações de trabalho se distinguem, nessa perspectiva, como fundamentais ao aparecimento das características que compõem as funções psíquicas superiores, qualificando a ação humana como aquela desenvolvida na coletividade, a partir da cooperação entre os homens e que supõe uma divisão técnica das atividades de trabalho (Leontiev, 2004). Tais características só se distinguem das tarefas coletivas dos animais pela forma peculiar como os homens interagem para realizar uma ação de trabalho: a

partir do uso de instrumentos e da comunicação como mediadores simbólicos que possibilitam a capacidade reflexiva e intencional das ações com a natureza.

Fortalecendo essa argumentação, Leontiev (2004) estabelece os aspectos que diferenciam a atividade dos animais daquelas especificamente humanas. Para o autor, a atividade animal se desenvolve em um grau de relação instintivo e biológico entre os animais, geralmente orientada para satisfazer as necessidades rudimentares, promovendo o desenvolvimento psíquico em um nível elementar. Já as atividades humanas sofrem uma transformação qualitativa por meio dos conteúdos inerentes às operações de trabalho, distinguindo-se pela capacidade consciente de criar e utilizar os instrumentos para o trabalho (Leontiev, 2004).

De acordo com Vygotsky (1998), o uso do instrumento está relacionado à criação do sistema de signos pela cultura humana, por exercer a função mediadora do pensamento, da comunicação e trabalho exercido no social. Ao abordar a relação entre a inteligência humana e o uso de signos, o autor sublinha que “a unidade dialética desses sistemas no adulto humano constitui verdadeira essência no comportamento humano complexo” (p. 32). Os processos de *mediação* estão diretamente relacionados ao uso dos signos e, conforme Vygotsky (1998), ocorrem pela *internalização* dos aspectos externos ao sujeito, possibilitando, assim, o desenvolvimento das funções psicológicas humanas.

Com base nesses pressupostos, entende-se que o desenvolvimento das características psíquicas superiores ocorre pela ação dialética na qual o homem, intencionalmente, transforma a natureza. As tarefas compartilhadas nas relações produtivas propiciam a transformação no mundo natural e, a partir disso, ocorre uma reorganização e um novo nível de desenvolvimento das funções psicológicas humanas.

As proposições da abordagem histórico-cultural da Psicologia têm trazido contribuições teóricas que possibilitam refletir sobre os espaços contemporâneos de trabalho como lócus para a elaboração de processos formativos que objetivem o desenvolvimento dos sujeitos trabalhadores, sob uma perspectiva sistêmica, dinâmica e relacional, e que revelam uma nova visão para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias para a atuação. Para essa abordagem, os fenômenos psicológicos humanos têm a sua gênese constituída pela mediação entre a história social, em constante transformação no tempo e no espaço, e a experiência individual dos sujeitos, realizada através das relações sociais.

Entendendo que os processos de subjetivação ocorrem nos espaços constituídos pela sociedade ao longo da evolução humana, concebe-se que os contextos institucionalizados para as práticas sociais de trabalhos são tidos como férteis mediadores de desenvolvimento humano adulto.

Nas últimas décadas, diversas mudanças ocorreram nos aspectos sociais, históricos, econômicos e culturais, trazendo novas nuances nas formas como os homens têm interagido e se relacionado, especialmente nas situações de trabalho. Com a transformação dos fatores referentes à produção humana, as organizações de trabalho têm ganhado configurações estruturais e funcionais contemporâneas, redefinindo o perfil profissional e conferindo maior complexidade à questão das competências profissionais (Marinho-Araujo, 2003).

Na presente pesquisa, assumiu-se uma concepção de trabalhador com ênfase na integralização do seu desenvolvimento como sujeito de sua história nos contextos de atuação profissional, considerando esses espaços institucionalizados como lócus privilegiado para a construção de competências. A profissão de educador social, como sinalizado no Capítulo 1, é recente nos espaços educativos não-formais, cujo perfil vem sendo definido a partir das demandas sociais de diversas ordens no curso de sua trajetória profissional.

Diante de uma profissão emergente, com características associadas a um perfil que seja capaz de lidar com situações complexas e inusitadas em prol da luta pela exclusão social, defende-se uma concepção de homem ativo e autônomo ante os desafios sociais. A história pessoal e profissional desse sujeito está relacionada às dimensões históricas, políticas, econômicas que se configuram sob diferentes formas ao longo da evolução da sociedade. Na contemporaneidade, urge a formação de profissionais, com base no desenvolvimento de competências para atuação, cuja relevância social esteja voltada para o combate aos complexos problemas que atingem sua população.

O desafio dos processos formativos do educador social está em construir um perfil profissional capaz de atuar em espaços alternativos de educação que se contraponham à reprodução de processos adaptativos e domesticadores, visando um desenvolvimento crítico e emancipatório dos seus alunos que, pela natureza institucional desses contextos, estão à margem da garantia constitucional dos direitos básicos da vida. Para que se possa desenvolver sujeitos adultos para situações de trabalho caracterizadas por contextos de educação social, é necessário considerar os

aspectos sociais e subjetivos como constituintes de seu perfil, de forma a potencializar a mediação pertinente à sua formação pessoal e profissional.

As considerações teóricas realizadas ao longo desta seção pretendem levantar, a seguir, reflexões acerca das possibilidades de articulação com a abordagem por competências, como vias pertinentes para a compreensão psicológica do desenvolvimento de características profissionais, vinculada às teorizações da abordagem histórico-cultural sobre os processos psicológicos humanos.

Abordagem por Competência e Psicologia Histórico-Cultural: possibilidades de articulações

A evolução das perspectivas teóricas acerca da abordagem por competências

O avanço tecnológico nas organizações de trabalho tem gerado diversas transformações na sociedade contemporânea, fazendo emergir discussões temáticas acerca do trabalho e da educação, especialmente quanto à formação profissional. A abordagem por competência tem se evidenciado nesse debate por sua pertinência à compreensão do desenvolvimento dos sujeitos profissionais, por meio de distintas perspectivas teóricas e campos de saber.

De acordo com Manfredi (1998), a noção de competência é uma construção conceitual que permeia as discussões em diversas áreas das ciências sociais e, mais recentemente, tem sido objeto de estudo e intervenção das áreas da Educação, Saúde e Psicologia. No caso desta última disciplina, as áreas que vêm trazendo contribuições estão associadas, tradicionalmente, ao ramo da Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem e da Psicometria.

Mais recentemente, a área da Psicologia Escolar, com base na perspectiva histórico-cultural, tem trazido contribuições significativas sobre o tema do desenvolvimento de competências no sujeito adulto, por entender esse processo como propício ao desenvolvimento das funções psicológicas humanas (Marinho-Araujo, 2003). Esse assunto será mais aprofundado na seção seguinte.

As transformações sócio-culturais constituídas vêm redefinindo espaços complexos de trabalho. Nos contextos institucionalizados para as práticas de educação, a tônica se direciona para estratégias de formação que promova o desenvolvimento de competências profissionais em sujeitos adultos, visando a constituição de um perfil de

educador para lidar com situações dinâmicas e incertas, associado ao comprometimento ético e social.

As questões sociais no mundo do trabalho vêm interessando as diferentes disciplinas que se ocupam de temáticas e problemas relativos ao trabalho social, atribuindo especial ênfase às caracterizações do perfil e as competências específicas de atuação diante de contextos profissionais cada vez mais complexos, dinâmicos e multifacetados. Isso vem aderindo à noção de competência distintas perspectivas conceituais em virtude da diversidade teórica e metodológica emergente ao longo das mudanças na cultura e sociedade, sob diversos prismas epistemológicos.

A competência é entendida atualmente como um conceito complexo, polissêmico e de valor heurístico, acompanhando configurações caracterizadas pelas condições de produtividade de acordo com o contexto sócio-cultural de onde as definem. O surgimento de variadas compreensões sobre competência gerou terminologias distintas, como as definições de performance, know-how, qualificação entre outros (Marinho-Araujo, 2003). Tais definições subsidiaram diferentes diretrizes teóricas e metodológicas para os processos educativos, especialmente à formação profissional.

Logo no início do século XX, a noção de *qualificação* era utilizada como conceito central para subsidiar perspectivas teórico-metodológicas para o desenvolvimento de um perfil técnico dos sujeitos trabalhadores. Esse conceito esteve, por bastante tempo, associado ao paradigma do posto de trabalho, demarcado por um momento histórico de maior sistematização para a produção em larga escala. Nesse contexto, a administração científica taylorista inaugurou uma época de transformações na esfera econômica e profissional da sociedade. A ênfase dada pelas organizações direcionava-se para o desenvolvimento da *tarefa*, a partir da racionalização do trabalho em um nível operacional (Zarifian, 2003; Brígido, 2001).

Essa perspectiva assumiu uma noção de sujeito em estreita ligação com as relações produtivas desse período, orientando os processos formativos para a aprendizagem da tarefa e definindo, por conseguinte, o desenvolvimento de um perfil técnico e reprodutivista do profissional (Deluiz, 2001). A lógica da relação entre sujeito e trabalho adotada era a de que quanto maior o grau de qualificação profissional, mais elevado seria sua efetividade na execução da tarefa (*saber-fazer*).

De acordo com Zarifian (2003), a emergência do modelo de competência surge com base nos critérios de autonomia e responsabilidade e que, na França, nasce

por volta da década de 70 sob a égide de que o indivíduo é considerado tanto mais qualificado quanto maior fosse a sua autonomia no trabalho. Na medida em que os desempenhos se tornam mais complexos e partem da relação com o cliente, vão surgindo novas dinâmicas sociais e cognitivas. Trabalhar por competência, a partir de então, seria confrontar-se com um problema e procurar aperfeiçoar soluções.

Nesse período, diversas perspectivas de formação profissional surgem baseadas na concepção de competências profissionais. Percebia-se que o treinamento direcionado para o desenvolvimento de habilidades específicas do trabalhador se demonstrava insuficiente diante de situações complexas e inusitadas, para as quais os sujeitos não foram qualificados. Dessa forma, a temática da *competência* emergiu associada à necessidade de formação profissional para o trabalho complexo e multifacetado, exigindo, do profissional, características mais complexas para uma atuação competente, polivalente por excelência (Brígido, 2001; Kuenzer, 2002).

Considerando seu valor heurístico, Deluiz (2001) aborda distintos modelos epistemológicos que vêm subsidiando a noção de competência como um construto social de significados variados e orientando o planejamento e organização curricular dos contextos de formação profissional. A autora apresenta quatro matrizes teóricas que sustentam diferentes conceituações sobre competência: a *matriz condutivista* ou *behaviorista*; a *funcionalista*; a *construtivista*; e, por fim, a *crítico-emancipatória*. Cada modelo epistemológico de análise do trabalho se constituiu, no campo das competências, como perspectiva teórico-conceitual em conformidade com a contextualização histórica e social que fundamentam as condições de trabalho.

A *matriz condutivista* ou *behaviorista* encontra seus pressupostos fundamentados nas contribuições teóricas da psicologia de Skinner (citado por Deluiz, 2001), bem como na pedagogia por objetivos de Bloom (citado por Deluiz, 2001), trazendo uma compreensão de competências alicerçada nas noções de habilidades, capacidades, conhecimentos, padrões e atitudes de comportamento. Tais terminologias se configuram como fatores preditivos para uma atuação competente do trabalhador.

As estratégias de ensino, orientadas pela matriz condutivista, direcionaram-se para o treinamento dos trabalhadores a partir dos métodos comportamentais advindos, principalmente, do behaviorismo skinneriano, tendo como um dos principais suportes didático-pedagógicos a *instrução programada* (Brígido, 2001). Por adotar o posto de trabalho e a tarefa como objeto de estudo, o modelo condutivista tem orientado os currículos de formação com base no método de análise ocupacional (Deluiz, 2001).

Fundamentada nas contribuições teóricas e metodológicas da sociologia, a matriz *funcionalista* subsidiou uma análise sobre o trabalho com base na relação sistêmica entre a organização, lócus das práticas de trabalho, e o contexto sócio-cultural no qual se encontra inserido. Partindo de uma análise funcional do trabalho, tal modelo epistemológico baseia a sua avaliação do desempenho do trabalhador com o foco no resultado e não sobre o processo. A descrição de suas funções se direciona para as *unidades de competências* e estas, por sua vez, em *elementos de competências*, definindo-se, assim, o nível esperado de para a execução de cada tarefa (Deluiz, 2001).

Tanto a matriz *condutivista/behaviorista* como a *funcionalista* são consideradas perspectivas limitadas à descrição das funções e tarefas dos processos de produção de trabalho. Tais limitações levaram desdobramentos à concepção de competências no processo de trabalho, refletindo uma transposição didática linear para o currículo formal a partir da relevância atribuída às estratégias didáticas voltadas para o desenvolvimento de atividades e comportamentos esperados ao bom desempenho profissional (Deluiz, 2001).

Com ênfase conferida à caracterização técnica do trabalho, a competência, de acordo com Kuenzer (2002), toma um significado restrito, próximo a um saber tácito, de natureza psicofísica, onde as características intelectuais e práticas se articulam para a atividade laboral. O sujeito trabalhador, em ambas perspectivas, fica limitado ao saber específico do desempenho da tarefa, restringindo uma perspectiva autônoma, histórica e contextual à sua formação.

A matriz *construtivista* surge como perspectiva inovadora a partir de metodologia de investigação empregada por Bertrand Schwartz (citado por Deluiz, 2001) o qual vem desenvolvendo estudos que articulam pesquisa/ação com reflexão/ação. Tal perspectiva tem como propósito central identificar os conhecimentos pertinentes às atividades de trabalho e o modo como se relacionam no desenvolvimento da atuação profissional. Dessa forma, formula-se um inventário de competências para situações diferenciadas, nas quais as atividades e os conhecimentos precisam ser mobilizados, entendendo, assim, a relação entre competência e contexto no processo de evolução dos sujeitos trabalhadores.

A perspectiva construtivista da competência, de acordo com Deluiz, 2001, considera os conhecimentos científicos, técnicos, organizativos e os saberes comportamentais e relacionais como as próprias categorias de análises que subsidiam as habilidades e competências observáveis desenvolvidas na formação dos trabalhadores.

Embora a abordagem construtivista tenha trazido relevante avanço teórico e metodológico à discussão da competência, concorda-se com Deluiz (2001) e Manfredi (1998) no entendimento de que suas proposições se limitam ao ambiente exclusivo de trabalho, alinhando-se a uma dimensão individual no processo de desenvolvimento das competências profissionais dos sujeitos. Dessa forma, perde-se a relevância da dimensão política e social em prol do desenvolvimento de trabalhadores com maior poder de emancipação e visão crítica do seu contexto e da coletividade.

Por essas limitações, Deluiz (2001) ressalta a emergência mais recente da matriz *crítico-emancipatória*, trazendo outros olhares para a compreensão de competência e redefinindo as proposições teórico-metodológicas dos processos de investigação de trabalho e formação profissional. Por ainda se configurar uma perspectiva em construção, o modelo encontra-se em um momento propício de abertura a novas contribuições teóricas e metodológicas de diversas áreas de conhecimento

Com a emergência dessa proposição, a concepção de competência que vem se adotando vai ao encontro dos fundamentos teóricos do pensamento crítico-dialético, considerando os fatores individuais, históricos, sociais e econômicos que balizam as formas de organização na sociedade para o desenvolvimento de sujeitos adultos no mundo do trabalho.

Nesta perspectiva, a identificação, definição e construção de competências profissionais não se pauta pelas necessidades e demandas estritas do mercado, na ótica do capital, mas leva em conta a dinâmica e as contradições do mundo do trabalho, os contextos macroeconômicos e políticos, as transformações técnicas e organizacionais, os impactos socioambientais, os saberes do trabalho, os laços coletivos e de solidariedade, os valores e as lutas dos trabalhadores. Desta forma, investiga as competências no mundo do trabalho a partir dos (...) trabalhadores, identificando os seus saberes formais e informais, as suas formas de cultura e o patrimônio de recursos por eles acumulado (aprendizados multidimensionais, transferências, reutilizações) nas atividades de trabalho. (Deluiz, 2001, § 64).

Os processos formativos, subsidiados por esse modelo epistemológico, compreendem o desenvolvimento de competências profissionais com base em uma concepção ética, emancipatória e autônoma de sujeito, cujo comprometimento profissional esteja voltado para a transformação social. As estratégias educativas para a construção de competências sociais para o trabalho devem considerar os aspectos da

subjetividade, desenvolvidas na individualidade e coletividade dos sujeitos, de forma a privilegiar uma formação política e social crítica que suprima o condicionamento profissional gerado pelas relações de força e de poder estabelecidas na sociedade capitalista.

Historicamente, atribui-se os autores franceses como precursores da revisão e ampliação conceitual da competência (Marinho-Araujo, 2003). Na França, a discussão sobre abordagem por competência emergiu com maior evidência pelas transformações sociais advindas da crise econômica do início dos anos 80, cuja superação empreitou novos desafios produtivos e concorrenciais. Naquele contexto histórico, Zarifian (2003) afirma que a noção de competência estava subsidiada por dois elementos subjacentes à saída da crise econômica. Primeiramente, a ênfase direcionou-se pela maior aderência à qualidade dos produtos, demandando maior complexidade do desempenho dos trabalhadores e personalização da relação com os clientes. O segundo elemento, de acordo com o sociólogo, seria o de enfrentar o crescimento de situações incertas, inovadoras.

Dessa forma, percebeu-se uma ruptura paradigmática na abordagem por competência nos aspectos conceituais, teóricos e metodológicos, em oposição aos pressupostos que fundamentavam o modelo de posto de trabalho, contemplando, nessa perspectiva, a relevância às dimensões construtiva, processual e coletiva no contexto do trabalho (Deluiz, 2001; Manfredi, 1998; Zarifian, 2003).

Em consonância a essa caracterização social, a competência passou a ser considerada como a capacidade do sujeito agir diante de situações-problema inusitadas, a partir da *mobilização* dos recursos (saberes, habilidades, atitudes, posturas) que compõem as competências necessárias para sua resolução.

Le Boterf (2003) é o autor francês que apresenta a competência como a própria *mobilização* de recursos, compreendendo essa característica substancial à compreensão de uma ação por competência: “uma das características do profissional é saber mobilizar e combinar, de modo pertinente, um conjunto de ‘recursos’ para administrar uma situação profissional complexa” (Le Boterf, 2003, p. 133). A compreensão de que a competência profissional está associada à mobilização dos recursos se constitui um fator ascendente na sociedade capitalista contemporânea, em virtude das contínuas transformações que configuram organizações sociais de trabalho cada vez mais diversificadas e complexas.

A perspectiva teórica de Le Boterf (2003) sobre competência concebe que toda ação humana é provida de intencionalidade e, a partir disso, espera-se que a ação se torne reflexiva pela sua suscetibilidade de transferência a situações-problema semelhantes. Para o autor, a competência está na própria mobilização dos recursos, como grande importância atribuída à intencionalidade da ação reflexiva como promotora de competências.

Nesse aspecto, percebe-se uma aproximação da contribuição teórica de Le Boterf (2003) sobre o conceito de competência à Teoria da Atividade de Leontiev (2001), pela qual a perspectiva histórico-cultural defende que o psiquismo humano estrutura-se através da atividade social e histórica dos sujeitos desenvolvida em ações e operações que transformam, dialeticamente, o homem e a sua realidade. Com base nessa articulação, defende-se que o desenvolvimento das competências se constrói gradativamente em função das experiências de trabalho dos sujeitos, gerando o desenvolvimento e a mobilização de recursos, habilidades, conhecimentos, saberes cada vez mais complexos e multivariados, coerentes às condições atuais de atuação profissional.

Por seu valor heurístico e que acompanha as transformações sociais, a noção de competência encontra-se em um momento propício de abertura a novas contribuições teóricas e metodológicas de diversas áreas de conhecimento. Nessa direção, afirma-se que esse trabalho atribui destaque à ampliação conceitual da noção de competência proposta por Marinho-Araujo (2003) que, com base na perspectiva histórico-cultural da Psicologia, defende ser através do processo de *mediação* que se constitui o desenvolvimento de competências, com especial ênfase às dimensões afetivas e culturais como fatores de pertinência à história de formação pessoal e profissional dos sujeitos. A mobilização de recursos, no desenvolvimento de competências, é potencializada através da mediação intencional e planejada no processo de subjetivação da formação pessoal e profissional dos sujeitos. A seguir, será aprofundado o conceito de mediação no desenvolvimento humano adulto com base nessa proposta de ampliação conceitual.

A mediação no desenvolvimento de competências

O aspecto dialético da abordagem histórico-cultural atribui grande relevância à formação, mutuamente constituinte, entre os aspectos subjetivos e sociais dos processos psicológicos superiores. A subjetividade tem sua gênese ligada às relações sociais

estabelecidas nos diversos espaços culturais e, nessa perspectiva, as atividades de trabalho, por meio do uso de instrumentos concretos e simbólicos, são consideradas o grande mote para o desenvolvimento qualitativo superior das funções psicológicas humanas, em comparação às outras espécies, especialmente em relação ao desenvolvimento humano adulto.

Partindo dessa abordagem, Marinho-Araujo (2003) destaca o conceito de *mediação* como fator precípua ao desenvolvimento profissional do sujeito adulto, concebendo a noção de competência “como recurso e ferramenta que habilita o sujeito a dominar, com intencionalidade e segurança, contextos técnicos e complexos, diante dos quais ele pode fazer opções éticas e transformadoras” (p. 299). Nesse sentido, considera-se que a mediação, para a formação das competências profissionais, promove o avanço qualitativo no funcionamento psíquico de sujeitos.

De acordo com a autora, o conceito de mediação, proposto por Vygotsky (1998), confere ao *outro* mais experiente em contextos de trabalho um papel formador das competências profissionais. Nessa direção, ressalta-se a relevância do psicólogo escolar na mediação de profissionais nos contextos institucionais em prol do desenvolvimento da identidade profissional, a partir de atuações que priorizem promover maior clareza e lucidez acerca da especificidade do trabalho e da natureza das atividades desenvolvidas por meio, por exemplo, de um processo de formação continuada e assistida em serviço.

Enfatizando o papel ativo do formador na mediação para o desenvolvimento de competências, Marinho-Araujo (2003) ressalta a importância em propiciar processos de conscientização nos sujeitos para potencializar a capacidade reflexiva de modo a transformar os saberes construídos em maneiras seguras e eficazes de atuação e escolhas nos contextos sociais e profissionais. Para a autora, a mediação planejada nos processos formativos pressupõe “um encontro intersubjetivo de sujeitos em posições diferentes, mas que co-produzem os sentidos da singularidade e complexidade do fenômeno compartilhado” (Marinho-Araujo, 2003, p.178).

Considerando o papel ativo do mediador, especialmente em contextos de trabalho, as estratégias para o desenvolvimento de competências devem se constituir em caráter de co-construção entre os sujeitos envolvidos, a partir da promoção de processo reflexivo conjunto. A qualidade desse desenvolvimento está relacionada à natureza da mediação dos processos formativos, pelos quais se objetiva construir as competências para a atuação em situações dinâmicas e incertas de trabalho.

Em consonância com a perspectiva histórico-cultural, compreende-se as situações de trabalho coletivo como *lócus* privilegiado para a formação de competências, a partir de estratégias que promovam ações e operações intencionais (Marinho-Araujo, 2003). O desenvolvimento das atuações intencionais no contexto de trabalho ocorre por meio da articulação teórica e prática na área profissional, promovendo maior segurança e clareza de papéis e responsabilidades dos sujeitos envolvidos.

Kuenzer (2002, 2003) utiliza o conceito de *práxis* como a capacidade de articulação entre conhecimentos teóricos e práticas laborais, defendendo que o simples domínio do conhecimento do trabalhador, tácito ou científico, não é suficiente para uma atuação competente. O conceito pode ser compreendido, conforme Varquez (citado por Kuenzer, 2003), como “*atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica, na medida em que esta ação é consciente*” (§ 04). Posto isso, compreende-se a *práxis* profissional como um processo que ocorre privilegiadamente no contexto de trabalho, fundamentando o desenvolvimento do conhecimento através da construção dialética da atividade crítico-prática, em prol da transformação da realidade do homem.

Para Marinho-Araujo (2003), as situações de trabalho são espaços propícios para a emersão de processos reflexivos do homem. A *práxis*, entendida como a articulação dialética entre teoria e a prática, se constitui pela atividade consciente e reflexiva e precisa ser oportunizada em situações de trabalho planejadas nos processos formativos, momentos nos quais o sujeito possa transpor os conhecimentos adquiridos durante a formação em vivências reais, diante dos enfrentamentos dessas atividades. Para a autora, “trabalhar a *intencionalidade* na construção de uma postura reflexiva é disponibilizar-se, abrir-se e conduzir-se, com autonomia e responsabilidade, a uma ‘consciência reflexiva’” (p. 295), defendendo a formação de profissionais reflexivos, conscientes e seguros de suas especificidades de trabalho.

Subsidiando-se sob a categoria de *profissional-reflexivo* e os conceitos de *reflexão-na-ação* e *reflexão-sobre-a-ação*, Plantamura (2002) ressalta o conceito de “zona de inovação” como um processo formativo complexo, dinâmico e multifacetado, tendo como base a epistemologia da ação e o talento artístico como pressupostos necessários ao enfrentamento de zonas indeterminadas da prática profissional. O autor sinaliza a importância de considerar os processos formativos mais propícios à *presença*

histórica dos sujeitos, com base em quatro pilares: a reflexão, a arte, a ciência e a política. A competência, conforme o autor, é desenvolvida dialeticamente por meio do conhecimento, que reverte-se em ação transformadora, e a própria ação que converte-se em conhecimento (epistemologia da ação).

A perspectiva trazida por Plantamura (2002) enfatiza o saber da experiência como fator substancial ao desenvolvimento de competência, se esse for “reconstruído constantemente com a mediação de um educador-formador significativo que não silencia, mas que dialoga criticamente ampliando as zonas de consenso” (Plantamura, 2002, § 11). O interlocutor mais experiente deve oferecer um maior número de fatores de reflexão, análise e reconhecimento, favorecendo, através do diálogo consensual e/ou de contraposição, elementos para o desenvolvimento de competências.

Para Marinho-Araujo (2003), o formador tem um papel ativo em comunicar, informar e transmitir perspectivas teórico-conceituais, além de, sobretudo, demonstrar, exercitar, acompanhar e mediar o desenvolvimento da *práxis* profissional, isto é, a transposição didática de conhecimentos e saberes às demandas da prática. Assim, os processos de reflexão só adquirem relevância, no desenvolvimento humano adulto, a partir do estabelecimento de práticas de mediação intencionalmente planejadas nos métodos de formação profissional.

Os recursos mobilizados (afetos, conhecimentos, saberes, experiências, habilidades), no desenvolvimento de competências, são considerados “conteúdos simbólicos” necessários à atuação profissional para as situações desafiadoras de trabalho. Marinho-Araujo (2003) propõe uma organização didática dos recursos de saberes e habilidades, para o desenvolvimento de competências de psicólogos escolares, categorizando-os em: saberes teóricos; saberes técnicos, saberes práticos, habilidades interpessoais; habilidades pessoais; habilidades éticas; e habilidades estéticas. A mediação intencional dos motivos mobilizadores dos recursos transformará novos conteúdos de ordem simbólica para atividades humanas cada vez mais complexas, promovendo, assim, saltos qualitativos das funções psíquicas do sujeito em prol do desenvolvimento de competências (Marinho-Araujo, 2003).

A relevância da mediação, além de estar relacionada ao papel ativo do *outro* mais experiente no desenvolvimento de competências individuais, também filia-se à construção de “competências coletivas”, produto das práticas sociais formadas na coletividade de trabalho. Wittorski (1998) distingue a pertinência das competências

individuais e *coletivas* a partir do seu reconhecimento social em situações de trabalho nas quais são desenvolvidas pelo sujeito ou em coletividade. As competências individuais, para o autor, são produzidas e mobilizadas em interação com as características físicas do ambiente; já as competências coletivas são co-produzidas, constituindo-se como uma produção que não existia anteriormente, inédita.

Le Boterf (2003) também disserta sobre a relação existente entre as competências *individuais* e *coletivas* sob uma perspectiva de interdependência, cuja constituição se estabelece através das interações. O autor considera que o desenvolvimento de competências ocorre a partir de uma “dupla instrumentalização”: a primeira, de *recursos pessoais*, ocorre em um nível individual, sendo constituída pelos saberes, saber-fazer, aptidões ou qualidades e experiências, recursos fisiológicos e emocionais; e a *instrumentalização de recursos do meio* que ocorre pelas redes relacionais provenientes das atividades coletivas de trabalho. Partindo dessa perspectiva, a competência seria considerada a faculdade de usar essa instrumentalização de forma consciente e intencional e que, nas situações em grupo, adquire valor potencial para soluções criativas e inovadoras dos desafios de trabalho.

Ao realizar uma analogia entre o processo lingüístico ao desenvolvimento de competências coletivas profissionais, Le Boterf (2003) afirma: “assim como o sentido emerge das frases construídas com as palavras, a competência coletiva emerge das articulações e das trocas fundadas nas competências individuais (...) a justaposição [de competências individuais] não cria competência coletiva” (p. 229).

Considerando as instituições como lócus orgânicos para o desenvolvimento de competências, o autor enfatiza que sua organização e funcionamento se constituem pela formação de uma “rede de competências”, cujo desempenho dependerá da mobilização e combinação dos recursos de seus atores no desenvolvimento de atividades coletivas. Dessa forma, ressalta-se que a aprendizagem coletiva é insubstituível para o desenvolvimento de competências. “A competência coletiva não pode ser obtida por simples adição de competências parciais ou adquiridas por si mesmas, sem relação com uma visão de conjunto de suas relações mútuas” (Le Boterf, 2003, p. 231).

Como sinalizado anteriormente, os estudos do desenvolvimento psíquico humano aderem ênfase às atividades de trabalho, exercidas no seio da coletividade entre os homens, como gênese das funções mentais superiores (Leontiev, 2004). Com base nos pressupostos da psicologia histórico-cultural, afirma-se que diversos aspectos de ordem simbólica permeiam a mediação para o desenvolvimento de competências

profissionais na sua coletividade e que promovem, conseqüentemente, transformações qualitativas no desenvolvimento do psiquismo humano.

Com base na premissa da perspectiva histórico-cultural de que “o homem aprende a ser homem” somente por meio das relações sociais que participa, o desenvolvimento das competências, individuais e coletivas, para o mundo de trabalho pode ser potencializado através de processos de mediação que promovam maior capacidade dos sujeitos ante os desafios complexos e multifacetados da profissão. A idéia precípua defendida neste trabalho é a de que os sujeitos podem ser cada vez mais competentes pela mediação e ação intencional de suas atividades, as quais compartilham através das relações que desenvolvem no seu contexto de trabalho.

O trabalho vem adquirindo distintas formas de organização social ao longo da evolução das relações humanas, proporcionando mudanças qualitativas nas atividades intelectuais, instrumentais e tecnológicas de produção. Na contemporaneidade, os contextos institucionalizados para o exercício das práticas educacionais não-formais são contextos que inauguram práticas politizadas de compartilhamento da responsabilidade civil diante dos problemas sociais comuns de um sistema social capitalista. Diante desse contexto, vem-se assistindo a emersão profissional do educador social como agente do desenvolvimento de sujeitos, vítimas de da exclusão social, cujo perfil profissional deve estar apontando para o comprometimento ético com as mudanças sociais (Caro & Guzzo, 2004; Romans, Petrus & Trilla, 2003).

A instauração de contextos educativos diferenciados dessa natureza são espaços privilegiados para a formação profissional dos sujeitos adultos comprometidos com a transformação da realidade. O que se observa, diante da precariedade de formação nessa área, é que urgem estratégias formativas voltadas para o desenvolvimento de competências dos educadores sociais, visando a constituição de recursos (teóricos, técnicos, práticos, interpessoais, éticos) que mobilizem uma atuação crítica e política em contextos de combate aos problemas sociais.

Os processos de conscientização, já enfatizados nessa seção, vêm sendo trazidos como proposta interventiva da Psicologia Escolar, especialmente por objetivar o desenvolvimento de uma visão crítica, emancipatória e transformadora nos sujeitos envolvidos nos contextos educacionais (Guzzo, 2005; Marinho-Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a). O papel mediador do psicólogo escolar deve provocar maior clareza e lucidez dos papéis desenvolvidos pelos atores dos contextos educativos, de

forma a otimizar as relações sociais, rumo ao desenvolvimento crítico-emancipatório dos sujeitos.

Nesse sentido, defende-se, como especificidade dessa área, a elaboração de intervenções voltadas para as subjetividades e intersubjetividades desenvolvidas nos espaços educativos, de forma a romper com aspectos ideologizantes e cristalizadores das relações sociais que dificultam o desenvolvimento da iniciativa e da autonomia dos sujeitos, especialmente daqueles que são vítimas de um sistema social excludente e classicista.

As proposições da Psicologia histórico-cultural podem contribuir à discussão do desenvolvimento de competências éticas que formem educadores sociais críticos e seguros da relevância de sua contribuição para o panorama social, comprometido com o desenvolvimento emancipatório dos sujeitos e com a supressão das injustiças sociais.

Considerar os aspectos afetivos e relacionais no processo de formação de profissionais autônomos, seguros e conscientes de seu papel ético e político é de grande-valia para uma proposta de intervenção da Psicologia Escolar, a qual priorize o desenvolvimento pessoal e profissional dos educadores por meio de processos de conscientização de suas responsabilidades, papéis e funções como atores comprometidos eticamente com a transformação da sua realidade.

As reflexões teóricas discorridas nessa primeira parte foram articuladas para maior compreensão sobre as questões do estudo que nortearam os objetivos centrais dessa pesquisa. As características do trabalho da educação social no cenário contemporâneo das instituições educativas não-formais são relevantes para a atuação e intervenção da Psicologia Escolar, especialmente no desenvolvimento adulto dos sujeitos comprometidos com esses contextos.

A seguir, será apresentada a “Metodologia da Pesquisa” composta, primeiramente, pelas discussões teóricas e metodológicas, seguidamente dos objetivos e método do estudo desse trabalho.

SEGUNDA PARTE: METODOLOGIA DA PESQUISA

O presente estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa. Esta seção tem como objetivo abordar os pressupostos metodológicos da abordagem histórico-cultural na pesquisa do desenvolvimento humano, ou seja, como a pesquisa científica com base nessa perspectiva vem organizando novas concepções de método. Após tal discussão, se realizará uma breve discussão teórica sobre os recursos metodológicos adotados nessa pesquisa. Em seguida, serão apresentados os objetivos e o método, definindo-se o contexto, os participantes, os instrumentos, as etapas e os procedimentos utilizados na pesquisa para construção e análise dos dados.

3. PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Mudança de Paradigma na Pesquisa Psicológica: breves considerações

A transição da ciência moderna para a pós-modernidade foi acompanhada pelas diversas transformações históricas da sociedade, especialmente o desenvolvimento das novas forças produtivas de trabalho. Nessa passagem, os construtos científicos de distintas áreas do conhecimento se constituíram com base na valorização do pensamento ocidental emergente, conjuntamente à concepção homem e de mundo que a segue. A fundamentação metodológica gerada na modernidade concebia uma dicotomia entre o objeto de estudo e seu contexto, atribuindo uma noção linear e causal na relação do homem com sua realidade.

Ao longo das últimas décadas, os pressupostos metodológicos de várias disciplinas vêm presenciando a formação de novas proposições paradigmáticas. Tal emersão partiu de uma progressiva insatisfação e questionamento do posicionamento epistemológico vigente na ciência moderna, a favor do surgimento de outras possibilidades de ampliação do conhecimento humano.

A centralidade da razão, a valorização do conhecimento, a ênfase na problemática do método e da fundamentação da ciência, o recurso à lógica, a preocupação com a crítica vão ser considerados por muitos desses filósofos do séc. XIX fatores limitadores e mesmo aprisionantes, não dando conta da totalidade da experiência humana e não sendo a melhor forma de entender a relação do homem com o real e de considerar o desenvolvimento da sociedade e da cultura (Marcondes, 2006, p. 237).

O nascimento da Psicologia como ciência ocorre no final do século XIX, acompanhado por vários pressupostos do paradigma metodológico predominante. Esse momento é marcado fortemente pelo positivismo de Comte (1798-1857) e pelo empirismo inglês, cuja ênfase voltava-se para a proposição de leis universais como substanciais à construção do conhecimento (Japiassú, 1995; Figueiredo, 1991).

Para ser reconhecida com status científico e corresponder ao paradigma positivista vigente, a Psicologia teve que romper com duas perspectivas: a do campo filosófico e a das ciências naturais (Japiassú, 1995). A primeira, cujos postulados datam das origens do pensamento moderno e da idéia de modernidade, correspondia a uma noção de psicologia concebida como a explicação racional dos comportamentos da consciência, a partir de um saber rigorosamente sistematizado.

Já a segunda perspectiva, que adveio das ciências naturais, referia-se a uma psicologia enveredada pelos caminhos trilhados pelo organicismo e mecanismo clássicos. De acordo com Japiassú (1995), a Psicologia utilizava, de forma reducionista, uma explicação orgânica e cerebral como causa dos fenômenos psíquicos. Nesse momento histórico da Psicologia, a preocupação direcionava-se para provar a origem orgânica do comportamento humano.

Tanto a perspectiva filosófica como a naturalista passaram a não ser mais reconhecidas como abordagens fidedignas à base epistemológica do objeto de estudo de uma Psicologia considerada em caráter científico, provocando um realinhamento paradigmático a partir das proposições epistemológicas da ciência moderna.

Surgia, no início do século XX, um modelo epistemológico de natureza quantitativa, empírica e descritiva. Tal proposição assentava-se no paradigma positivista, o qual concebia uma noção de ciência fundamentada na acumulação de dados quantificáveis por meio de objetos suscetíveis à verificação imediata (González Rey, 2005b).

Para González Rey (2003, 2004), a Psicologia manteve-se fiel ao paradigma positivista, muito embora surgissem no início do século XX outras alternativas epistemológicas, tanto nas ciências sociais como nas naturais, que superassem a padronização, a medição e a universalidade das questões estudadas. De acordo com o autor, a Psicologia estava basicamente voltada para o método e fundamentada em comportamentos individuais, o que desencadeou o advento das vertentes experimental e psicométrica.

A ciência psicológica viu como necessária a ampliação desses pressupostos epistemológicos, o que vem se constituindo, até os dias atuais, como um dos principais desafios da ciência pós-moderna, uma vez que os paradigmas predominantes na ciência moderna têm sido considerados insuficientes na pesquisa psicológica por não atender à complexidade intrínseca ao fenômeno estudado. Novas proposições epistemológicas surgiram para reorientar a compreensão da relação entre o homem e a realidade, com base em uma metodologia que superasse visões alicerçadas na racionalidade pertinente à era da modernidade.

A perspectiva histórico-cultural da Psicologia tem instaurado uma compreensão contemporânea sobre o desenvolvimento humano, trazendo contribuições epistemológicas que redirecionam a pesquisa na área por conferir relevância, especialmente, aos aspectos subjetivos na construção do conhecimento.

Se, durante as primeiras décadas de sua constituição como ciência, a Psicologia fomentava a elaboração de teorias deterministas a partir de uma concepção dicotômica e a-histórica entre homem e o seu contexto, o surgimento da perspectiva histórico-cultural veio atribuir ênfase qualitativa sobre os fatores culturais, considerados, nessa abordagem, como propulsores fundamentais ao desenvolvimento humano em seus aspectos ontogenéticos e filogenéticos. Essa corrente teórico-metodológica vem contribuindo para a reformulação epistemológica no interior da Psicologia, concebendo uma noção de sujeito ativo e produtor de significados no curso de seu desenvolvimento.

Nesse período transitório entre as ciências *moderna* e *pós-moderna*, observou-se que as noções de *sujeito* e *objeto* sofreram uma alteração relevante no interior da ciência psicológica, reordenando as proposições metodológicas empregadas nas práticas de pesquisa da área. Na perspectiva histórico-cultural da Psicologia, o fenômeno humano é considerado um *objeto* de estudo em caráter mais diversificado, complexo e intrinsecamente relacionado a quem o investiga; a noção de *sujeito*, nessa abordagem, passa a ser compreendida como o próprio agente que constrói a relação de significados na pesquisa científica. Dessa forma, a Psicologia histórico-cultural propõe a subversão do caráter de neutralidade do pesquisador na construção do conhecimento científico (Gonçalves, 2007; Gonzalez Rey, 2005a).

Vygotsky (1998, 2001, 2004), ainda no século XIX, contra-argumentava os pressupostos positivistas de produção de conhecimento, especialmente a proposição dicotômica concebida na relação entre sujeito e objeto de conhecimento. Para o autor, a

construção do conhecimento científico se constitui através da análise processual e histórica do objeto, considerando o sujeito como o produtor ativo de significados, através da mediação semiótica. Vygotsky (1998) tem em seu conceito de *mediação* a idéia central do papel ativo e simbólico na ação que o homem exerce sobre sua realidade e que, na pesquisa psicológica, se interpõe entre o sujeito e objeto de conhecimento.

A seguir, serão aprofundadas as principais bases epistemológicas da perspectiva histórico-cultural da Psicologia que contribuem para uma compreensão contemporânea de pesquisa em desenvolvimento psicológico.

A Pesquisa Científica na Perspectiva Histórico-Cultural da Psicologia: reflexões epistemológicas

A pretensão de se abordar, brevemente, os fundamentos epistemológicos da pesquisa qualitativa em Psicologia histórico-cultural parte do pressuposto de que a definição de um método de pesquisa é indissociável de uma concepção de homem, de mundo e de construção de conhecimento. A perspectiva ora tratada parte de uma concepção de análise da relação *sujeito e objeto de estudo* que corrobora com a visão pós-moderna instaurada na contemporaneidade, estando em um período de valorização do sujeito histórico e dialético na pesquisa científica.

A visão materialista histórico-dialética, base filosófica da perspectiva histórico-cultural em Psicologia, surgiu em um cenário social e científico como contrapondo ao paradigma objetivista, corroborando a idéia de superação da dicotomia entre sujeito e objeto. O marxismo se apresentou como uma perspectiva de interpretação da realidade baseada em uma concepção de homem comprometido com a *práxis*, a partir da qual homem e seu contexto se transformam dialeticamente pela atividade estabelecida na sua relação com a natureza (Kuenzer, 2002). Isto é, o homem só conhece e transforma a realidade pela ação dialética entre prática e conhecimento: conhece o objeto gerado pela sua atividade e age a partir do conhecimento deste objeto. A dialética estabelecida na contraposição entre abstrato e empírico constitui-se, em essência, no caminho epistemológico que viabiliza o conhecimento humano.

Com a ascensão das proposições do materialismo histórico-dialético entre os séculos XIX e XX, diversas áreas de conhecimento começaram a rever suas fundamentações teórico-metodológicas. Na Psicologia, Vygotsky (1896-1934) discutia questões relacionadas a esse período de transição paradigmática fundamentado

principalmente nos pressupostos marxistas (Vygotsky, 2004). Para o autor, a construção da psicologia marxista seria o caminho precípua à elaboração de uma psicologia verdadeiramente científica, superando a crise existente na área por meio da formulação de uma teoria geral. Sua principal preocupação direcionava-se ao problema de método da ciência psicológica e a dificuldade em se elaborar estratégias de investigação para o seu objeto de estudo que superasse, por um lado, a predominância dos métodos eminentemente empíricos e, por outro, a fragmentação da psicologia diante da grande quantidade de proposições teóricas, fundamentadas em pressupostos pouco consistentes.

A possibilidade da psicologia como ciência é, antes de mais nada, um problema metodológico. Em nenhuma ciência, existem tantas dificuldades, controvérsias insolúveis, uniões de questões diversas, como em psicologia. O objeto da psicologia é o mais difícil que existe no mundo, o que menos se deixa estudar; sua maneira de conhecer terá de estar cheia de subterfúgios e precauções especiais para proporcionar o que dela se espera (Vygotsky, 2004, pp. 389)

A despeito da dificuldade mencionada pelo autor acerca da metodologia empregada em Psicologia, Vygotsky (2004), ainda no séc. XIX, já trazia novas contribuições epistemológicas, a partir do seu questionamento sobre as proposições positivistas de produção do conhecimento e da base empírica do paradigma vigente da ciência psicológica, que se limitava à descrição do objeto. Para o autor, a relação entre a teoria e a prática seria o subsídio para o entendimento empírico do desenvolvimento humano, em uma perspectiva da ciência psicológica. Os fatores de ordem sociais e culturais passaram a ser vistos, na perspectiva histórico-cultural, como substanciais ao objeto de estudo da Psicologia.

Foi especialmente pela tônica atribuída à relação entre teoria e prática na construção do conhecimento que Vygotsky (2000, 2004) pretendia se aproximar das bases marxistas de investigação. Ao abordar a gênese social das funções psíquicas através das atividades humanas de trabalho, Vygotsky (2004) trouxe as noções de historicidade, processualidade e dialética como princípios de análise da origem das funções psicológicas superiores.

Se antes a ênfase na investigação científica direcionava-se para a análise do *objeto*, a tônica atual se volta para a análise do *processo* de constituição dos fenômenos da psique humana. A noção de *historicidade* tem seu valor resgatado diante da relevância da compreensão das origens que se relacionam aos aspectos pertinentes ao

percurso de desenvolvimento psicológico dos sujeitos. Nessa perspectiva, as funções psicológicas humanas são concebidas em caráter processual e de constituição global no tempo e no espaço.

Outro fator que corroborou esse posicionamento epistemológico da Psicologia histórico-cultural foi a noção da *dialética*. Conforme Leontiev (2004), a dialética interna é uma característica marcante nas proposições metodológicas de Vygotsky e se constitui como pressuposto teórico que o aproxima aos pressupostos marxistas. As proposições metodológicas da perspectiva histórico-cultural estão assentadas sobre a noção de *mediação* no desenvolvimento das funções psicológicas superiores, considerada ferramenta simbólica que possibilita entender a relação entre o sujeito-objeto como construtivamente contrários, opostos, mas que se integram como unidade (a síntese dialética).

Para Vygotsky (2004), a aproximação da Psicologia com as proposições metodológicas marxistas tem limitações, não sendo concebida como mera transposição entre epistemologias distintas. Ele entendia o materialismo histórico-dialético com sua ênfase voltada à compreensão da gênese social das funções psicológicas humanas, constituídas como uma síntese dialética e histórica das formas de manifestação das relações humanas.

(...) a única aplicação legítima do marxismo em psicologia seria a criação de uma psicologia geral cujos conceitos se formulem em dependência direta da dialética geral, porque essa psicologia nada seria além da dialética da psicologia; toda aplicação do marxismo à psicologia por outras vias, a partir de outros pressupostos, fora dessa formulação, conduzirá inevitavelmente a construções escolásticas ou verbalistas e a dissolver a dialética em pesquisas e testes; a raciocinar sobre as coisas baseando-se em seus traços externos, causais e secundários; à perda total de todo critério objetivo e a tentar negar todas as tendências históricas no desenvolvimento da psicologia; a uma resolução simplesmente terminológica. Em resumo, uma tosca deformação do marxismo e da psicologia (Vygotsky, 2004, pp. 392).

A partir das demarcações referentes às contribuições marxistas direcionadas à Psicologia científica, com base nas noções de historicidade, processualidade e de pensamento dialético, a perspectiva histórico-cultural propôs a superação da falsa dicotomia entre subjetividade e objetividade. Para Vygotsky (2004), “a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência em geral, universal ao máximo. Essa

teoria do marxismo psicológico ou dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral” (Vygotsky, 2004, pp. 393).

Atualmente, a Psicologia ainda é reconhecida como uma ciência recente dentro do campo de investigação do fenômeno humano e que estuda, especialmente, a forma como os seres humanos se comportam e se organizam em um contexto social ao longo de sua história. Em síntese, o objeto do estudo da Psicologia seria o de reconstruir a origem e o curso do desenvolvimento do comportamento e da consciência, sendo subsidiado por uma base epistemológica advinda de conceitos marxistas de uma psicologia humana historicamente constituída.

Nesse sentido, ao se considerar, na presente pesquisa, o educador social e o desenvolvimento de suas competências profissionais como um processo histórico e cultural, pretendeu-se demarcar uma visão crítica e dialética sobre o homem, sua subjetividade, seus processos de aprendizagem e comunicação no percurso de investigação do seu perfil profissional.

As contribuições teórico-metodológicas da Psicologia Histórico-Cultural destacadas são relevantes para a compreensão dos procedimentos adotados nessa pesquisa. Nesse trabalho, destaca-se, principalmente, a dialética marxista e as categorias de *significado* e *sentido* trazida por Vygotsky (1998, 2000), marcos teóricos centrais que subsidiam uma visão de homem e de conhecimento na presente investigação.

É necessário considerar essas as características no processo de investigação científica em Psicologia para aproximar o pesquisador ao sentido constituído pelos sujeitos participantes do estudo, com o desafio de se elaborar estratégias investigativas que vão além da descrição empírica.

González Rey (2005a) propõe a Epistemologia Qualitativa como uma proposta metodológica para a produção do conhecimento em pesquisa da Psicologia histórico-cultural. Segundo o autor, esse pressuposto se refere a um processo de comunicação construído em todo percurso de uma pesquisa, sendo de caráter dialógico e relacional, intrínseco à produção de conhecimento. Nesse sentido, cabe ao pesquisador ir além da descrição aparente dos fenômenos estudados, sendo produtor do conhecimento com base em um movimento “construtivo/interpretativo” de pesquisa, conjuntamente com os demais sujeitos envolvidos da pesquisa (González Rey, 2005b).

Com base nesse alicerce metodológico, o sujeito em investigação tem seu valor resgatado, considerando-o, na pesquisa, como produtor precípua de “pensamento e sentido” na complexa rede social das interações e relações humanas.

Ao pesquisador, também é subvertido o caráter “neutro” na investigação científica para uma concepção de participante ativo na construção dos dados. Os caminhos para a sistematização do conhecimento, para González Rey (2005b), são tidos como desafios para o pesquisador, uma vez que esse processo é constantemente constituído e confrontado o seu próprio pensamento, principalmente pela coexistência múltipla de eventos empíricos em todo curso investigativo. Diante disso, as construções interpretativas em pesquisa qualitativa são suscetíveis a não serem satisfatórias, em virtude das diversas possibilidades hermenêuticas sobre o fenômeno investigado.

Partindo das contribuições teórico-metodológicas de Vygotsky (1998, 2000, 2004) e da noção de subjetividade de González Rey (2003, 2005a, 2005b), optou-se por ampliar a base metodológica desta pesquisa a partir da proposição procedimental de análise de material qualitativo, chamada *núcleos de significação* (Aguiar, 2007; Aguiar & Ozella, 2006), especialmente para os procedimentos da *Observação das Reuniões Institucionais* e do *Memorial*. Tal proposta tem por objetivo principal apreender os sentidos inerentes ao conteúdo do discurso dos participantes da pesquisa, levando o pesquisador a “ir em busca dos temas/contéudos/questões centrais apresentados pelo sujeito, entendidos assim menos pela freqüência e mais por aqueles que motivam, geram emoções e envolvimento” (Aguiar, 2007, pp. 135).

As atividades desempenhadas pelos sujeitos são atravessadas pelos significados partilhados nas relações sociais. Tais significados culturais, produzidos na mediação das relações humanas contextualizadas, são geradores de zonas de sentido pelo caráter simbólico com que caracterizam a forma singular como cada sujeito vive e transforma a sua realidade. Os núcleos de significação, como proposta metodológica para a construção de conhecimento científico na Psicologia histórico-cultural, possuem caráter revelador das subjetividades e intersubjetividades, pois que aproximam o pesquisador aos significados e sentidos que os participantes atribuem ao objeto de investigação (Aguiar & Ozella, 2006).

Assim, reforça-se que a reflexão metodológica do presente estudo sobre a apreensão dos sentidos do objeto de análise estará fundamentada inicialmente nos dados empíricos, entendendo-os como ponto de partida para ir além da descrição dos fatos, estudando-os em um processo histórico e dialético de seu percurso constitutivo.

A partir dessas colocações, define-se que o presente estudo encontra-se em coerência aos pressupostos epistemológicos da perspectiva histórico-cultural da Psicologia, os quais sugerem a subversão de uma concepção reducionista acerca do

fenômeno humano, considerando uma concepção de participação ativa do pesquisador na construção do saber científico.

As *estratégias metodológicas* elaboradas para a investigação do perfil profissional de educadoras sociais de um contexto não-formal de educação estão coadunadas a uma concepção de ciência psicológica que promova a criação e o desenvolvimento de zonas de sentido que favoreçam o processo de construção e interpretação dos dados.

Recursos Metodológicos da Pesquisa

Com a mudança de paradigma na ciência psicológica, a pesquisa em psicologia do desenvolvimento humano adulto, fundamentada nos pressupostos da epistemologia qualitativa, requer recursos de investigação que dêem conta dos vários processos dinâmicos e complexos que ocorrem concomitantes ao fenômeno a ser estudado.

De acordo com Aspesi, Dessen e Chagas (2005), diversos artigos teóricos e empíricos surgiram na segunda metade do século XX com contribuições distintas que refletiam a transição de paradigma em pesquisa do desenvolvimento humano. Alguns desses subsídios propostos se estendiam, especialmente, aos aspectos metodológicos, sugerindo a expansão de estratégias investigativas para métodos mais adequados à sua complexidade.

O desafio metodológico na pesquisa em Psicologia do Desenvolvimento movimentou inovações por parte dos cientistas contemporâneos, gerando uma grande variedade de recursos investigativos que podem ser utilizados em pesquisa da área. Branco & Valsiner (1997) enfatizam a relevância da combinação de diversos recursos metodológicos empregados na pesquisa, devendo estar coerentes com as suposições teóricas e epistemológicas como suporte para a análise dos dados do pesquisador.

Os recursos metodológicos empregados nessa pesquisa vão ao encontro dessas proposições, uma vez que se utilizou uma combinação dos procedimentos (*Mapeamento Institucional* [Análise Documental e Observação das Reuniões Institucionais] e *Memorial* [Memorial da Trajetória Escolar e Memorial da Trajetória Profissional]) a fim de se prover maior compreensão acerca do objeto de estudo. Os procedimentos metodológicos adotados consideraram tanto as participantes como o contexto na investigação do perfil profissional.

A proposta do Mapeamento Institucional (Marinho-Araujo & Almeida, 2005a) se apresenta como procedimento oportuno para agrupar diversos recursos de investigação na pesquisa do desenvolvimento humano nos contextos institucionais – no caso, uma instituição educativa não formal de Terceiro Setor. Esse procedimento metodológico é entendido como um conjunto de ações direcionado para a busca de evidências pertinentes à dinâmica, organização e relações sociais desenvolvidas nos espaços institucionais, procurando perceber as contradições, convergências, incoerências, conflitos ou avanços existentes nas influências ideológicas e filosóficas contidas nesses contextos.

Para a efetivação do Mapeamento Institucional, foram utilizadas duas estratégias de investigação: análise de fontes documentais e observação de reuniões institucionais.

De acordo com Lüdke & André (1986), a *análise documental* se constitui como um recurso bastante utilizado para a reflexão temática de dados históricos nas pesquisas qualitativas em ciências humanas e sociais, oferecendo base para o conhecimento de valores, crenças, ideologias do material bibliográfico e/ou de seus autores.

A *pesquisa documental* antecede a etapa de análise do seu conteúdo propriamente dito e, conforme Severino (2007), os documentos devem ser eleitos por um sentido mais amplo, no qual os conteúdos dos textos ainda não tiveram nenhuma forma de tratamento analítico. Cabe ao pesquisador utilizar o material documental como matéria-prima para desenvolver sua investigação e análise das informações nele contidas.

Severino (2007) afirma que a etapa primeira a ser feita pelo leitor/pesquisador é o estabelecimento da *unidade de leitura*. Para ele, “unidade é um setor do texto que forma uma totalidade de sentido (...). Toma-se uma parte que forme certa unidade de sentido para que se possa trabalhar sobre ela” (pp. 53).

O autor também sugere um esquema de leitura analítica que contempla cinco etapas: *análise textual* (contato com toda a unidade do texto, com base em uma visão de conjunto); *análise temática* (compreensão mais profunda da mensagem do autor – tema, tese, problema, raciocínio, idéias secundárias); *análise interpretativa* (interpretação do tema abordado e da mensagem do autor – natureza e filosofia das idéias, pressupostos, críticas); *problematização* (levantamento dos problemas para discussão e reflexão); *síntese pessoal* (reelaboração da mensagem a partir da reflexão pessoal).

Nessa etapa inicial, aliou-se a *Observação das Reuniões Institucionais à Análise Documental*, favorecendo a ampliação da compreensão do contexto da pesquisa.

O recurso metodológico da *observação* é considerado um procedimento tradicional em pesquisa científica e, conforme Branco e Valsiner (1997), o mais antigo e universal da atividade em ciência, bastante utilizada desde os primórdios dos estudos em Psicologia. Para os autores, a observação se demonstra útil na investigação de contextos institucionais, podendo estar contemplada em um procedimento mais amplo, articulados harmonicamente a outras estratégias metodológicas.

Vianna (2007) enfatiza a importância da metodologia observacional como uma das fontes mais ricas de informações em pesquisas qualitativas em contextos educacionais. Para este autor, é necessário que o observador crie um método de registro pessoal onde possa descrever, de forma narrativa, as ocorrências relevantes durante o período da observação. O fenômeno deve ser descrito com máxima riqueza de detalhes, especialmente o sentido para os sujeitos das atividades e ações observadas.

De acordo com Bailey e Selltiz (citados por Vianna, 2007), o uso da metodologia da observação não exclui o uso de outros métodos de investigação, tais como os questionários e entrevistas, técnicas projetivas e análise de registros que envolvam o mesmo objeto de estudo. Ao contrário, defende-se a combinação de diversos recursos para tentar apreender os sentidos que os fenômenos assumem pelos sujeitos da pesquisa.

O uso do Mapeamento Institucional como estratégia exploratória de pesquisa se demonstrou de grande relevância para o levantamento de subsídios que trouxessem uma maior compreensão da realidade da instituição na qual são delineadas as características do perfil profissional das educadoras sociais.

Utilizar procedimentos que propiciem a reflexão é uma tendência que vem se evidenciando nos estudos qualitativos. Na pesquisa do desenvolvimento humano, outros recursos metodológicos têm se direcionado para estratégias de investigação que explore a capacidade reflexiva humana de modo a permitir maior aproximação do pesquisador aos aspectos subjetivos do sujeito (González Rey, 2005a).

O uso do *memorial* tem sido um desses recursos emergentes nas pesquisas contemporâneas. Tendo seus alicerces assentados nas abordagens autobiográficas, o memorial é bastante utilizado na formação de professores como estratégia metodológica de construção de narrativa pessoal e profissional do sujeito (Dominicé, 2006; Ibiapina,

2008; Marinho-Araujo, 2003; Nóvoa, 1999; Passegi, 2003a, 2003b, 2007; Souza, 2006).

Conforme Passegi (2007), esse recurso é considerado uma atividade que permite ao sujeito a reflexão e registro da sua história, retratando vivências acerca de avanços e entraves, erros e acertos, dúvidas e certezas, alegrias e tristezas durante o processo de formação pessoal e profissional, sendo fonte bastante útil para aproximar o pesquisador dos sentidos atribuídos pelo sujeito à constituição do seu perfil profissional.

A estratégia metodológica do memorial tem como base de entendimento o conceito de *reflexão*. Conforme Fendler (citado por Ibiapina, 2008), tal conceito tem sido analisado através de dois eixos de prática reflexiva nos procedimentos de formação de professores. O primeiro acompanha uma linha tradicional baseado nos princípios positivistas de instrumentalização, que valoriza o instrumento como elemento que legitima a razão, com base em uma racionalidade técnica. Já o eixo prático-reflexivo propõe a análise e reflexão através da prática, considerando o contexto social como lócus de apreensão dos sentidos subjetivos que o profissional atribui à sua ação educativa. Nesse eixo, entende-se o memorial como instrumento que possibilita a reflexão direcionada sobre a atuação profissional, com base em questões orientadoras que balizem essa reflexão e o registro narrativo.

Nessa pesquisa, considera-se que o uso do memorial permitiu à pesquisadora uma aproximação dos aspectos subjetivos das participantes do estudo, no que tange à identificação dos indicadores de perfil profissional, através da análise dos significados e sentidos que cada participante atribuiu ao seu registro. Essa estratégia se constitui como fonte de pesquisa bastante útil para a identificação dos indicadores de perfil vivenciados pelas educadoras sociais.

Além de sua relevância em pesquisa, o recurso do memorial também se constitui em uma estratégia de intervenção em processos formativos, pois viabiliza o desenvolvimento de competências para a atuação profissional. Tal recurso metodológico possibilita que os sujeitos sejam orientados, intencionalmente, a processos reflexivos acerca de sua *práxis* e se reconheçam como autores de seu processo histórico de formação (Marinho-Araujo, 2003).

A partir das discussões sobre os recursos metodológicos em pesquisa do desenvolvimento, estima-se que o pesquisador em Psicologia Escolar possa trazer contribuições epistemológicas que contribuam para a pesquisa na área.

4. OBJETIVOS

1) Investigar indicadores do perfil profissional de 15 educadoras de um contexto educativo não-formal (ONG) para subsidiar a atuação da Psicologia Escolar.

2) Analisar quais as competências profissionais do educador social que possam ser desenvolvidas pela mediação do psicólogo escolar.

5. MÉTODO

Questões de pesquisa

A definição dos objetivos da pesquisa foi estabelecida a partir das seguintes questões orientadoras:

- *Quais as características desse contexto educativo diferenciado (histórico, natureza da instituição e atividades desenvolvidas, filosofia, proposta educacional etc.)?*
- *Quais as características de atuação das educadoras nesse contexto?*
- *Qual a importância de se conhecer o perfil profissional das educadoras para a atuação do psicólogo escolar?*
- *Qual a relevância da Psicologia Escolar para o desenvolvimento de competências profissionais específicas a educadoras de um contexto educativo não-formal?*

Contexto da Pesquisa

O campo da pesquisa, denominado CAFDS, é uma entidade filantrópica mantida pela Associação Educadora São Francisco de Assis, administrada pelos Frades Menores Capuchinhos (Província Capuchinha Nossa Senhora do Carmo), localizada em São Luís-MA. A referida instituição assiste a crianças e adolescentes de baixa renda há cerca de 19 anos, oferecendo-lhes apoio médico, odontológico, pedagógico, psicológico, além de outros benefícios, no horário oposto ao que frequentam a escola. Dessa forma, o CAFDS pode ser considerado um contexto educativo alternativo, de caráter não-formal, pois não se constitui como escola formal de ensino. Trata-se de uma instituição essencialmente educativa, que se ocupa, primordialmente, do acompanhamento da aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos.

A instituição pesquisada é composta por cinco unidades localizadas em áreas populares de São Luís, nas proximidades do Bairro Anil, e atende a mais de 300 crianças e adolescentes moradores das comunidades locais. Cada unidade possui de uma a seis educadoras, dependendo do número de alunos, cujo acompanhamento e desenvolvimento das atividades pedagógicas ocorrem por meio de classes

multisseriadas. A rotina cotidiana nas unidades, geralmente, inclui um momento de oração coletiva, um tempo de cerca de duas horas em sala de aula, a hora da refeição e o momento de recreação. Quase todas as turmas são heterogêneas, com alunos de diferentes idades e séries, que levam as atividades escolares para serem realizadas com auxílio das educadoras do Centro, e, às vezes, desenvolvem atividades extras sob orientação desta. A maioria das educadoras faz parte da própria comunidade na qual está inserido o Centro.

A manutenção e funcionamento do trabalho realizado pela instituição são fomentados exclusivamente pelo projeto *Sostegno a Distanza* (“Adoção à Distância”), que objetiva angariar recursos financeiros de famílias cristãs italianas que “adotam” as crianças até a sua fase adolescente. As doações são recebidas e administradas pelos Frades Menores Capuchinhos da Itália e, ao serem enviadas ao Brasil, passam a ser geridas pela Associação Educadora São Francisco de Assis para, então, serem convertidas em serviços e benefícios às crianças e adolescentes “adotados”.

No início da pesquisa, observou-se que o CAFDS passava por um momento transitório em sua administração. Tradicionalmente, sua direção sempre foi composta por frades nativos da Itália, que residem em São Luís, com base em um modelo de gestão organizado por uma direção geral, uma coordenação geral e cinco coordenações das unidades dos Centros (uma professora de cada unidade). Antes, a estrutura era composta por 17 educadoras distribuídas entre as cinco unidades da instituição; uma coordenadora geral, que fazia a interlocução entre as educadoras e a direção; um diretor geral, que atuava nas atividades administrativo-financeiras; uma psicóloga escolar, além de alguns funcionários e pessoas voluntárias que atuavam nos serviços gerais.

A cada dois anos, o CAFDS é submetido à assembléia para a modificação dos seus dirigentes e, entre a gestão de 2004-2005 e 2006-2008, foi eleito o primeiro Frei Menor Capuchinho brasileiro para assumir as diretrizes administrativo-financeiras da instituição. A pesquisa se efetivou durante o segundo ano de gerência do novo dirigente da instituição, Frei C.. Diversas mudanças organizacionais foram observadas ao longo do desenvolvimento desta investigação e que trouxeram fatores relevantes para a compreensão do objeto estudado.

Logo nos primeiros contatos, percebeu-se que a instituição passava por uma crise financeira, devido à diminuição da verba doada para esse projeto, requerendo uma nova organização dos recursos financeiros para o desenvolvimento de suas atividades. O diretor reorganizou o quadro funcional com base, segundo ele, na nova proposta

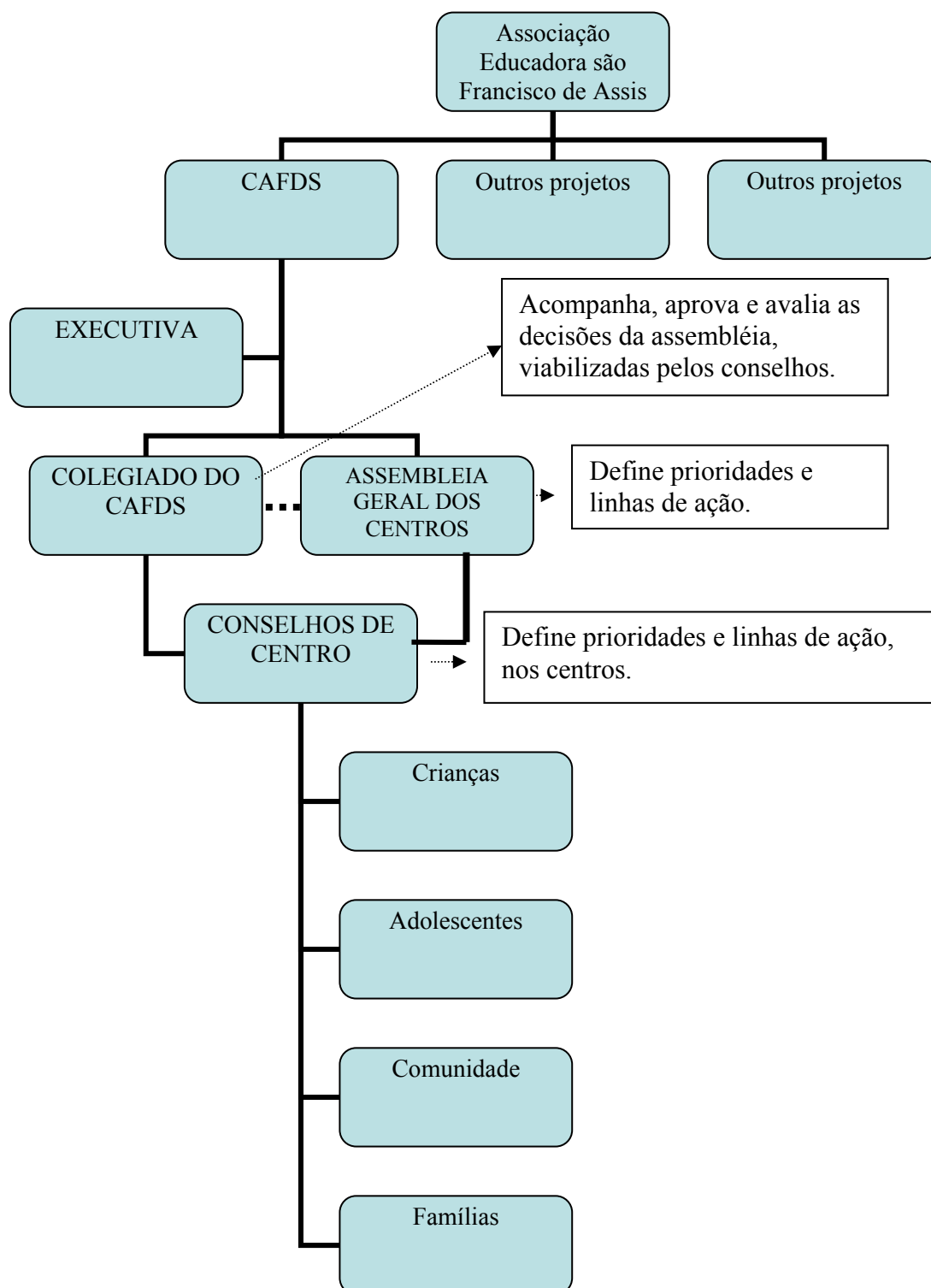
gerencial e devido, também, à redução financeira do projeto “Adoção à Distância”. De acordo com a nova reestruturação do organograma administrativo, o cargo da coordenadora geral, que tinha a função de oferecer suporte administrativo à direção, foi extinto. A profissional que exercia essa função foi realocada para atuar como educadora em duas unidades do CAFDS e, depois de algum tempo, desligada da instituição. O serviço de psicologia escolar também foi suprimido da instituição e a psicóloga demitida.

Na aproximação inicial da pesquisadora ao contexto do estudo, observou-se o estabelecimento de novas diretrizes institucionais, cuja orientação vinha exercendo significativas alterações nas atividades educativas e, conseqüentemente, nas atuações das educadoras. A mudança de direção desencadeou a proposição de um novo modelo de gerência, fundamentada na *Gestão Participativa*, com base na formação de assembleias, colegiados e conselhos para as decisões pertinentes ao CAFDS, reordenando o organograma de funcionamento institucional.

A Figura 1 ilustra a nova estrutura organizacional de funcionamento da instituição, extraída da fonte documental “Projeto CAFDS”.

Figura 1

Reprodução Gráfica do Organograma Administrativo do CAFDS



Atualmente, a direção geral conta com um diretor e uma secretária executiva para os serviços administrativos. Um assessor externo, da área de psicologia, foi contratado para auxílio na implementação das novas proposições pedagógicas da atual gestão.

Os procedimentos da pesquisa foram realizados na chamada “matriz” das unidades do CAFDS, localizada em um local anexo à Igreja do Carmo, no bairro Anil. Nessa estrutura, encontram-se um local reservado para a moradia de um grupo de Frades Menores Capuchinhos; uma secretaria, onde são resolvidos os procedimentos burocráticos para o exercício sacramental da Igreja (missas, crisma, eucaristia, batizado etc.); a atual secretaria do CAFDS, onde são desenvolvidas as atividades administrativas da instituição, e algumas salas disponíveis para realização de reuniões. Foi em uma dessas salas que realizaram-se as etapas do presente estudo. Nela, estavam dispostas várias cadeiras, uma mesa frontal para organização do ministrante de reuniões e uma lousa. O local apresentava regular luminosidade e boa ventilação. A porta se encontrava sempre aberta, sujeita a interferências sonoras e visuais. No entanto, raramente isso aconteceu devido a pouca movimentação no local.

Participantes

As participantes da pesquisa se constituíram, inicialmente, por 17 educadoras, as quais fazem parte do quadro funcional da instituição educativa, contexto de investigação. Durante o estudo, foram perdidos dois sujeitos: um em virtude do desligamento da funcionária; o outro em virtude do não-comparecimento parcial na aplicação dos procedimentos da pesquisa. Diante disso, a pesquisa levou em consideração os dados de 15 educadoras.

No início dos procedimentos de investigação, realizou-se um levantamento do grau de escolarização e tempo de serviço das educadoras do CAFDS, através de instrumento elaborado pela pesquisadora (Anexo 1), para fins de caracterização das participantes. Dos resultados obtidos, extraíram-se informações pertinentes ao grau de escolarização das profissionais e ao tempo de atuação no CAFDS, que se encontram sumariados nas Tabelas 1 e 2, a seguir:

Tabela 1**Dados de Escolarização**

Nível de Ensino		Número de Educadoras
Pós graduação incompleta (lato sensu)		1
Superior completo		2
Superior incompleto		4
Ensino médio	Magistério	7
	Científico	1
TOTAL		15

Tabela 2**Tempo de Serviço**

Tempo de Atuação no CAFDS	Número de Educadoras
5 a 10 anos	2
11 a 15 anos	9
≥ 15 anos	4
TOTAL	15

Instrumentos

Os instrumentos utilizados no presente estudo foram eleitos e organizados para atingir os objetivos da pesquisa. A partir desse intuito, fez-se o uso de técnicas de construção de dados que viabilizassem indicadores do perfil profissional das educadoras sociais da instituição pesquisada, diante do estabelecimento das novas diretrizes de gestão. A redefinição das atribuições, funções e responsabilidades docentes traz, em seu bojo, novas nuances de perfil e, por conseguinte, reorienta as competências necessárias para o pleno exercício profissional. Os instrumentos utilizados foram escolhidos com base nos pressupostos epistemológicos do presente trabalho, com o intuito de aproximar o pesquisador dos significados e sentidos atribuídos pelas profissionais à constituição do seu perfil de educadora social no contexto do CAFDS (Aguiar & Ozella, 2006; González Rey, 2005b).

Para isso, a pesquisadora optou pela adoção dos seguintes instrumentos para a construção dos dados durante o curso desse estudo.

- Instrumento para levantamento dos dados de escolarização e tempo de serviço das educadoras do CAFDS;
- Registros para Análise Documental;
- Protocolo de Observação das Reuniões Institucionais;
- Memorial.

Procedimentos

A necessidade de um conhecimento mais aprofundado do campo de pesquisa, das características da atuação docente em um contexto educativo diferenciado e dos indicadores do perfil das educadoras, levou o presente estudo a se desenvolver em duas fases.

Inicialmente, construíram-se etapas investigativas pertinentes ao Mapeamento Institucional (MI), compondo a PRIMEIRA ETAPA da pesquisa, através dos procedimentos de: *Análise Documental*, para fins de busca documental que respaldasse a caracterização do contexto, bem como os indicadores do perfil para atuação docente; e de *Observação das Reuniões Institucionais*, com o objetivo de conhecer as novas características educativas da instituição, as quais reordenavam as atribuições das educadoras desse contexto e redefiniam o perfil profissional de atuação.

Os procedimentos adotados na SEGUNDA ETAPA da pesquisa caracterizaram-se pelo uso do *Memorial da Trajetória Escolar* e do *Memorial da trajetória Profissional*, para fins de conhecimento de indicadores do perfil apresentado pelas educadoras, a partir do que elas esperam de suas atuações presentes no CAFDS, diante das novas diretrizes educacionais.

A Tabela 3 demonstra uma apresentação sintetizada dos procedimentos adotados durante o percurso da pesquisa.

Tabela 3
Etapas da Pesquisa

ETAPAS INICIAIS

Período	Procedimentos Adotados
Dezembro de 2006 a fevereiro de 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Contatos com o dirigente do CAFDS • Contatos com as educadoras do CAFDS • Procedimentos para submissão do projeto da pesquisa ao Comitê de Ética do Maranhão • Levantamento do grau de escolarização e tempo de serviço das educadoras sociais

PRIMEIRA ETAPA: MAPEAMENTO INSTITUCIONAL

Período	Procedimentos adotados	Instrumentos
Fevereiro a agosto de 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Análise Documental • Observação das reuniões institucionais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Registro para Análise Documental • Protocolo de observação

SEGUNDA ETAPA: INDICADORES DO PERFIL PROFISSIONAL DAS EDUCADORAS

Período	Procedimentos Adotados	Instrumentos
Julho de 2007	<ul style="list-style-type: none"> • Memorial 	<ul style="list-style-type: none"> • Memorial com questões orientadoras para registro da trajetória escolar e profissional.

Etapas iniciais

Os primeiros contatos se deram desde dezembro de 2006 com a psicóloga escolar do CAFDS, período em que esse serviço ainda era efetivo na instituição. Essas aproximações foram breves, apenas para fins de obtenção de informações iniciais e para

a inserção da pesquisadora no campo de pesquisa. A psicóloga escolar do CAFDS avisou a pesquisadora que a instituição sofreu diversas mudanças desde o início da gestão do diretor atual da instituição. A profissional informou que o projeto de pesquisa em Psicologia, por orientação do Frei C., deveria ser submetido à análise dos seus serviços. Nesta conversa informal, relatei, sumariamente, os propósitos principais da pesquisa em questão e as características procedimentais do estudo

Já em janeiro de 2007, foram realizadas várias tentativas de contato com a psicóloga escolar para uma aproximação da pesquisadora com o campo de investigação. Algumas semanas depois, a profissional retornou fornecendo seus contatos pessoais e, em seguida, a pesquisadora agendou um encontro para maior explanação acerca do tema e dos objetivos do estudo. Próximo ao dia marcado, a reunião foi novamente adiada e, conseqüentemente, postergado o contato da pesquisadora com o diretor da instituição e o campo de estudo.

Visto o tempo limitado que a pesquisadora tinha nesse período da primeira fase da pesquisa (Mapeamento Institucional), foi efetivado um contato diretamente com o diretor atual da instituição para agendar uma apresentação formal sobre os propósitos da pesquisadora com o campo de investigação e as participantes. O diretor se demonstrou muito cordial e receptivo, momento no qual já estendeu um convite à pesquisadora para participar da primeira reunião do ano com as educadoras. Essa reunião, conforme Frei C., tinha como finalidade preparar o planejamento das atividades do CAFDS para o ano de 2007.

A experiência de aproximação inicial, tanto com o Frei C. quanto com as educadoras, foi bastante amistosa e receptiva. Algumas dessas profissionais chegaram a verbalizar, previamente, suas disponibilidades em participar dos procedimentos que se fizessem pertinentes às etapas do estudo.

Nesse dia, foi agendada uma reunião com o diretor para assinar o formulário de autorização da pesquisa (Anexo 2) para ser submetido à posterior apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão, CEP-HUUFMA.

Após apreciação ética do projeto de pesquisa, e sua devida autorização (Parecer Consubstanciado nº 270/07, processo nº 33104-1282/07), foi agendada uma reunião com as educadoras para a apresentação formal dos objetivos da pesquisa, bem como o convite para a participação voluntária no estudo. Nesse dia, todas as 17 educadoras confirmaram suas disponibilidades para os procedimentos pertinentes ao

estudo e, seguidamente, realizou-se a leitura conjunta do “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido” (Anexo 3) e do “Termo de Riscos e Benefícios” (Anexo 4), os quais foram assinados pelas 17 participantes da pesquisa.

PRIMEIRA ETAPA - Mapeamento Institucional

O Mapeamento Institucional, PRIMEIRA ETAPA da pesquisa, se constituiu como estratégia metodológica bastante útil para conhecer as características do contexto da pesquisa que fornecesse os indicadores do perfil profissional para a composição das competências das educadoras.

Tal procedimento foi realizado em duas fases. Primeiramente, efetuou-se a coleta e *análise documental* das fontes “Projeto Centro Anil Frei Daniel”, de 2007; “Estatuto da Associação Educadora São Francisco de Assis”, de 2002; Atas de reunião de números 04, 06 e 07, as quais constam os primeiros registros de implementação das unidades do CAFDS, de 1988; e “Relatório Anual do Centro Anil Daniel de Samarate ano de 2006”. A adoção dessas fontes de pesquisa serviu para compreender as características históricas e atuais que permitissem a apreensão dos significados e sentidos que os dirigentes atribuíam, no conteúdo documental, a características do contexto, os quais fornecessem indicadores do perfil profissional esperado das educadoras.

A outra etapa realizada, ainda nesse procedimento, se refere à *Observação das Reuniões Institucionais*, pela qual se objetivou conhecer os indicadores de perfil das educadoras através da análise da observação de quatro reuniões realizadas entre os gestores da instituição e as profissionais, no período de fevereiro a agosto de 2007. Para esse procedimento, a pesquisadora elaborou um *Protocolo de Observação* (Anexo 5) como instrumento para auxiliar o registro dos principais acontecimentos durante as reuniões que sinalizassem para os indicadores do perfil demandado da nova configuração institucional da gestão.

SEGUNDA ETAPA - Pesquisa do Perfil Profissional das Educadoras Sociais do CAFDS

A SEGUNDA ETAPA da pesquisa se constituiu como procedimento que pudesse fornecer subsídios de indicadores do perfil profissional vivenciados pelas educadoras, a partir dos significados e sentidos que elas atribuíam ao seu perfil profissional.

A pesquisa do perfil se constituiu pela adoção de dois procedimentos, os quais se constituíram através do instrumento de Memorial 1 e 2 (Anexos 6 e 7), aplicados em dias subseqüentes: o *Memorial da Trajetória Escolar* e o *Memorial da Trajetória Profissional*. O objetivo foi investigar indicadores do perfil profissional atribuídos pelas próprias educadoras, a partir da reflexão sobre sua história de vida escolar e as articulações que fizeram entre suas atuações hodiernas e o resgate histórico dos seus percursos de trabalho no CAFDS.

O memorial teve como ênfase a tentativa de aproximação da pesquisadora aos sentidos e significados atribuídos pelo sujeito sobre o perfil profissional adotado nas práticas cotidianas, através da narrativa dissertada sobre suas histórias de vida escolar e profissional.

Procedimento de análise do material

Este estudo orientou-se pela construção de “núcleo de significação”, proposto por Aguiar e Ozella (2008, 2006), o qual aproxima-se da epistemologia vygotskyana de pesquisa qualitativa para a apreensão dos significados e sentidos na análise dos dados.

Utilizou-se, ainda, a “Epistemologia Qualitativa” de González Rey (2005b), que redefine o lugar da teoria na pesquisa e propõe a superação da dicotomia entre o teórico e o empírico. Nessa perspectiva, a investigação do fenômeno humano é concebida em caráter processual e dialógico, compreendendo a análise do seu conteúdo como um processo “construtivo-interpretativo”. A construção do conhecimento é uma produção humana, cabendo ao pesquisador transcender às informações aparentes. Nesse sentido, não se adotou técnicas de análises rígidas ou padronizadas para a construção dos dados.

O procedimento para a compreensão e reflexão das informações teve seus alicerces inspirados, também, na análise de conteúdo abordada por Bardin (1977), principalmente nas primeiras apropriações dos dados pela pesquisadora.

A análise dos dados do Mapeamento Institucional foi direcionada por dois eixos norteadores: 1) *caracterização do contexto educativo*; e 2) *características de atuação esperadas das educadoras sociais*. A primeira fase do MI, Análise Documental, teve seus resultados tratados por categorias e temas. Já o procedimento das Observações das Reuniões Institucionais foi analisado pela elaboração dos núcleos de significação. O tratamento analítico dos núcleos referentes à SEGUNDA PARTE do

estudo, perfil profissional das educadoras sociais do CAFDS, foi orientada pelo eixo *perfil profissional vivenciado pelas educadoras*. Essa pré-definição orientou a análise dos dados e está coerente com os objetivos da pesquisa, sendo comumente utilizada nas pesquisas qualitativas clássicas como “categorias *a priori*” para a análise de conteúdo (Bardin, 1977).

A Tabela 4, apresentada a seguir, sintetiza as etapas e os eixos norteadores da pesquisa:

Tabela 4

Eixos Norteadores das Etapas da Pesquisa

Etapas	Eixos Norteadores	Definição
Primeira Etapa: Mapeamento Institucional	1. Caracterização do contexto educativo não-formal	Neste eixo, incluem-se informações a respeito da natureza, histórico e características da instituição que a definem como um contexto educativo não-convencional.
	2. Características da atuação esperada das educadoras sociais	Neste eixo, incluem-se as informações pertinentes às expectativas institucionais acerca do perfil profissional de atuação das educadoras sociais nesse contexto educativo.
Segunda Etapa: Indicadores do Perfil Profissional das Educadoras Sociais do CAFDS	3. Perfil profissional vivenciado pelas educadoras	Neste eixo, a análise está direcionada aos indicadores de perfil profissional que as educadoras esperam de si mesmas.

Para a etapa da *Análise Documental* optou-se pela utilização de categorias prévias, por se considerar o documento uma fonte de pesquisa que não expressa em caráter construtivo e interpretativa, tal como pretendido na formação dos núcleos de

significação. A análise temática é comumente usada em pesquisas qualitativas cujo material advenha de registros documentais, sendo que “o texto pode ser recortado em idéias constituintes, em enunciados e em proposições portadores de significações isoláveis” (Bardin, 1977, p. 105). Para essa fase do MI, elaboraram-se temas a partir de indicadores que congregassem unidades de análise temática para a devida discussão interpretativa.

Ademais, considerou-se o recurso documental como um dos acessos a informações oficiais, históricas e recentes, que caracterizam o contexto investigado. A partir disso, pretendeu-se elucidar indicadores do perfil das educadoras sociais por meio do conhecimento da instituição na qual elas desenvolvem suas atividades pedagógicas, em consonância às especificidades desse espaço educativo.

A construção de *núcleos de significação* (Aguiar, 2007; Aguiar e Ozella, 2006), como procedimento analítico das *Observações das Reuniões Institucionais e Memorial*, parte da proposta de apreensão da fala (palavra com o significado) como *unidade de análise* central para a compreensão dos objetivos da pesquisa. Conforme Aguiar (2007), os núcleos de significação permitem que o pesquisador se aproxime “dos temas/conteúdos/questões centrais apresentados pelo sujeito, entendidos assim menos pela freqüência e mais por aqueles que motivam, geram emoções e envolvimento” (p. 135), se configurando como um primeiro momento interpretativo dos *sentidos* que os sujeitos atribuem aos significados aparentes dos dados da investigação.

Entende-se que essa proposta analítica oferece maior compreensão dos sentimentos e motivações inerentes às informações fornecidas pelos participantes de uma pesquisa em desenvolvimento humano. Dessa forma, considera-se que a ênfase aos aspectos subjetivos do conteúdo dos dados seja mais relevante do que a valorização da freqüência de uma palavra ou expressão, comum a outras análises qualitativas clássicas.

Para que os núcleos significação possam ser construídos, precisam-se alimentar duas etapas anteriores: os pré-indicadores e indicadores. As primeiras leituras que aproximam o pesquisador das informações construídas na pesquisa levam-no a apreensão das principais temáticas emergentes, constituindo os pré-indicadores. Já o *indicador* constitui-se por um conjunto de pré-indicadores com temáticas semelhantes (Aguiar & Ozella, 2006).

Para Aguiar e Ozella (2006), as leituras flutuantes “permitem destacar e organizar o que chamaríamos de pré-indicadores para a construção dos núcleos futuros”,

ou seja, viabilizam o surgimento de temas por sua recorrência, importância enfatizada, ambivalências, contradições.

Inicialmente, foram realizadas diversas *leituras flutuantes* (Bardin, 1977) sobre o material dos procedimentos da pesquisa, conduzindo à elaboração dos pré-indicadores, aproximando a pesquisadora das temáticas contidas no material de análise, orientadas pelos eixos norteadores do estudo. A repetição exaustiva da leitura dos textos permitiu apreender as idéias centrais transmitidas pelos participantes do estudo sobre o objeto investigado, num primeiro processo de levantamento temático, construção de categorias e tratamento descritivo do conteúdo (Severino, 2007).

Em seguida, realizou-se o agrupamento dos pré-indicadores encontrados no material, a partir da similaridade do conteúdo das mensagens e temas, possibilitando uma análise categorial para a construção dos indicadores. A congregação de vários indicadores, por semelhança temática, leva à construção do núcleo de significação, se configurando como um primeiro momento interpretativo do pesquisador que o aproxima dos significados e sentidos produzidos pelos dados do estudo.

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), a constituição dos pré-indicadores e indicadores iniciais é tida como caminho para a formação dos núcleos de significação do discurso. No esforço em se apreender os significados e sentidos sobre os resultados dessa pesquisa, orientados para o conhecimento do perfil profissional das educadoras sociais do CAFDS, a construção dos núcleos de significação partiu da concepção da análise dos significados por meio dos temas que surgiram orientados pelos eixos norteadores da pesquisa. Os núcleos de significação se constituem em uma leitura interpretativa e sintética do pesquisador sobre os resultados do estudo, para além do dado empírico. Através dos núcleos, busca-se o aprofundamento das reflexões para o desvelamento dos sentidos dos dados. Conforme González Rey (2003), o sentido subverte o significado, uma vez que ele não está submetido a uma lógica racional externa.

Na discussão sobre o significado da palavra e as peculiaridades básicas da semântica da linguagem interior, Vygotsky (2000) defende ser o *sentido* atribuído a palavra o que nos aproxima do pensamento humano. Fundamentado em Paulham, Vygotsky (2000) afirma que “(...) o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa que tem várias zonas de instabilidade variada. O significado é apenas uma

dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso. (...) o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (p. 465).

Nesse aspecto, Aguiar e Ozella (2006) se fundamentam no conceito de “zonas de sentido” (Vygotsky, 2000) como via para a apreensão dos núcleos de significação. As zonas de sentido são consideradas “espaços de inteligibilidade que se produzem na pesquisa científica e não esgotam a questão que significam, senão que pelo contrário, abrem a possibilidade de seguir aprofundando um campo de construção teórica” (González Rey, 2005b, p. 06).

Fundamentando-se nesses pressupostos, os dados da presente pesquisa foram trabalhados visando a construção dos núcleos de significação que permitiram à pesquisadora a aproximação dos temas, conteúdos e questões centrais apresentados pelos participantes do estudo, possibilitando ultrapassar a aparência explícita dos seus significados. A interpretação e análise posteriores favoreceram o entendimento dos fatores que motivaram, geraram emoções e envolvimento dos participantes nos dados construídos durante a pesquisa (Aguiar, 2007; Aguiar & Ozella, 2006).

Para a constituição final das categorias temáticas da *Análise Documental* e dos núcleos de significação dos procedimentos de *Observação das Reuniões Institucionais* e *Memorial*, identificaram-se as semelhanças, diferenças e contradições que proporcionassem diversos momentos interpretativos do pesquisador. Dessa maneira, construiu-se reflexões e discussões dos resultados, reconhecendo o caráter transitório e dinâmico que os dados se configuram, em relação constante ao alicerce teórico e epistemológico que fundamenta a pesquisa.

TERCEIRA PARTE: RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA

6. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

Nesta seção, serão apresentados os resultados provenientes do processo de investigação os quais foram organizados a partir de categorias temáticas e núcleos de significação em distintos procedimentos para a melhor compreensão dos fenômenos pertinentes aos objetivos desta pesquisa. O reconhecimento acerca da complexidade do objeto de estudo possibilitou a constituição dos resultados e discussões através de um processo interativo, viabilizando a construção interpretativa das informações.

A base epistemológica qualitativa relacionada a esta pesquisa fundamentou-se nos pressupostos do materialismo histórico-dialético, possibilitando que a organização do material se constituísse a partir da compreensão do contexto social e histórico no qual os fenômenos se (re)constroem constantemente.

Os procedimentos de orientação de análise dos dados levaram a pesquisadora a uma aproximação dos significados e sentidos do fenômeno investigado, orientado pelos grandes objetivos da pesquisa: *investigar indicadores do perfil profissional de 15 educadoras de um contexto educativo não-formal (ONG) para subsidiar a atuação da Psicologia Escolar; e analisar as competências profissionais do educador social que possam ser desenvolvidas pela mediação do psicólogo escolar*. No curso da pesquisa, foram estabelecidos dois momentos para se alcançar o propósito traçado.

Na PRIMEIRA ETAPA da pesquisa - Mapeamento Institucional, tanto a Análise Documental como as Observações das Reuniões Institucionais foram analisadas a partir de dois eixos norteadores: 1) *caracterização do contexto educativo não-formal*; e 2) *características da atuação esperada das educadoras sociais*. Para a primeira fase desse procedimento, elaboraram-se categorias temáticas para a discussão do material documental. Já as observações foram analisadas por meio da construção de pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

A SEGUNDA ETAPA do estudo - Perfil profissional das educadoras sociais do CAFDS, foi orientada pelo eixo *perfil profissional vivenciado pelas educadoras*, tendo seus resultados tratados e analisados em consonância à constituição dos núcleos de significação.

Cada um desses momentos da pesquisa já foram sintetizados e apresentados de acordo com seus eixos norteadores anteriormente (ver Tabela 4) e serão detalhados a seguir.

PRIMEIRA ETAPA– Mapeamento Institucional

A etapa do Mapeamento Institucional (MI), conforme já apresentado no Capítulo 6, se constituiu como estratégia metodológica para construção de informações que possibilitariam conhecer as características do contexto da pesquisa e que forneceriam os indicadores do perfil profissional para a composição das competências das educadoras.

Essa fase da pesquisa foi realizada por meio de dois procedimentos: *Análise Documental*, para fins de busca bibliográfica que respaldasse a caracterização histórica e atual, do contexto, suscitando subsídios de indicadores do perfil das educadoras do CAFDS para o exercício profissional, reorientados pela nova direção. O segundo procedimento, *Observação das Reuniões Institucionais*, se efetivou com o intuito de conhecer os indicadores de perfil das educadoras demandado pelas novas diretrizes institucionais da gestão, através da análise da observação de quatro reuniões realizadas entre os gestores da instituição e as profissionais, no período de fevereiro a agosto de 2007.

Análise Documental

Com base nos eixos que orientaram essa etapa, tentou-se apreender categorias temáticas que se aproximassem das características do contexto, as quais sinalizassem para a constituição do perfil profissional das educadoras em atuação profissional nesse espaço educativo diferenciado. Assim, os eixos norteadores foram pré-definidos pelo objetivo primeiro de apreender informações que sinalizassem a constituição desse perfil, com base no registro documental das fontes “Projeto CAFDS” e “Relatório Anual do CAFDS ano de 2006”. Os documentos do estatuto institucional e atas de reuniões de implementação das unidades do Centro serviram como fontes auxiliares que corroboraram os indicadores levantados.

Primeiramente, será apresentado o material organizado que levou à construção de cada categoria temática, e, em seguida, far-se-á a discussão com base nessas informações.

Tabela 5**Categorias da Análise Documental Eixo 1****Eixo 1: Caracterização do contexto educativo não-formal****Categoria Temática 1.1-Histórico e natureza da instituição.**

Indicadores	Trecho do Documento
<p>a) Origem da instituição ligada à prática religiosa da Igreja Católica.</p>	<p>a) <i>“O projeto nasceu em 1988, a partir da Campanha da Fraternidade, cujo tema era ‘QUEM ACOLHE O MENOR A MIM ACOLHE’, naquela época a Igreja mobilizou a sociedade brasileira na defesa e promoção dos Direitos da Criança e do Adolescente”</i> (Projeto CAFDS, 2007, p. 05).</p>
<p>b) Missão educativa evangelizadora da Igreja Católica.</p>	<p>b) <i>“Frades esse que deixaram sua terra natal, a Itália e embrenharam nas terras brasileiras com a missão de evangelizar. Esses frades italianos (...) conseguem doação de famílias italianas com intuito de subsidiar as varias iniciativas de cunho sócio-cultural-educacional e religioso”</i> (Relatório Anual do CAFDS, 2006, p. 62).</p> <p>b) <i>“É neste contexto que a Paróquia de Nossa Senhora da Conceição do Anil, em São Luis do Maranhão, implantou o CAFDS, buscando com isso realizar sua missão evangelizadora e seu compromisso social, em 1988 nasceu o Centro V. C.. Em 1993, o I. C.. Em 1995 o N. A. e o do A.P.”</i> (Projeto CAFDS, 2007, p. 05).</p>

<p>c) Nome da instituição filiada a um representante religioso de destaque na Igreja por sua atuação.</p> <p>d) Atividades culturais, educativas e religiosas como foco de atuação.</p>	<p>c) <i>“O CAFDS recupera e atualiza, num mundo em profunda transformação, a história de vida do FREI DANIEL DE SAMARATE, uma figura emblemática da acolhida como estratégia de mudança... Causa-nos admiração ver seu trabalho pelo bem dos outros, a fim de obter em favor deles condições de vida mais digna”</i> (Projeto CAFDS, 2007, p. 05).</p> <p>d) <i>“6. Missão (...) construção e proteção dos direitos e deveres de cidadania, por meio da realização de atividades culturais, sócio educativas, religiosas e da participação comunitária”</i> (Projeto CAFDS, 2007, p. 15).</p>
---	--

Categoria Temática 1.2-Instituição voltada para um contexto socialmente desfavorecido.

Indicadores	Trecho do Documento
<p>a) Ênfase na precariedade da infra-estrutura local do bairro.</p>	<p>a) <i>“A região do Rio Anil, denominada atualmente de bacia do rio Anil conta com uma população de 490.000 habitantes, distribuídos em 84 bairros, conjuntos e vilas. Grande parte dessa população reside em palafitas, e ocupações irregulares ao longo da margem do rio, num ambiente degradado ambiental e socialmente”</i> (Projeto CAFDS, 2007, p. 07).</p>
<p>b) Caracterização da população local das unidades do CAFDS.</p>	<p>b) <i>“Os cinco bairros atendidos pelo CAFDS de Samarate conta com uma população de 60.000 pessoas, vivendo em situação de pobreza e abandono”</i> (Projeto CAFDS, 2007, p. 12).</p>

c) Caracterização de abandono infantil da população local.	c) <i>“São milhares de jovens que perambulam pelas ruas, esmolando, praticando atos infracionais, comercializando pequenos objetos, brincando, aprendendo, crescendo sem o mínimo de proteção e investimento. É uma gente que cresce segundo sua própria sorte”</i> (Projeto CAFDS, 2007, p. 13).
--	---

Categoria Temática 1.3 – Terceiro Setor com ênfase religiosa

Indicadores	Trecho do Documento
a) Prática de evangelização contida desde a criação da instituição.	a) <i>“É neste contexto que a Paróquia de Nossa Senhora da Conceição do Anil, em São Luis do Maranhão, implantou o Centro Anil Frei Daniel de Samarate, buscando com isso realizar sua missão evangelizadora e seu compromisso social, em 1988 nasceu o Centro Vera Cruz”</i> (Projeto CAFDS, 2007, p. 05).
b) Visão de insuficiência da intervenção estatal no cumprimento constitucional quanto aos problemas sociais.	b) <i>“As causas dessa realidade [de pobreza] são inúmeras, podemos, contudo identificar em nível global, com rebatimento em cada bairro, família e pessoa, algumas causas: (...) a negação da democracia; a violação dos direitos humanos (...) E de forma transversal a estes fatos, temos: a falência dos sistemas de representação política; a falência do estado como estado de bem estar social; a hegemonia neoliberal”</i> (Projeto CAFDS, 2007, p. 12).
c) Natureza da instituição ligada a compartilhamento da responsabilidade estatal e civil.	c) <i>“Naquele momento [de surgimento da instituição] a sociedade vivia um clima de democratização, participação civil e organização comunitária em defesa de uma vida mais digna. Com isso surgiu, em nível nacional, inúmeros movimentos sociais, ong’s, pastorais, etc.”</i> (Projeto CAFDS, 2007, p. 12).

<p>d) Ênfase no comprometimento com a sociedade civil como fator favorável ao desenvolvimento da criança e do adolescente.</p> <p>e) Missão não-governamental de garantia dos direitos civis.</p>	<p>d) “<i>PRINCÍPIOS FILOSÓFICOS (...) v. Da integração: entre os três setores sociais: estado mercado e entidades sociais, criando-se um novo pacto social em favor da criança e do adolescente</i>” (Projeto CAFDS, 2007, p. 17).</p> <p>e) “<i>Finalmente há de se observar que o CAFDS como espaço comunitário acolhedor (...) tem como missão o fomento à garantia dos direitos constitucionais de cidadania de forma complementar</i>” (Projeto CAFDS, 2007, p. 12).</p>
---	--

Categoria Temática 1.4-Novas proposições de gestão participativa

Indicadores	Trecho do Documento
<p>a) Visão gerencial de compartilhamento das responsabilidades institucionais.</p>	<p>a) “<i>Um quadro que nos levou a refletir nossa prática e definir estratégias para a manutenção e crescimento do projeto atualizando-o nos seus aspectos: a) GERENCIAIS, onde foi implantado em 2006 um sistema de gestão participativa e descentralizada, buscando uma maior participação das pessoas envolvidas e de uma maior parceria com outras instituições de prestação de serviços e apoiadores</i>” (Projeto CAFDS, 2007, p. 09).</p>

<p>b) Concepção descentralizadora da nova administração.</p> <p>c) Valorização do papel da família e comunidade.</p> <p>d) Estrutura organizacional que prevê a descentralização de decisões e estratégias de ação da instituição.</p>	<p>b) “<i>PLANO DE AÇÃO DO CAFDS, para a descentralização dos serviços pedagógicos, administrativo-financeiro. Descentralizadora e participativa: essa visão é a norteadora da nova administração do Centro Anil</i>” (Relatório Anual do CAFDS, 2006, p.03).</p> <p>c) “<i>A participação das famílias e da comunidade como um todo é o primeiro passo na reversão do quadro de exclusão social</i>” (Projeto CAFDS, 2007, p. 19).</p> <p>d) “<i>Este Plano de ação tem como prioridades o planejamento participativo, a realidade situacional e realização das assembleias (...) IMPLANTAÇÃO DOS CONSELHOS DOS CENTROS, instância descentralizada de fomento a iniciativas de cada Centro Comunitário” (Relatório Anual do CAFDS, 2006, p.04).</i></p>
--	--

De acordo com os temas categorizados a partir de seus respectivos indicadores, percebe-se que o foco da instituição está direcionado a um caráter de ação beneficente à população menos abastada das necessidades que deveriam ser providas pelo Estado, como alimentação e escolarização.

A formação do primeiro tema, *histórico e natureza da instituição*, se constituiu pela evidência do reconhecimento institucional, desde sua fundação, de que os órgãos públicos não proviam devida infra-estrutura para atender às necessidades educacionais da população e, por isso, a sua função seria suprir parcialmente às demandas sociais, especialmente de acesso à escolarização. Uma das atas de registro de reunião da implantação de uma das unidades do CAFDS, diz: “*Aos cinco dias de maio de mil novecentos e oitenta e oito, às 8 horas da manhã, realizou-se uma reunião de solenidade de abertura da Escola Comunitária da Sec. do Clube de mães do bairro que decidiram criar a escola após vários encontros e reflexões sobre a situação das crianças que não encontram vagas nas escolas da rede oficial de ensino dos bairros vizinhos, visto que no bairro não há escola pública*” (Ata de Reunião nº 04, 1988).

A implementação do projeto CAFDS está sustentada na previsibilidade de ações sociais dessa natureza no documento “Estatuto da Associação Educadora São Francisco de Assis”. Logo em seu Artigo 1º, caracteriza-se como “*associação beneficente de fins filantrópicos, religioso, educacionais e assistenciais...*”, tendo como uma das suas finalidades “*promover, gratuitamente, assistência educacional ou de saúde*” (inciso IV, art. 2º do Estatuto da Associação Educadora São Francisco de Assis).

O CAFDS se configura como uma ação social, subsidiada pelos princípios cristãos dos Frades Menores Capuchinhos. A fraternidade universal é vivenciada como um valor dessa congregação religiosa, tendo como objetivo precípuo exercer o sentimento de irmandade e humildade junto à comunidade cristã, compartilhando seus dons, bens, afetos, saberes e o apoio social. O irmão capuchino, inspirados nos princípios franciscanos, como o voto de pobreza, tem como missão ser um homem de promoção da Justiça, da Paz e da Integridade da Criação³. Dessa forma, os valores cristãos do grupo religioso dos Frades Menores Capuchinhos que administram o CAFDS levam, à sua gestão, subsídios que fundamentam o perfil esperado pelas educadoras que atuam, sob essa ação religiosa, junto à comunidade na busca da justiça, paz e bem-estar do próximo.

³ Informações encontradas no site da Província Nossa Senhora do Carmo: www.promapa.org.br

Embora tal instituição não se constitua, desde seu princípio, uma em escola formal, percebe-se, conforme demonstrado a seguir, a indefinição da terminologia usada para se referir ao espaço educativo, ora tratando como escola, ora como espaço de assistência educacional, mesmo após a instituição da diretriz “*ALTERAÇÃO DA DENOMINAÇÃO – PROFESSORES PARA EDUCADORES. ESCOLAS PARA CENTROS COMUNITÁRIOS*” (Projeto CAFDS, 2007, p. 20).

Quando em referência ao contexto como escola, pode-se exemplificar o seguinte trecho: “*O segundo encontro de professores do CAFDS ocorreu em duas manhãs nas Escolas I. C. e V. C., nos dias 02 e 03 de março, respectivamente*” (Relatório Anual do CAFDS, 2006, p. 20); ao se referir ao contexto como Centro de apoio pedagógico, encontra-se: “*acompanhando-os através de atividades lúdicas, sócio educativas, apoio escolar e educacional e de nutricional. (...) Acompanhamento escolar grupal e individualizado*” (Projeto CAFDS, 2007, p.10). A ambivalência terminológica também se presentifica em um mesmo documento:

“Essa visão é a norteadora da nova administração do CAFDS. Tem a perspectiva de fazer a escola como um todo, principalmente no sentido de reverter esse estereotipo de ser apenas uma escola de reforço (...) Cada Centro passou a administrar seu recurso financeiro, antes feito de forma centralizada” (Relatório Anual do CAFDS, 2006, p. 03).

Um dos indicadores que também sinalizou para essa imprecisão é o uso do termo “professoras” em registros iniciais atuais e, mais recentemente, “educadoras”, de acordo com a proposta da nova gestão, como nos exemplos extraídos do Relatório Anual do CAFDS (2006): “*Com as educadoras objetivava-se planejamento, entrosamento tanto entre os centros ou com cada um deles*” (p. 03); e “*a Professora M. N. procedeu às considerações gerais sobre as atividades de rotina das escolas e falou também sobre a necessidade do plano de aula*” (p 20).

Embora se mencione os tipos de atividades pedagógicas que se pretende desenvolver de forma a trazer especificidades acerca da natureza desse contexto, tanto nos documentos mais antigos como nos mais recentes, não há indicação de diretrizes metodológicas e didáticas que sinalizem para diferenças específicas entre a escola formal e esse contexto educativo diferenciado. A simples menção “acompanhamento escolar grupal e individualizado”; “atividades recreativas” “mobilização comunitária”; “defesa de direitos”; “educação ambiental”; “educação para a cidadania”; “atuação em rede”; e “inserção no mundo do trabalho”, como propostas da nova gestão na fonte

documental Projeto CAFDS (2007), não promovem significativa mudança nem nos aspectos pedagógicos do contexto nem no perfil profissional das educadoras. O que se observou foi que as atividades de reforço escolar e as classes multisseriadas vêm se configurando, no percurso histórico da instituição, como o marco diferenciador entre ambos os contextos educativos (escolar e assistencial), tal como ilustrado em registro documental recente: *“Uma área importante já trabalhada em 2006 foi a reorganização do serviço pedagógico com atividades para contar histórias, recreação semanais, dinâmicas de grupos e principalmente a pretensão de se implantar uma política pedagógica através da educação para pesquisa, das inteligências múltiplas...”* (Relatório Anual CAFDS, 2006, p. 07).

De forma semelhante, os registros documentais não deixam claro se o ambiente de práticas educacionais se direciona para a promoção da emancipação dos sujeitos através do incentivo à luta social em prol da “defesa de direitos” ou se constitui com caráter eminentemente assistencial e compensatório. A princípio, o que se observa nos registros históricos é que o CAFDS surge em meio ao movimento eclesial da Campanha da Fraternidade, organizado pela Igreja Católica, cujos temas da época voltavam-se mais para problemas sociais vivenciados pelo povo brasileiro.

O tema da Campanha do ano de surgimento do CAFDS, “Quem acolhe o menor, a Mim acolhe”, subsidiou e fortaleceu a constituição da instituição em prol da garantia dos direitos da criança e adolescente que, naquele contexto, minavam pela dificuldade de acesso aos bancos escolares. No entanto, não se observou registro nos documentos que sinalizassem ações dirigidas para essa emancipação e construção de uma visão crítica dos sujeitos envolvidos em um contexto político, econômico e social que sustenta suas políticas públicas voltadas para o apaziguamento de verdadeiras gangrenas sociais que se alastram nos países subdesenvolvidos. Ao contrário, o apelo evidenciado era fortemente religioso, espiritual, piedoso, associado intimamente a uma espécie de apoio à resignação diante da insatisfação da comunidade local pela falta de vagas nas escolas formais.

Essa análise remete a pertinência do envolvimento da Igreja Católica nos movimentos sociais de Terceiro Setor datados, aproximadamente, da fundação do contexto do estudo ora tratado. Em meados da década de 90, a emergência desses contextos educativos estava mais voltada para o caráter compensatório de um sistema social pouco eficaz com vistas à garantia de escolarização para a população que não tinha acesso a rede de ensino (Oliveira & Haddad, 2001). As instituições educativas

filiadas à Igreja estavam permeadas pelo caráter assistencial típico dos valores cristãos da época e, no caso do campo de pesquisa ora tratado, fortemente associado ao acolhimento e assistência de menores a partir do “*amparo às crianças e adolescentes carentes*” (inciso II, art. 2º, Estatuto da Associação Educadora São Francisco de Assis). A ênfase atribuída ao contexto socialmente desfavorecido da população local é bastante evidente nos registros documentais, especialmente na fonte “Projeto CAFDS”.

Tal reflexão ganha sentido quando o registro da Ata de Reunião nº 04 (1988) dos encontros de implementação das unidades dos Centros, demarcam a natureza voluntária do trabalho dos sujeitos envolvidos na instituição: “*as mães, tais como as professoras e diretoria, comprometeram-se a prestar serviço voluntário, ajudando na merenda, limpeza e atividades de reforço pedagógico das crianças*”. As educadoras, em contatos informais com a pesquisadora, relataram que as suas atuações iniciais nesse contexto eram de caráter voluntário e, somente alguns anos depois, a instituição passou a considerar a atuação com vínculo empregatício. No início, a contribuição das educadoras como voluntárias estava filiada a duas esferas: a primeira relacionada à iniciativa do Clube de Mães que, na época, não viam alternativas para prover a escolaridade de seus filhos diante da insuficiência de vagas nas escolas públicas; a segunda, relacionada ao apoio da instituição Católica, aderindo características evangelizadoras às atividades desenvolvidas no CAFDS.

A análise feita é iluminada pela informação de que um dos critérios para que as educadoras pudessem se voluntariar ao projeto era a de ser catequista, conforme informado pelo Frei F., capuchinho considerado mentor do projeto, em um dos contatos informais com a pesquisadora⁴. Assim, era evidente que as atuações das voluntárias direcionavam-se prioritariamente às ações evangelizadoras, com menor ênfase à função educacional.

Os documentos mais atuais também sinalizam para a natureza evangelizadora contida nas atividades pedagógico-institucionais. Isso adere sustentação quando tais fontes salientam valores relacionados aos princípios religiosos inerentes à filosofia institucional. Dessa forma, percebe-se que as práticas educacionais são ressignificadas à luz desses valores, especialmente voltados à criança e ao adolescente.

⁴ O contato informal estabelecido entre a pesquisadora e Frei F., mentor e fundador do projeto CAFDS em São Luís-MA, se deu em eventual visita ao contexto da pesquisa. Na oportunidade, a pesquisadora explanou os objetivos do estudo de mestrado, momento em que Frei F. relatou algumas informações sobre o histórico da instituição.

Uma atenção especial se volta para o documento mais recente “Projeto CAFDS”, quando este sinaliza a implementação de um modelo de *gestão participativa*. Neste aspecto, percebe-se um incentivo à maior participação e autonomia dos sujeitos envolvidos (familiares, membros da comunidade, alunos) quanto às atividades desenvolvidas nas unidades do Centro e as possibilidades de ampliação de ações. Se antes, como apresentado na caracterização do contexto, as decisões e o gerenciamento das unidades do Centro eram mais centralizadoras, agora existe uma clara proposição de descentralização administrativa e pedagógica da gestão em prol de um auto-gerenciamento pela “*IMPLANTAÇÃO DOS CONSELHOS DOS CENTROS (...) a partir da seguinte configuração: 02 educandos; 02 pais, 02 lideranças, educadores*” (Projeto CAFDS, 2007, p. 21).

Percebe-se que o CAFDS vivencia um momento histórico de mudança de diretrizes administrativas e educacionais de gestão, diferenciada das gerências anteriores. A ênfase, agora, está voltada para estratégias de descentralização do poder e para o incentivo à busca de parcerias com o segundo setor, com a finalidade de prover a emancipação e auto-sustentabilidade dos Centros. Se antes a estrutura e o funcionamento da instituição eram mantidos, predominantemente, pelo projeto *Sostegno a Distanza*, as novas diretrizes orientam e incentivam a otimização dos recursos e maior autonomia gerencial das suas unidades. No entanto, não se percebeu, em nenhum dos registros documentais atuais, qualquer orientação de caráter pedagógico que sinalizassem para atividades voltadas ao desenvolvimento autônomo e crítico dos sujeitos envolvidos na instituição. O que se percebeu, sobre esse aspecto, é que o foco novamente recaí para o caráter assistencialista da missão institucional, uma vez que o incentivo à busca pelas parcerias está direcionado para alimentação de práticas semelhantes de “*prover, gratuitamente, assistência educacional ou de saúde*” (Estatuto da Associação Educadora São Francisco de Assis, 2004, p.01).

A abertura e incentivo para a procura de outras parcerias, para além do Projeto “Adoção a Distância” (ou *Sostegno a Distanza*), se constitui como princípio descentralizador na proposição de uma nova gestão participativa, mas não preconiza o desenvolvimento crítico e responsável das pessoas envolvidas na instituição, especialmente por meio das educadoras. Como sinalizado no Relatório Anual do CAFDS (2006), sobre uma de suas reuniões: “*discutiu-se a possibilidade de se criar projetos e buscar recursos junto a empresas privadas e outros órgãos para ajudar nas despesas das Escolas*” (p. 21), registro pelo qual não se percebe o caráter emancipatório

que tanto urge nesses espaços. Ao contrário, o que parece é uma simples busca pela ampliação das fontes mantenedoras, em virtude da diminuição da sua fonte matriz (Projeto Adoção à Distância).

Dessa forma, não se provêm mudanças que corroborem à especificidade de instituições não-governamentais para o desenvolvimento da educação social. O que se percebe, nesse contexto, é a continuidade do foco missionário, assistencialista e beneficente que fundamenta suas atividades, conforme registro recente:

Embora, a escola custeando todos os materiais didáticos, mantendo a alimentação e assistência médica, é importante ressaltar, que a preocupação maior do Centro Vila Conceição sempre foi de proporcionar lazer e desenvolvimento sócio-cultural aos alunos, assim, integrando as famílias numa parceria escola-comunidade. (Relatório Anual do CAFDS, 2006, p. 78)

Os resultados discutidos, até então, fornecem subsídios à reflexão do segundo eixo norteador do procedimento da análise documental, cuja categorização temática está relacionada às características de atuação das educadoras esperadas pela nova gestão institucional. Na Tabela 6, será apresentada a categorização temática e, em seguida, suas análises.

Tabela 6**Categorias da Análise Documental Eixo 2****Eixo 2: Características de atuação esperadas das educadoras****Categorias Temáticas 2.1-Pressuposto beneficente de atuação educativa**

Indicadores	Trecho do Documento
a) Sentido cuidador e assistencialista pertinente à atuação educacional.	a)“(…) <i>as dificuldades impulsionam a ação Educativa do CAFDS, procurando suprir a carência maior que é amor, afeto que alguns alunos têm e querem encontrá-las no Centro, nas professoras</i> ” (Relatório Anual do CAFDS, 2006, p. 07).
b) Sentimento fraternal e de amorização como alicerce para o trabalho pedagógico do educador social.	b) “ <i>No geral, a palavra-chave para o exercício da função das educadoras foi AMOR, com ele veio o zelo, dedicação, assiduidade, carinho acompanhamento ao aluno no Centro ou quando precisa (...) por meio da Pedagogia do Acolhimento, visam adequar nossa prática como um espaço complementar de desenvolvimento humano</i> ” (Relatório Anual do CAFDS, 2006, p. 08).
c) Perfil profissional de acolhimento incondicional à criança e ao adolescente carente.	c) “ <i>Proporcionar às crianças, adolescentes e jovens em situação de risco pessoal e social, um espaço prazeroso, seguro e estimulante de reflexão sobre sua situação, buscando soluções de superação da exclusão social, econômica e cultural por meio da educação para um futuro sustentável</i> ” (Projeto CAFDS, 2007, p. 16) c) “ <i>Acolhimento, para nós, é uma atitude permanente de estar abertos para receber a criança e o adolescente</i> ” (Projeto CAFDS, 2007, p. 10).

Categorias Temáticas 2.2-Perfil pedagógico não-formal

Indicadores	Trecho do Documento
a) Mudança de foco das atividades tradicionais do CAFDS.	a) “[O CAFDS] <i>Tem a perspectiva de fazer a escola como um todo, principalmente no sentido de reverter esse estereótipo de ser apenas uma escola de reforço (...) através de atividades sócio educativas, de inserção no mundo do trabalho, de lazer, de preservação da cultura local, de saúde e promoção de valores universais (os direitos humanos, a democracia e o compromisso da comunidade com seus filhos e filhas)</i> ” (Relatório Anual do CAFDS, 2006, p. 05).
b) Novas perspectivas para as atividades pedagógicas.	b) “ <i>São utilizadas estratégias pedagógicas (...) que utiliza de uma metodologia de trabalho que reúne: acompanhamento escolar grupal e individualizado; atividades recreativas; mobilização comunitária; defesa de direitos; educação ambiental; educação para a cidadania; atuação em rede; inserção no mundo do trabalho</i> ” (Projeto CAFDS, 2007, p.10).
c) Concepção de intervenção pedagógica acolhedora.	c) “ <i>E as mudanças Pedagógicas, por meio da Pedagogia do Acolhimento visam adequar nossa prática como um espaço complementar de desenvolvimento humano (...) Acolhimento, para nós, é uma atitude permanente de estar abertos para receber a criança e o adolescente</i> ” (Projeto CAFDS, 2007, p. 10).
d) Estratégia pedagógica pautada na preservação do meio ambiente.	d) “ <i>Considerando que os riscos se dão em razão das condições de vida da população residente (...) o projeto assumiu a partir de 2007 uma dimensão mais ampla incluindo a questão ambiental como um dos focos de atuação</i> ” (Projeto CAFDS, 2007, p. 08).

Categorias Temáticas 2.3-Recursos pessoais e interpessoais do perfil esperado.

Indicadores	Trecho do Documento
a) Natureza voluntária da atuação profissional.	a) <i>“Hoje, o CAFDS mantém-se através da ação voluntária e de doações, do serviço voluntário e do apadrinhamento por famílias estrangeiras, sensibilizadas pelos Capuchinhos (Centro Missionário dos Frades Capuchinhos da Lombardia) na Itália, através do Projeto “Adoção a Distância”. (Projeto CAFDS, 2007, p. 09)</i>
b) Perfil de “animador”.	b) <i>“O educador é um promotor de eventos para o grupo, logo tem uma postura diretiva e ativa”. (Projeto CAFDS, 2007, p. 19)</i> b) <i>“A proposta de descentralização foi permitida em virtude da criação da equipe dinamizadora do centro, com a missão de animar, decidir e unir”. (Relatório Anual CAFDS, 2006, p. 06)</i>
c) Disponibilidade para estabelecer uma relação empática e de confiança com os alunos.	c) <i>“[o educador] deve estar aberto a diversas necessidades dos adolescentes (...) atitude esta que demanda mais do que um compromisso com a causa, uma cumplicidade entre ambos, que sustente a relação por longo prazo” (Projeto CAFDS, 2007, p. 19).</i>

Os resultados dessa categorização temática apontam para uma caracterização das práticas pedagógicas da instituição pautadas em uma concepção beneficente, cujo fundamento maior está aliado aos valores religiosos de cuidado ao próximo. Dessa forma, as *características de atuação esperadas das educadoras* têm orientado suas atividades para o exercício da caridade cristã, com base na missão assistencialista comum a instituições de natureza religiosa.

Assim como evidenciado nos documentos institucionais de que o projeto CAFDS seja mantido por doações de “padrinhos” italianos, as educadoras também exerciam suas atividades profissionais em caráter voluntário, por “doação” de seu trabalho, logo no início da implementação dos Centros, refletindo, similarmente, o sentido beneficente que se atribui ao trabalho do educador social, muito próximo aos valores cristãos da missão dos Frades Menores Capuchinhos.

Nessa direção, os documentos evidenciam proposições pedagógicas que estão voltadas para o valor social de “acolhimento” ao outro, balizando uma prática educativa cujo cerne espiritual se constitui como alicerce das ações voltadas para uma “Pedagogia do Acolhimento” à criança e ao adolescente carente. Com a aceção do conceito de *acolhimento* como “*uma atitude permanente de estar abertos para receber a criança e o adolescente*” (Projeto CAFDS, 2007, p. 10), espera-se um perfil profissional balizado por sentimentos fraternais e de amorização, típicos aos princípios religiosos.

Embora os registros documentais sinalizem para a importância de atividades educacionais voltadas para o desenvolvimento da cidadania dos sujeitos, não existe menção teórica, metodológica ou didática que forneça subsídio para as educadoras atuarem intencionalmente em prol da emancipação e criticidade dos educandos acerca da realidade sócio-econômica de sua população, na maioria, “carente” da garantia e manutenção dos direitos civis. Assegurar o direito dos alunos, para o CAFDS, reduz-se à promoção desse espaço complementar de escolarização, permeado por uma atmosfera de caridoso espírito acolhedor.

De forma semelhante, os documentos evidenciaram indicadores que enfatizam a relevância do estabelecimento do vínculo afetivo, de confiabilidade, na relação educador e educando como recursos pessoais do perfil do educador. Tal ênfase afetiva também ganha força ao se coadunar aos valores cristãos no aspecto da afetividade e compromisso social à população menos favorecida, demandando um perfil docente balizado também pelos princípios do catolicismo.

Os valores da beneficência e da amorosidade relacionados aos aspectos pedagógicos do CAFDS não atenuam a necessidade de uma caracterização sistemática e metodológica da ação educativa. Ao contrário, percebe-se que os aspectos de afetividade são de suma relevância tanto à composição do perfil profissional do educador social como ao planejamento educativo pelo qual projeta a sua atuação. Os fatores afetivos são considerados recursos a serem mobilizados em toda atuação profissional (Le Boterf, 2003) e, na Psicologia, são destacados como aspectos preponderantes em relação à aprendizagem e desenvolvimento humano (Vygotsky, 1998).

Além disso, os valores afetivos, de solidariedade e beneficência, filiados também a ações de cunho religioso, não obstaculizam a responsabilidade social e política de instituições não-governamentais, e, sim, corroboram aos propósitos históricos acerca da natureza das Organizações Não-Governamentais (ONG's), relacionada a movimentos sociais de luta pela garantia dos direitos civis e combate à exclusão social (Montão, 2002; Roesch, 2002; Oliveira & Haddad, 2001). Mas, mesmo sendo considerados recursos importantes ao perfil profissional, não deve desarticular-se dos aspectos didático-pedagógicos que também precisam comparecer ao perfil do educador. Vê-se, na caracterização da instituição e do perfil das educadoras um relevante fator que pode potencializar os propósitos almejados no desenvolvimento de suas atividades.

De acordo os resultados, as atuações dessas profissionais se caracterizaram, com forte ênfase assistencialista, ao atendimento das demandas compensatórias educacionais. O reforço escolar era a atividade dentre as quais as educadoras dedicavam maior parte do tempo, associado às atividades lúdicas, recreativas e de comemoração das datas festivas, geralmente ligadas a ritos religiosos da Igreja Católica, como as missas. Atualmente, as fontes bibliográficas anunciam um momento histórico de mudanças pedagógico-gerenciais que prevêm novas perspectivas para as suas atividades. No entanto, os documentos mais recentes não demonstram orientações e diretrizes metodológicas e didáticas para os fins pedagógicos propostos atualmente pela instituição.

Outro tema que se foi evidenciado nessa etapa foi um indicador de perfil pedagógico das educadoras dissociado do currículo formal de ensino. Embora uma de suas principais atividades esteja voltada ao reforço escolar, a tônica que se direciona, ante a nova gestão, é a de que as atividades educacionais ultrapassem as práticas de

acompanhamento das tarefas advindas da escola formal. De acordo com o Relatório Anual do CAFDS (2006), a mudança de foco das suas atividades tradicionais pretende “*reverter esse estereótipo de ser apenas uma escola de reforço*” (p. 05).

Ao mesmo tempo em que se percebe a sinalização para a composição de um perfil profissional pedagógico que não segue as mesmas características dos contextos formais de educação, não existe uma definição de atividades específicas a esse contexto educativo não formal. A menção da realização de “*atividades culturais, sócio educativas, religiosas*” (Projeto CAFDS, 2007, p.05), que sinaliza a temática da responsabilidade sócio-ambiental e a valorização da família e da comunidade nas suas atividades, não segue uma proposta didático-metodológica que sirva de subsídio para a atuação docente.

Embora o perfil profissional e as competências dos educadores sociais ainda estejam sendo consolidadas através da difusão de estudos sobre o tema, a literatura tem demonstrado avanço na especificação das funções dessa profissão. De acordo com Romans, Petrus & Trilla (2003), apesar da diversidade de realidades sociais e da complexidade das competências administrativas desses contextos, as funções dos educadores sociais vêm se definindo em razão do comprometimento com a transformação de contextos desfavorecidos socialmente, demandando um perfil multifacetado, direcionado para atuações dentro e fora do espaço das práticas educacionais alternativas.

Algumas temáticas encontradas nos documentos sinalizam para a composição de um perfil profissional com base em recursos pessoais e interpessoais, demandados pela instituição. A disponibilidade para uma atuação profissional voluntária é um dos fatores mais evidenciados nos registros documentais e que se coaduna à natureza das organizações não-governamentais. Conforme já mencionado, as educadoras iniciaram suas atividades na instituição como voluntárias, cujas atribuições voltavam-se, eminentemente, para atividades de reforço pedagógico. No documento mais atual ainda consta a importância do serviço voluntariado, preconizando “*desenvolver uma política de sensibilização de voluntários*” (Projeto CAFDS, 2007, p. 29), reforçando o caráter missionário dos atores envolvidos nesse contexto. No entanto, a caracterização do serviço voluntário, por muito tempo, não atribuiu ênfase à relevância da formação pedagógica adequada para uma satisfatória atuação profissional, bastando “a boa vontade” de pessoas caridosas para o exercício de ações educativas. Percebe-se, assim,

o caráter religioso sobrepondo-se à relevância de outros critérios do perfil profissional das educadoras.

Mais um fator que se evidenciou nos documentos, como indicador do perfil profissional demandado pela instituição, está na ênfase atribuída à relevância de um perfil de “animador” para atuar junto à coletividade local, atendendo, dessa maneira, às diretrizes pertinentes à nova gestão de organizar as atividades educacionais envolvendo a família e a comunidade as quais pertencem o aluno. A característica de “animação” é defendida por Romans, Petrus e Trilla (2003) como um aspecto relevante ao perfil do educador social no âmbito de uma atuação criativa e mobilizadora dos sujeitos sociais, de modo a ultrapassar os muros do espaço educacional, envolvendo a comunidade e a família, a partir de uma perspectiva de desenvolvimento comunitário que estimule, dinamize e coordene as atividades educativas sociais para determinados fins. Os autores, ao abordarem sobre a importância do preparo metodológico para essas atuações, ressaltam que:

A falta de orientação quanto ao processo a seguir e ao modelo metodológico a utilizar pode reduzir o trabalho dos profissionais para a resolução das necessidades dos cidadãos que se aproximam das escolas. É o que poderíamos chamar “método passivo”, um método de trabalho que se baseia na recepção e que, conforme entendemos, estaria muito longe de um trabalho preventivo e de uma conscientização da comunidade como compartilhadora na busca de soluções para os membros necessitados da mesma. (Romans, Petrus & Trilla, 2003, p. 117).

Os grandes temas encontrados no procedimento de Análise Documental, que foram direcionados pelos dados pertinentes às *características do contexto e do perfil esperado das educadoras sociais*, revelam peculiaridades dos valores associados à instituição da Igreja Católica, como o assistencialismo às questões sociais com base em uma concepção de caridade cristã. Diante disso, o CAFDS vem priorizando o desenvolvimento de suas atividades para atender às demandas oriundas da comunidade, com base fundamentalmente nos valores cristãos que orientam práticas beneficentes institucionalizadas pela Igreja.

Nesse sentido, as educadoras sociais tiveram suas atuações balizadas por esses pressupostos, configurando um perfil profissional que privilegiava ações educacionais vinculadas aos princípios religiosos, com pouca ênfase voltada aos aspectos técnicos, teóricos e metodológicos pertinentes à adequada atuação nos espaços educacionais.

As análises e discussões dos resultados provenientes do primeiro procedimento da pesquisa refletem uma aproximação empírica inicial da pesquisadora ao contexto desse estudo, possibilitando o levantamento de informações que se coadunarão às reflexões dos demais procedimentos. A seguir, serão apresentados os resultados e discussões acerca do segundo procedimento do Mapeamento Institucional.

Observação das Reuniões Institucionais

O procedimento ora abordado se fez pertinente pela relevância atribuída à forma sob a qual os dirigentes do CAFDS estavam implementando a nova política de gestão, cujo processo de transformação refletia nas atribuições das educadoras, reorientando a definição desse perfil profissional. Tais observações se efetivaram em momentos de reuniões ministradas pelo gestor, cujo público participante era constituído pelas próprias educadoras. Os encontros tinham como principal finalidade fornecer as diretrizes institucionais pertinentes à nova direção.

Criou-se o instrumento “Protocolo de Observação” (Anexo 5) para registros das quatro reuniões realizadas na sede administrativa do CAFDS, entre os meses de fevereiro a agosto de 2007. A pesquisadora permanecia durante todo o período de duração da reunião realizando os apontamentos gerais e, no final, era feito um registro geral das observações sob a forma de redação narrativa. Assim, os significados e sentidos construídos nesses momentos foram capturados a partir das observações da pesquisadora e, por isso, coadunam-se às bases epistemológicas construtiva-interpretativa (Gonzalez-Rey, 2005a) pertinentes a essa pesquisa. Os relatos escritos e as narrativas são considerados por Aguiar e Ozella (2008) como possíveis e úteis à elaboração dos núcleos de significação.

Conforme registrado no Protocolo de Observação nº 01, o Frei C., atual diretor da instituição e coordenador do encontro, anunciou que as reuniões institucionais objetivavam promover a reorganização das atividades desenvolvidas pelas educadoras, bem como se constituíam em momentos de aprofundamento teórico e metodológico do grupo sobre as novas proposições administrativas e pedagógicas de gestão.

Nessa etapa, foram construídos os núcleos de significação a partir dos eixos norteadores que subsidiam o procedimento do Mapeamento Institucional, que são: *caracterização do contexto educativo não-formal e características de atuação esperadas das educadoras*. A constituição dos núcleos desse procedimento foi efetivada

por meio do registro narrativo documentado em protocolo pela pesquisadora-observadora.

Na Tabela 7, destacam-se os núcleos encontrados que se referem à etapa *Observação das Reuniões Institucionais*, de acordo com os eixos de orientação do procedimento adotado.

Tabela 7

Organização dos Núcleos de Significação da Observação das Reuniões Institucionais

Eixos norteadores	Núcleos de significação encontrados
1. Caracterização do contexto educativo não-formal	Núcleo de significação 1: <i>Mudança de cultura: novas práticas, novos desafios.</i>
2. Características da atuação esperada das educadoras	Núcleo de significação 2: <i>Ampliação de atuações tradicionais: ressignificando novas práxis.</i>

Tendo como ponto de partida tais eixos orientadores, a construção dos núcleos de significação tentou apreender os sentidos atribuídos, de um lado, pelos dirigentes quanto à implementação de uma nova política de gestão e ampliação das atividades educacionais, fator que redefine o perfil das educadoras sociais e, por outro lado, às expectativas dessas profissionais diante do redirecionamento de suas atividades pela gestão, trazendo novas nuances quanto às características de atuação.

Assim, os núcleos foram orientados pelo objetivo precípuo de se conhecer o perfil esperado para as educadoras diante das novas proposições estabelecidas pela atual gestão e o sentido que as participantes da pesquisa atribuem a essas mudanças. Os fatores históricos e políticos relacionados à mudança de gestão do CAFDS levavam à proposição de novas diretrizes pedagógicas e administrativas, fundamentadas na gestão participativa, influenciando a composição de novos indicadores do perfil profissional das educadoras sociais.

Na Tabela 8, serão apresentados, consecutivamente, cada núcleo de significação encontrado e seus respectivos pré-indicadores e indicadores, bem como a discussão e análise que se fundamentam nessas informações.

Tabela 8**Eixo norteador 1: Caracterização do contexto educativo não-formal****Núcleo de significação 1: MUDANÇA DE CULTURA: NOVAS PRÁTICAS, NOVOS DESAFIOS.**

Pré-indicadores (1.1)	Protocolo de Observação
a) Institucionalização formal das diretrizes da nova gestão.	a) “ <i>Em momento anterior ao início da reunião, o diretor explica à pesquisadora a existência de reuniões periódicas para tratar de assuntos pertinentes às mudanças de gestão. Essas reuniões também teriam como foco a organização de novas ações esperadas pelas educadoras</i> ” (Protocolo de Observação nº 01).
b) Planos de ação como estratégia para sistematizar as atuações das educadoras.	b) “ <i>Neste dia, o propósito da reunião foi o da apresentação dos planos de ação de cada Centro. Cada subgrupo teria que discorrer sobre as organizações e estratégias previstas nas atividades para o segundo semestre de 2007</i> ” (Protocolo de Observação nº 02).
c) Mudança de enfoque profissional como nova proposição da gestão.	c) “ <i>Ao final, foi reforçado pelo diretor sobre a mudança de nomenclatura as educadoras precisam se acostumar, exigindo delas um maior policiamento quanto ao seu uso. Tal mudança mencionada na reunião se refere à substituição de antigos termos empregados para os atores do contexto educativo. São eles: de ‘escola’ para ‘Centro’; de ‘professor’ para ‘educador’; ‘reforço escolar’ para ‘acompanhamento à história escolar’</i> ” (Protocolo de Observação nº 04).
d) Maior organização das atividades.	d) “ <i>(...) elaborações de estratégias para a ampliação e execução das atividades do ano</i> ” (Protocolo de Observação nº 01).

Indicador 1.1 -Mecanismos e rotinas institucionais para implementação das proposições.

Pré-indicadores (1.2)	Protocolo de Observação
a) Acompanhamento do assessor no desenvolvimento das novas atribuições das educadoras.	a) “ <i>O diretor logo avisa à pesquisadora sobre a ocorrência da I Jornada Pedagógica da instituição, organizada pelo assessor (psicólogo) recém-contratado para dar suporte às mudanças quistas e previstas para as educadoras em sua nova gestão</i> ” (Protocolo de Observação nº 02).

b) Incentivo à autonomia e comprometimento das educadoras pela formação continuada.	b) “O diretor também afirma que a instituição está investindo na formação das educadoras, oferecendo parte do pagamento de cursos de formação inicial e continuada para elas” (Protocolo de Observação nº 01).
---	--

Indicador 1.2-Formação continuada

Pré-indicadores (1.3)	Protocolo de Observação
a) Incentivo à descentralização e ao auto-gerenciamento dos Centros.	a) “O diretor defende a estratégia de se constituir um conselho por Centro, constituído por pais, alunos, professoras e comunidade. Depois disso, devem ser selecionadas duas pessoas do conselho de cada Centro para posterior constituição de um colegiado geral para otimizar o processo de comunicação e descentralização das decisões” (Protocolo de Observação nº 01).
b) Ênfase na adoção de uma cultura participativa de gestão.	b) “Em momento de plenária, foi bastante citado que, a partir da mudança de gestão, a pretensão descentralizadora do diretor objetivou implementar uma ‘cultura participativa’” (Protocolo de Observação nº 01).
c) Importância atribuída a estratégias que viabilizem a sustentabilidade dos Centros.	c) “Todos os assuntos discutidos na reunião acabavam gerando temas que iam ao encontro do eixo central do seu foco: a ênfase nas estratégias que levassem os Centros para o desenvolvimento sustentável, sob a ótica do empreendedorismo, discurso muito enfatizado pelo diretor” (Protocolo de Observação nº 02)

Indicador 1.3-Gestão Participativa

O primeiro núcleo apresentado neste procedimento, *MUDANÇA DE CULTURA: NOVAS PRÁTICAS, NOVOS DESAFIOS*, demonstra os aspectos pertinentes às novas diretrizes que mobilizam mudanças da cultura, da filosofia e das atividades desse contexto em prol do seu desenvolvimento mais autônomo e

independente financeiramente. Isso traz implicações à composição do perfil das educadoras sociais, devido às novas atribuições direcionadas às suas atuações que, também, deverão estar orientadas para transformação de cultura na instituição.

Determinados *mecanismos e rotinas institucionais* (administrativos e educacionais) foram estabelecidos para a implementação das novas diretrizes nesse contexto e estão relacionadas à concepção de gestão participativa do atual diretor do CAFDS, um Frei Menor Capuchinho que tem a incumbência de ser, pela primeira vez, um frade brasileiro a gerir o CAFDS a partir de 2006. Anterior a essa data, por 17 anos consecutivos, a instituição havia sido administrada somente por frades italianos, cujas gerências eram efetivadas por meio da centralização das funções administrativo-financeiras e que pouco influenciava o funcionamento das atividades pedagógicas.

A implementação da gestão participativa no CAFDS pelo Frei C., *“seu grande sonho, anterior à sua inserção como diretor na instituição”* (Protocolo de Reunião nº 01), traz uma reorganização das atividades pedagógicas e administrativas da instituição e, conseqüentemente, a redefinição do perfil profissional das educadoras diante da ampliação de suas atribuições. Percebeu-se que as reuniões, ministradas pelo Frei C. e, por vezes, pelo psicólogo contratado, objetivavam levantar discussões sobre as novas diretrizes e os meios operacionais para sua efetivação, mas não estavam relacionadas a um processo formativo que priorizassem o desenvolvimento humano adulto das educadoras por meio de um processo de mediação semiótica.

Embora as categorias do procedimento anterior (análise documental) indiquem uma falta de precisão teórica metodológica e didática para as pretendidas atividades educativas da nova gestão, aqui se encontra uma demanda de maior sistematização das atividades das educadoras.

Nas reuniões institucionais, o incentivo ao planejamento, ampliação, execução e avaliação das ações desenvolvidas pelas educadoras, ou seja, à maior sistematização das atividades, tradicionais e atuais, era posto como principal meta. Se antes as educadoras desenvolveram rotinas para atender, prioritariamente, as demandas dos alunos na execução das suas tarefas da escola formal, sem um rigor no planejamento didático pedagógico para essa atividade, atualmente espera-se um perfil profissional mais técnico e metodológico, sustentado em saberes e conhecimentos que possibilitem a mobilização de competências adequadas a um exercício profissional educacional. A exigência da elaboração do “Plano de Ação” de cada Centro, como apresentado nos

dados, é um dos ensejos formais da requisição de um novo perfil esteticamente mais favorável ao desenvolvimento das suas atividades.

As competências estéticas, definida como “habilidade em aguçar e potencializar imaginação, perspicácia, fantasia, percepções e sentidos como processos psicológicos favoráveis à atuação profissional” (Marinho-Araujo, 2003), são ressaltadas como recursos bastante úteis para o desenvolvimento de práticas pedagógicas, fundamentadas nos saberes técnicos e metodológicos específicos da profissão. Assim, não se deve construir um perfil técnico e reprodutivista das situações de trabalho que propicie uma atuação normativa e cristalizadora do seu cotidiano. O CAFDS se configura como um contexto voltado para a educação social e, como tal, deve potencializar as suas especificidades para o desenvolvimento de competências estéticas e éticas que mobilizem afetos, saberes e práticas de forma que as ações educativas possam contribuir a importantes transformações dos sujeitos.

As instituições não-governamentais de educação diferenciada não devem prescindir da formalização e planejamento de suas atividades pedagógicas para essas finalidades. Romans, Petrus e Trilla (2003) compartilham dessa idéia ao afirmar que os contextos de educação não-formal devem primar por processos de sistematização em suas proposições educacionais de atuação, constituindo-se como espaços sociais onde se construa uma nova postura de responsabilização da sociedade pela educação e desenvolvimento dos sujeitos envolvidos. Para isso, há que se considerar os aspectos subjetivos ao processo de desenvolvimento adulto por meio da mediação intencional e planejada de formação dos sujeitos para prover o verdadeiro objetivo das especificidades dessas instituições.

Os resultados desse procedimento sinalizam para a mudança de cultura do contexto a partir da proposição gerenciamento participativo da gestão atual do CAFDS, pelo qual se enfatiza a participação da família, comunidade e alunos nas atividades institucionais através da constituição de conselhos e colegiados em cada um dos Centros (ver Figura 1). Com isso, é esperado que as educadoras desenvolvam um perfil para o planejamento e execução de atividades, tanto administrativas como pedagógicas, que incluam a participação desses atores sociais à nova gerência organizacional, rumo à emancipação e autonomia gerencial de cada unidade da instituição.

Romans, Petrus e Trilla (2003), corroboram com a visão de que o educador social deve atuar em vários níveis, definindo suas funções a partir de três dimensões: *no meio externo*, configuradas como atuações que se realizam fora da instituição; funções

no meio interno, desempenhados no próprio contexto de atuação; e *as de gestão*, definindo-se como ações que se efetivam em ambos os meios sob a forma de coordenação mútua e coletiva entre os educadores. O que se percebeu, a partir desses dados, é que a atuação das educadoras passou a ser orientada para a elaboração mais sistematizada de intervenção junto à comunidade e família, e não mais voltada para atividades específicas de reforço escolar ao aluno, requerendo o desenvolvimento de competências individuais e coletivas em situações de trabalho.

A importância da mediação está relacionada tanto ao papel intencional do *outro* mais experiente no desenvolvimento de competências individuais, como também atrelada à construção de competências coletivas, produto das práticas sociais formadas por meio do trabalho. Wittorski (1998) considera que as competências individuais são constituídas e mobilizadas em interação com as características físicas do ambiente; e as competências coletivas são formadas na dinamicidade do trabalho grupal, configurando-se como uma produção singular e inédita que não existia anteriormente.

Le Boterf (2003) pontua sobre uma relação de interdependência entre as competências *individuais e coletivas*, visto que a constituição de ambas se estabelece através das interações. Partindo dessa assertiva, a competência seria uma forma consciente e intencional de mobilizar os recursos em situações individuais e grupais, as quais, ao longo do tempo, vão se transformando e adquirindo um grau de complexidade potencialmente maior, capacitando o sujeito para soluções criativas e inovadoras aos desafios de trabalho. Tal discussão de aproxima dos fundamentos teóricos e conceituais da perspectiva histórico-cultural, especialmente por se conceber a atividade humana na coletividade como fator que eleva o psiquismo humano a níveis qualitativamente superiores (Leontiev, 2004).

A ênfase nas ações que envolvam um maior compartilhamento de responsabilidades e funções dos atores dos Centros está alinhada, quase exclusivamente, à proposição de estratégias que desenvolvam a emancipação financeira da instituição dos benfeitores italianos, por meio da busca de outras parcerias, sejam com empresas privadas ou outros entes de personalidade jurídica.

Roesch (2002) enfatiza que, embora a organização estatal das últimas décadas tenha dado abertura ao crescimento do Terceiro Setor, a redução do financiamento advindo de outras nações para o Brasil tem levado essas organizações a adotarem alternativas de auto-sustentação que suprimam o decréscimo das doações estrangeiras, através da busca de parcerias com o setor privado, com o Estado ou até mesmo com o

desenvolvimento de atividades comerciais que gere rentabilidade para custear os gastos de funcionamento das instituições.

Os objetivos primados pelo Frei C. nas reuniões enfatizaram uma redefinição de competências das educadoras nessa direção. A orientação geral era que as profissionais desenvolvessem diversas atividades em paralelo, pelas quais se garantisse tanto a arrecadação de recursos financeiros para a manutenção e funcionamento do projeto como a realização de atividades sócio-educacionais com os alunos. No entanto, o que se observou foi o incentivo da gestão preponderantemente relacionado à busca de outras fontes de arrecadação para o contexto, devido à diminuição dos recursos advindos dos benfeitores italianos. Isso veio exigir o desenvolvimento de competências subsidiadas no conhecimento sobre planejamento, execução e coordenação de projetos específicos de Terceiro Setor. A fala do Frei C. direcionada às educadoras, em registro no Protocolo de Observação nº 01, exemplifica a finalidade maior de toda essa orientação: “*o futuro do CA é de vocês*”.

O que se percebe é uma clara diferença entre o discurso preconizado pela atual gestão e a prática das educadoras, visto que a implementação dessas diretrizes não foram devidamente mediadas tendo em vista à formação do desenvolvimento adulto, não propiciando, dessa forma, uma devida transposição didática entre as proposições teóricas de gestão participativa e a realidade alcançada.

A mediação do desenvolvimento adulto deve considerar os aspectos subjetivos como confluentes aos fatores objetivos do contexto. Em outras palavras, ao se pretender transformações da realidade de trabalho e o desenvolvimento de competências em processos formativos, deve-se adotar a concepção de homem como um complexo sistema dinâmico de sentidos que integra diversos fatores motivacionais e afetivos como substanciais ao processo bidirecional entre objetivação e subjetivação (González Rey, 2003).

Nas reuniões observadas, a ênfase era direcionada predominantemente à emancipação financeira da instituição, não deixando espaço para uma discussão que se voltasse para o planejamento de atividades educativas e, muito menos, como, por meio da Educação, pudesse se desenvolver a emancipação e a autonomia dos sujeitos envolvidos nesse contexto. Embora os atores dessa instituição comecem a perceber o potencial da instituição, por sua caracterização não-formal de educação, não há similar reconhecimento de que as atividades educativas possam ser ricas ferramentas metodológicas para o desenvolvimento dos sujeitos. Diante dessa evidência, ressalta-se

a relevância em se desenvolver competências éticas direcionadas a um perfil profissional crítico e autônomo, capaz de buscar diversas verdades que permeiam as intersubjetividades das relações dentro e fora desses espaços (Marinho-Araujo, 2003), de forma a elucidar os aspectos ideológicos e subliminares que mantêm o *status quo* social em detrimento do bem-estar da maioria de sua população.

As diretrizes discutidas durante as reuniões atribuem maior ênfase ao papel e comprometimento das educadoras com os problemas sociais, mas perdem certo sentido quando direcionadas predominantemente à finalidade de sustentabilidade do contexto. O que se tem encontrado na literatura é a pouca relevância que se atribui aos aspectos políticos e éticos como componentes do perfil profissional do educador social, considerados agentes relevantes ao desenvolvimento de cidadãos críticos e emancipados (Caro & Guzzo, 2004; Petrus, Romans & Trilla, 2003). Assim, percebe-se a necessidade em desenvolver um perfil profissional que promova processos de mudança e transformação social por meio de intervenções da educação. Para isso, torna-se imprescindível construir competências teórico-metodológicas, interpessoais, éticas e estéticas que permitam atuar no contexto profissional e criar parcerias que estejam coadunadas ao objetivo precípua de mediar o desenvolvimento de sujeitos autônomos e críticos de sua realidade.

De acordo com Caro e Guzzo (2004), as ações de solidariedade, compromisso e militância social não têm sido consideradas como aspectos relevantes para a constituição do perfil do educador social. Quando os profissionais chegam a esse contexto, geralmente não possuem o devido preparo, em suas formações, para lidar com situações de uma realidade sócio-econômica desfavorecida. Diante disso, tem-se encontrado um perfil de educador voltado para o atendimento emergencial a essas demandas, sem a devida clareza sobre suas responsabilidades e papéis diante do compromisso em desenvolver uma visão crítica e a emancipação dos sujeitos que se encontram no quadro da exclusão social.

O perfil das educadoras do CAFDS foi desenvolvido no percurso histórico da instituição, e as suas práticas compartilhadas e sistematizadas de acordo com as demandas mais emergenciais da comunidade, associadas ao desenvolvimento de ações educacionais de cunho evangelizador. Assim, foi desenvolvido um perfil profissional assistencialista e religioso, voltado, predominantemente, para um acompanhamento secundário das atividades da escola formal das crianças e adolescentes.

O incentivo à *formação* das educadoras é evidenciado como um dos indicadores que corroboram a necessidade de ampliação das competências profissionais. O apoio da direção para a busca de formação continuada pelas educadoras surge como umas das temáticas dos dados que reflete maior relevância ao desenvolvimento de um perfil mais técnico e teórico para o pleno exercício das atuações profissionais na instituição.

O que se percebe, conforme Caro e Guzzo (2004), é que a inserção desse profissional em contextos educativos não-formais se constitui, geralmente, por oportunidade de emprego ou ação voluntária e não necessariamente por uma escolha profissional que se parte de uma formação específica a essa área. Para as autoras, têm-se observado “inadequações de educadores bem intencionados, pela falta de formação, de apoio e até de uma orientação por parte de profissionais das diversas áreas de desenvolvimento” (p.16).

Segundo Caro e Guzzo (2004), a identidade profissional do educador social se constitui pela formação inicial e continuada. Como os contextos de ONG's surgem em resposta às necessidades sociais, que, por sua vez, se originam pela ineficiência estatal, os educadores sociais precisam de uma formação específica que os auxiliem no atendimento às demandas características a esses contextos, bem como o desenvolvimento de competências pessoais e interpessoais que visem maior segurança em suas atuações.

A mediação no processo de desenvolvimento humano adulto deve intencional a formação de novos conhecimentos em consideração ao saber prático constituído ao longo da história de vida e da experiência cotidiana em situações de trabalho, transformando-os em articulação aos conhecimentos teórico-conceituais formais e em constante reflexão da prática profissional (Kuenzer, 2003; Marinho-Araujo, 2003). A mobilização de recursos, na mediação da formação de competências, transforma a realidade pela reflexão teórica que, por sua vez, é ressignificada pela ação transformada, em um contínuo movimento dialético entre abstração e ação. Isso traz destaque ao aspecto relacional no processo de subjetivação da formação pessoal e profissional dos sujeitos em prol da consolidação da identidade da profissão (Marinho-Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a; 2005b).

A falta de formação adequada aos educadores sociais refletiu-se, também, na construção de uma identidade profissional frágil e pouco consolidada das educadoras do CAFDS, especialmente pela falta de formação teórica e metodológica dos seus perfis.

Além disso, em virtude da especificidade dos contextos de Terceiro Setor, de luta e combate à exclusão social, defende-se que a Psicologia Escolar possa mediar o desenvolvimento adulto através de uma *assessoria permanente em serviço* (Marinho-Araujo & Almeida, 2005a) que elucide maior conscientização dos papéis e responsabilidades sociais dos educadores em prol da reversão do panorama nacional excludente.

As intersubjetividades construídas nos momentos de coletividade entre educadoras e dirigentes, durante as reuniões institucionais, permitiram a interpretação e elaboração do núcleo seguinte, as quais levam à reflexão dos desafios relacionados à ampliação do perfil (Tabela 9).

Tabela 9

Eixo norteador 2: Características da atuação esperadas das educadoras

Núcleo de significação 2: AMPLIAÇÃO DE ATUAÇÕES TRADICIONAIS: RESSIGNIFICANDO NOVAS PRÁXIS

Pré-indicadores (2.1)	Protocolo de Observação
a) Implementação do modelo de gestão participativa pela liderança das educadoras.	a) <i>“Cada Centro deve ser responsável pela composição de um conselho com representantes de pais, alunos, educadoras e membros da comunidade, formado sob a coordenação das educadoras da unidade”</i> (Protocolo de Observação nº 02).
b) Destituição de antigas funções centralizadoras.	b) <i>“A missão proposta nessa reunião foi da mudança de atuação profissional centralizada das educadoras para uma atuação que possibilite diversas coordenações simultâneas entre educadoras, pais, membros da comunidade, alunos, para o funcionamento em cada Centro”</i> (Protocolo de Observação nº 02).
c) Demanda pela elaboração de projetos como incentivo à busca de auto-sustentabilidade das unidades do CAFDS.	c) <i>“O foco assinalado pelos ministrantes da reunião (assessor e diretor) voltava-se para a elaboração do Plano de Ação pelas educadoras que objetivasse a promoção da autonomia e sustentabilidade de cada Centro”</i> (Protocolo de Observação nº 02).

d) Redirecionamento das atribuições e funções profissionais.	d) “(...) visando ir além das atividades de reforço em sala de aula para uma perspectiva ecológica, religiosa e que busca parcerias com outras instituições, como Universidades”. (Protocolo da reunião 06 ago. 2007).
--	--

Indicador 2.1-Ampliação das atividades.

Pré-indicador (2.2)	Protocolo de Observação
a) Mudanças de funções e cargos.	a) “[O diretor] <i>Relatou sobre a extinção do cargo de coordenadora, fato que, segundo ele, gerou muita confusão por deslocá-la para a função de professora em duas das unidades do CAFDS</i> ” (Protocolo da reunião 06 fev. 2007).

Indicador 2.2-Transformações estruturais da instituição.

Pré-indicadores (2.3)	Protocolo de Observação
a) Ênfase nas demandas cotidianas.	a) “ <i>A demanda das educadoras, em momento de plenária da reunião, era a de resolver as questões mais emergenciais dos seus alunos (...) ao passo que o diretor tinha a necessidade em discutir soluções práticas à implantação da gestão participativa, objetivo central do encontro</i> ” (Protocolo de Observação nº 01).
b) Dificuldade de consenso nas reuniões.	b) “ <i>A demora no encerramento das atividades dos subgrupos parecia ser devido à falta de consenso entre as educadoras. Isso ficou explícito na apresentação dos trabalhos, momento no qual elas relataram as dúvidas, diversidades e divergências de opiniões</i> ” (Protocolo de Observação nº 01).
c) Resistência das educadoras diante da ampliação das suas atribuições.	c) “ <i>As educadoras pareciam apresentar certa resistência e/ou dificuldade na compreensão e operacionalização das novas diretrizes do CAFDS, principalmente quando se enfatiza a necessidade de ampliar as suas atribuições para além das atividades de reforço escolar</i> ”. (Protocolo de Observação nº 02).

Indicador 2.3-Movimento de resistência à mudança

O núcleo de significação 2, *AMPLIAÇÃO DE ATUAÇÕES TRADICIONAIS: RESSIGNIFICANDO NOVAS PRÁXIS*, foi elaborado a partir de 3 indicadores temáticos: *ampliação das atividades, transformações estruturais da instituição e movimento de resistência à mudança*. As novas diretrizes de organização e funcionamento do CAFDS trazem em seu bojo uma redefinição da constituição do perfil profissional das educadoras, em direção ao desenvolvimento de competências específicas para atuação em espaços não-formais de educação relacionados ao Terceiro Setor. Os resultados sinalizam para a relevância de recursos teórico-conceituais, pessoais e éticos para serem mobilizados no desenvolvimento de competências para prover um perfil profissional comprometido politicamente com o movimento histórico para importantes transformações coletivas (Marinho-Araujo, 2003).

A reorientação das competências pertinentes a esse novo perfil leva a um processo de ressignificação da *práxis*, aqui entendida, de acordo com Kuenzer (2003), como a relação indissociável entre a prática, atividade humana guiada pela teoria, e a teoria, que evidencia a ação no nível consciente. A perspectiva histórico-cultural da Psicologia ressalta o caráter dialético e mutuamente constituinte entre o homem e seu contexto, cujo desenvolvimento ocorre por meio da *práxis* entre a capacidade reflexiva humana e sua ação intencionalmente direcionada à sua atividade (Leontiev, 2004; Vygotsky, 2004).

A *práxis* profissional é concebida como a relação entre teoria e prática que se estabelece nas ações do homem para a transformação da natureza e da sociedade. A teoria orienta a atividade humana e esta, por sua vez, é teórica porque é consciente. A capacidade reflexiva, na Psicologia histórico-cultural, é uma função psicológica inerente ao ser humano e é o que possibilita, pela atividade humana, níveis mais complexos ao longo do seu desenvolvimento (Leontiev, 2004; Luria, 1990). Dessa forma, compreende-se que a *práxis* profissional é potencializada em processos de formação efetivados no contexto de trabalho, através da mediação planejada para construção da atividade crítico-prática, promovendo, assim, uma constante reflexão *sobre, para e na* ação profissional (Marinho-Araujo, 2003).

No contexto da pesquisa, as educadoras encontram-se em um momento de ressignificação de suas atividades, papéis, funções e responsabilidades, como um processo que reflete a recente conjuntura institucional, norteadas por um modelo de gestão participativa. Isso demanda que a ampliação das atuações tradicionalmente desenvolvidas no CAFDS sejam orientadas a partir dos estudos teóricos sobre gestão e

cultura participativa: *“as reuniões também teriam como foco desenvolver estudos coletivos para subsidiar a organização das novas ações das educadoras esperadas pela atual gestão”*(Protocolo de Observação nº 01).

A ampliação das atividades atribuídas às educadoras reflete a implementação do modelo de gestão participativa a favor da autonomia gerencial de cada unidade institucional, bem como o envolvimento de pais, alunos e membros da comunidade, considerando a importância de todos os atores sociais nas decisões centrais do CAFDS. Esse movimento tem tirado as educadoras de antigas funções e papéis mais centralizadores para uma forma de gerenciamento alicerçada em práticas compartilhadas. As profissionais responsáveis por mobilizar as novas atividades, pela mediação com os demais sujeitos, parecem apresentar certa resistência em se destituir dos papéis e funções tradicionalmente desenvolvidos ao longo da história do CAFDS. Tal como observado durante as reuniões, a ênfase das educadoras estava direcionada às suas anteriores atividades, especialmente relacionadas ao assistencialismo escolar. Nesse trecho, fica bastante evidente esse posicionamento:

“as educadoras tentam dar o rumo da discussão em torno dos problemas reais que elas enfrentam em seu cotidiano. A demanda das professoras era a de resolver as questões mais emergenciais dos seus alunos, que se relacionavam ao suporte de infra-estrutura dos Centros, ao acompanhamento escolar e aos problemas familiares dos alunos” (Protocolo de Observação nº 02).

O que se percebe é que, na história do CAFDS, as educadoras desempenhavam uma atuação assistencialista e cuidadora, sustentada pelas suas funções de catequistas por meio do reforço escolar. A Igreja vem se destacando, desde a década de 70, pelo desenvolvimento de ações eclesiais e de cunho assistencialista, onde os catequistas exerciam atividades educacionais em caráter evangelizador e coadunado a um valor missionário da função. Essa característica educativa já se fazia presente, por sua semelhança, em essência à educação jesuíta do período colonial, visto que tais atividades dessa natureza não eram voltadas para o desenvolvimento da autonomia e emancipação dos sujeitos, estando muito mais associadas à domesticação dos saberes religiosos do que a valorização desse conhecimento doutrinário, desconsiderando os aspectos subjetivos no processo de aprendizagem.

Muito embora não se perceba um pretense teor domesticador, nem no histórico nem nas diretrizes atuais, há que se ter cuidado aos aspectos ideológicos e reprodutivistas comuns aos contextos sociais de formação humana que, sob a égide das

ações educacionais, perpetuam a alienação e a falta de criticidade e emancipação dos sujeitos envolvidos (Guzzo, 2005), presentes desde os primeiros períodos de exercício das práticas educativas no país.

Assim, percebe-se que fatores históricos, referentes aos processos educacionais, trouxeram características docentes associadas a posturas, atitudes e valores filiados ao perfil evangelizador e missionário. No seu período de fundação, logo no início dos anos 80 e não muito distante desses ideais, o CAFDS adotou o perfil catequista como critério prioritário para admissão de professoras nessa instituição filiada à Igreja Católica, com o objetivo de prover o acompanhamento educacional de crianças e adolescentes carentes de vagas públicas nas escolas. Assim, percebe-se que, diante de atuais proposições institucionais, esse perfil não é suprimido, mas amplia-se para o desenvolvimento de competências profissionais relacionadas à formação inicial para o exercício da docência, cuja ênfase atribui valor aos recursos técnicos, teóricos e metodológicos para a atuação em espaços educacionais.

No entanto, o que se percebe é que as diretrizes institucionais atuais, ao exigir a ampliação e sistematização das atividades educacionais e reordenar as atribuições das educadoras, acabam por destituir anteriores papéis construídos ao longo da existência do CAFDS. Durante as reuniões, observou-se um movimento de resistência a essas mudanças por parte das educadoras, evidenciado, várias vezes, pela manifestação de dúvidas recorrentes, dificuldade de consenso, divergência de opiniões, sussurros, conversas paralelas e, até mesmo, manifestações críticas por parte de algumas, como evidenciado na fala registrada de uma educadora: *“ele não conhece nossa realidade”* (Protocolo de Observação nº 02), em um dos momentos em que o Frei C. discursava sobre as orientações gerais das novas diretrizes.

Acredita-se que processos de mudanças em desenvolvimento humano são acompanhados por processos de conscientização na destituição de funções e posturas cristalizadas no contexto educacional (Guzzo, 2005) e, por isso, devem ser tomados como fatores relevantes na orientação formativa de sujeitos adultos. Os processos de aprendizagem nos processos de formação devem considerar o movimento dialético *subjetivação – objetivação* para o desenvolvimento de competências teóricas e metodológicas dos conteúdos formais compartilhados pela cultura. A *mediação* estabelecida nas relações interpessoais é o mote que orienta o desenvolvimento do sujeito (Vygotsky, 1998) e, como tal, pode ser potencializado pela ação clara e intencional do sujeito formador. Compreende-se que o compartilhamento dos

significados e sentidos do conhecimento cultural entre sujeitos são constituídos em caráter simbólico e desenvolvem os processos psicológicos do homem (Leontiev, 2004; Vygotsky, 1998, 2000).

Nesse sentido, as reuniões trouxeram indicadores que possibilitaram inferir sobre a configuração das intersubjetividades construídas através das relações entre as educadoras, evidenciadas naqueles momentos de estudos coletivos sobre significados das novas diretrizes. A resistência em assumir outras atribuições aparece como indicador que sinaliza para a própria resistência à mudança de cultura institucional, demandando a ressignificação do perfil profissional diante das expectativas das educadoras. A subjetividade dessas profissionais, nesse momento de reorientação do perfil profissional, deve ser considerada como aspecto importante para os processos formativos, pertinentes ao desenvolvimento humano adulto.

As proposições teóricas da perspectiva histórico-cultural da Psicologia vêm subsidiando as propostas de atuação e intervenção psicológica nos contextos educativos, principalmente por dar ênfase aos aspectos subjetivos do desenvolvimento humano nas relações sociais institucionalizadas. A idéia de que o desenvolvimento das funções psicológicas superiores se constrói através dos processos de mediação entre sujeitos tem ressignificado as proposições de intervenção do psicólogo escolar para o desenvolvimento humano adulto nos contextos educacionais. No caso do objeto de estudo dessa pesquisa, as competências profissionais do educador social podem ser desenvolvidas por meio da mediação intencional do psicólogo.

Para que se possa compreender o perfil profissional das educadoras desse contexto e propor estratégias de formação dirigidas pelas mudanças da gestão atual, torna-se de grande importância entender quais processos de subjetividade no desenvolvimento humano adulto estão presentes nos espaços de trabalho e são constituintes no desenvolvimento de competências profissionais. A mediação do psicólogo escolar nos processos de *formação continuada em serviço* tem sido defendida como uma das estratégias privilegiadas para o desenvolvimento dos profissionais da educação (Marinho-Araujo, 2003; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a), por se considerar as situações de trabalho momentos propícios à potencialização do desenvolvimento psicológico de sujeitos adultos.

Processos de conscientização e de reflexão devem ser priorizados na *práxis* profissional (Marinho-Araujo & Almeida, 2005a), especialmente diante de cenários institucionais de luta e combate à exclusão social. A reflexão das ações educacionais são

tidas como ferramentas úteis especialmente à formação de professores que lidam constantemente com zonas de inovação, para as quais se demandam atuações criativas e competentes ante à situações inusitadas (Plantamura, 2003).

Defende-se, nesse estudo, que as atividades de trabalho desenvolvidas pelos homens nas suas relações sociais lhes garantem o salto qualitativo das suas funções psíquicas superiores. A demarcação da distinção entre as características humanas de outras espécies está nas diferenças atribuídas à organização social de trabalho.

A evolução das formas sob as quais os homens organizam sua vida social é constituída por meio das atividades de trabalho, propiciando transformações dialéticas contínuas entre o contexto social e o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ao se compreender que os processos de subjetivação ocorrem nos espaços organizados pela espécie humana ao longo de sua evolução, percebe-se que os locais institucionalizados para as atividades sociais de trabalho são contextos propícios para a mediação do desenvolvimento humano adulto.

Defende-se que construção de competências profissionais ocorre privilegiadamente nos espaços de trabalho dos sujeitos; no entanto, isso não prescinde que o desenvolvimento humano ocorra em outras esferas sociais e que confluem características pessoais e específicas na atuação profissional. Assim, compreende-se que os processos de formação continuada de trabalhadores devem considerar a trajetória pessoal em estreita relação à trajetória profissional, como processos interdependentes pelos quais o sujeito transversaliza para o coletivo a particularização das histórias pessoais (Marinho-Araujo & Almeida, 2005a).

Os fenômenos psicológicos humanos se originam e desenvolvem por meio da mediação entre a história social e a experiência individual dos sujeitos, através das relações sociais produzidas em dada cultura. Atuar sob uma perspectiva relacional, com foco no desenvolvimento dos sujeitos profissionais nos espaços de trabalho, é considerada como uma das intervenções prioritárias da Psicologia Escolar.

O que se conclui, diante do objetivo precípua de se conhecer as características do contexto da pesquisa que fornecessem indicadores do perfil profissional das educadoras, é que a instituição passa por processos de transformação histórica que tanto propõe a reflexão sobre o foco da missão institucional como demanda ampliação e melhor definição da natureza de educação não-formal de suas atividades.

Isso implica em uma ruptura paradigmática da concepção assistencialista de ação educativa para uma noção emancipatória das ações educacionais. A redefinição do

perfil profissional das educadoras sociais vai ao encontro da proposição de uma educação libertadora, voltada para a transformação social, que atribua maior relevância ao papel dos sujeitos envolvidos na instituição, em prol do desenvolvimento de ações subsidiadas pelo incentivo a autonomia dos sujeitos.

Os dados evidenciaram uma lacuna existente entre os discursos institucionais, que trazem novas diretrizes educacionais, e as práticas das educadoras. Diante da incoerência evidenciada, defende-se a importância da atuação do psicólogo escolar para elucidar práticas contraditórias, comuns no cotidiano dos contextos institucionalizados, e mediar o desenvolvimento adulto dos sujeitos envolvidos; no caso da pesquisa, os gestores e as educadoras. A conscientização acerca dos papéis e atribuições dos educadores sociais, mediada pelo psicólogo escolar, poderá evidenciar, criticar e denunciar concepções deterministas de desenvolvimento humano; práticas domesticadoras e autoritárias de ensino e de aprendizagem; processos de exclusão, marginalização e discriminação camuflados em processos avaliativos ou em procedimentos pedagógicos pouco críticos e autônomos em sua intencionalidade.

SEGUNDA ETAPA - Indicadores do Perfil Profissional das Educadoras Sociais do CAFDS

Conforme descrito no Capítulo 6, a SEGUNDA ETAPA da presente pesquisa se constituiu por meio de estratégias que fornecessem indicadores dos recursos de competências profissionais vivenciados pelas educadoras do CAFDS, a partir dos significados e sentidos que elas atribuíam ao seu próprio perfil ao longo de suas trajetórias de vida escolar e profissional, no curso de suas atuações na instituição. Conforme o levantamento de informações de tempo de serviço das participantes (ver Tabela 2), a maioria das educadoras (9 de quinze) atuam entre 11-15 anos no CAFDS; 4 com o tempo de serviço maior que 15 anos; e 2 entre 5-10 de anos.

As fases estabelecidas nesta etapa pretenderam levantar os principais indicadores do perfil profissional das educadoras desenvolvidos ao longo de sua trajetória de vida. De acordo com o procedimento anteriormente discutido, as diretrizes atuais da instituição trazem proposições administrativas e educacionais que vêm reordenando papéis e responsabilidades dessas profissionais desde o início de 2006, período em que o CAFDS completa dezoito anos de existência.

O estudo dos indicadores de perfil se efetivou através do procedimento do *Memorial*, o qual se constituiu por meio do uso de dois instrumentos, aplicados em dias

subseqüentes: o *Memorial da Trajetória Escolar* e o *Memorial da Trajetória Profissional*.

De acordo com o propósito investigativo central dessa etapa, em consonância aos objetivos da pesquisa, a análise do material desses procedimentos foi orientada pelo seguinte eixo: *perfil profissional vivenciado pelas educadoras*. Apresentam-se, a seguir, os resultados e discussões acerca do procedimento adotado.

Memorial

O procedimento investigativo do Memorial foi constituído, nessa pesquisa, com ênfase nos seguintes aspectos considerados relevantes aos objetivos do estudo: as trajetórias de vida escolar e de vida profissional das educadoras do CAFDS.

Tal procedimento foi efetivado a partir da aplicação do Memorial Dirigido 1 e do Memorial Dirigido 2 (Anexos 6 e 7) realizados em dias subseqüentes, os quais foram adaptados a partir dos procedimentos da pesquisa de Marinho-Araujo (2003). Considera-se que essa estratégia investigativa propiciou a reflexão intencional e dirigida sobre as vivências das educadoras em torno do seu próprio perfil.

A análise do material levou à construção de três núcleos de significação apresentados na Tabela 10, a seguir:

Tabela 10

Organização dos Núcleos de Significação do Memorial

Eixo norteador	Núcleos de significação encontrados
	Núcleo de significação 3: <i>História das condições de escolarização</i>
3. Perfil profissional vivenciado pelas educadoras	Núcleo de significação 4: <i>Aspecto missionário da profissão.</i> Núcleo de significação 5: <i>Caracterização da atuação docente.</i> Núcleo de significação 6: <i>Necessidade da formação profissional.</i>

A partir do eixo orientador, os núcleos de significação encontrados objetivaram compreender os sentidos que as educadoras atribuem às características

pertinentes ao perfil profissional de suas atuações como educadoras sociais, principalmente em virtude do momento de transição de gestão institucional, que visa a reorientação desse perfil.

A seguir, a Tabela 11 apresenta o primeiro núcleo de significação encontrado e seus respectivos pré-indicadores e indicadores e, na seqüência, serão discutidos e analisados os resultados construídos nessa fase. As educadoras serão referendadas pela sigla inicial “E”, seguida pelo número da identificação de cada uma (1 a 15).

Tabela 11

Eixo norteador 3: Perfil profissional vivenciado pelas educadoras

Núcleo de significação 3: HISTÓRIA DAS CONDIÇÕES DE ESCOLARIZAÇÃO

Pré-Indicadores (3.1)	Trechos do Memorial
a) Situação financeira familiar desfavorecida.	a) <i>“A minha trajetória escolar começou muito tarde devido eu ter nascido no interior muito pobre e em uma família ainda muito pobre e cheia de muitas dificuldades”</i> (E15).
b) Dificuldade de aquisição do material escolar.	b) <i>“(…) e assim continuei com as dificuldades dos livros que minha família não tinha como comprar”</i> (E12). b) <i>“Quando minha mãe me matriculou, foi uma preocupação, pois éramos quatro irmãos e todos necessitavam de material escolar”</i> (E15).
c) Trabalho infantil como mecanismo dificultador do processo de escolarização.	c) <i>“A única coisa difícil daquele período [de escolarização], onde fiquei na casa da minha madrinha, é que ela exigia que eu trabalhasse além das minhas forças (...) O motivo de atraso [na escola] era que chegava tarde do rio Mearim onde ficava horas lavando roupa”</i> (E4). c) <i>“Como eu era muito pobre, vim trabalhar em casa de família durante o dia e a noite eu estudava”</i> (E17).

Indicador 3.1-Condições sócio-econômicas

Pré-Indicadores (3.2)	Trechos do Memorial
a) Escolarização extra-oficial.	a) <i>“O meu ingresso na vida escolar foi assim: no interior não tinha jardim. Estudei particular a carta do ABC e passei para a 1ª série já sabendo ler e escrever”</i> (E12).
b) Migração para o acesso à escola.	<p>b) <i>“Fiquei naquela escola até a 3ª série. Depois minha mãe conseguiu que eu fosse estudar em Pedreiras”</i> (E4).</p> <p>b) <i>“Com 15 anos vim morar aqui em São Luís, pra continuar meus estudos”</i> (E17).</p> <p>b) <i>“Em 1982, meus pais resolveram se mudar para São Luís para poder colocar seus filhos para estudar”</i> (E6).</p>

Indicador 3.2-Condições de acesso

Pré-Indicadores (3.3)	Trechos do Memorial
a) Carência de escola no interior do estado do Maranhão	<p>a) <i>“Iniciei meus estudos um pouco tarde (...) porque morava no interior e lá não tinha escola”</i> (E4).</p> <p>a) <i>“Ela [mãe] se angustiava porque queria ver os filhos estudando e não havia escola em São Mateus”</i> (E9).</p>
b) Falta de alimentação no contexto escolar.	b) <i>“Aqueles crianças que podiam levar o lanche ou comprar, tudo bem, aquelas que não podiam ficavam apenas olhando, eu era uma delas (...) Essa era uma das dificuldades que enfrentava, a fome”</i> (E7).
c) Dificuldade de permanência de professores na escola.	<p>c) <i>“(…) a escola onde estudei trocava de professor como se troca de roupa (...) Minha mãe falou que no jardim eu tive 8 professores diferentes”</i> (E8).</p> <p>c) <i>“Os professores faltavam muito”</i> (E9).</p>
d) Escola que provê as necessidades materiais dos alunos	d) <i>“Lá era uma escola do governo onde eles davam fardamento, material escolar, onde a minha mãe já não tinha que comprar”</i> (E10).

Indicador 3.3-Condições públicas de ensino

Pré-Indicadores (3.4)	Trechos do Memorial
a) Prática pedagógica coercitiva.	<p>a) <i>“Quando eu passei para o ensino médio encontrei professores muito ruins, de tirar ponto até pela maneira como se sentava, de dá castigos e ficar no sal até aprender a se comportar”</i> (E9).</p> <p>a) <i>“(…) esta senhora me ensinava na base da palmatória e ficando de joelhos no caroço de milho. Eu ficava até doente já tinha meus nove anos na 3ª série. Foram os piores momentos da minha vida”</i> (E11).</p> <p>a) <i>“Fiquei nesta escola até a 8ª série, apresentava muitas dificuldades na disciplina de matemática e com isso sofri bastante, pois era bastante castigada com puxões de orelha, beliscões e cascudos”</i> (E1).</p> <p>a) <i>“A professora era muito má (…) o que ela fazia era me colocar de joelho no meio da sala (…) batia nos alunos, dava castigo e, às vezes, quando tinham os grupos que não davam conta de responder o questionário (…) nos deixava com fome até uma hora da tarde (…) eu jamais iria fazer com as crianças como aquela professora fazia”</i> (E3).</p> <p>a) <i>“(…) apanhávamos de palmatória, ficávamos de castigo no caroço de milho e muitas outras coisas que nos dias de hoje seria visto como horrores que ninguém suportaria”</i> (E15).</p>
b) Prática pedagógica associada à maternagem	<p>b) <i>“(…) tive uma professora maravilhosa, esta sim marcou minha vida escolar, ela era como uma mãe, carinhosa e dedicada e muitas outras qualidades que faziam com que sua aula fosse sempre uma festa”</i> (E14).</p> <p>b) <i>“Lembro da minha 1ª professora, como me lembro de um anjo que me protegia”</i> (E13).</p>

Indicador 3.4-Condições pedagógicas de ensino

Pré-Indicadores (3.5)	Trechos do Memorial
a) Mobilização familiar para a escolarização dos filhos.	a) <i>“Tinha uma mãe que lutava por nós; saía à luta à procura de livros usados (…)”</i> (E12).

b) Relevância da função dos pais na mobilização afetiva do sujeito.	b) “ <i>Lá, sim, aprendi a ler e a escrever minha mãe ficava muito feliz, quando eu pegava os textos do meu livro e lia tudo correto pra ela, obedecendo a todos os pontos</i> ” (E1).
c) Escolaridade dos pais	c) “ <i>Quando chegava esse momento [de ler para a professora] era muito triste, pois ninguém da minha família sabia ler</i> ” (E3).

Indicador 3.5-Condições familiares

O primeiro núcleo de significação, *HISTÓRIA DAS CONDIÇÕES DE ACESSO*, foi elaborado pela semelhança de cinco indicadores evidenciados nos trechos do *Memorial da Trajetória Escolar* das participantes: *condições sócio-econômicas; condições de acesso; condições públicas de ensino; condições pedagógicas de ensino; e condições familiares.*

O indicador *condições sócio-econômicas* reflete as situações sociais desfavorecidas relacionadas à suas histórias de escolarização. Três pré-indicadores foram associados para a formação desse primeiro indicador: *situação financeira familiar; dificuldade de aquisição do material escolar; e trabalho infantil como mecanismo dificultador do processo de escolarização.* Esses foram temas bastante recorrentes na maioria dos memoriais, os quais refletem como os fatores sociais dificultam o acesso e qualidade da educação escolar da população.

A baixa renda familiar traz inúmeros fatores que intervêm, negativamente, no processo de escolarização dos filhos, como a dificuldade em comprar livros didáticos, em prover o transporte escolar, alimentação, também evidenciados como temas recorrentes no memorial. Em uma sociedade de sistema capitalista, a segregação de classes tem se interposto sutilmente no processo de escolarização de sua população.

No Brasil, embora as políticas públicas tenham se voltado para erradicação do analfabetismo, o índice de 10,5% de analfabetos, cuja margem chega aos 14,4 milhões de pessoas, ainda coloca o país entre as nações com as piores taxas. A região nordeste apresenta o maior índice de analfabetismo entre as regiões: a cada cinco nordestinos, um

não tem nenhum grau de instrução escolar, sendo que os maiores índices estão associados a classes de mais baixa renda família⁵.

Outro pré-indicador relacionado às *condições sócio-econômicas* reflete o trabalho infantil como aspecto dificultador do processo de escolarização das educadoras. Essa é uma temática que as participantes evidenciaram como fator desfavorável às suas trajetórias de vida escolar, relacionando-o à questão da baixa condição financeira.

Nos últimos tempos, devido à ênfase atribuída ao processo de escolarização de crianças e jovens, diversas ações de políticas públicas no Brasil têm se voltado ao combate do trabalho infantil, cujos índices já vêm apresentando declínio na última década (Campos & Alverga, 2001). De acordo com o IBGE, o número de crianças entre 10 e 15 anos envolvidas em trabalho caiu de 4,2 milhões, em 1996, para 2,5 milhões, em 2006. Atualmente, existe uma população de, aproximadamente, 2,7 milhões de trabalhadores que está entre a faixa etária de 5 a 15 anos.

Tanto as políticas públicas como as legislações sobre a coibição do trabalho infantil são normatizações que atravessam a subjetividade social dos sujeitos componentes da sociedade para a vigência de uma nova ética normativa. Se, na geração das participantes, a escola era associada ao trabalho infantil sem alguma intervenção estatal, as políticas públicas atuais influenciam um perfil profissional de educador que coíba esse tipo de prática e incentive maior integração de sujeitos à escola por meio de atuações sócio-educacionais. O Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) é um exemplo de política pública que está subsidiado pela ação educativa.

Em contrapartida, a escolarização extra-oficial e o processo migratório surgem como temas do indicador *condições de acesso* à escolarização, apresentados pelas educadoras como mecanismos facilitadores de suas trajetórias de vida escolar, visto a carência tanto de vagas como da própria escola nas regiões onde residiam.

Uma parte considerável dos pré-indicadores foi aglutinada como aspectos pertinentes às *condições públicas de ensino*, em virtude da riqueza temática relacionada às condições de recursos materiais, humanos e de estrutura local, os quais deveriam ser providos pelas instâncias administrativas municipais, estaduais ou federais.

⁵ Dados da Síntese de Indicadores Sociais de 2007 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), divulgados no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): www.ibge.gov.br

A carência de escola em regiões interioranas do estado, a falta de alimentação na escola e a dificuldade de permanência de professores no contexto escolar surgem como fatores que intervieram negativamente ao processo de escolarização das participantes da pesquisa, se evidenciando como relacionadas à história das suas condições sócio-econômicas e que são comuns à maioria da população brasileira. As histórias de vida das educadoras, em sua maioria, retratam trajetórias de sofrimento geradas pela desigualdade de condições e oportunidades típicas de uma sociedade classicista e meritocrática.

Na tentativa de assegurar os direitos humanos e constitucionais, o Estado tem implementado políticas públicas direcionadas às camadas populares para prover a melhoria do processo de escolarização. O Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM) são exemplos de ações governamentais voltados para suprimir as deficiências de recursos materiais das famílias de baixa renda.

A ênfase atribuída pelas educadoras às condições estruturais de ensino reflete no fato delas entenderem o atendimento dos problemas sociais como providência divina que beneficia a população menos favorecida. A carência de escola, de material escolar, de alimentação na escola e a dificuldade da permanência de professores surgem como temáticas do memorial que apontam para condições estruturais de educação que dificultaram o percurso escolar das participantes; por isso, não é difícil perceber o enfoque dado ao papel assistencialista na prática de ensino como medida compensatória a essas carências. Essa tônica levantada nos memoriais é compreendida como aspecto relevante ao processo escolar.

Os indicadores desse núcleo também apontam para às *condições práticas de ensino*, pela evidência de dois pré-indicadores: *prática pedagógica coercitiva* e *prática pedagógica associada à maternagem*, os quais surgiram como aspectos associados ao exercício do ensino vivenciado pelas educadoras.

O primeiro dos temas supracitados, *prática pedagógica coercitiva*, trazem um significado de inadequação da violência física e psicológica para o perfil docente na atualidade, “*coisas que nos dias de hoje seria visto como horrores que ninguém suportaria*” (Educadora 15). Suas histórias de vida escolar retratam práticas docentes associadas ao uso do autoritarismo, principalmente relacionado a ações disciplinadoras e, por vezes, violentas por parte de professores em sala de aula, comumente utilizadas para o controle dos comportamentos e aprendizagem escolar dos alunos. Os relatos de

suas experiências com professores que usavam a punição e o castigo são refletidos como fatores que lhes causaram sofrimento físico e psicológico.

Em contraposição, as educadoras relataram características de perfil docente associados à função de *maternagem e amorização* como aspectos adequados à atuação profissional. As suas histórias de interação/relação com suas professoras, partindo desse prisma, são evidenciadas como fatores importantes e favoráveis ao processo de ensino em suas trajetórias de vida escolar. Ressaltam-se as características de afetividade nos contextos relacionais de desenvolvimento humano como importantes recursos a serem mobilizados na constituição de competências pessoais e interpessoais do educador social. O afeto é um aspecto constitutivo aos processos de significação e de sentido (Vygotsky, 1998), e devem ser considerados como pertinentes à formação pessoal e profissional. Como tal, deve favorecer a mediações educativas que objetivem a mobilização subjetiva dos alunos em prol do seu desenvolvimento escolar.

Embora suas falas se direcionem aos aspectos afetivos, relevantes ao desenvolvimento das relações sociais na escola, não houve menção sobre os fatores de ordem técnica e metodológica do perfil das suas professoras como relevantes na sua trajetória escolar. Essa evidência coaduna-se aos recursos do perfil profissional das educadoras desenvolvidos em suas atuações no CAFDS, associando-se prioritariamente ao exercício da beneficência do que necessariamente à relevância de um perfil mais específico à profissão.

As *condições familiares* no processo de escolarização das educadoras foi um indicador evidenciado a partir de três temas: *mobilização familiar para a escolarização dos filhos; relevância da função dos pais na mobilização subjetiva/afetiva do sujeito; e escolaridade dos pais.*

Diante das dificuldades sócio-econômicas nos seus processos de escolarização, as educadoras relataram que o comprometimento da família com o desenvolvimento dos filhos é de fundamental importância para a trajetória de vida escolar. O empenho familiar se evidenciou como um movimento de “luta” para a garantia dos direitos relacionados à escolarização, em prover os meios necessários para o acesso e permanência do filho no contexto educativo.

A relevância dos pais na mobilização afetiva das participantes, em prol do seu processo de escolarização, se apresentou como aspecto que integra os desejos e expectativas familiares sobre o desempenho escolar dos filhos. As educadoras ressaltam

esse aspecto como motivador da subjetividade do sujeito no seu próprio processo de aprendizagem escolar.

Os valores, crenças, necessidades e ideologias, cujos significados são compartilhados culturalmente, orientam as práticas familiares e, por sua vez, se configuram como fatores que atravessam a subjetividade dos sujeitos. O que se percebe pelo relato das educadoras, é o sentido dado aos processos de subjetivação individual no percurso escolar (valores, afetos, crenças individuais), concomitantemente integrados e mobilizados pela subjetividade social dos seus familiares. Dessa forma, permite-se compreender a existência simultânea e dialética dos aspectos subjetivos em nível social e individual (González Rey, 2003).

A família foi concebida como importante fator para a trajetória escolar das educadoras, contribuindo para o processo de escolarização e para a superação dos obstáculos interpostos nesse percurso. Entende-se, a partir de suas falas, que os aspectos familiares são valorizados como mecanismos de mobilização de afetos, em nível social, que influenciam na configuração da subjetividade individual das participantes do estudo ao longo da história de vida.

Os aspectos que se relacionaram a esse núcleo, de *história das condições de escolarização*, se constituíram a partir das relações, positivas ou negativas, que as educadoras registraram como relevantes às suas vidas escolares e como isso está relacionado às suas concepções de um perfil profissional de educador construído a partir das condições contextuais.

A seguir, serão analisados os resultados que possibilitaram a formação do núcleo de significação 4, a partir dos relatos que anunciam suas concepções sobre a sua contribuição social como educadora.

Tabela 12**Eixo norteador 3: Perfil profissional vivenciado pelas educadoras****Núcleo de Significação 4: ASPECTO MISSIONÁRIO DA PROFISSÃO.**

Pré-indicadores (4.1)	Trechos do memorial
a) Trajetória profissional associada à missão religiosa.	<p>a) <i>“Eu, sendo uma criatura enviada por Deus, tinha uma trajetória de vida traçada para encontrar aquilo que eu desejava: trabalhar como professora”</i> (E3).</p> <p>a) <i>“Com 01 ano que eu retornei, Deus me colocou na frente de outro projeto, agora na Igreja Católica”</i> (E2).</p> <p>a) <i>“Nós, quando viemos a este mundo, cada um traz uma missão e eu sou uma delas. Jesus me enviou a esta escola comunitária onde trabalho até hoje”</i> (E3).</p>
b) Prática pedagógica evangelizadora.	<p>b) <i>“Iniciei nesta trajetória da minha vida ensinando àquelas crianças a entenderem a palavra de Deus”</i> (E13).</p> <p>b) <i>“Neste mesmo tempo, já tinha trabalhos paralelos como catequista e foi daí que começou o meu envolvimento com o CAFDS”</i> (E14).</p>
c) Perfil de educador relacionado ao exercício da beneficência.	<p>c) <i>“Vim pra cá e retornei a minha trajetória profissional trabalhando em escola comunitária sem receber nada (...) eu continuava por amor às crianças e era isso que eu gostava de fazer”</i> (E12).</p>

Indicador 4.1-Profissão como desígnio divino.

Pré-indicador (4.2)	Trechos do memorial
a) Ensino como ação voluntária.	<p>a) <i>“Neste tempo, ensinava em uma escola comunitária do meu bairro, fazendo serviços voluntários para alfabetizar as crianças da comunidade que não freqüentavam uma escola regular e dando apoio aquelas que estudavam na rede oficial”</i> (E1).</p> <p>a) <i>“Vim pra cá e retornei a minha trajetória profissional trabalhando em escola comunitária sem receber nada (...) eu continuava por amor às crianças e era isso que eu gostava de fazer”</i> (E12).</p>

	a) “(...) apesar de não ter o dinheiro, eu já estava sendo recompensada pelo fato de que eu adorava o que faço para aquelas crianças que, com amor, carinho e afeto, me recompensavam” (E10).
--	---

Indicador 4.2-Profissão como voluntariado

Pré-indicadores (4.3)	Trechos do memorial
a) Atuação docente associada à prática maternal.	a) “Minha 1ª turma de 2º pré foi a que mais me marcou (...) me sentia mãe, dava carinho que não recebiam em casa” (E14). a) “Aqui no Centro, além de professoras somos mães (...) Gosto dos gritinhos dos meus filhinhos e filhinhas” (E12).
b) Prática cuidadora.	b) “(...) esse ano foi o que eu mais cuidei de criança, de banhar e tudo o mais” (E12). b) “E eles buscavam em mim como professora o amor, o carinho e afeto, os quais não têm em suas casas (...) muitas vezes pela mãe ou pelo pai” (E10).

Indicador 4.3-Profissão como extensão familiar

A caracterização missionária da profissão surge como um núcleo bastante peculiar às ações sociais filiadas a instituições religiosas beneficentes. O primeiro indicador relacionado a esse núcleo, *profissão como desígnio divino*, surge como retrato das trajetórias profissionais das participantes em suas identificações e escolhas pessoais relacionadas à formação religiosa.

As falas das educadoras relacionaram suas trajetórias profissionais como uma profecia divina, associada a uma missão pessoal de caráter religioso. O curso de suas profissões é refletido com base na crença de que o destino é traçado pela divindade e fé, aderindo, ao perfil profissional, um valor missionário e apostólico para o exercício da beneficência. Os discursos do memorial denotam que as educadoras aguardam uma providência divina aos acontecimentos de sua vida profissional. Ter o seu percurso de vida profissional pré-destinado por um dom missionário prescinde de um perfil pró-

ativo e consciente sobre a relevância social de atuações educativas competentes e comprometidas com a realidade, bem como de uma preparação profissional formal.

Tal reflexão faz sentido ao pré-indicador da *prática pedagógica evangelizadora*, apresentado nos dados como iniciação ao exercício da docência. Uma vez que a profissão de educador surge como um desígnio missionário e religioso, não é incomum que suas práticas também estejam voltadas para os ensinamentos evangélicos. O papel de catequista das participantes foi caracterizado como a vinculação inicial entre sua profissão de educadora com o CAFDS, requerendo, também, um perfil religioso que promovesse o desenvolvimento das crenças e valores bíblicos nos sujeitos que assiste. De acordo com a natureza e filosofia da instituição pesquisada, a formação religiosa é um de seus principais objetivos e, por isso, o perfil catequizador apresentou-se associado à prática pedagógica desse contexto.

As educadoras também destacaram o exercício da beneficência como elemento constituinte de suas atuações, prescindindo, então, de uma formação profissional no início de suas atuações naquele contexto. A missão religiosa, o papel evangelizador e a ação beneficente da educação foram apresentados como subsídios à constituição do perfil profissional das educadoras nesse contexto. A profissão, tomada como desígnio divino, relaciona suas práticas predominantemente mais a uma incumbência religiosa, do que ao papel transformador que sua função educativa exerce nos contextos de educação social. Uma caracterização mais teórica, técnica, metodológica própria da sua área não foi evidenciada como aspecto pertinente entre o início de sua atuação no contexto de atuação e suas trajetórias profissionais.

Marinho-Araujo (2003) defende a relevância dos recursos teóricos e metodológicos como aspectos relevantes à constituição do perfil profissional, de tal forma que possibilite a mobilização de recursos conceituais, tecnológicos e operacionais para atuar e transformar a sua realidade. Tais caracterizações podem se constituir conjuntamente aos demais recursos pessoais e interpessoais, como valores e crenças, em prol de uma atuação mais segura e respaldada pelas especificidades de competências do educador social.

Outro indicador dos resultados foi evidenciado em estreita associação com o aspecto missionário e religioso, relacionando-se, agora, com o trabalho *voluntariado*. Para as participantes da pesquisa, o ensino praticado como ação voluntária revela a importância desse serviço para a sociedade, justificado, ainda, pela gratificação delas em receber como desígnio divino as suas profissões. As características de catequese e

serviço voluntário como requisitos às educadoras do CAFDS coadunam-se ao histórico e natureza de instituições filantrópicas não-governamentais filiadas à Igreja Católica e demonstraram, no discurso do memorial, como o mote integrador entre suas trajetórias profissionais e o contexto.

Todavia, evidenciou-se, na maioria dos relatos, que a formação profissional é objeto de reflexão recente, a partir das novas diretrizes institucionais, não sendo apresentada, nos memoriais, como um aspecto relevante no início de suas atuações nesse contexto. As características profissionais das participantes da pesquisa se relacionaram com as concepções religiosas de formação pessoal e, por isso, o início de suas atuações no CAFDS a crenças e valores é pertinente ao perfil catequista.

Nesse ponto, reflete-se que o trabalho voluntariado, sob a perspectiva de uma missão assistencialista e religiosa com as demandas sociais, possa ser um aspecto afetivo favorável para o compromisso ético de contribuição para com o próximo, conjuntamente com o devido preparo teórico e metodológico para o alcance dos objetivos educacionais.

Romans, Petrus e Trilla (2003) ressaltam a relevância da formação inicial e continuada para o exercício do trabalho educativo social, especialmente por demandar uma atuação direta com os problemas que afligem a sociedade. Para os autores, os processos de formação desses sujeitos devem priorizar o desenvolvimento de competências afetivas como um aspecto compositor de seu perfil para lidar com situações estressantes do dia-a-dia, bem como ponderar entre os aspectos emocionais e profissionais diante de enfrentamentos próprios a contextos de combate à exclusão social.

Em uma sociedade onde a profissão de educador social é vista, por sua especificidade, com potencial transformador da realidade, torna-se imprescindível mediar continuamente os afetos, desejos, motivações e necessidades no desenvolvimento integral do sujeito (Gonzalez Rey, 2003). A Psicologia Escolar tem evidenciado propostas de atuação, com base em uma perspectiva preventiva e relacional, que promova processos de mediação no desenvolvimento humano adulto de forma a integrar os aspectos motivadores e afetivos do sujeito (Marinho-Araujo, 2003). Dessa forma, percebe-se que a característica de um perfil voluntariado possa favorecer e potencializar a articulação aos conhecimentos teórico-conceituais formais em prol do seu compromisso em prover melhor atuação com seus alunos.

A abordagem por competência, com base na perspectiva histórico cultural, se configura como aporte metodológico para o desenvolvimento adulto de educadores, de forma a subsidiar processos formativos para a construção de competências específicas para uma atuação segura, crítica e autônoma. Com isso, acredita-se que os objetivos e especificidades da profissão do educador social possam estar devidamente voltados aos propósitos centrais dos espaços não-formais de educação, suprimindo atividades assistencialistas e primárias das demandas mais emergenciais dos sujeitos que os apartam da possibilidade de sua emancipação.

O indicador *profissão como extensão familiar* surgiu com afinidade ao núcleo ora tratado, visto que as falas das participantes denotam uma atuação maternal e cuidadora aliadas ao aspecto missionário de sua profissão, evidenciadas como ações de compensação. Se o seu trabalho surge associado a uma espécie de dom missionário, a prática beneficente foi tomada como uma missão materna e cautelar que deveria ser provida, em primeira instância, pelo contexto familiar.

Tais caracterizações emergem associadas a fatores afetivos como componentes relevantes às suas atuações profissionais, relacionando-os à função de maternagem ao papel que deveria, a priori, ser de caráter educacional. Tais evidências das falas do memorial remetem às características históricas e culturais do papel feminino à função docente, especialmente por se considerar a escola como uma extensão da responsabilização educacional exercida pela função materna. As educadoras trazem, em seu discurso, distintos papéis que não se coadunam ao pleno exercício da função educacional específicas aos espaços não-governamentais.

A reflexão trazida não destoa ao que já acontece em outros contextos de educação institucionalizados. As chamadas escolas “maternais”, bem como as séries infantis serem nomeadas com tal terminologia, são exemplos que ilustram bem essa associação comum da nossa cultura entre educação, perfil docente e maternagem.

De acordo com Speller (2005), a função de maternagem é, comumente, encontrada no discurso de educadores do gênero feminino, especialmente nos anos iniciais de educação formal. A caracterização social de professoras de séries iniciais como “tia” reflete o sentido cuidador e protetor das atuações docentes, mas que não devem estar imbricadas aos papéis e responsabilidades exercidas pelo núcleo familiar.

Sob um discurso de ser uma atuação de cunho compensatório da função parental, as educadoras não apresentam devida clareza da natureza afetiva inerente ao vínculo da relação com os alunos e, conseqüentemente, ao verdadeiro teor da

afetividade nos processos de aprendizagem escolar. O desenvolvimento adulto ocorre em um meio cultural rico em produções simbólicas construídas pela sociedade e que exerce influência na subjetividade social assumida em distintas categorias profissionais. No caso da Educação, a função materna, simbolicamente construída pela cultura, atribui características educativas relacionadas ao papel educativo feminino (Del Priori, 1993; Speller, 2005). A escola tende a responder por meio do desenvolvimento de atividades consoantes às transformações econômicas e sociais da instituição familiar, as quais reconstroem constantemente as relações entre adultos e crianças, redefinindo, assim, o perfil que se espera da professora.

Os valores e crenças culturais são fatores muito relevantes para subsidiar a compreensão do desenvolvimento adulto de profissionais da educação. Esse núcleo destacou uma forte relação entre as características missionárias da religião à trajetória profissional, propiciando uma concepção de trabalho educativo que se distancia da sistematização, planejamento e precisão teórico-metodológica da área, e muito menos filiada a qualquer pedagogia de cunho social de caráter transformador das injustiças e problemáticas da sociedade.

A seguir, será apresentado o núcleo de significação que trata especificamente sobre as concepções pedagógicas da atuação caracterizadas pelas participantes desse estudo.

Tabela 13**Eixo norteador 3: Perfil profissional vivenciado pelas educadoras****Núcleo de Significação 5: CARACTERIZAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE**

Pré-indicadores (5.1)	Trechos do memorial
a) Insegurança na iniciação profissional.	<p>a) <i>“O meu primeiro contrato de trabalho foi pela prefeitura de B. Eu era muito jovem e insegura (...)”</i> (E4).</p> <p>a) <i>“Ela [professora] indicou o meu nome para ficar em seu lugar (...). A princípio, fiquei amedrontada. Mas o amor às crianças me incentivava”</i> (E2).</p> <p>a) <i>“Fui convidada para participar da escola CAFDS e, a princípio, eu temi um pouco (...)”</i> (E13).</p> <p>a) <i>“E com o passar do tempo, os medos e a incerteza foram embora, dando lugar à segurança”</i> (E14).</p>
b) Satisfação com o trabalho.	<p>b) <i>“As crianças aprendiam e eu ficava muito feliz com o resultado do meu trabalho”</i> (E1).</p> <p>b) <i>“Gosto muito do meu trabalho, colaboro com todos, contribuo, às vezes, até além das minhas possibilidades”</i> (E4).</p>

Indicador 5.1-Sentimentos em relação à atuação.

Pré-indicadores (5.2)	Trechos do memorial
a) Subsídios de prática de ensino.	a) <i>“Trabalhei por 18 anos no I. F. (...) ambiente de disciplina um tanto rígida, tradicional; porém, cheia de dedicação, idealismo norteado por princípios filosóficos, pedagógicos e, sobretudo, religiosos”</i> (E4).
b) Modelo de ensino	b) <i>“Vai fazer 10 anos que trabalho no CAFDS e posso dizer que aprendi muito, apesar de muitas dificuldades como: turma seriada, falta de material para trabalhar com esses alunos (...)”</i> (E9).
c) Relação professor - aluno	c) <i>“Durante a minha infância, gostava de observar as minhas professoras e hoje me espelho em algumas delas, sempre me lembrando de todo carinho e atenção que elas me dedicavam e eu tento ter este mesmo carinho e atenção com os meus queridos alunos”</i> (E15).

d) Percepção sobre o alunado.	d) <i>“Eram crianças com muitas dificuldades, carentes de amor, alimentação, cultura e lazer, onde nós preenchíamos todo esse vazio”</i> (E11).
e) Desempenho de papel educativo multifacetado.	e) <i>“(…) até hoje envolvo-me [com a vida dos alunos] sabendo onde ele mora, se alimentou-se, se nasceu ou morreu alguém em sua família, se está doente. Já dei até de dentista, psicóloga e muito mais. Isto me completa, pois sinto-me útil ao meu irmão”</i> . (E11) e) <i>“Aqui no Centro, além de professoras somos mãe, costureira, médica e todas as funções, zeladora, cozinheira e tudo se faz por amor”</i> (E12).

Indicador 5.2-Concepção de trabalho educativo

Pré-indicadores (5.3)	Trechos do memorial
a) Comparação entre os comportamentos atuais com os da sua geração no âmbito escolar.	a) <i>“Agora está sendo mais fácil estudar. O aluno tem escolha, também tem voz e vez de falar e questionar sobre os seus direitos. Mas na época que eu estudava, não tínhamos esse direito; por isso, enfrentei muitas dificuldades”</i> (E8). a) <i>“Me lembro mais da maneira como éramos ensinados, ouvíamos mais, falávamos pouco (...)”</i> (E5).
b) Comparação entre as condições de ensino atuais com as da sua geração.	b) <i>“Então procuro conversar com os meus alunos mostrando como era difícil alcançarmos nossos objetivos por não ter condições financeiras, hoje eles tem mais possibilidades, por serem privilegiados com professoras, psicólogas, lanches e tudo isso que eles recebem, que na minha época tudo isso não existia”</i> (E7). b) <i>“(…) eu jamais iria fazer com as crianças como aquela professora fazia.”</i> (E3).

Indicador 5.3-Diferenças geracionais de educação

A *CARACTERIZAÇÃO DA ATUAÇÃO DOCENTE* foi trazida pelas educadoras através das concepções das suas experiências profissionais, permitindo uma categorização do material de análise em três dimensões: *sentimentos em relação à atuação*; *concepção de trabalho educativo*; e *diferenças geracionais de educação*.

O indicador *sentimentos em relação à atuação* se evidenciou sob dois aspectos temáticos: a insegurança na iniciação profissional e a satisfação com o trabalho. O primeiro pré-indicador reflete um sentimento de insegurança associado ao início de suas atuações, anunciado sob uma caracterização de “medos” e “incertezas” diante das especificidades de suas atuações. Aqui, elas já relatam suas profissões não mais em caráter voluntário, mas com o comprometimento ético de trabalho que assumiam nas oportunidades de suas trajetórias de vida para o desenvolvimento profissional para a função docente.

De acordo com Caro e Guzzo (2004), as inseguranças de atuação dos educadores sociais estão relacionadas às diferentes formas com que esses atores chegam às instituições não-formais de educação, como a falta de formação e devido preparo, necessidade de emprego e, até mesmo, pela insuficiência de oportunidade de encontrar o trabalho que desejam.

Diante de um panorama de trabalho pouco favorável, a trajetória das escolhas profissionais dos sujeitos são atravessadas pelos fatores de instabilidade econômica e social que se integram à subjetividade social das relações. A área da educação é percebida como uma possibilidade de maior acesso ao mercado de trabalho, como evidenciado na fala em que a educadora explica as razões da escolha profissional: *“comecei a minha vida profissional com muito incentivo da minha mãe, que sempre me falou que (...) seria até mais fácil pra mim ingressar no trabalho mais cedo”* (Educadora 10). Dessa forma, os sujeitos que ingressam no mundo do trabalho para o desenvolvimento de ações educativas sociais dificilmente estão preparados para atuar competentemente nos espaços de luta à exclusão dos sujeitos, sem passam por devida formação, tanto inicial como continuada, para o desenvolvimento das competências específicas de atuação. Ao contrário, o desenvolvimento do perfil do educador social tem se limitado ao atendimento emergencial das demandas sociais e, muitas vezes, geram um profissional pouco crítico e ciente de sua relevância para prover mudanças nos panoramas sociais desfavorecidos (Caro & Guzzo, 2004; Romans, Petrus & Trilla, 2003).

O indicador *concepção de trabalho educativo* congrega um conjunto de pré-indicadores temáticos que corroboram com as reflexões proferidas anteriormente. Nessa categorização, as informações trazidas refletiram aspectos descritivos às suas atuações pedagógicas e que não apresentaram nenhuma relação com os fatores formais e metodológicos das práticas de ensino.

A ênfase voltou-se, novamente, para os subsídios religiosos da ação pedagógica como princípios norteadores das atividades educativas institucionais. A proeminência dos princípios “*filosóficos, pedagógicos e, sobretudo, religiosos*” (Educadora 4) como valores elementares às práticas institucionais de educação é um discurso recorrente nos memoriais; no entanto, não é por uma caracterização teórico-metodológica que subsidie uma concepção pedagógica institucional.

Ademais, tem-se como informação a referência ao modelo de ensino multisseriado do CAFDS como aspecto dificultador de suas práticas. A teoria vygotskyana traz o conceito de *zona de desenvolvimento proximal* como as funções que não estão suficientemente desenvolvidas, mas que encontram-se em processo de maturação por meio das relações interpessoais vivenciadas pelos sujeitos em diferentes níveis de desenvolvimento (Vygotsky, 1998). Com base nessa premissa, afirma-se que as classes multisseriadas podem ser férteis recursos para a formação das funções psicológicas superiores entre sujeitos com “zonas” em níveis diversificados de desenvolvimento, visto que agrupa indivíduos de várias etapas de escolarização. No entanto, percebe-se a falta de preparo teórico-metodológico dessas profissionais para o exercício da docência capaz de atuar em contextos de ensino-aprendizagem diferenciados.

Para a construção de competências que permitam às educadoras uma atuação satisfatória em classes multisseriadas, é preciso desenvolver os recursos teóricos, técnicos, pessoais, interpessoais, éticos e estéticos que agucem o potencial das educadoras em prol da elaboração de atividades com indivíduos em diferentes níveis de escolarização. Para isso, os processos formativos das professoras devem focar o desenvolvimento adulto, considerando os valores, conceitos e preconceitos vivenciados no cotidiano de trabalho, de forma a oxigenar posturas e atitudes que paralisam os sujeitos adultos diante dos desafios de trabalho (Kupfer, 2004). A Psicologia Escolar tem proposto uma atuação voltada para prover lucidez e clareza acerca das concepções de ensino que cristalizam as práticas educativas institucionais, de forma a desenvolver maior autonomia e conscientização dos profissionais para a elaboração de atividades

esteticamente e eticamente favoráveis à inovação, além do devido acompanhamento aos avanços técnicos e tecnológicos da profissão (Marinho-Araujo & Almeida, 2005; Silva, 2003).

As educadoras atêm-se, constantemente, a um discurso que relaciona suas atuações a um perfil religioso como valor norteador das práticas pedagógicas e desconsidera o modelo de atuação educativa multisseriada como recurso fértil ao desenvolvimento de estratégias de ensino que priorize as relações interpessoais, em níveis diferentes de educação escolar, em sala de aula para a aprendizagem escolar. Além disso, afirma-se, sob a perspectiva histórico-cultural, que esse modelo de ensino pode ser concebido como uma via propícia ao desenvolvimento ético e autônomo dos alunos pelo compartilhamento e co-responsabilização desse processo.

Corroborando a essa análise, o tema da percepção sobre os alunos associa-se ao valor missionário de suas práticas: “(...) *crianças com muitas dificuldades, carentes de amor, alimentação, cultura e lazer, onde nós preençíamos todo esse vazio*” (Educadora 11). O objetivo maior de suas atuações limitava-se mais ao atendimento dessas carências pela via do exercício da bondade, amor e carinho, não tomando a mediação docente como principal via para o desenvolvimento dos sujeitos. Ao se priorizar o atendimento primário e compensatório dessas “dificuldades”, não se construía autonomia e criticidade de alunos cientes de uma realidade social repleta de injustiças e processos que excluem a maioria da população.

Com base nessas concepções de atuação educacional, as participantes do estudo apresentaram uma percepção de papel multifacetado de sua profissão: “*além de professoras, somos mãe, costureira, médica (...) zeladora, cozinheira e tudo se faz por amor*” (Educadora 12). Tudo isso demonstra uma falta de clareza e lucidez de suas funções, atribuições e papéis de um perfil pouco consolidado a uma identidade profissional do educador social. A constituição das competências profissionais para lidar com situações diversas, incertas e complexas de enfrentamento da exclusão social deve objetivar a formação de um profissional seguro da especificidade e natureza de seu trabalho (Caro & Guzzo, 2004). O que se percebe, diante desses resultados, é uma clara confusão de papéis e responsabilidades respaldada por uma atuação que se limita a fazer o bem ao próximo, de acordo com as demandas emergentes que apresentam.

Ao considerar o educador como ser em desenvolvimento em seu contexto sociocultural, é necessário que os processos de formação para a construção das competências profissionais, se apropriem de uma visão crítica e dialética sobre o

homem, sua subjetividade, seus processos de aprendizagem e comunicação que favoreça a consolidação da identidade profissional. Nesse sentido, Marinho-Araujo e Almeida (2005) apontam que:

(...) a clareza e a consolidação da identidade profissional do professor ocorrem pela compreensão dos saberes, características e peculiaridade da profissão, de modo a diferenciá-la de outras; pelo sentimento de grupo, tecido nas relações sociais de trabalho e no cotidiano da sala de aula, que transporta para o coletivo a particularização das histórias pessoais; nas dimensões técnicas e políticas de sua atuação, balizadas por suas experiências, crenças e valores pessoais. (p. 44)

Entendendo que os contextos de formação e atuação são férteis propulsores da elaboração da *práxis* profissional, deve-se considerar a subjetividade humana como um processo em constante desenvolvimento em função das experiências nas relações sociais (González Rey, 2003). Assim, a trajetória profissional dos sujeitos está coadunada a seu próprio projeto de vida.

As diferenças geracionais de educação emergem como indicador que elucidam comparações entre condições educativas vivenciadas como alunas e, atualmente, como professoras. A relação estabelecida entre os comportamentos e as condições de ensino atuais e os de sua geração foram temas localizados nos memoriais em momentos de transição do relato de suas trajetórias de vida escolar, de aprendizes, para formadoras.

Os resultados apresentados nesse núcleo, *CARACTERÍSTICAS DE ATUAÇÃO DOCENTE*, trazem a insegurança e falta de clareza de papéis da profissão como temas recorrentes nos memoriais, sinalizando para uma falta de devido preparo formal para a atuação educacional. Já as temáticas voltadas para a satisfação do trabalho encontram-se associadas aos discursos que remetem para o valor missionário e religioso dessas atuações, filiadas mais às características pessoais advindas de uma formação religiosa do que necessariamente ao percurso profissional. Evidencia-se que a segurança maior em atuação docente está direcionada às funções catequistas e missionárias e não acentuadas para o aspecto formal da profissão.

O trabalho educativo missionário se sobrepôs às suas histórias de vida como fator proeminente às suas atuações no CAFDS, contexto cuja natureza institucional está filiada à ação evangelizadora da Igreja Católica. Assim, a recorrência de um perfil religioso da profissão foi um tema que transversalizou as características de atuação destacadas pelas participantes da pesquisa.

O núcleo de significação a seguir, *NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL*, surge como contraponto à predominância desse um perfil religioso, bastante associado ao momento histórico de transição das diretrizes de gestão institucional do contexto do estudo e que culmina em uma mudança de paradigma acerca da concepção do perfil profissional.

Tabela 14

Eixo 3: Perfil vivenciado pelas educadoras

Núcleo de significação 6: *NECESSIDADE DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL*

Pré-indicadores (6.1)	Trechos do Memorial
a) Experiência profissional como aperfeiçoamento.	<p>a) <i>“Terminando o curso [magistério] ingressei como professora voluntária no CAFDS. Passei anos aprimorando o meu conhecimento na área (...)”</i> (E1).</p> <p>a) <i>“Eu iniciei o meu trabalho como professora leiga (...) Eu tinha pouca experiência mas mesmo assim procurava meios de orientar aquelas crianças que muito precisavam de minha colaboração”</i> (E3).</p>
b) Trabalho como meio de acesso à formação docente.	<p>b) <i>“Com o que eu ganhava dessa venda de produtos, resolvi fazer o magistério”</i> (E7).</p> <p>b) <i>“Com essa verba que eu recebia, consegui pagar o colégio que tinha o curso de magistério”</i> (E8).</p>
c) Importância da formação profissional.	<p>c) <i>“(...) meu objetivo era de um dia ser professora, então eu lutei, trabalhei como voluntária cinco anos, depois de cinco anos consegui um contrato e eu pude pagar um colégio para fazer magistério.”</i> (E8).</p> <p>c) <i>“... sinto que chegou a hora de me formar, buscar a aprender mais coisas para aplicar com os meus alunos”</i> (E13).</p>

Indicador 6.1-Formação inicial

Pré-indicadores (6.2)	Trechos do Memorial
a) Valorização da formação continuada.	<p>a) “<i>Mas não pára por aqui a minha trajetória escolar. Pretendo estudar mais, para me tornar uma excelente profissional</i>” (E1).</p> <p>a) “<i>Estou na Universidade e não pretendo mais parar, pois nunca estamos prontos, sempre há algo novo a ser descoberto</i>” (E14).</p>
b) Motivação à continuidade do estudo na área.	<p>b) “<i>Graças a Deus conclui [o ensino superior] e agora vou continuar, se Deus quiser (...) Foi maravilhoso para mim, reascendi a lâmpada da vontade de lutar de vencer</i>” (E11).</p> <p>b) “<i>Hoje eu posso dizer que cumpri a primeira etapa de uma estrada que ainda está longe de terminar, pois o conhecimento é ilimitado. Não vou ficar só com esse curso de pedagogia, pretendo ir além</i>” (E9).</p> <p>b) “<i>Às vezes fico um pouco preguiçosa, porém, é fantástico crescer nos conhecimentos, fazer amizades, conquistar, realizar, contribuir para o desenvolvimento social, intelectual, crescimento e formação dos alunos</i>” (E4).</p>

Indicador 6.2-Formação continuada

O presente núcleo de significação revelou a *NECESSIDADE DA FORMAÇÃO PROFISSIONAL* como um aspecto valorativo que se apresenta como um dado mais recente às trajetórias profissionais das educadoras. A constituição desse núcleo surge pela aglutinação de dois indicadores: formação inicial e formação continuada, cujo teor do discurso reflete o aprimoramento da profissão como um comprometimento pessoal para a melhoria das suas competências para o ensino.

Os indicadores componentes a esse núcleo se constituíram a partir da forma como as educadoras relataram a sua inserção na profissão e às expectativas geradas em torno de suas formações iniciais e continuadas para o atual exercício profissional.

Através desse procedimento, as educadoras confirmam sua formação inicial com referência ao curso de magistério, sinalizando para a importância da formalização profissional nesse grau de escolarização. O trabalho como meio de acesso ao magistério

surge como pré-indicador que anuncia um movimento de luta e conquista aos processos de formação de difícil inclusão de pessoas menos favorecidas social e economicamente.

Por não se configurar como um contexto formal de escolarização, a formação superior nunca se constituiu como um critério relacionado ao perfil das educadoras, cujas atuações voltaram-se, por bastante tempo, às atividades de reforço escolar. Por isso, a nomenclatura de “professora” acompanhou a trajetória profissional das participantes nesse contexto de atuação, restringindo o desenvolvimento dessas atividades a partir das demandas da escola formal.

A formação continuada surge como um indicador que retrata o valor atribuído pelas educadoras aos processos formativos em dois âmbitos: a valorização social do nível de ensino superior e o comprometimento e motivação pessoal com a continuidade do estudo na área.

A valorização social do nível de formação superior vem sendo um fator cada vez mais enfatizado nos espaços educacionais. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, normatiza, em seu artigo 62, que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação (...)” (Brasil, 1996). Com a instituição da “Década da Educação”, vê-se, no cenário nacional, uma crescente valorização e procura por cursos de nível superior em Educação em virtude de a legislação instituir a contratação de professores com formação nesse nível de ensino.

Além disso, a LDB (Brasil, 1996), propiciou um grande avanço de instituições educativas não-formais, principalmente por facultar a abertura legal de contextos de educação e ensino organizados pela sociedade civil. As novas diretrizes educacionais consideram que a educação contempla processos formativos em diversos espaços sociais, tais como “na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Sendo assim, o incentivo das instâncias governamentais à formação superior dos profissionais envolvidos em contextos de educação formais também exerce influência nos espaços educativos não-formais, sendo um fator social que tem aderido relevância aos processos de trabalho. As diretrizes instituídas pela LDB (Brasil, 1996), dirigidas para a formação de professores, vêm configurando formatos diversos de capacitação profissional, cujas estratégias estão voltadas para a expansão dos programas

de formação daqueles que se encontram na categoria de professores leigos ou aqueles que possuem somente o ensino médio (Marinho-Araujo & Almeida, 2005a).

Essa conjuntura social vem provocando um novo olhar sobre as exigências do perfil profissional dos educadores, com base nas proposições formativas da área para a constituição de competências técnicas, teóricas e metodológicas específicas às ações dessa profissão. Os resultados da pesquisa apontam para a relevância que as educadoras atribuem ao aprimoramento profissional de recursos teórico-conceituais e éticos que promovam o desenvolvimento um perfil profissional comprometido com seus alunos e com as transformações sociais necessárias à reversão do quadro de exclusão social (Caro & Guzzo, 2004).

A sociedade tem assistido, nas últimas décadas, várias mudanças nos aspectos econômicos, históricos e culturais, cujos problemas sociais têm emergido de forma caótica; paralelamente, têm surgido movimentos de combate a esse panorama. Os espaços de educação, especialmente, têm ganhado novas configurações estruturais e funcionais para o exercício sócio-educativo, redefinindo o perfil profissional e conferindo maior complexidade ao desenvolvimento das competências profissionais (Marinho-Araujo, 2003).

Diante dessas transformações, o perfil do educador social deve congrega características pedagógicas, políticas e ideológicas, associadas a valores humanos de diversas ordens, inclusive como a própria natureza religiosa do contexto da pesquisa.

De acordo com Caro e Guzzo (2004), o educador social surge em meio às emergências da sociedade civil contemporânea, ainda com pouca clareza e especificidade do seu perfil, especialmente devido à falta de formação profissional adequada para o desenvolvimento de competências de sua atuação. As autoras criticam a falta de preparo das instituições de ensino superior para prover processos formativos eficazes em virtude do distanciamento acadêmico aos reais problemas da sociedade.

Romans, Petrus e Trilla (2003) enfatizam a necessidade de uma formação profissional do educador social com base na multifuncionalidade de papéis, de ambientes, de coletividades e de situações problemáticas e ambientais, propondo uma categorização de recursos para o desenvolvimento das competências específicas em cursos de formação continuada dessa profissão: formação em conhecimentos; formação em habilidades técnicas, formação em habilidades de competência social; formação em atitudes e valores; formação para a revisão da prática habitual; e formação para o autocuidado do educador. Assim, o desenvolvimento de competências na formação dos

educadores deve preparar o sujeito trabalhador para “evitar ou superar incidentes estressantes, situações problemáticas; reduzir a ansiedade e enfrentar com maturidade as limitações pessoais, da equipe e da organização” (Romans, Petrus & Trilla, 2003, p. 171).

Nesse trabalho, defende-se que a Psicologia Escolar, com base na perspectiva histórico-cultural, pode contribuir ao desenvolvimento humano adulto a partir da mediação das suas competências profissionais, de forma a desenvolver e mobilizar os recursos necessários à especificidade da prática educativa não-formal, especialmente em contextos privilegiados de luta contra a exclusão social. Para isso, há que se priorizar estratégias de formação que promovam a maior clareza e conscientização da relevância social desse profissional para a reorganização das atividades e composição do perfil do trabalhador que se espera nesses espaços.

Compreende-se, assim, que a formação profissional deve estar direcionada ao desenvolvimento ético e político dos educadores envolvidos nesse setor, fortalecendo o potencial transformador de suas atuações com a sociedade. Para isso, torna-se imprescindível a conscientização e clareza do seu papel e responsabilidade como agente do desenvolvimento e emancipação social dos sujeitos (Caro & Guzzo, 2004)

Para representar uma síntese gráfica dos resultados da pesquisa, apresenta-se, a seguir, os núcleos de significação que transversalizaram os dados construídos a partir dos procedimentos adotados, coadunados aos objetivos centrais do estudo.

Procedimentos	Núcleos de Significação Transversais
Análise documental	(1) Caracterização missionária do contexto educativo não-formal.
Observação das Reuniões	(2) Perfil catequista religioso das educadoras sociais.
Memorial	(3) Recursos de perfil esperado no desenvolvimento adulto das educadoras sociais para a mediação da Psicologia Escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os propósitos investigativos desse estudo em Psicologia Escolar direcionaram-se para o conhecimento do perfil profissional de um grupo de educadoras sociais em um contexto educativo não-formal em São Luís/MA, ligado ao Terceiro Setor, denominado CAFDS. Com base nesse tema, a pesquisa centrou-se tanto na caracterização do referido contexto, como nas atividades institucionais realizadas pelas educadoras, a fim de conhecer as possibilidades de intervenção do psicólogo escolar, especialmente no desenvolvimento adulto desses sujeitos a partir de sua atuação profissional.

O alicerce epistemológico que delineou a sistematização metodológica da pesquisa relaciona-se aos pressupostos teórico-conceituais da perspectiva histórico-cultural da Psicologia, em articulação à abordagem por competência, de forma a subsidiar reflexões teóricas em Psicologia Escolar para a compreensão do desenvolvimento adulto. Em consonância às proposições metodológicas na investigação dos fenômenos psíquicos, com base em uma epistemologia qualitativa para construção e análise dos dados, a relação entre a pesquisadora e as participantes foi construída de forma dialógica, interativa e contextual através do uso de vários procedimentos, possibilitando melhor exploração interpretativa dos objetivos desta pesquisa.

A partir do contexto escolhido, foram constituídas questões de pesquisa que orientaram a construção dos dados, a saber: (1) *quais as características desse contexto educativo diferenciado?*; (2) *quais as características de atuação das educadoras desse contexto?*; (3) *qual a importância de se conhecer o perfil profissional das educadoras para a atuação do psicólogo escolar?*; (4) *qual a relevância da Psicologia Escolar para o desenvolvimento de competências profissionais específicas a educadoras de um contexto educativo não-formal?*

Essas questões alicerçaram os objetivos centrais da pesquisa: a) investigar indicadores do perfil profissional de 15 educadoras de um contexto educativo não-formal (ONG); e b) analisar quais as suas competências profissionais podem ser desenvolvidas pela mediação do psicólogo escolar.

Para o alcance desses objetivos, o estudo foi realizado através de duas etapas: A PRIMEIRA ETAPA - Mapeamento Institucional (MI) – foi efetivada por meio dos procedimentos: *Análise Documental*, para fins de estudo dos documentos que respaldassem a caracterização do contexto, bem como os indicadores do perfil para atuação docente; e *Observação das Reuniões Institucionais*, com o objetivo de conhecer

as novas características educativas da instituição e a reorientação do perfil das participantes. A SEGUNDA ETAPA se constituiu pelo procedimento do *Memorial*, com o intuito de conhecer os indicadores do perfil apresentado pelas educadoras, a partir do que elas esperam de suas atuações presentes no CAFDS, diante das novas diretrizes educacionais.

Os resultados do estudo indicaram características de instituição não-governamental, cujas atividades estão direcionadas à parte de uma população local menos favorecida social e economicamente de São Luís/MA. As suas origens e a natureza das ações praticadas estão filiadas à missão evangelizadora da Igreja Católica, fator que influenciou os critérios de admissão das educadoras, predominantemente relacionados a um perfil de catequista religiosa.

O CAFDS, de acordo com os dados, passa por um momento histórico de redirecionamento e ampliação das diretrizes administrativas e pedagógicas, fator que vem reorientando o perfil das educadoras, em virtude da mudança de gestão iniciada recentemente (2006). A proposição da “Gestão Participativa” e da “Pedagogia do Acolhimento” foram informações pontuais que se evidenciaram como norteadores das características de transição desse perfil: de um exercício profissional inicial como catequistas nessa ONG, para o desenvolvimento de ações mais fundamentadas em conhecimentos formais da profissão; de atividades voltadas predominantemente ao reforço escolar para a realização de ações sócio-educativas que envolvam alunos, família e comunidade.

As informações construídas indicam uma mudança de cultura na instituição. Foram identificadas novas proposições da gestão atual que redirecionam o perfil e a identidade profissional para a especificidade de uma educação social, incorporando características formais da profissão docente ao perfil religioso e missionário das participantes. Os dados também indicaram um incentivo, por parte da gestão atual, para a busca da formação inicial e continuada das profissionais, corroborando critérios de maior sistematização teórica e metodológica nas atividades educativas e, portanto, ao perfil da educadora social desse contexto.

Esse perfil profissional é caracterizado, a partir dos resultados da pesquisa, por uma multiplicidade de papéis, especialmente aliados ao aspecto da caridade, maternagem e exercício da beneficência como aspectos predominantes às suas competências profissionais. A essas informações, observou-se que as participantes ainda não consolidaram as competências teóricas, técnicas e metodológicas ao exercício da

educação social, indicando uma identidade profissional pouco consolidada e segura acerca das especificidades da atuação para esse contexto. Dessa forma, o primeiro objetivo do estudo - *identificar os indicadores do perfil atual das 15 educadoras sociais do CAFDS* -, foi alcançado.

Evidenciou-se, nos dados da pesquisa, uma lacuna existente entre as diretrizes da nova gestão, pela qual se enfatiza a relevância da fundamentação teórico-metodológica aliada ao perfil religioso, e a realidade apresentada pelos indicadores de perfil profissional das participantes. Isso demonstra que a simples institucionalização de novas proposições de competências não mobiliza, apenas pela formalização, os recursos necessários a atuações educativas almejadas; da mesma forma, é pouco fecundo atribuir-se ao incentivo à procura de cursos de formação o fator precípua a essas mudanças. Pelos resultados, percebe-se que as intervenções da gestão para a transformação do contexto e para a redefinição do perfil das educadoras não estavam devidamente subsidiadas em estratégias de preparação profissional que considerassem a complexidade intrínseca do desenvolvimento humano adulto e a necessidade de uma mediação intencionalmente planejada na formação das participantes, para o pleno alcance das mudanças esperadas.

Para atingir esses propósitos, há que se considerar os processos subjetivos do desenvolvimento humano adulto e o contexto de trabalho como lócus fértil à construção de competências, articulados em processos de formação contínua, de forma a ressignificar as orientações da gestão às práticas profissionais (Marinho-Araujo, 2005a; Kuenzer, 2003).

Perceber o contexto e as relações sociais desenvolvidas nas situações de trabalho do educador social é de grande importância para a intervenção preventiva da Psicologia Escolar sob a perspectiva histórico-cultural, pela qual se priorizam a mediação de processos de conscientização como fator substancial no desenvolvimento de sujeitos adultos (Guzzo, 2005; Marinho-Araujo & Almeida, 2005a; 2005b; Vygotsky, 1998, 2000). Defende-se a importância da atuação do psicólogo escolar nesses contextos para favorecer processos de reflexão contínua *sobre, para e na* ação profissional, promovendo maior definição de papéis, funções e responsabilidades dos sujeitos em prol do desenvolvimento de um compromisso ético com a sua realidade (Platamura, 2002; Marinho-Araujo, 2003).

Os resultados da pesquisa que sinalizam para a distância entre o perfil esperado pela instituição e o perfil apresentado pelas educadoras, responderam ao

segundo objetivo dessa pesquisa: *analisar quais as suas competências profissionais podem ser desenvolvidas pela mediação do psicólogo escolar*. As competências teóricas, metodológicas, éticas, estéticas, pessoais e interpessoais esperadas para a atuação intencional de educadoras sociais podem ser construídas pela mediação do psicólogo escolar, com base na concepção de desenvolvimento adulto que enfatize a relevância pelos aspectos subjetivos e afetivos nesse processo.

Para isso, deve-se ter clareza sobre os aspectos que compõem o perfil profissional dos atores educativos, em quaisquer contextos, para que se possa promover, por meio de uma *formação continuada em serviço* (Marinho-Araujo & Almeida, 2005a), a mediação intencional e planejada para a construção das competências esperadas no desenvolvimento adulto. Para se formar educadores conscientes de seu papel e responsabilidade como mobilizadores do desenvolvimento de cidadãos críticos e emancipados, enfatiza-se a importância dos aspectos políticos e éticos como recursos componentes do seu perfil (Caro & Guzzo, 2003; Romans, Petrus & Trilla, 2003).

Diante das reflexões apontadas na literatura e a partir das discussões e dos resultados da presente pesquisa, sugere-se a re-configuração do desenho do perfil profissional esperado das educadoras sociais do CAFDS, tendo como base uma proposta de categorização de recursos condizentes às novas demandas atribuídas às funções e responsabilidades de seu trabalho, que poderiam ser mobilizados em processos de formação continuada e assistida em serviço.

A categorização desses recursos, apresentada a seguir, foi adaptada de Marinho-Araujo (2003), e associada às análises das indicações das competências de profissionais da educação do Ensino Fundamental das séries iniciais, previstas nos seguintes documentos oficiais: *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Introdução aos PCN, de 1997), *Lei de Diretrizes e Bases* (LDB de 1996) e *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de educação plena* (2000). Consideraram-se, também, os resultados obtidos pela Análise Documental a partir das fontes *Relatório Anual do CAFDS* (2006) e o *Projeto do CAFDS* (2007), documentos que direcionam o funcionamento das atividades pedagógicas do contexto da pesquisa.

Desenho do Perfil das Educadoras Sociais do CAFDS – Categorização de recursos

Recursos teóricos: fundamentação teórica e conceitual de assuntos acerca da área da Educação.

- Conhecimentos básicos sobre a legislação nacional que rege o sistema educacional brasileiro (PCN's, LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica entre outros), em especial aqueles direcionados à educação básica.
- Conhecimento sobre Planejamento Participativo e seus principais conceitos, como assembléias, conselhos, colegiados entre outros.
- Conhecimento acerca da distinção das características de instituições educativas formais e não-formais (ONG).
- Fundamentação teórica-conceitual sobre práticas pedagógicas em classes multisseriadas.
- Fundamentação teórica e epistemológica da Educação Social.
- Domínio dos objetivos e conteúdos das disciplinas curriculares de cada ciclo de ensino formal.
- Fundamentação teórica-conceitual da Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem e seus desdobramentos educacionais.

Recursos técnicos: conhecimentos didático-metodológicos, tecnológicos e operacionais.

- Conhecimentos sobre instrumentos e técnicas pedagógicas para atuação em classes multisseriadas.
- Habilidade no uso de estratégias pedagógicas distintas, quando em atividades individuais e grupais nos processos de ensino e aprendizagem.
- Conhecimentos técnicos acerca da implantação de ações pedagógicas que visem a participação da família e da comunidade nas ações educativas da instituição.

Recursos dos saberes práticos: conhecimentos prévios, oriundos da história de vida e da experiência cotidiana, que se somam constantemente aos conhecimentos técnicos, teóricos e metodológicos formais da Educação.

- Habilidade de mobilização de experiências de prática de ensino que possam auxiliar a resolução de tarefas e situações-problema em sala de aula e na intervenção pedagógica junto à família e comunidade.
- Habilidade para organização e objetividade na atuação.

- Assertividade para a articulação planejada e intencional das ações cotidianas aos objetivos e procedimentos pedagógicos.

Recursos interpessoais: características favorecedoras das interações e relações sociais, que contribuam ao desenvolvimento dos sujeitos por meio da intervenção sócio-educativa.

- Habilidade para administrar o trabalho coletivo dos alunos, promovendo o desenvolvimento de equipe e a valorização da diversidade de níveis de conhecimento.
- Habilidade para perceber e administrar conflitos interpessoais, tanto no âmbito dos estudantes quanto nas demais relações presentes no contexto educativo.
- Disponibilidade para permitir e ressignificar avaliações e críticas dos alunos, pais e membros da comunidade acerca de sua atuação.
- Sutileza para sinalizar inadequações e equívocos nas atitudes dos sujeitos em situações coletivas junto aos alunos, família e comunidade.
- Facilidade para buscar alternativas de resolução de problemas, por meio de habilidades comunicativas e cooperativas.

Recursos pessoais: aspectos pessoais que são disponibilizados *antes, durante e após* a atuação pedagógica, com o objetivo de proporcionar melhores ações sócio-educativas.

- Flexibilidade de posturas e atitudes pessoais e profissionais, que venham a favorecer o desenvolvimento dos alunos e demais sujeitos, especialmente quando voltados para uma postura de respeito às diferenças de opiniões, conhecimentos e crenças.
- Percepção ativa para pequenos sinais do contexto e das interações interpessoais, que possam facilitar à compreensão dos sentidos das situações e relações.
- Sensibilidade para integrar saberes e conhecimentos nas relações sociais e profissionais.
- Habilidade para aceitar o desconhecido e lidar com situações emergenciais, utilizando-os para novas aprendizagens.
- Disponibilidade para reflexão contínua de seu exercício profissional, de forma a promover uma auto-avaliação crítica acerca de sua atuação e formação.
- Habilidade em persistir e perseverar em ações planejadas, a despeito de insucessos circunstanciais.

- Comprometimento com a busca constante de formação profissional em prol da melhoria da sua atuação, reconhecendo as limitações de suas competências e a necessidade de desenvolvê-las continuamente.
- Habilidades pessoais desenvolvidas a partir de alguns pressupostos religiosos, como acolhimento, humildade, amor fraternal entre outros.

Recursos éticos: habilidade em perceber, criticar e combater preconceitos presentes nas intersubjetividades, buscando romper discursos discriminatórios, individuais ou sociais.

- Disponibilidade em destituir-se de juízos prévios, verdades absolutas e normas moralistas na relação com o outro.
- Cuidado com práticas preconceituosas e estigmatizadoras de situações e sujeitos.
- Percepção crítica e reflexiva acerca das situações do contexto, diante de tomadas de decisão.
- Habilidade para perceber e criticar relações exclusivamente assistencialistas e que coíbam a emancipação dos sujeitos.
- Sensibilidade para o exercício da tolerância, do respeito e da solidariedade.

Recursos estéticos: proeza e habilidade no uso da criatividade e imaginação, como características psicológicas favoráveis à atuação profissional.

- Sensibilidade para não camuflar a diversidade e as distâncias desiguais entre culturas, formas, gostos e preferências, trabalhando com foco no respeito às diferenças de etnia, gênero entre outros.
- Percepção e sensibilidade para permitir a emersão de preferências e estilos individuais e grupais que incentivem a diversidade de gostos particularizados.
- Habilidade em reconhecer e incentivar processos criativos dos sujeitos, respeitando e valorizando a originalidade e a autenticidade.
- Facilidade em apresentar propostas de trabalho de forma organizada, atraente, agradável e interessante.
- Habilidade de construir uma presença e um estilo pessoal coerente, condizente e adequado a cada contexto profissional.

Além de contribuir para o planejamento intencional de processos de formação em serviço, a proposta apresentada para o perfil das educadoras sociais também pode ser útil para o desenvolvimento de competências individuais e coletivas, de modo a favorecer o planejamento de estratégias de ressignificação pessoal e profissional mediadas pelo psicólogo no trabalho com as educadoras. Assim, ressalta-se que tal

categorização não se constitui uma proposta estanque e findada pelas características de recursos apresentadas; ao contrário, é aberta e flexível às demandas sociais e profissionais, se configurando como uma sugestão que visa a mobilização de recursos para atuar em situações complexas, desafiadoras e inovadoras de trabalho.

Ao final desse trabalho, recomenda-se à gestão do CAFDS a construção de uma estratégia de formação profissional continuada, através da qual se possa refletir acerca do perfil esperado para as educadoras sociais diante das competências julgadas como necessárias para a atuação em um contexto educativo não-formal de Terceiro Setor.

No planejamento para o desenvolvimento dessas competências, há que se pensar naquelas relacionadas com as especificidades de sua prática. Os processos de aprendizagem na formação profissional devem enfatizar a relevância da mediação no desenvolvimento humano adulto, considerando a abordagem por competência e a perspectiva histórico-cultural como proposições teórico-metodológicas privilegiadas à formação crítica e autônoma dos sujeitos.

Perante a ascensão da profissão do educador social, reforça-se a relevância da Psicologia Escolar na elaboração e mediação do desenvolvimento de competências em uma formação assistida em serviço

Além das considerações apresentadas até agora, outras questões foram se delineando durante a realização do presente estudo, a partir do desvelamento da realidade explorada. Entendendo que os propósitos pretendidos pelas pesquisas em Psicologia são intrinsecamente limitados pela natureza complexa e multifacetada dos fenômenos investigados, e diante dos tempos e espaços estabelecidos para a conclusão desse estudo, sugerem-se os seguintes temas para orientar investigações futuras:

- Participação da Psicologia Escolar no assessoramento aos processos de gestão em contextos educativos diversificados.
- Assessoria da Psicologia Escolar na elaboração e implantação de Projetos Políticos Pedagógicos de ONG's.
- Políticas públicas de formação profissional fundamentadas pela abordagem de competências e a avaliação educacional sobre os possíveis avanços nas práticas de atuação do psicólogo escolar.
- Formação e atuação do psicólogo escolar em contextos educativos diferenciados.

Faz-se prudente reforçar a necessidade do desenvolvimento de pesquisas direcionadas à formação e atuação do psicólogo escolar no estado do Maranhão voltado para o exercício profissional nos contextos não-formais direcionados para a população mais empobrecida. Os psicólogos escolares maranhenses devem estar comprometidos com a realidade social do nosso estado, evidenciando ideologias político-partidárias e imperialistas que atrasam o seu desenvolvimento sócio-econômico, conformando os sujeitos ao *staus quo*.

À guisa de conclusão, é importante destacar a relevância de uma atuação preventiva e relacional da Psicologia Escolar nos mais diversos contextos de combate à exclusão social, por meio de um processo de mediação da subjetividade social dos espaços institucionalizados, com base em uma visão crítica, mobilizadora de ações individuais e grupais e politicamente voltada à transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2008). Apreensão dos Sentidos: uma proposta metodológica. mimeo. Revisão do artigo Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Revista Psicologia: Ciência e Profissão*, 26 (2).
- Aguiar, W. M. J. & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, 26 (2), 222-245. Disponível em <http://www.scielo.br>
- Aguiar, W. M. J. (2007). A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. Em: A. M. B. Bock; M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 129-140). São Paulo: Cortez.
- Antunes, M. A. M. (2003). Psicologia e educação no Brasil: um olhar histórico-crítico. Em M. E. M. Meira & M. A. M. Antunes (Orgs.), *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 139-168). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Araújo, M. A. P. (2005). Conhecendo a psicologia no Maranhão. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 5 (1), 144-157.
- Aspesi, C. C.; Dessen, M. A. & Chagas, J. F. (2005). A ciência do desenvolvimento humano: uma perspectiva interdisciplinar. Em: M. A. Dessen & A. L. Costa Júnior (Orgs.). *A ciência do desenvolvimento humano: tendências atuais e perspectivas futuras* (pp. 19-36). Porto Alegre: Artmed Editora S. A.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Basso, I. S. (1998). Significado e sentido do trabalho docente. *Caderno SEDES*, 44 (19). Disponível em <http://www.scielo.br>
- Branco, A. U., & Valsiner, J. (1997). Changing methodologies: A co-constructivist study of goal orientations in social interactions. *Psychology and Developing Societies*, 9 (1), 35-64.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- Brígido, R. V. (2001). Certificação e normalização de competências: origens, conceitos e práticas. *Boletim Técnico do SENAC* [Publicação eletrônica], 27 (1). Disponível em: www.senac.com.br

- Bueno, B. O., Chaliman, H. C., Sousa, C. P. de & Catani, D.B. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente. *Educação e Pesquisa*, 32 (02), 385-410.
- Campos, H. R. & Alverga, A. R. de. (2001) Trabalho infantil e ideologia: contribuição ao estudo da crença indiscriminada na dignidade do trabalho. *Estudos de Psicologia* 6 (2), 227-233.
- Campos, H. R., & Jucá, M. R. B. L. (2003). O psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. Em S. F. C. de Almeida (Org.), *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 37-56). Campinas: Alínea.
- Campos, H. R. (Org.) (2007). *Formação em Psicologia Escolar: realidades e perspectivas*. Campinas: Alínea.
- Caro, S. M. P. & Guzzo, R. S. L. (2004). *Educação social e psicologia*. Campinas: Alínea.
- Carvalho, T. O. de. (2007). *Atuação em psicologia escolar: O desenvolvimento de competências para a mediação da escolha profissional em São Luís-MA*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, 46 (28), 31-48.
- Collares, C. A. L. & Moysés, M. A. A. (1996). *Preconceitos no Cotidiano Escolar: Ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez.
- Correia, M. & Campos, H. R. (2004). Psicologia Escolar: histórias, tendências e possibilidades. Em Oswaldo H. Yamamoto, & Antônio Cabral Neto, (Orgs.). *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar*. (pp. 137-185). Natal, RN: EDUFRRN.
- Cruces, A. V. V. (2003). Psicologia e educação: Nossa história e nossa realidade. Em S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia escolar: ética e competências na formação e atuação profissional* (pp. 17-36). Campinas: Alínea.
- Cruces, A. V. V. (2005). Práticas emergentes em psicologia escolar: nova ética, novos compromissos. Em: A. M. Martínez. *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. (pp. 47-66). Campinas: Editora Alínea.
- Del Priore, M. (1993). *Ao sul do corpo: condição feminina, maternidades e mentalidades no Brasil colônia*. Rio de Janeiro: José Olympo.

- Deluiz, N., Gonzalez, W. & Pinheiro, B. (2003). ONGs e políticas públicas de educação profissional: propostas para a educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC*, 29 (02), 29-41.
- Deluiz, N. (2001). O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: Implicações para o currículo. *Boletim Técnico do SENAC* [Publicação eletrônica], 27 (3). Disponível em: www.senac.com.br
- Dominicé, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educação e Pesquisa*, 32 (2), 345-357.
- Figueiredo, Luís Cláudio M. (1991). *Psicologia, uma introdução - uma visão histórica da psicologia como ciência*. São Paulo: EDUC.
- Garcia, M. M. A., Hypolito, A. M. & Vieira, J. S. (2005). As identidades docentes como fabricação da docência. *Educação e Pesquisa*, 31 (01), 45-56.
- Gatti, B. A. (2003). Formação continuada de professores: a questão psicossocial. *Cadernos de Pesquisa*, 01 (119), 191-204.
- Geertz, P. V. (2003). Dynamic systems approaches and modeling the developmental process. Em J. Valsiner & K. Connolly (Orgs.), *Handbook of developmental psychology*. London: Sage Publications.
- Gonçalves, M. G. M. (2007). Fundamentos metodológicos da psicologia sócio-histórica. Em: A. M. B. Bock; M. G. M. Gonçalves & O. Furtado (Orgs.). *Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia* (pp. 113-128). São Paulo: Cortez.
- González Rey, (2003). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2004). *O social na psicologia e a psicologia no social: a emergência do sujeito*. Petrópolis: Vozes.
- González Rey, F. (2005a). *Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. (2005b). O valor Heurístico da subjetividade na investigação psicológica. Em: Fernando González Rey (org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Thomson.
- Guzzo, R. S. L. & Wechsler, S. M. (2001). O psicólogo escolar no Brasil: padrões, práticas e perspectivas. Em R. S. L. Guzzo, L. da S. Almeida & S. M. Wechsler (Orgs.). *Psicologia escolar: padrões e práticas em países de língua espanhola e portuguesa* (pp. 39-46). São Paulo: Alínea, 2001.

- Guzzo, R. S. L. (2001). Saúde psicológica, sucesso escolar e eficácia da escola: desafios do novo milênio para a psicologia escolar. Em: Z. A. P. Del Prette (Org.). *Psicologia escolar e educacional: saúde e qualidade de vida*. (pp. 27-45). Campinas: Alínea.
- Guzzo, R. S. L. (2003). Educação para a liberdade, psicologia da libertação e psicologia escolar: uma práxis para a liberdade. Em: S. F. C. de Almeida. *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional*. (pp. 169-178). Campinas: Editora Alínea.
- Guzzo, R. (2005). Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto. Em Albertina Mitjans Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas* (pp. 17-29). São Paulo: Alínea.
- Ibiapina, I. M. L. de M. (2008). *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livro Editora.
- Japiassú, H. (1995). *Introdução à epistemologia da psicologia*. São Paulo: Letras e Letras.
- Kuenzer, A. Z. (2002). Conhecimento e competências no trabalho e na escola. *Boletim Técnico do SENAC* [Publicação eletrônica], 28 (2). Disponível em: www.senac.com.br.
- Kuenzer, A. Z. (2003). Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. *Boletim Técnico do SENAC* [Publicação eletrônica], 29 (1). Disponível em: www.senac.com.br
- Kupfer, M. C. M. (2004). O que toca à/a psicologia escolar. Em A. M. Machado e M. P. R. de Souza (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp.55-65). 4 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Le Boterf, G. (2003). *Desenvolvendo competências profissionais*. Porto Alegre : Artmed.
- Leontiev, A. (2004). Artigo de introdução sobre o trabalho criativo de L. S. Vygotsky. Em L. S. Vygotsky. *Teoria e Método em Psicologia* (3 ed, Apêndices, pp. 421-470). São Paulo: Martins Fontes.
- Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo*. Trad. Rubens Eduardo Frias. 2ª Ed. São Paulo: Centauro Editora.
- Lima, E. C. A. S. (1990). O conhecimento psicológico e suas relações com a educação. *Em Aberto* 09 (48), Brasília, INEP.

- Lüdke, M., & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Luria, A. R. (1990). *Desenvolvimento cognitivo*. São Paulo: Ícone.
- Manfredi, S. M. (1998). Trabalho, qualificação e competência profissional: Das dimensões conceituais e políticas. *Educação e Sociedade*, 19 (64), 13-49.
- Marcondes, Danilo (2006). *Iniciação à história da filosofia: dos pré-socráticos Wittgenstein*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 10ª edição.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. de (2005a). *Psicologia escolar: construção e consolidação da identidade profissional*. Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. & Almeida, S. F. C. de (2005b). Psicologia escolar: recriando identidades, desenvolvendo competências. Em A. Mitjans Martínez (Org.). *Psicologia escolar e compromisso social* (pp. 243-259). Campinas, SP: Alínea.
- Marinho-Araujo, C. M. (2003). *Psicologia escolar e o desenvolvimento de competências: Uma opção para a capacitação continuada*. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de Brasília, Brasília-DF.
- Massimi, M. (1990). *História da psicologia brasileira: da época colonial até 1934*. São Paulo: EPU.
- Mazzeu, F. J. C. (1998). Uma proposta metodológica para a formação continuada de professores na perspectiva histórico-social. *Caderno Sedes*, 19 (44), 59-72.
- Marx, K. (2006). *Manuscritos econômico-filosóficos*. (A. Marins Trad.). São Paulo: Ed. Martin Claret.
- Mitjans-Martínez, A. (Org.) (2005). *Psicologia escolar e compromisso social*. Campinas, SP: Alínea.
- Mitjans-Martínez, A. (2008). *O que pode fazer o Psicólogo na Escola?: contribuições da psicologia no contexto escolar*. Em aberto [no prelo], Brasília, INEP.
- Montão, Carlos. (2002). *Terceiro setor e a questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social*. São Paulo, Cortez.
- Moysés, M. A. A. & Collares, C. A. (1997). Desnutrição, fracasso escolar e merenda. Em: M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar* (pp. 225-256). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Neves, M. M. B. da J. & Almeida, S. F. C. de. (2003). A atuação da psicologia escolar no atendimento aos alunos encaminhados com queixas escolares. Em S. F. C. de Almeida (Org.). *Psicologia escolar: ética e competência na formação e atuação profissional* (pp. 83-103). Campinas: Alínea.

- Neves, M. M. B. J. ; Almeida, S. F. C. (1996). O fracasso escolar: Concepções sobre um fenômeno de múltiplas faces. *Cadernos da Católica*, 01 (Série Psicopedagogia), 09-25.
- Neves, M. M. B. J., Almeida, S. F. C., Batista, B. P. & Chaperman, M. C. L. (2002) . Formação e atuação em psicologia escolar: análise das modalidades de comunicações nos congressos nacionais de psicologia escolar e educacional. *Psicologia Ciência e Profissão*, 22 (02), 02-11.
- Nóvoa, A. (1999). Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, 25 (01), 11-20.
- Oliveira, A. C. & Haddad, S. (2001) As organizações da sociedade civil e as ONGs de educação. *Cadernos de Pesquisa* (112), 61-87.
- Oliveira, M. K. de (1992). Vygotsky e o processo de formação de conceitos. Em Y. de La Taille, M. K. de Oliveira & H. Dantas. *Piaget Vygotsky Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão* (pp. 23-34). São Paulo: Summus.
- Passeggi, M. da C. (2003a). Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. *Anais da I Jornada Latino-Americana e II Colóquio Brasileiro*. [Publicação Eletrônica].
- Passeggi, M. da C. (2003b). A dimensão histórica do sujeito no processo educativo. *Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação*. [Publicação Eletrônica].
- Passeggi, M. da C. (2007). Memorial de formação: entre a lógica da avaliação e a lógica da (auto) formação. *Presente! Revista de Educação*, 15(58), 34-37.
- Patto, Maria Helena Souza (1999). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Patto, M. H. S. (1997). A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. Em: M. H. S. Patto (Org.). *Introdução à psicologia escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo (pp. 281-296).
- Plantamura, V. (2002). Zonas de inovação e contextos formativos para competências crítico-reflexivas. *Boletim Técnico do SENAC*, 28 (02), Disponível em www.senac.com.br
- Roesch, S. M. A. (2002). Gestão de ONGs: agenda de pesquisas que contemple sua diversidade [Resumo]. Em *Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração* (Org.), XXVI Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração, Anais (p. 26). Salvador: ENANPAD.

- Romans, M.; Petrus, A. & Trilla, J. (2003). *Profissão: educador social*. (E. Rosa Trad.)
Porto Alegre: Artmed. (Trabalho original publicado em 2000).
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico*. 23ª ed. rev e atual. São Paulo: Cortez.
- Silva, M. (2003). De Anísio Teixeira à Cibercultura: Desafios para a Formação de Professores Ontem, Hoje e Amanhã. *Boletim Técnico do SENAC*, 29 (03), Disponível em www.senac.com.br
- Soares, P. G. & Marinho-Araujo, C. M. M. (2008). Psicologia Escolar em contextos de Educação Social: práticas emergentes. *Revista Psicologia Escolar e Educacional* [Submetido].
- Souza, E. C. de. (2006). A arte de contar e trocar experiências: reflexões teórico-metodológicas sobre história de vida em formação. *Educação em Questão*, 25 (11), 22-39.
- Souza, J. (1996). O psicólogo na educação: identidade e (trans)formação. Em M. H. Novaes & M. R. F. de Brito (Orgs.) *Psicologia na educação: articulação entre pesquisa, formação e prática pedagógica* (pp. 37-45). ANPPEP: Teresópolis.
- Souza, M. P. R. de (2004). A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. Em A. M. Machado e M. P. R. de Souza (Orgs). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 143-158). 4 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Speller, M. A. R. (2005). *Feminino, psicanálise e educação: do impossível ao possível*. Cuiabá: EdUFMT.
- Szazi, E. (2006). *Terceiro setor: regulação no Brasil*. 4 ed. São Paulo: Peirópolis.
- Tanamachi, E. de R. (2000). Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. Em E. de R. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Orgs.). *Psicologia e educação: desafios teórico-práticos* (pp. 73-102). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Valsiner, J. & Van der Veer, R. (2006). *Vygotsky: uma síntese*. Trad. Cacília C. Bartalotti. 5ª Ed. São Paulo: Ed. Loyola.
- Vianna, H. M. (2007). *Pesquisa em educação: a observação*. Brasília: Plano.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2000). *A construção do pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (2004). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

- Weiss, M. L. L. (2003). *Psicopedagogia clínica: uma visão diagnóstica dos problemas de aprendizagem escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Weschler, S. (Org.). (1996). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática*. Campinas: Alínea.
- Wittorski, R. (1998). De la fabrication des competences. Em R. Wittorski (Org.). *La compétence au travail*. Paris: Education Permanente, nº 135.
- Yamamoto, O. H. & Cabral Neto, A. (Orgs.) (2004). *O psicólogo e a escola: uma introdução ao estudo da psicologia escolar*. Natal: EDUFRN.
- Zarifian, P. (2003). *O modelo da competência: trajetória histórica, desafios atuais e propostas*. São Paulo: Editora SENAC São Paulo.

ANEXOS

Anexo 1: Instrumento para Levantamento dos Dados de Escolarização e Tempo de Serviço das Educadoras do CAFDS	157
Anexo 2: Termo de Ciência da Instituição	159
Anexo 3: Termo de Riscos e Benefícios	160
Anexo 4: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	161
Anexo 5: Protocolo para Registro de Observação das Reuniões Institucionais do CAFDS	162
Anexo 6: Memorial da Trajetória Escolar	163
Anexo 7: Memorial da Trajetória Profissional	164

Anexo 1

Universidade de Brasília – UnB
Instituto de Psicologia
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde
Laboratório de Psicogênese

**Instrumento para Levantamento dos Dados de Escolarização e Tempo de Serviço
das Educadoras do CADFS**

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome: _____
 Data do preenchimento: ____/____/_____
 Gênero: () Masculino () Feminino
 Idade: _____

II – FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1) Escolarização

a) Ensino Médio () Incompleto () Completo

() Magistério () Científico

Instituição: _____

() Pública () Particular

Local: _____

Ano de ingresso: _____

Ano de conclusão: _____

b) Ensino Técnico () Incompleto () Completo

Curso: _____

Instituição: _____

() Pública () Particular

Local: _____

Ano de ingresso: _____

Ano de conclusão: _____

c) Ensino Superior Incompleto Completo

Curso: _____

Instituição: _____

Pública Particular

Local: _____

Ano de ingresso: _____

Ano de conclusão: _____

d) Pós-graduação Especialização Outros tipos: _____

Incompleto Completo

Curso: _____

Instituição: _____

Local: _____

Ano de ingresso: _____

Ano de conclusão: _____

2 – Tempo de Serviço

a) Tempo de atuação como Educadora no CAFDS: _____

b) Nível de escolarização no início da atuação: _____

c) Nessa tabela, você terá que especificar, com um X, o seu local de atuação (unidades) e turnos de sua atuação como professora no CAFDS:

Turno Unidade	MATUTINO	VESPERTINO
<input type="checkbox"/> Vera Cruz		
<input type="checkbox"/> Vila Conceição		
<input type="checkbox"/> Novo Angelim		
<input type="checkbox"/> Isabel Cafeteira		
<input type="checkbox"/> Alto do Pinho		

Anexo 2

Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde
Departamento de Psicologia escolar e do Desenvolvimento
Laboratório de Psicogênese

TERMO DE CIÊNCIA DA INSTITUIÇÃO

Eu, _____, diretor do CAFDS, estou de acordo com a realização, nesta Instituição, da pesquisa *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento Adulto: um estudo sobre o perfil de educadoras sociais em uma ONG de São Luís/MA*, vinculada ao trabalho de mestrado em Psicologia de Pollianna Galvão Soares, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Claisy Maria Marinho Araujo, da Universidade de Brasília (UnB).

O objetivo geral da pesquisa será investigar o perfil profissional das educadoras de um contexto educativo não-formal (ONG) e analisar quais as suas competências profissionais que podem ser desenvolvidas pela mediação do psicólogo escolar.

Todas as informações colhidas pela pesquisadora serão tratadas de forma sigilosa quanto à identidade dos envolvidos. Os dados da pesquisa estarão disponíveis para discussão, avaliação e divulgação futuras, incluindo publicações em periódicos ou livros de circulação científico-acadêmica.

São Luís, _____

Assinatura e carimbo do diretor

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Comitê de Ética em Pesquisa – HU / UFMA: (98) 3219-1223

Pesquisadora Responsável: Pollianna Galvão Soares

Telefone Pesquisadora Responsável: (98) 32271859; (98) 88216910

Prof^a Orientadora: Prof^a Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araujo

Telefone Orientadora: (61) 3307.2625 – R. 422

Anexo 3

Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde
Departamento de Psicologia escolar e do Desenvolvimento
Laboratório de Psicogênese

TERMO DE RISCOS E BENEFÍCIOS

Fui convidada e aceito participar da pesquisa *Psicologia Escolar e o Desenvolvimento Adulto: um estudo sobre o perfil de educadoras sociais em uma ONG de São Luís /MA*, vinculada ao trabalho de mestrado em Psicologia de Pollianna Galvão Soares, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araujo, da Universidade de Brasília (UnB).

O objetivo geral da pesquisa será investigar o perfil profissional das educadoras de um contexto educativo não-formal (ONG) e analisar quais as suas competências profissionais que podem ser desenvolvidas pela mediação do psicólogo escolar.

Todas as informações colhidas pela pesquisadora serão tratadas de forma sigilosa quanto à identidade dos envolvidos. Os dados da pesquisa estarão disponíveis para discussão, avaliação e divulgação futuras, incluindo publicações em periódicos ou livros de circulação científico-acadêmica.

Fui esclarecida sobre a abrangência da minha participação neste estudo e compreendo que minha não aceitação ou desistência não acarretará prejuízo algum. Afirmando que minha participação é voluntária e que não estou recebendo recompensa financeira.

Compreendo que minha participação não apresentará riscos a mim ou à minha integridade e poderá trazer benefícios à minha formação e prática profissional. A pesquisadora estará disponível para esclarecer qualquer dúvida e comunicar as conclusões do seu trabalho, caso seja de meu interesse.

Comitê de Ética em Pesquisa – HU / UFMA: (98) 3219-1223

Pesquisadora Responsável: Pollianna Galvão Soares

Telefone Pesquisadora Responsável: (98) 3227-1859; (98) 8821-6910

Prof^a Orientadora: Prof^a Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araujo

Telefone Orientadora: (61) 3307.2625 – R. 422

São Luís, _____

Nome da Participante: _____

Assinatura da Participante

Assinatura da Pesquisadora Responsável

Anexo 4

Universidade de Brasília
Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Saúde
Departamento de Psicologia escolar e do Desenvolvimento
Laboratório de Psicogênese

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A presente pesquisa refere-se ao trabalho de mestrado em Psicologia de Pollianna Galvão Soares, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araujo, da Universidade de Brasília (UnB).

O objetivo geral da pesquisa será investigar o perfil profissional das educadoras de um contexto educativo não-formal (ONG) e analisar quais as suas competências profissionais que podem ser desenvolvidas pela mediação do psicólogo escolar.

As informações colhidas durante todo percurso da pesquisa serão tratadas de forma sigilosa, preservando a identidade dos participantes. Os dados coletados durante a pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado, bem como para publicação em periódicos ou livros de circulação científico-acadêmica.

Sua participação nessa pesquisa é voluntária, ou seja, não haverá nenhuma recompensa financeira, nem implicará em prejuízos e riscos à sua integridade. A pesquisa em pauta pretende fornecer indicadores para o desenvolvimento de competências que possam ser mediadas pelo serviço de Psicologia Escolar, podendo favorecer uma reorientação das estratégias de capacitação do corpo docente da instituição, com foco nas competências. A não aceitação ou desistência da participante em qualquer momento da pesquisa não acarretará prejuízo ao desenvolvimento da pesquisa, sendo uma atitude totalmente facultativa durante todo seu curso.

A pesquisadora se coloca à disposição, a qualquer momento, para esclarecer qualquer dúvida e comunicar as conclusões do seu trabalho à participante.

Em caso de dúvida e/ou desistência, a participante poderá contatar através dos seguintes telefones:

Pesquisadora responsável:

Pollianna Galvão Soares: (98) 3227-1859 ou (98) 88216910

Orientadora:

Prof^a Dr^a. Claisy Maria Marinho-Araujo: (61) 3307.2625 – R. 422.

Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário da Universidade Federal do Maranhão:
 Rua Barão de Itapary, nº 227, Centro, CEP 65.020-070, São Luís-MA / Tel: (98) 3219-1223.
 Coordenador do Comitê de Ética: Wildoberto Batista Gurgel.

Estou ciente do acima exposto e aceito livremente participar da citada pesquisa.

São Luís, ____/____/____

Nome da Participante: _____

 Assinatura da Participante

 Assinatura da Pesquisadora Responsável

