

FAE-CAMPUS BH-UEMG

EDUCAÇÃO

EM FOCO

Editorial

Faculdade de Educação – um novo tempo

O ano de 2007 apresenta-se para a Revista Educação em Foco como um momento de oportunidade, após muitas crises. Descortina-se para a Faculdade de Educação a mudança de espaço físico, o que fatalmente implicará no crescimento de nossas ações acadêmicas e, conseqüentemente, no aumento de nossas produções e publicações.

Para caracterizar mais ainda este momento, a própria revista terá novo formato, será editada semestralmente, ao invés de anualmente, conforme anunciado no Editorial anterior, e terá nova diagramação, atendendo aos apelos da contemporaneidade. O fato de tornar-se semestral traz em seu bojo a duplicação de oportunidades para os autores que nos procuram solicitando que seus artigos sejam publicados, além de representar maior regularidade e atualidade no panorama educacional. Numa época em que a Internet é uma realidade insofismável, há um esforço enorme do editor para se colocar no ar a versão eletrônica desta importante publicação da FaE/CBH/UEMG.

Solidificando ainda mais esse tempo de mudanças na FaE/CBH/UEMG, é importante destacar a performance de nossos professores, que estão se qualificando ou participando de projetos, contribuindo com sua produção científica, transparecendo os novos conhecimentos construídos e adquiridos através de artigos sobre nossa área de atuação: a educação. Sem contar com o número crescente de autores de outros estados que têm enviado trabalhos para fins de avaliação e publicação.

Este número 10 da Educação em Foco apresenta matérias fruto de pesquisas realizadas na Faculdade. Neste exemplar, que coincide com o término de uma pesquisa realizada sobre o Serviço de Orientação Profissional-SOSP, teremos relatos sobre "a existência de vestígios da História do Serviço de Orientação e Seleção Profissional - SOSP, através de documentos e depoimentos orais"; sobre "o contexto sócio-histórico dos processos de avaliação psicológica"; sobre "delinear historicamente os processos de orientação e de seleção profissional, com ênfase na trajetória de formação das organizações" e sobre "resultados do projeto de pesquisa "Serviço de Orientação e Seleção Profissional – SOSP: Investigação sobre a História da Educação e História da Psicologia em Minas (1949-1994)" e a trajetória de recuperação de documentos relativos ao acervo SOSP, base para esta pesquisa histórica".

Os projetos de extensão contribuem neste número com o registro sobre a experiência no projeto "Educação, campo e consciência cidadã" de forma a explicitar tanto os limites, quanto as potencialidades de tal experiência e com a "Investigação sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos das séries iniciais da educação básica do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) diagnosticadas pelos projetos de pesquisa e extensão do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Psicologia e Psicopedagogia da FaE-CBH-UEMG".

Nossos colaboradores externos apresentam artigo que trata da "Administração dos Conflitos Sociais: as Reformas Administrativas e Educacionais como respostas às questões emergentes da prática social – O caso de Minas Gerais".

Tendo como objetivo primordial a recomendação de seus projetos de pós-graduação stricto-sensu - Mestrado Institucional em Educação e Formação Humana, e Mestrado Institucional em Educação e Gestão Ambiental pela CAPES, é meta da FaE/CBH/UEMG investir cada vez mais em publicações, indo além do profícuo trabalho que hoje já realiza. A publicação de livros com artigos científicos oriundos dos resultados parciais ou finais de seus projetos de pesquisa, extensão e pós-graduação é uma realidade iminente.

Educação em Foco se propõe a continuar veiculando e divulgando trabalhos de excelência buscando, cada vez mais, o reconhecimento nacional e, quiçá, internacional de seus leitores.

Profa Santuza Abras
Diretora da FaE/CBH/UEMG

Educação em Foco - n. 10 - 07/07

EXPEDIENTE

A revista EDUCAÇÃO EM FOCO é editada semestralmente pelo Centro de Comunicação – FAE – Campus Belo Horizonte – UEMG – através de seu Curso de Pedagogia e destina-se à divulgação de trabalhos relacionados a assuntos educacionais, sobretudo aqueles ligados à escola pública.

As opiniões emitidas nos artigos são de responsabilidade dos autores.

Permite-se a reprodução total ou parcial dos artigos dessa revista, desde que citada a fonte.

Toda correspondência deve ser encaminhada ao seguinte endereço:

EDUCAÇÃO EM FOCO

Centro de Comunicação – CenC
FAE / CBH / UEMG
Rua Pernambuco, 47 – sala 124
BELO HORIZONTE – MG – Cep: 30130.150
Tele fax: (31) 3274-3332
e-mail: cenc@uemg.br

CONSELHO EDITORIAL

Prof. Dr. Almerindo Janela - Universidade do Porto (Portugal)
Profª. Ms. Ana Teresa Drumond Rodrigues
Profª. Ms. Belkiss Alves Nogueira Fonseca
Profª. Dra. Eneida Maria Chaves - UFSJR
Prof. Dr. José Carlos Libâneo - UFG
Prof. Dr. Júlio César Furtado – UNIABEU
Profª. Dra. Maria Inês Matos Coelho
Profª. Dra. Maria Aparecida da Silva - CEFET MG
Profª. Maria Odília De Simoni - UEMG
Prof. Dr. Mauro Henrique Nogueira Guimarães de Abreu - UEMG
Prof. Dr. Max Haetinger - IESDE
Profª. Ms. Santuza Abras - UEMG
Prof. Ms. Tomaz de Andrade Nogueira - UEMG
Profª. Vanda Terezinha Medeiros de Barros - UEMG

EDITOR

Tomaz de Andrade Nogueira

CAPA

Centro Design – Centro de Estudos e Desenvolvimento de Projetos de Design

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Rua Pernambuco, 47 – portaria B
BELO HORIZONTE – MG – Cep: 30130.150
Tele fax: (31) 3274-1271
e-mail: fae@uemg.br

Diretora

Profª. Santuza Abras

Vice-diretora

Profª. Dolores Maria Borges de Amorim

Coordenadora

Profª. Ofélia de Souza Vieira

Secretária Acadêmica

Irene Machado de Abreu

CENTRO DE COMUNICAÇÃO

Rua Pernambuco, 47 – sala 124
Belo Horizonte – MG – Cep: 30130.150
Tele fax: (31) 3274-3332
e-mail: cenc@uemg.br
www.centrodecomunicacaofae.blogspot.com

Coordenador

Prof. Tomaz de Andrade Nogueira

Secretária

Yolanda Guilherme

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS Reitoria

Rua Rio de Janeiro, 1801 – Bairro de Lourdes
BELO HORIZONTE – MG – Cep: 30160.042
Fone: (31) 3295-1500
Fax: (31) 3296-3002
e-mail: uemg@uemg.br

Reitora

Profª Janete Gomes Barreto Paiva

Vice-reitor

Prof. Dijon de Moraes Junior

Pró-reitoria de Ensino

Profª Marília Sidney de Souza Mendonça

Pró-reitoria de Pesquisa e Extensão

Profª Neide Wood Almeida

Pró-reitoria de Planejamento, Gestão e Finanças

Prof. Mário Fernando Valeriano Soares

Chefe de Gabinete

Ivan Arruda de Oliveira

Diretoria Geral do Campus Belo Horizonte

Profª Maria Helena Valadares

Educação em Foco – ano 10, n. 10 (jul/2007)

Belo Horizonte: Faculdade de Educação/Campus BH/UEMG, 2007

v. : il.: 21x15 cm

Anual

ISSN: 1519 – 3322

Educação – Brasil – periódicos 2 – Educação – América Latina

Periódicos: I – Faculdade de Educação/CBH/UEMG

COD - 370

Indexada em:

- BBE: Biblioteca Brasileira de Educação (Brasília, INEP)

- Latindex:
Sistema Regional de Información em Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espana y Portugal.

Normas Para Publicação

A remessa dos originais deve seguir os seguintes critérios:

1. Educação em Foco aceita para análise artigos relacionados com educação, escritos em português.
2. O artigo – com suas ilustrações, gráficos, tabelas e referências bibliográficas – deverá ter entre 15 e 20 laudas digitadas em espaço 1,5, em fonte tipo Arial, tamanho 12, com 30 linhas de 70 toques (máximo 42.000 caracteres).
3. Deverão ser encaminhadas três cópias impressas do artigo em uma única face e uma cópia digitada no Word for Windows, em disquete. Material que não será devolvido ao autor.
4. Na página inicial, deverão constar o título do artigo, o nome do autor/autores, titulação, instituição onde trabalha e endereço completo – inclusive e-mail.
5. Acompanhando o artigo, um resumo com, no mínimo 100 e no máximo 150 palavras. Ao resumo devem se seguir 3 a 6 palavras-chave.
6. Ao final do artigo, deve ser colocada a bibliografia pertinente, de acordo com a ABNT NBR 6230.
7. O artigo será submetido ao julgamento de especialistas do Conselho Editorial, cujas áreas de competência estão relacionadas com o tema do texto. Os avaliadores não terão conhecimento do nome do autor e vice-versa.
8. O artigo reflete as opiniões de seu autor e não obrigatoriamente do Conselho Editorial. Ele deve ser inédito. Uma vez publicado na revista Educação em Foco, o artigo pode ser reproduzido com a indicação da fonte original.
9. Serão fornecidos ao autor três exemplares do número da revista em que seu artigo foi publicado.

10. As colaborações deverão ser enviadas para o endereço:

Educação em Foco

Centro de Comunicação - CenC - FaE/CBH/UEMG

Rua Pernambuco, 47- sala 124

BELO HORIZONTE - MG - Cep: 30.130-150

Telefax: (31)3274-3332

e-mail: cenc@uemg.br

Sumário

- 7.** Administração dos conflitos sociais: as reformas administrativas e educacionais como resposta às questões emergentes da prática social - o caso de Minas Gerais.
Prof^a Dra. Maria Aparecida Silva
- 14.** Reflexões sobre a trajetória de uma pesquisa histórica: o acervo documental do Serviço de Orientação e Seleção Profissional - SOS (1949 -1994).
Prof^a Dra. Regina Célia Pereira Campos
- 25.** Gestão no projeto “educação, campo e consciência cidadã: limites e desafios”.
Profas. Nágela Brandão, Vânia Aparecida Costa e Ms. Gilvanice Musial
- 32.** Considerações a respeito do contexto sócio-histórico dos processos de avaliação psicológica.
Prof^a Maria de Lourdes Costa
- 40.** Dificuldades de aprendizagem de alunos das séries iniciais da Educação Básica: um estudo comparativo de diferentes épocas.
Prof^a Regina Rosa dos Santos Leal
- 47.** Registros históricos de uma instituição: Serviço de Orientação e Seleção Profissional (1949 – 1994).
Profas. Ms. Lucy Esther dos Santos Paixão e Dra. Regina Célia Pereira Campos
- 56.** Processos de orientação e seleção profissional: história e reflexões.
Prof. Sidnei Huebert dos Santos e Dra. Regina Célia Pereira Campos
- 64.** Cursos de Pós-Graduação da FaE/CBH/UEMG

Administração dos Conflitos Sociais: as Reformas Administrativas e Educacionais como respostas às questões emergentes da prática social - O caso de Minas Gerais

Maria Aparecida da Silva*

RESUMO

Neste artigo, examino questões da prática social dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores do ensino de modo especial, bem como sua recuperação e/ou assimilação e devolução de modo “refuncionalizado”, como reformas administrativas e educacionais. Delimito o período entre o fim da década de 70 e o ano de 1990, passando pela denominada “Nova República”. Tomam-se, como referência, as formulações de João Bernardo sobre o modelo de mais-valia relativa. Constituíram objetos de estudo (i) as transformações da organização da categoria dos trabalhadores do ensino ao se constituir sujeito coletivo, criando relações sociais novas e levantando questões relativas à organização do trabalho, (ii) as reformas administrativas e educacionais em nível federal e estadual, (iii) o papel dos intelectuais progressistas como gestores do Estado Restrito, (iv) a educação como estratégia capitalista de desenvolvimento das condições gerais de produção e (v) a estratégia capitalista de controle da organização do trabalho por meio de “medidas racionalizadoras” que afetaram a organização do trabalho na escola estadual mineira e obstaram projetos pedagógicos.

Palavras-chave: Educação; políticas públicas; mais valia relativa; Estado Restrito; Estado Amplo, refuncionalização.

Introdução

Este artigo é parte da pesquisa que resultou em minha tese de doutorado, e teve como objetivo analisar questões emergentes do movimento social, principalmente do movimento dos trabalhadores do ensino, no final da década de 70. É, também, objetivo do artigo apreender como essas questões foram captadas pelo Estado, por meio de seus gestores, e devolvidas em forma de políticas públicas, expressas em reformas administrativas e educacionais que afetaram a organização do trabalho dos docentes. Focalizei, em duas gestões governamentais do Estado de Minas Gerais, no período entre 1983 e 1990, as políticas públicas expressas em reformas administrativas e educacionais, a fim de apreender como foram assimiladas e “refuncionalizadas” as instituições criadas e as questões suscitadas pelo movimento dos trabalhadores em geral e dos trabalhadores do ensino em particular e devolvidas sob a forma de organização do trabalho modificada.

Neste trabalho, baseei-me nas formulações teóricas do pesquisador português João Bernardo

(1975- 1992), por contemplar a análise do capitalismo nos dias atuais - o modelo da mais-valia relativa -, dar tratamento, de forma relacional, às classes sociais nesse modelo, elaborar uma teorização sobre as transformações do Estado ao longo da história do capitalismo e, ainda, por oferecer categorias teóricas para análise dos ciclos que ritmam o desenvolvimento do capitalismo.

Na conceituação do autor, constitui um ciclo curto de mais-valia relativa o processo de aumento da produtividade por meio da introdução de inovações tecnológicas ou de remodelações na organização do trabalho como resposta dos capitalistas às reivindicações dos trabalhadores, para, assim, obterem mais-valia suplementar na concorrência intercapitalista. Os ciclos encerram-se quando as inovações se generalizam e a mais-valia relativa se absolutiza, inaugurando novo ciclo. Tais ciclos vão dar ritmo ao desenvolvimento econômico, na medida em que correspondem às flutuações no investimento em inovações tecnológicas e na reorganização dos processos de trabalho.

Os ciclos longos de mais-valia relativa, como o pró-

* Professora do CEFET-MG - masilva46@des.cefetmg.br

prio nome diz, são longos períodos da História que compreendem uma fase de ascensão das lutas sociais e uma fase de assimilação das instituições surgidas dessas lutas, quando já degeneradas.

A partir dessa conceituação introduzi o conceito de ciclo “intermédio” de mais-valia relativa para o estudo de conjunturas nacionais de média duração, dentro de um ciclo longo de mais-valia relativa, definido em escala mundial. Um ciclo “intermédio” de mais-valia relativa compreende também uma fase de ascensão das lutas sociais e uma fase de assimilação e recuperação das questões e das instituições surgidas dessas lutas em um dado período histórico de determinada conjuntura nacional, tendo presentes seus vínculos com a conjuntura internacional.

O ciclo “intermédio” de mais-valia relativa, que defini para estudo, situa-se no quarto ciclo longo de mais-relativa e compreende uma fase de ascensão das lutas sociais autônomas, iniciadas na segunda metade da década de 70, estendendo-se até o início da década de 80, e uma fase de assimilação capitalista das questões levantadas e das instituições geradas nestas lutas, que tem início nos primeiros anos da década de 80 e avança até os dias atuais.

Na fase de ascensão do ciclo “intermédio” de mais-valia relativa, tomei como referência as questões e instituições geradas pelos movimentos sociais dos trabalhadores, de modo específico, o dos trabalhadores do ensino em Minas Gerais. Na fase de assimilação, estudei as políticas públicas, expressas em reformas administrativas e educacionais, em Minas Gerais.

BERNARDO (1991) denomina de Estado Restrito o que se reduz ao sistema de poderes classicamente definidos (Legislativo, Executivo e Judiciário), de outro Estado ao qual atribui o nome de Estado Amplo, por compreender todas as instâncias sociais (empresas, sindicatos, conglomerados econômicos, entre outros) que têm o poder de comandar, organizar e disciplinar a força de trabalho, bem como de criar e manter condições gerais de produção, favorecendo o inter-relacionamento entre as unidades de produção. Essa concepção de Estado guarda correspondência com as diferentes concepções que o capitalismo vai assumindo nos processos históricos atuais.

Assim, vê como tendência a passagem da hegemonia de um Estado que ele denomina de Estado Restrito, que se reduz ao sistema de poderes classicamente definidos (Legislativo, Executivo e Judiciário), para o Estado Amplo, por compreender todas as instâncias sociais (empresas, sindicatos, conglomerados econômicos, entre outros) que têm o poder de comandar, organizar e disciplinar a força de trabalho, bem como de criar e manter condições gerais de produção, favorecendo o inter-relacionamento entre as unidades de produção.

Nortear o trabalho o pressuposto de que as reformas administrativas e educacionais não foram inovadoras, mas resultantes de tardia tomada de consciência, por parte dos gestores no interior dos aparelhos do Estado R, das pressões práticas que assimiladas, recuperadas ou antecipadas são devolvidas de forma refuncionalizada, administrando-se, assim, os conflitos sociais.

Com a intenção de verificar a procedência dessa suposição, analisei as reformas administrativas e de ensino de duas gestões governamentais, no Estado de Minas Gerais, no período entre 1983 e 1990.

A dialética da negação e da aceitação da condição de trabalhador assalariado pelo profissional da educação

O movimento dos trabalhadores da educação, em Minas Gerais, que teve como marco histórico a greve de 1979, situa-se no contexto nacional das lutas sociais, que romperam com o clima generalizado de repressão após o Golpe Militar de 1964. Caracterizou-se por ser autônomo e alternativo, construindo, nas lutas, suas instituições.

Constatarei que, nessa greve, houve uma resistência inicial ao nome de trabalhador do ensino, sendo assumido como identidade, à medida que os profissionais da educação avançaram nos embates sociais e tomaram consciência da sua condição comum - a de explorados - que têm com os demais trabalhadores dos setores produtivos. Como sujeitos coletivos, os trabalhadores do ensino criaram relações e instituições sociais novas, puseram em questão a organização do trabalho e fizeram oposição às políticas administrativas que afetaram as suas condições de trabalho.

A organização do trabalho na escola, como questão importante a ser considerada pelo movimento dos trabalhadores da educação explicitou-se, a partir das greves de 1979, associada à luta por uma organização sindical que assumisse seus anseios. Essa constatação possibilitou afirmar que as reivindicações dos trabalhadores da educação não se limitavam a salários. Além, demandando o controle da gestão e condições de trabalho. Remonta a essa época a reivindicação de eleições para diretores de escolas, que o movimento conquistou no final da década, sendo recuperada pelos gestores e devolvida como “seleção de liderança”, não mais como participação conflitual, mas funcional refletindo outro referencial teórico-prático. A recuperação pelos gestores do Estado Restrito foi demonstrada pela análise das reformas administrativas, das propostas pedagógicas e das medidas “racionalizadoras” levadas a efeito na década 80, as quais tratarei mais adiante.

Na greve de 1979, os trabalhadores do ensino criaram uma instituição - a UTE (União dos Trabalhadores do Ensino) – que ingressou paulatinamente em estruturas cada vez mais amplas e complexas, a saber: CPB (Confederação dos Professores do Brasil), Coordenação Sindical dos Trabalhadores no Serviço Público de Minas Gerais e CUT (Central Única dos Trabalhadores). Essa organização teve como objetivo a necessidade de fazer frente às medidas “racionalizadoras” do trabalho que foram implantadas pelo Estado R, na década de 80. Vale lembrar que, na segunda metade dessa década, em face das medidas “racionalizadoras” do Governo Newton Cardoso, a UTE teve, ao mesmo tempo, que assumir posição agressiva, firme e crítica, e de buscar associar-se à Coordenação Sindical para juntas lutarem contra as medidas adotadas pelo citado Governador. Todavia, apesar de todos os esforços, as medidas racionalizadoras foram reeditadas a cada ano.

Da análise desse quadro, infere-se que, trabalhando em regime de mais-valia absoluta, os trabalhadores de ensino foram obstados de conseguir êxito nas suas negociações sobre as condições de trabalho e sobre a organização do trabalho junto aos gestores do Estado Restrito. A situação agravou-se para além do travamento, com a decisão antecipatória do Governador Newton Cardoso de vincular o salário

ao Bônus do Tesouro Nacional (BTN), bloqueando as reivindicações salariais. Com esse mecanismo, o Governo consegue cooptar a categoria, que, por se encontrar com os vencimentos defasados, no limiar da satisfação das necessidades básicas, contentou-se com os aumentos vinculados ao BTN. Abriu-se, assim, espaço para adoção, pelos gestores do Estado R, de medidas que afetaram a organização do trabalho e comprometeram projetos pedagógicos.

Nesse contexto, a UTE, priorizando as tentativas de negociação e fortalecendo a ofensiva contra o Governo, e, ainda, movendo ações jurídicas, também travadas, vai perdendo o “chão da escola” e das lutas, silenciosas ou não, que aí têm lugar. Passa a sofrer o desinteresse da categoria, expresso pelo desânimo, pelo não-atendimento aos apelos de mobilização em greves e pelas manifestações individuais contra as medidas do Estado Restrito, pela via do boicote nas salas de aula, pelo absenteísmo, pelo abandono de cargo. Nesse processo, a UTE foi se enveredando pelas vias de se burocratizar e degenerar-se.

Dessa retrospectiva histórica, foi possível inferir que a UTE teve o seu caráter original, de instituição nascida dos movimentos dos trabalhadores do ensino, recuperado por não ter-se concentrado nas manifestações dos trabalhadores nos locais de trabalho e, ao mesmo tempo, não ter se solidarizado com as lutas que ocorreram em outras partes, sejam da mesma categoria ou não.

Os Intelectuais progressistas como gestores do Estado Restrito em Minas Gerais

As relações entre os intelectuais e o Estado R, nas últimas décadas, não foram lineares. Alguns vindos das áreas técnicas, ascenderam ao poder e constituíram um corpo de gestores para a sustentação do regime militar. Durante esse regime, em um primeiro momento, os intelectuais de esquerda gozavam de liberdade de expressão, quando sua produção crítica era consumida no mesmo círculo em que se encontravam. À medida que se engajaram em movimentos sociais, foram reprimidos pelo AI-5. Com a transição para a “Nova República”, assistiu-se ao ressurgimento dos intelectuais progressistas, alguns

deles ex-exilados, outros banidos das Universidades, atuando nos institutos de pesquisas, outros, ainda, nas organizações das diversas categorias profissionais (ANPOCS, ANPED, ABL, OAB, entre outras). Deparamaram-se, de um lado, com um quadro sociocultural modificado com a explosão da indústria cultural de massa (Rede Globo, Abril Cultural, por exemplo) e, de outro, com os trabalhadores auto-organizados a partir de suas lutas sociais. Imbuídos da convicção de poderem fazer a transformação do social de dentro do Estado R, em desaprumo diante dos movimentos autônomos dos trabalhadores, viram-se competidos a se entrarem em partidos políticos situados mais à esquerda do “status quo”. O MDB, agora PMDB, foi a alternativa encontrada. A esses intelectuais caracterizo-os como progressistas, em contraposição ao outro grupo - o dos intelectuais engajados nos movimentos sociais - os quais pressupõem a capacidade organizatória dos trabalhadores em sua constituição como sujeito coletivo. Por isso mesmo, esses intelectuais fizeram contraponto para aqueles.

As bandeiras de luta e as instituições gestadas no seio dos movimentos sociais foram paulatinamente recuperadas no plano político: Distensão, Anistia, Abertura Política, Diretas já, “Nova República”. É nesse momento que entraram em cena, como gestores no interior dos aparelhos do Estado Restrito, os intelectuais progressistas que, no poder, efetivaram-se reformas administrativas e educacionais que expressaram de uma inflexão por parte do Estado R na forma de gerir o social.

As Reformas Administrativas como respostas às questões emergentes da prática social

A ascensão dos intelectuais progressistas ao poder, em Minas Gerais, ocorreu após a posse do governo do PMDB - Tancredo Neves (1983) - eleito pelo voto popular. Tal fato não é exclusivo de Minas Gerais, uma vez que o fenômeno se repete em vários Estados da Federação onde a oposição consentida foi vitoriosa e na composição dos Ministérios, após a posse do Presidente José Sarney, eleito pelo Colégio Eleitoral.

Em Minas Gerais, no Secretariado de Tancredo

Neves, constatou-se uma série de critérios que vão do técnico ao político-ideológico. Destacou-se, na formação da equipe de Governo, a nomeação para as pastas sociais (Educação, Saúde, Trabalho e Promoção Social), de políticos mineiros reconhecidamente progressistas do PMDB. Embora essas nomeações surpreendessem, são explicáveis, considerando-se a subordinação das áreas sociais às determinações das áreas econômicas, numa economia de mercado. O que surpreendeu foi a ilusão de, ao ocuparem postos do poder, esses políticos pudessem viabilizar as propostas progressistas e não fossem cooptados e não legitimassem iniciativas governamentais.

A nomeação de Octávio Elísio Alves de Brito para a Secretaria de Estado da Educação ensejou a ocupação de postos de gestão nessa Pasta por intelectuais progressistas ligados ao meio acadêmico, sendo o próprio titular vinculado à UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais). Possibilitou, também, a substituição das vagas de antigos membros do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, por intelectuais com posições progressistas. Os novos conselheiros passam a constituir o grupo em defesa da escola pública dentro do Conselho, antes predominantemente composto por representantes das escolas particulares. Com essa composição, foi possível a tomada de algumas medidas voltadas para a expansão da escola pública e de medidas que a favorecessem.

A análise das reformas indica que, no ciclo intermédio de mais-valia relativa, houve necessidade da obtenção do consenso pela via da “padronização” de um conjunto de comportamentos, valores, normas, atitudes e idéias, enfim de um “ethos”, sendo que as reformas administrativas e educacionais foram a via privilegiada para que essa direção se viabilizasse, numa tentativa de reordenação da sociedade, na medida em que, por seu intermédio busca-se administrar os conflitos sociais. Nesse sentido, pode-se concluir que o controle é o ponto de unificação dos gestores, seja no interior do Estado Restrito, seja no do Estado Amplo. Esse ponto de unificação decorreu do fato de o capital ser uma relação social em que o controle do processo econômico e dos meios de produção assumiu importância fundamental, independente de a propriedade ser particular ou pública.

As propostas pedagógicas, as medidas “racionalizadoras” e a organização do trabalho

A ocupação dos espaços do poder por intelectuais progressistas provocou um conjunto de alterações na dinâmica e no funcionamento dos órgãos públicos. Muitos desses intelectuais haviam participado da campanha de Tancredo Neves/Hélio Garcia e colaborado com o seu documento básico. Governar é... Diretrizes para um plano de Governo.

Atentos às experiências alternativas que se desenvolveram à margem do sistema educacional (Escola Tio Beijo, Creches comunitárias e escolas infantis do Movimento Fé e Alegria, entre outras em Minas Gerais), bem como às formas de organização dos movimentos sociais e dos trabalhadores do ensino, os intelectuais progressistas planejaram o envolvimento dessas forças emergentes. O Congresso Mineiro de Educação foi o evento aglutinador e recuperador, no plano político-pedagógico, das esperanças e sonhos dos trabalhadores do ensino e da população em relação à Educação. Para a UTE, entretanto, o evento, ao recuperar as instituições do movimento dos trabalhadores do ensino, provocou a desmobilização da categoria. As conclusões do Congresso Mineiro de Educação foram a base para a elaboração do Plano Mineiro de Educação. Para marcar a diferença com o tempo passado, a ênfase se desloca da quantidade para a qualidade da educação pública.

No que se refere à recuperação de aspirações do movimento dos trabalhadores do ensino, destaca-se, dentre as propostas pedagógicas, a administração colegiada. A análise dos pressupostos do colegiado, a partir dos documentos, possibilitou investigar em que medida a administração colegiada contribuiu para uma gestão democrática. A democratização restringiu-se ao pedagógico e voltou-se para a gestão da organização do trabalho na escola, mas não para as condições de trabalho dos profissionais da educação. Não se trata de ignorar os avanços ocorridos com a participação maior e mais intensa nas questões pedagógicas e nas questões administrativo-pedagógicas, mas de questionar a restrição da participação colegiada à participação funcional e não se posicionar em relação à organização do trabalho associada às condições de trabalho dos profissionais da educação.

Em relação ao pedagógico, evidenciou-se a preocupação da proposta de currículos de 1º Grau, com conhecimentos básicos, universais, flexíveis, com o aprender a aprender, com a aquisição de comportamentos necessários à inserção no mundo do trabalho, com as tendências da economia mundial e com as exigências atuais de requisitos na formação de mão-de-obra. A exceção, expressa na justificativa, foi a da proposta para o ensino de História, que parecia estar com as costas voltadas para o mundo, na medida em que enfatiza o local, o regional e o nacional. Tal constatação foi um grande paradoxo, pois assistia-se à tendência para a transnacionalização da economia a nível mundial. Como, porém, todo paradoxo esconde, sob sua aparência, explicações mais profundas, a hipótese que levantei foi a de que, ao se destacar à proposta de currículo, teria ocorrido um viés ideológico, renascido com muitas carapaças - o nacionalismo. Por outro lado, poderia simplesmente ter sido uma falta de compreensão das tendências atuais de globalização da economia que começaram a imperar no mundo, com implicações em diversos campos, como na geopolítica, na organização do trabalho, na organização da sociedade e na cultura.

Na primeira fase da “Nova República” - Gestão Tancredo Neves - as medidas de ordem administrativa estavam sendo gestadas: (i) anúncio das leis delegadas por Tancredo Neves e informação do problema principal da Secretaria de Educação - “inchaço de pessoal”-, pelo titular da Pasta, na primeira reunião do Governador com seu Secretariado, e (ii) leis, decretos e resoluções aprovados, não colocados em prática, mas que serviram de ponto de partida para medidas administrativas da próxima gestão - Newton Cardoso.

Ainda em relação ao pedagógico constatou-se que, no processo de elaboração do currículo de 1º Grau e da Escola Normal, bem como na proposta de Curso de Especialização para professores e especialistas de Educação, imperou uma visão autonomista do pedagógico, na medida em que não se dimensionou que tais propostas dependiam, para sua viabilização, de condições materiais. Essas condições passam pela organização do trabalho e pela gestão de pessoal.

As medidas adotadas pelos intelectuais progressistas, na primeira fase da “Nova República”, não

conflitaram com os interesses do capital. Tal congruência se deveu ao fato de a educação escolarizada ser uma das condições gerais de produção e ao fato de o desenvolvimento das forças produtivas da época privilegiar a componente intelectual. A compatibilidade entre a preocupação pragmática capitalista de desenvolvimento das forças produtivas e a proposta política dos intelectuais progressistas, na condição de gestores do Estado Restrito, entrou em contradição com a suposição do colapso do sistema, uma vez que reforçou o desenvolvimento das forças produtivas. Vale lembrar, aqui, duas afirmações do então Superintendente Educacional, Neidson Rodrigues: a primeira, sobre o que espera a sociedade da escola, Rodrigues (1985:54) afirmou ser “o preparo dos seus membros para a vida social e política, para o trabalho, para o desenvolvimento de suas habilidades individuais, que sistematize e organize o conhecimento universal, a produção científica, as conquistas da tecnologia e da cultura mundial”. Não há aspectos dessa afirmação de que possa um pragmático conservador discordar. Na segunda parte de sua argumentação (1985:64), marcou-se a diferença ideológica quando explicitou o horizonte político - “A superação histórica da sociedade de classes deve-se dar no combate das lutas sociais que conduzam à destruição do germe alimentador das classes sociais”. Prosseguindo, Rodrigues (1985:64) propôs que os conhecimentos transmitidos pela escola se constituíssem em armas, semelhantes às das classes dominantes, para as necessidades das classes subalternas na luta contra a desigualdade.

As propostas pedagógicas levadas a efeito pelos intelectuais progressistas, como gestores do Estado Restrito, não foram incompatíveis com a expectativa pragmática capitalista em relação à escola, na primeira fase da “Nova República”. Houve assim, em um primeiro momento, congruência no que se refere ao objetivo da implementação de currículos e programas de ensino, e de capacitação de docentes e especialistas, porque essas medidas, em última instância, favoreceram o desenvolvimento das forças produtivas. Havia compatibilidade entre a implanta-

ção da administração colegiada e a necessidade de recuperação, ainda que “refuncionalizada”¹ como participação funcional, das aspirações dos trabalhadores da Educação de participar da organização do trabalho. Vale registrar que as reivindicações mais caras aos trabalhadores do ensino continuaram negadas - a eleição direta para diretor de escola e a participação na organização do processo de trabalho.

As medidas “racionalizadoras” - gestão Newton Cardoso - atingiram a organização do trabalho, inviabilizando as propostas pedagógicas. Com as medidas racionalizadoras voltadas para pessoal, o que se buscou, por um lado, foi com o menor tempo e com o menor custo proporcionar um bem consumível na própria produção, ou seja, o ensino. Para atingir esse objetivo, foram editados os decretos “racionalizadores” e as conseqüências daí advindas tornaram impossíveis de serem efetivadas as porpostas pedagógicas. Por outro lado, os profissionais da educação foram proletarizados e a escola pública tornou-se precária. Ficou patente nos registros, no jornal mineiro de maior circulação - o Estado de Minas - dia após dia da década de 80, e no resultado da CPI da Educação, o sucateamento da rede pública estadual de ensino, a proletarização dos trabalhadores da Educação, o funcionamento das escolas em condições precárias e, por decorrência, o ensino de qualidade discutível.

A análise das propostas pedagógicas ocorridas na gestão Tancredo Neves/Hélio Garcia, e as medidas “racionalizadoras” levadas a cabo na gestão Newton Cardoso evidenciaram o pressuposto de que não é suficiente a vontade pedagógica para provocar mudanças na Educação. Estas dependem de outras variáveis que passam pelas decisões de gestores de outras pastas, mais precisamente a fazenda, o planejamento e a administração.

Considerações Finais

Pela análise das reformas administrativas e educacionais, fica evidente a constatação de que, enquanto se encaminhavam as discussões e a implantação das

¹Por refuncionalização entende-se o mecanismo utilizado pelas instituições do capitalismo de, apesar dos antagonismos entre capital e trabalho, e de sua dinâmica calcada na contradição, tentar recuperar a dissidência, isto é, apreender o que ameaça e contesta sua estrutura e trazê-lo para dentro do sistema pela via da cooptação. É nesse sentido que se entende a tentativa, por parte dos órgãos estatais e empresariais, de recuperar as lutas e bandeiras dos movimentos sociais e redirecioná-las para seus fins, refuncionalizando-as, isto é, distorcendo a sua primitiva orientação e subordinando-as à sua lógica.

propostas pedagógicas sob a gestão dos intelectuais progressistas, em outras Pastas - Administração, Fazenda e Planejamento - outros gestores estavam levando a efeito reformas administrativas, e estes não só consideravam as relações de produção como propunham medidas dentro da lógica capitalista para o controle do pessoal do serviço público em geral e com preocupações específicas com relação ao pessoal do magistério. Do conjunto das reformas administrativas foi possível constatar a ênfase com relação à gestão de pessoal, expressas, em Minas Gerais, sob a forma de medidas “racionalizadoras”, cujas consequências já foram mencionadas.

Diante desse quadro, infere-se que ao agir na perspectiva voluntarista e autonomista do pedagógico os trabalhadores do ensino, bem como os intelectuais progressistas em cargos de gestão cometeram um desvio tecnocrático². A educação básica torna-se uma exigência, na medida em que a componente intelectual passa a ser cada vez mais demandada pela organização capitalista do trabalho. Não obstante, o constatado pela pesquisa foram a adoção de medidas racionalizadoras que inviabilizaram as propostas pedagógicas. Esta constatação traz, também, uma outra possibilidade de interpretação. Fazia-se necessário um maior controle e disciplina administrativa da organização do trabalho, o que foi efetivado pelas medidas “racionalizadoras”. inserindo a escola na lógica capitalista, ainda que com algum sacrifício do pedagógico, no presente, mas com a esperança antecipadora de ganhos futuros para o capital. A inserção da escola nessa lógica guarda relação com a proposta de Qualidade Total na Educação, levada a efeito pela administração da Educação da década de 90, em Minas Gerais. Contradições, no entanto, são observadas. A viabilização de uma educação de qualidade não coaduna com os educadores tendo que complementar salário com jornadas duplas ou tríplexes, recorrendo muitas vezes à economia informal para poder sobreviver, nem com as escolas funcionando em precárias condições.

Referências

- 1 - BERNARDO, J. A autonomia das lutas operárias. In: BRUNO, L.; SACCARDO, C. (Orgs.). **Organização, trabalho e tecnologia**. São Paulo: Atlas, 1986. 103-114.
- 2 - BERNARDO, J. Capital, sindicatos e gestores. São Paulo: Vértice, **Revista dos Tribunais**, 1987. 119 p. (Biblioteca do Futuro, 6).
- 3 - _____. **Crise da Economia Soviética**. Coimbra: Coimbra, 1990. 220 p.
- 4 - _____. Depois do Marxismo, o dilúvio? **Educação & Sociedade**, São Paulo, n. 43, p. 393-412, dez. 1992.
- 5 - _____. **Economia dos conflitos sociais**. São Paulo: Cortez, 1991. 371 p.
- 6 - _____. Gestores, Estado e capitalismo de Estado. **Ensaio**, São Paulo, n. 14, p. 85-105, 1985.
- 7 - _____. **O inimigo oculto**; ensaios sobre a luta de classes - manifesto anti-ecológico. Porto: Afrontamento, 1979. 200 p.
- 8 - _____. **Marx, crítico de Marx**. Porto: Afrontamento, 1977.
- 9 - _____. **Para uma teoria do modo de produção comunista**. Porto: Afrontamento, 1975, 328p.
- 10 - CHAUI, M. A Nova República; democracia ou autoritarismo verde-amarelo? In: SANDRONI, P. (org.). **Constituinte, economia e política da Nova República**. São Paulo: Cortez/EDUC, 1986, p. 63-82.
- 11 - MENDES, D.T. Desenvolvimento, Tecnocracia e Universidade. **Revista de Cultura Vozes**, n. 6, v. 69, p. 5-12, ago 1975.
- 12 - RODRIGUES, N. **Por uma nova escola; o transitório e o permanente na educação**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985. 120 p.

²Desvio tecnocrático é uma expressão empregada por Trigueiro Mendes (1975), ao referir-se à inversão da razão política pela razão tecnológica, ou seja, a troca dos fins pelos meios, priorizando-se estes em detrimento daqueles.

REFLEXÕES SOBRE A TRAJETÓRIA DE UMA PESQUISA HISTÓRICA: o acervo documental do Serviço de Orientação e Seleção Profissional – SOSP (1949-1994)

Prof^a. Dr^a. Regina Célia Pereira Campos¹

RESUMO

O presente trabalho visa apresentar resultados do projeto de pesquisa “Serviço de Orientação e Seleção Profissional – SOSP: investigação sobre a História da Educação e História da Psicologia em Minas (1949-1994)” e relatar a trajetória de recuperação de documentos relativos ao acervo SOSP, base para esta pesquisa histórica. Busca, ainda, refletir sobre as políticas de preservação dos documentos oriundos de instituições públicas. A autora realiza um diálogo com outras pesquisas, no sentido de contextualizar as inter-relações entre a Educação e a Psicologia, no período de consolidação da Psicologia como área de conhecimento e campo de intervenção prática. Os resultados da pesquisa SOSP evidenciam o enorme acervo documental encontrado e apontam a necessidade de dialogar com as pesquisas existentes e iniciar novas pesquisas.

Palavras-chave: História da Psicologia, História da Educação, SOSP, pesquisa histórica, pesquisa documental.

Introdução

As pesquisas e as produções científicas no campo da História têm sido sustentadas nos pilares da existência e preservação de acervos documentais que guardam registros e memória institucional e administrativa de diversos campos do conhecimento. A pesquisa científica em arquivos possibilita a localização, no tempo e no espaço, em constante movimento de discussão das realidades sociais e culturais, dos conflitos e contradições que se operam na sociedade.

O acervo documental do SOSP está sendo constituído a partir da pesquisa “SOSP: uma investigação sobre a História da Psicologia e História da Educação em Minas Gerais²”. (CAMPOS e ROSA, 2005).

O Serviço de Orientação e Seleção Profissional – SOSP foi um serviço de psicologia aplicada que instituiu, a partir de suas práticas de orientação infantil, vocacional e de orientação e seleção profissional, a Psicologia, como ciência e profissão, no contexto científico da época.

Após sua incorporação à Universidade do Estado de Minas Gerais, em 1994, foi transformado em Centro de Psicologia Aplicada – CENPA. Deixou, entretanto, documentos oriundos do período de 1949 a 1994, a serem tratados e analisados. Os dados, em sua maioria laudos psicológicos e seleções profissionais, indicam extrema relevância para a História da Psicologia e da Educação em Minas Gerais.

¹Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação FaE/CBH/UJEMG, professora do Curso de Mestrado em Educação – UNIPAC/Barbacena. Coordenadora do Projeto “SOSP: uma investigação sobre a História da Educação e História da Psicologia em Minas Gerais”. Faculdade de Educação Campus Belo Horizonte - Universidade do Estado de Minas Gerais FaE/CBH/UJEMG. Endereço: Rua Pernambuco, 47 - BH - MG - Telefones: (31) 3274 2254 - E-mail: reginacampos2000@yahoo.com.br

²O grupo de pesquisadores, ao longo da pesquisa, variou na quantidade. Alguns professores, por diversas razões, passaram pela pesquisa, no período de 2005 até 2007. Atualmente, o grupo é composto por três pesquisadores: Dr^a. Ana Edith Bellico da Costa, prof^a. Dra. Ana Amélia Borges Magalhães Lopes e Maria de Lourdes Costa Ribeiro, diretora do Centro de Psicologia Aplicada – CENPA e três Bolsistas de Iniciação Científica: Jordânia Tavares, Mabel Alves e Viviane Santana, alunas do Curso de Pedagogia da FaE/UJEMG, sob a coordenação da prof^a. Dra. Regina Célia Pereira Campos. A pesquisa contou com o precioso apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais - FAPEMIG (SHA 501-04), no período de 31 de maio de 2005 a 30 de maio de 2007. Hoje é financiada pela UJEMG / PAPQ.

Discussão acerca do resgate de documentos históricos para fins de pesquisa

Em Minas Gerais, a coleta, a guarda e a preservação de objetos e documentos do passado encontram-se sob a responsabilidade de instituições, tais como o Arquivo Público Mineiro³, o Arquivo da cidade de Belo Horizonte e o Museu da Escola de Minas Gerais, entre outros. Nesses espaços, o intercâmbio de experiências possibilita a formação de profissionais e pesquisadores. A nova política do Arquivo Público Mineiro tem sido incentivar e apoiar as instituições no sentido da guarda de seu próprio material, através do apoio e treinamento de funcionários para o tratamento dos acervos.

Desta forma, a preservação de patrimônio histórico nacional e de seus bens culturais, principalmente aqueles produzidos pelas instituições públicas, ainda aguardam iniciativas de formação de Centros de Memórias institucionais, que tornem acessíveis dados, fontes e fundos documentais a pesquisadores e estudiosos, constituindo-se num espaço privilegiado de discussão e produção de conhecimento.

A aplicação de políticas comprometidas com essas questões, tanto no nível institucional como em nível das políticas públicas, entretanto, tardam, especialmente no campo das ciências humanas. Como denuncia Peixoto (2001):

"Em Minas, os estudos até agora desenvolvidos evidenciam que muito da nossa história já se perdeu e que, em breve, já não será possível resgatar o conhecimento que vem sendo construído em nossas escolas" (p. 195).

De fato, o acervo do SOSP também esteve na iminência de se perder, de ser incinerado e foi mantido fora de circulação por quase seis anos, conforme se pode observar neste trecho da tese de doutorado de Motta (2004, p. 176):

Infelizmente, em minha visita ao SOSP, em junho de 2004, não foi possível pesquisar os arquivos. Não encontrei um consenso sobre o paradeiro desses arquivos, mas, somente foi possível ter acesso a uma pasta com algumas correspondências do ano de 1951, da qual será examinado um único laudo encontrado, que descreve um diagnóstico infantil. Também uma lista de atendimento dos primeiros sete anos, com poucos dados. Encontrei, nessa pasta, um anteprojeto de lei (sem data definida), que propõe modificações na lei de criação do SOSP, após a regulamentação da profissão do psicólogo (1962)...

Motta (2004), pesquisadora em Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, em sua tese de doutorado intitulada "Fragmentos da História e da Memória da Psicologia no mundo do trabalho no Brasil: relações entre a industrialização e a psicologia", ao discutir as relações entre a Psicologia da Educação, a Psicotécnica, a modernidade mineira e o processo de fundação do SOSP (1949) menciona, com surpresa, o desaparecimento do material do SOSP, por ocasião de sua coleta de dados.

O material estava, desde 1998, em caixas e pacotes plásticos, cobertos por uma lona empoeirada, dentro de um galpão da Universidade do Estado de Minas Gerais, sem destinação, em precárias condições de conservação e em vias de ser incinerado.

O então diretor da Faculdade de Educação da UEMG, prof. José Cosme Drummond, consultou a então Chefe do Departamento de Psicologia e Metodologia de Pesquisa, profa. Lucy Esther dos Santos Paixão e a profa. Dra. Regina Célia Pereira Campos, sobre essa situação. Visando principalmente ao resgate desse material, formaram uma equipe e elaboraram, em 2004, o projeto de pesquisa "Serviço de Orientação e Seleção Profissional: uma investigação sobre a História da Educação e da Psicologia em Minas Gerais".

³Informação dada pelo diretor do Arquivo Público Mineiro – APM, prof. Renato Venâncio, à coordenadora da pesquisa, profa. Dra. Regina Célia Pereira Campos, em abril de 2005. Nesta ocasião, foi firmado o treinamento de três pesquisadores da equipe SOSP pelo APM para a orientação sobre o tratamento do material do SOSP. O treinamento, com duração de uma semana, aconteceu em abril de 2005 e deu fundamentação técnica ao processo de higienização dos documentos.

No galpão, foram encontrados cerca de 32 m³ de papel. Logo que as primeiras caixas foram abertas, verificou-se que os documentos eram de considerável valor histórico para as áreas da Educação e da Psicologia. Entre os diversos papéis estavam documentos datados da década de 50, entre eles, relatórios, encaminhamentos de crianças, correspondências e uma grande quantidade de laudos psicológicos de orientações educacionais, vocacionais e profissionais. Foram localizadas, ainda, várias provas de seleções para diversos cargos do funcionalismo público do estado de Minas Gerais como, por exemplo, para os cargos de diretores de escola e professores de escola primária. Alguns documentos, por seu estado de deterioração, tiveram que ser descartados lá mesmo.

Gradativamente, o transporte dos documentos foi sendo realizado para as dependências da Faculdade de Educação da UEMG. O grande volume de material e a fragilidade das caixas de papelão já deterioradas fizeram com que muitas se desfizessem, dificultando a mudança e atrasando os trabalhos. O trabalho de organização do material ocorre no pátio da Faculdade. Após a organização e a catalogação, o material é armazenado na própria sala onde estão os materiais trazidos do galpão, pois não há sala disponível para realizar esse trabalho.

A importância em se utilizar tanto a investigação de fontes documentais como a história oral, como formas de desenvolver uma metodologia de pesquisa histórica, tem sido destacada por diversos pesquisadores (Wertheimer, 1982; Goulart, 1995; Brozek & Guerra, 1996; Bom Meihy, 1996; Faria Filho, 2000; Campos, 2003; e outros). Lakatos e Marconi (2001), sobre o método histórico, afirmam:

Assim, o método histórico consiste em investigar acontecimentos, processos e instituições do passado para verificar a sua influência na sociedade de hoje, pois as instituições alcançaram sua forma atual através de alterações de suas partes componentes, ao longo do tempo, influenciadas pelo contexto cultural particular de cada época. Seu estudo, para uma melhor compreensão do papel que atualmente desempenham na sociedade

deve remontar aos períodos de sua formação e de suas modificações. (...) Portanto, colocando-se os fenômenos, como, por exemplo, as instituições, no ambiente social em que nasceram, entre as suas condições "concomitantes", torna-se mais fácil a sua análise e compreensão, no que diz respeito à gênese e ao desenvolvimento assim como às sucessivas alterações, permitindo a comparação de sociedades diferentes: o método histórico preenche os vazios dos fatos e acontecimentos, apoiando-se em um tempo, mesmo que artificialmente reconstruído, que assegura a percepção da continuidade e do entrelaçamento dos fenômenos. (p. 107)

Adotando o método histórico, na perspectiva de continuidade e entrelaçamento dos fenômenos, a pesquisa buscou investigar os acontecimentos e processos ocorridos no SOSP e verificar sua influência na Psicologia da Educação de hoje. Buscou, ainda, perceber as sucessivas alterações propostas ao longo do tempo e devidamente contextualizadas, que poderiam revelar as inter-relações ocorridas entre a formação do campo profissional da Psicologia e as práticas fundamentadas nos campos da Educação e do Trabalho.

Segundo Peixoto (2001, p. 193), a perspectiva de se fazer história, hoje, passa por construir uma nova história:

A nova história, iniciada com a Revolução dos Anais, promove a dessacralização da memória dos grandes homens, dos eventos políticos, militares e diplomáticos, focalizando o interesse da história em todos os homens. Neste sentido, o histórico não é o grandioso, o singular, o espetacular, mas a teia diária da vida de todos os homens. O que explica a atenção, em nossos dias, à chamada História do Cotidiano: aí está o tom do processo social, feito pelas pequenas coisas, não de vistosas e enganosas fachadas, mais ocultantes que esclarecedoras da realidade. Isto implica na ampliação do conceito de documento, palavra que passa a ser considerada no seu sentido mais amplo – documento escrito, ilustrado, transmitido pelo som, pela imagem ou de qualquer outra

maneira.

Na perspectiva dessa nova história, esta pesquisa revela essa forma de fazer teimosamente a história - a história do SOSP, buscando refletir sobre as práticas de um serviço de Psicologia aplicado à Educação, em meados do século XX, a partir de seu produto - documentos, cartas, laudos e outros. Produto este que quase se tornou expurgo e que, para alguns, ainda hoje é considerado lixo.

A análise desses documentos aponta registros de práticas psicológicas e representações de funcionários, de usuários e de uma grande parte da sociedade.

O resgate de documentos históricos, entretanto, é um trabalho exaustivo e desafiante, conforme assinala Brozek e Guerra (1996, p. 11):

Os relatos de eventos passados representam reconstruções baseadas em fragmentos desse passado. O historiador identifica os vestígios para poder coletá-los, organizá-los e interpretá-los. Descobre os documentos, fotografa e os transcreve, torna-os disponíveis. A recuperação de documentos é uma valiosa contribuição aos nossos conhecimentos. (...) os documentos constituem a matéria-prima, dados crus da historiografia, não história mesma. Tornam-se história por meio de análise e elucidação.

Entre identificar os documentos e torná-los disponíveis há um longo caminho. Os documentos, segundo o autor, são "vestígios", "matéria-prima", "dados crus" que precisam ser coletados, organizados, fotografados e transcritos para, então, tomarem-se "história por meio de análise e elucidação".

Segundo Machado, Oliveira, Souza e Veiga (2002, p.99), "Cabe aos pesquisadores interpretar a história através das fontes, apropriando-se para isso de novos objetos e novas abordagens metodológicas que possibilitem um diálogo constante com o presente, reiterando as experiências históricas passadas."

A interpretação da história através de fontes impõe exigências aos pesquisadores, à instituição, às

agências de fomento e, mais precisamente, ao poder público: um compromisso ético de guarda do material; um compromisso moral de sigilo e confidencialidade; um compromisso acadêmico e científico de apoio e incentivo a novas pesquisas documentais exploratórias; enfim, exige a persistência e a teimosia de quem quer aprender com os grandes mestres e com experiências que, se inovadoras no passado, hoje podem constituir um traço de nossa identidade.

O desafio de se fazer pesquisa histórica fica claro quando se inicia o processo de investigação documental para se constituir o acervo. Segundo Peixoto (2001, p.195-196), o trabalho do pesquisador nessas circunstâncias é um trabalho de garimpagem:

O processo de constituição do acervo assumiu, assim, a dimensão de um trabalho de garimpagem, marcado pela tensão. A alegria em conseguir chegar aos porões escuros, empoeirados e cheirando a mofo, o encantamento provocado pelos cadernos amarelados, com suas letras bordadas, pelos jogos pedagógicos repletos de cupim...

Os pesquisadores do SOSP vivenciaram situações parecidas ao relato da autora acima citada. Por um lado, cada caixa aberta trazia uma surpresa: ora baratas, ora um rato pulando, ora um escorpião. Por outro lado, o resgate de cada documento, muitas vezes, trazia bens preciosos para o pesquisador: manuais de técnicas de aplicação dos testes psicológicos e educacionais, histórias de vidas, laudos psicológicos ou seleções para cargos de um órgão do Estado de Minas Gerais.

Já não se trata de uma letra morta, um papel envelhecido, uma voz silenciada. Quando se apura o ouvido é possível escutar o burburinho das filas de pessoas buscando um atendimento ou uma inscrição e até notar as lágrimas secas sobre o papel de uma mãe ao falar de sua história de vida e de seu filho.

Para resgatar e conservar um acervo documental rico e diversificado sobre as práticas da Psicologia e suas implicações na Educação e outras áreas afins, como o acervo SOSP, é preciso possuir sensibilidade e contar com o apoio de uma política institucional efetiva, um local de instalação do acervo e pesquisa-

dores interessados em novas pesquisas.

Mársico (2002) aponta que, entre os critérios necessários para a criação de um acervo documental, está a implantação de uma política de preservação, nos seguintes termos:

Ao estabelecermos critérios para o tratamento de um acervo, estamos criando prioridades e implantando uma política de preservação, escalonando as atividades técnicas a serem desenvolvidas e dotando o local de guarda do acervo com as condições ambientais favoráveis à sua conservação. A partir deste recorte e das metas a serem atingidas, passamos à ação física de conservação preventiva, que nada mais é que a atualização prática das metas desta política de preservação. Neste instante toda a relação custo/benefício estará voltada para o acervo de modo integral, isto é, benefício compartilhado por todos, custo dividido entre vários livros. (MARSICO, 2002, p.02).

A palavra acervo, do latim *acervu*, está definida em dicionários da língua portuguesa como um "conjunto de bens que constituem o patrimônio de uma instituição"; "Patrimônio"; "Riqueza". Ora, se constituir um acervo significa restituir a uma instituição seu patrimônio, sua riqueza, por que são tão raras e tão complexas as ações políticas de preservação documental? Além disso, muito conhecimento e práticas valiosas se perdem na memória das pessoas que se aposentam ou saem do trabalho. Por que não considerar esse conhecimento relevante para refletir as novas práticas no mundo do trabalho ou da escola?

Tornou-se importante, então, buscar a memória dos ex-funcionários do SOSP, que foram interrogados sobre suas práticas, através da metodologia de pesquisa em história oral. Essa etapa teve como objetivo descrever, através dos relatos, o momento histórico, político e econômico de suas origens, a trajetória de seu funcionamento e a elucidação de questões importantes que não se fazem presentes nos documentos oficiais da época.

O acervo documental do SOSP

O estudo das interfaces entre a Psicologia, a Educação e o Trabalho, ao longo do tempo, revela inves-

tigações sobre as práticas sociais e, especificamente, institucionais, que demarcam o campo da seleção profissional, ao longo do século XX, como um campo de grande interesse político e econômico.

O material torna-se, pouco a pouco, um corpus documental que, após o tratamento e indexação dos documentos, permitirá o cruzamento de dados obtidos e novas análises dos resultados dos testes e laudos psicológicos para diversos fins: orientação educacional, orientação vocacional, seleção profissional e avaliação infantil.

Os documentos recolhidos, após os processos de higienização, classificação, catalogação e indexação, estão sendo envolvidos em papel especial não alcalino e armazenados em caixas-box de poliuretano. O presente artigo visa relacionar tais documentos e demonstrar a importância desse resgate para a história recente de uma instituição pública como a Universidade do Estado de Minas Gerais.

O Serviço de Orientação e Seleção Profissional produziu diversos documentos, na maioria provas coletivas e laudos psicológicos relativos aos seus diversos atendimentos de orientação vocacional, profissional e atendimento infantil. Consta do acervo a seguinte classificação:

Documentos relativos ao Setor de Orientação de Adolescentes e Adultos, referentes aos adolescentes:

Totalizam 12.507 provas de seleção de adolescentes, datadas do período de 1954 a 1982, aplicadas coletivamente, para ingresso em instituições educacionais: Curso de Formação de Professores - IEMG; Ginásial Básico; Admissão; Senai; Escola Américo René Giannett; Escola Normal Oficial de Uberaba; Curso Normal Rural; Instituto Pestalozzi; Colegio Anchieta; Ginásial Colégio Municipal e Escola Técnica de Belo Horizonte e outros.

Documentos relativos ao Setor de Orientação de Adultos, referentes aos adultos:

Totalizam 41.953 provas de seleção de adultos, datadas do período de 1954 a 1982, aplicadas cole-

tivamente, para ingresso em instituições formadoras: Curso de Administração Escolar; Curso de Educação Pré-Primária; Bolsista da PABAAE, Curso de Férias para Professoras Rurais, Cursos de Medicina, Enfermagem, Fisioterapia, Biblioteconomia; Psicologia, Pedagogia, Serviço Social, Curso de Sociologia, Política e Administração Pública, Curso de Contabilidade; Seleção para Inspetor Municipal; Curso Intensivo de Extensão Rural e Crédito Rural Supervisionado; ACAR – Viçosa, e outros.

Documentos relativos ao Setor Infantil, referentes à seleção de crianças:

Totalizam 9.282 provas de seleção de crianças, datadas do período de 1954 a 1991, aplicadas coletivamente, para ingresso no Jardim de Infância e 1ª a 4ª série, nos seguintes locais: Instituto de Educação do Estado de Minas Gerais, Escola São Tomaz de Aquino, Instituto Pestalozzi, e outros.

Laudos individuais referentes a atendimentos diversos:

Totalizam 3349 laudos individuais, registrados no período de 1951 a 1994, sendo:

• 1676 laudos individuais de crianças na faixa etária de 03 a 15 anos

Os laudos da categoria infantil estão relacionados a pedidos dos próprios pais, dos médicos e das escolas. Os resultados foram encaminhados para escolas Caio Martins, Instituto Pestalozzi, Fazenda do Rosário, FEBEM, Escolas Municipais, Escolas Estaduais, FHEMIG, LBA e outros órgãos. Estão registrados nesses laudos problemas de comportamento; agressividade; “desadaptação” escolar; dificuldades de aprendizagem e de relacionamento; baixo rendimento escolar; entre outros.

• 1673 laudos individuais de adolescentes e adultos de 16 a 58 anos

Esses laudos, da categoria adolescente e adulta, estão subdivididos entre laudos de orientação vocacional, orientação profissional e seleções para o Cargo de Juiz de Direito do Tribunal de Justiça,

Juiz Auditor da Justiça Militar, Advogado da Justiça Militar, Delegado, Escrevente, Comissário de Menores e Conselheiro Profissional do INPS, Engenheiro da ACESITA, entre outros.

Tipos de Testes encontrados entre os laudos psicológicos:

Os laudos, na categoria infantil e na categoria adolescentes e adultos, apresentaram uma diversidade de testes. Entre os testes registramos: Matrizes Progressivas de Raven, Wartegg, PMK, Strong, TAT e CAT, DAT, FAT, Toulouse Piéron-Fator P, Catálogo de Livros, Machover, Arame, Mittenecker e Toman, Stanford-Binet, Wechsler-Bellevue-WISC, Rorschach, Bender e outros.

Existem ainda provas de seleção para os cargos de Guarda Civil, Atendente da Previdência dos Servidores do Estado, Atendente de Ambulatório, Auxiliar de Enfermagem e Servente do Hospital das Clínicas; Auxiliar de Enfermagem do Hospital Sara Kubistchek; Garçonete e Cantineira, Motorista da PM; Polícia Rodoviária Estadual, Coordenador Escolar de Saúde; Datilógrafo da Secretaria do Estado da Educação, Diretor de Esportes, Colégio de Árbitros, Escrivão da Polícia e Auxiliar de Escriturário da CASEMG e outros cargos.

Como se observa, o Serviço de Orientação e Seleção Profissional recebeu, ao longo do tempo, milhares de encaminhamentos de escolas públicas, da rede municipal, da rede estadual e particular da cidade de Belo Horizonte e também do interior do estado de Minas.

O acesso aos documentos, por serem confidenciais, será autorizado somente a pesquisadores com projeto de pesquisa, devidamente autorizado por um Comitê de Ética, aprovado por órgãos de fomento e submetido à aprovação do Centro de Pesquisa da Faculdade de Educação da UEMG. Outro requisito exigido de cada pesquisador é a assinatura do Termo de Responsabilidade e Sigilo sobre o material. Tais medidas estão sendo tomadas para resguardar o acervo.

Diálogo com outras pesquisas

Para investigar sobre a inter-relação entre Psicologia e Educação no Brasil, Antunes (2002) busca realizar uma leitura histórica de publicações relativas às duas áreas, no período de 1930 a 1962. A autora identifica e analisa 200 publicações, sendo 100 em periódicos de Psicologia e 100 em periódicos de Educação, referentes ao período que vai de 1930 à regulamentação da profissão de psicólogo.

A intrincada relação entre Psicologia e Educação é destacada pela autora no seguinte trecho:

Considerando o período anterior [ao da profissão de psicólogo ser regulamentada] pode-se dizer que tal relação foi essencial para o processo de autonomia da Psicologia no Brasil, de tal maneira que se pode dizer que a Educação foi o terreno fértil no qual a Psicologia se desenvolveu. Essa relação permaneceu forte nos anos subsequentes, podendo-se dizer que foi no campo da Educação que a Psicologia mais efetivamente encontrou as bases para seu desenvolvimento e, ao mesmo tempo, que foi na Psicologia que mais o campo da Educação fundamentou suas teorias e práticas. Dando seqüência ao processo de reconhecimento da autonomia da Psicologia como área específica do saber, segue-se um período no qual ela se consolida, ampliando sua produção nas esferas do ensino, da pesquisa e da prática, gerando as condições para o reconhecimento legal da profissão de psicólogo. (ANTUNES, 2002, p. 193).

A profissão de psicólogo foi regulamentada, de acordo com os dispositivos da lei 4.119, em 27 de agosto de 1962.

Segundo a autora, os temas abordados nessas publicações são diversos. Desenvolvimento; aprendizagem; comportamento, conduta, atitudes; psicomетria; problemas (dificuldades, disfunções, distúrbios) escolares; educação especial e orientação educacional/profissional aparecem como as principais discussões deste período.

É interessante notar a presença da categoria Orientação Educacional e Profissional. Sobre essa

categoria, Antunes (2002, p. 195) reflete:

... esse campo de ação foi um dos que mais incorporaram a ciência psicológica a uma prática educativa então recente, tendo sido uma das mais importantes bases para o desenvolvimento da Psicologia Educacional e ponte para o estabelecimento de relações entre a Psicologia e o campo da organização e racionalização do trabalho...

A referida pesquisa revela, ainda, como tendências próprias da época as abordagens de temas, tais como diferenças individuais, motivações, aptidões e vocações, sobretudo relacionadas à orientação educacional/profissional e à utilização de testes psicológicos.

Esses dados refletem também as demandas de uma sociedade em busca de sua inserção no mundo industrializado, projeto este que teve na articulação entre Educação e Psicologia uma importante contribuição para a realização de seus fins, especialmente no que diz respeito aos métodos de racionalização do trabalho, representado, entre outras formas de intervenção, na adequação do trabalhador à tarefa, por meio da orientação educacional/profissional aos jovens aprendizes. (ANTUNES, 2002, p. 195).

De fato, em meados do século XX, a sociedade brasileira buscava sua inserção no mundo industrializado e a Educação, articulada à Psicologia, implantou métodos e técnicas de orientação educacional/profissional aos jovens futuros profissionais, que incluíam a racionalização do trabalho e a adequação do trabalhador à tarefa. Nos documentos do SOSF, também, estão registradas essas influências, sobretudo nos conteúdos das provas de seleção formuladas.

Terminando sua exposição Antunes conclui que:

...não há diferença significativa entre os conteúdos das produções dos periódicos de Psicologia e de Educação; revelam-se autores bastante produtivos; há heterogeneidade de referenciais teóricos; há diferentes concepções de educação e consequentemente diferentes formas de abordagem

dessa questão; há temas tratados com originalidade e que são ainda atuais, assim como existem outros assuntos e abordagens que foram próprios da época e que são hoje considerados ultrapassados. (2002, p.199).

Apesar de a autora ressaltar a heterogeneidade e a originalidade dessa produção, observa-se que os trabalhos coletados não registram publicações relativas ao Serviço de Orientação e Seleção Profissional. Esse dado revela que, infelizmente, apesar de a equipe ter produzido práticas relevantes para a constituição da Psicologia, como ciência e profissão, na interlocução com a Educação mineira, essas práticas estavam voltadas para a prestação de serviço e, por força da natureza de órgão público estadual, foram pouco divulgadas no nível nacional.

O resgate desse material, portanto, possibilitará o resgate desse conhecimento produzido nos quase cinqüenta anos de funcionamento do SOSP e a reflexão sobre as diversas interpretações dadas a essas práticas.

Voltando à pesquisa de Motta (2004), realizada por ocasião de sua tese de doutoramento, será importante refletir sobre a análise que essa autora realiza, utilizando-se de apenas um caso de um menino de 8 anos, datado de 1951. Contextualizando, a autora relata que: “Esta carta-relatório, infelizmente o único documento do gênero encontrado no antigo SOSP hoje CENPA, será aqui foco de reflexão parcial de um atendimento desenvolvido naquela instituição.” Sobre o relatório, a autora acrescenta: “O relatório descreve uma criança prepotente, desejosa de ser estrela nas atenções, mimada e vaidosa, bem distante da descrição foucaultiana...” (p.182).

O referido relatório indica que, após a aplicação do teste de inteligência Binet-Terman, o SOSP, na figura de seu diretor o professor Symcha Jersey Schwarzstein, definiu que a criança “fosse entregue na mão de educadores profissionais em um bom internato”.

Motta (2002) então, baseando-se nas considerações de Foucault, faz a crítica à Psicologia, comen-

tando sobre os pressupostos higienistas e o poder normativo da medicina. A autora conclui: “O objetivo do uso do teste de inteligência foi normatizar a criança e sua família, mesmo que seja preciso o exílio.” (p. 184).

Em relação a essas interpretações não se pode deixar de considerar que:

1. O diagnóstico da criança fora dado pelo professor Symcha, que dirigiu o SOSP nos dois primeiros anos de seu funcionamento (1949-1950). O teste de nível mental citado era, na época, o melhor instrumento para medição. A pesquisadora relata que o diagnóstico fora baseado apenas nos resultados do referido teste. As entrevistas realizadas com os pais são desconsideradas pela pesquisadora, mas trata-se de um elemento de grande valor diagnóstico para a psicologia.

2. A falta de registro de outros testes não descarta sua ocorrência. Provavelmente este relatório estava incompleto, pois os relatórios encontrados demonstram um processo diagnóstico mais complexo, com o uso de testes infantis, incluindo desenhos.

3. Mesmo que estivesse na íntegra, estando datado de 1951, o diagnóstico foi elaborado em um período anterior, dez anos antes da regulamentação da profissão do psicólogo no Brasil. Por fim,

4. contextualizando, a década de 50 ainda está marcada pela presença da educação tradicional em grandes instituições internas. Em Minas Gerais, estudar em um colégio interno era destino apenas dos filhos das elites e para a formação dos futuros padres. A interpretação dada pela pesquisadora como um “exílio” da criança parece ser demasiado forte, pois desconsidera o contexto da época, em que os pais valorizavam a educação dos grandes internatos.

Sem elementos para aprofundar o caso, Motta (2004) tira conclusões precipitadas, que merecem ser revistas. O material do SOSP, agora localizado, oportunamente estará à disposição dos pesquisadores.

Essas considerações refletem ainda que, para essa análise, será importante refletir sobre os pressupostos higienistas. Antunes (2004, p. 119) clareia que:

Os pressupostos higienistas exerciam, nessa época, uma substancial influência sobre a Medicina, particularmente sobre a Psiquiatria, (...) Os ideais higienistas geralmente se articulavam aos princípios da eugenia, intimamente ligados ao pensamento racista brasileiro. (...) É importante dizer que tais idéias já se definiam como conteúdos próprios da Psiquiatria, distanciando-se, pelo menos diretamente, daquilo que se produzia como conhecimento psicológico, embora este trouxera, pelo uso de testes, uma certa contribuição para corroborar "cientificamente" tais concepções.

Prestando-se a tais "ideais", o percurso da Psicologia foi consolidando sua área de conhecimento e campo de aplicação. Os dados referentes ao SOSP, entretanto, trazem evidências de alterações nos diagnósticos de avaliação psicológica produzidas ao longo tempo que coincidem com os ideais da sociedade brasileira em cada época.

A crise, que se registra sobre o paradigma dominante da ciência moderna, é mais ampla e mais complexa e ultrapassa a Psicologia. Trata-se de uma crítica sobre os pilares do rigor científico, da padronização, dos referenciais de normalidade, dos dualismos, das classificações e da neutralidade científica.

Concebendo a Psicologia como interligada a outros saberes, Mancebo (2004, p. 17) afirma:

Em síntese, da aproximação da Psicologia com outros saberes, do exercício crítico às especializações e às purificações teórico-metodológicas positivo-funcionais, decorrem referenciais de análise que afirmam o caráter histórico dos fenômenos psicossociais. Os conhecimentos psicológicos, construídos estão embebidos no contexto temporal, cultural, espacial em que são criados, e se considera que as formações da subjetividade não podem ser compreendidas como desligadas da formação social na qual se constituem. (...)

Em consequência, os conhecimentos alcançados são transitórios e destinados a serem superados, modificados e esquecidos, na medida em que deixem de responder às condições sócio-históricas que os favoreceram, exigiram e os fizeram florescer.

Assim, para se compreender as práticas psicológicas do SOSP ou de outros dados de pesquisa histórica, é fundamental não ter preconceito e estar aberto para receber os dados sejam quais forem. Mais adiante, Mancebo acrescenta: "Implica, igualmente, superar o entendimento de que as dinâmicas disciplinares são impelidas pelo motor interno das idéias, em favor de uma compreensão "contextualizada" das idéias, do pensamento, das teorias". (p. 22).

Antunes (2004), ao descrever o desenvolvimento científico e profissional da Psicologia no Brasil durante o século XX, aponta que a preocupação com o fenômeno psicológico vem desde o Brasil colônia, "não se poderia afirmar que se tratava propriamente de Psicologia; só aos poucos ela conquistaria a condição de área específica de conhecimento e pouco mais tarde, por decorrência, a de campo de intervenção prática." (ANTUNES, 2004, p. 111).

Os ideais que sustentavam a condição de modernidade primavam por um homem novo e uma Escola Nova, que "se pretendia pedagogia científica e buscava na ciência psicológica uma de suas mais importantes bases de sustentação, proporcionou um terreno fértil para o desenvolvimento da Psicologia". (ANTUNES, 2004, p. 112).

Considerações Finais

O trabalho de pesquisa sobre o SOSP gerou a preocupação dos pesquisadores com a localização, tratamento, guarda e disponibilização do acervo documental e mobilizou diversas ações no sentido da sensibilização e apoio institucional, bem como expectativa do estabelecimento de políticas públicas relativas à preservação desses documentos. O que preocupa a equipe de pesquisadores é que, até o presente momento, não há definição sobre o local final onde será constituído o acervo. Por essa razão, a disponibilização do Acervo SOSP ainda não está prevista.

O relato desta experiência científica de constituição do acervo SOSp pretende contribuir para clarear os entraves metodológicos e institucionais que, geralmente, ocorrem no processo de constituição de uma pesquisa que pretende ter, como produto final, um acervo documental. Especificamente, este relato busca obter apoio e oferecer incentivo para que novas pesquisas sejam desenvolvidas dentro da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Para finalizar essas reflexões, é importante registrar, ainda, que toda essa experiência revela um pesquisador que, ao realizar o levantamento de uma documentação histórica, nunca esteve totalmente seguro, conforme previa Wertheimer (1982, p. 5):

...sua seleção para consideração é assunto idiosincrásico e subjetivo. Não há historiador imparcial. Mesmo que alguém tivesse muitas vidas e poderes infinitos de observação e de memória, ainda assim seria tarefa impossível fazer uma descrição completa e imparcial de todos os eventos ocorridos...

De fato, por diversas vezes, a ignorância diante do fato histórico nos desafiava e, por mais que documentos e memórias das pessoas vivas que participaram daquele momento fossem resgatados, sempre algo de obscuro restava. Temos a certeza e a humildade de afirmar que, por mais que o trabalho de investigação histórica aconteça, não conseguiremos atingir a plenitude de toda a experiência vivida naquela instituição. Isso é óbvio, mas pode desanimar alguns. Para nós pesquisadores, serve como desafio, nos faz estar mais atentos e conscientes dos nossos limites.

Esta pesquisa que pretende refletir sobre a Psicologia, seu significado e sua função no contexto das práticas da Educação e Trabalho, não termina neste relato, lança um desafio aos estudantes de iniciação científica e aos professores pesquisadores desta e de outras Universidades. Muita coisa ainda há que se fazer, pois, como afirma Massini, “a indagação histórica, a cada meta alcançada constitui-se num novo ponto de partida”. (MASSINI, 2004, p.8).

Referências

- ANTUNES, M. A. M. Psicologia e educação em periódicos brasileiros anteriores a 1962. **Psicologia Escolar e Educacional**, 6, n.2, p.193-200. Dez. 2002
- A psicologia no Brasil no século XX: desenvolvimento científico e profissional. In: MASSIMI, M. e GUEDES, M. C. (orgs). **História da Psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo: EDUC/CORTEZ, 2004. p. 152.
- BOM MEIHY, J. C. **Manual de História Oral**. São Paulo: Ed. Loyola, 1996.
- BROZEK, J.; GUERRA, E. Que fazem os historiógrafos? Uma leitura de Josef Brozek. In: CAMPOS, R. H. de F. (orgs.) **História da Psicologia: pesquisa, formação, ensino**. São Paulo: EDUC: 1996.
- CAMPOS, R. C.; ROSA, W. **Serviço de orientação e Seleção Profissional – SOSP (1949-1994): uma história a ser contada**. Vertentes, São João Del-Rei, n. 25, p.57-64, jan./jun.2005.
- CAMPOS, R. H. História da Psicologia e História da Educação – Conexões. In: FONSECA, T. **História e Historiografia da Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003, p.129-158.
- FARIA FILHO, L. M. de (Org.). **Arquivos, Fontes e Novas Tecnologias: questões da educação**. São Paulo: Autores Associados, 2000. P.31-43.
- GOULART, Í. B. **Psicologia da Educação: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LAKATOS, E. M. e MARCONI, M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2001.
- MACHADO, C.; OLIVEIRA, R.; SOUZA, H.; VEIGA, C. Guia de Fontes para a história social da educação em Minas Gerais nos oitocentos. In: LOPES, A.; GONÇALVES, I.; FILHO, L.; XAVIER, M. C. **História da Educação em Minas Gerais**. Belo Horizonte: FCH/FUMEC, 2002.
- MANCEBO, D. HISTÓRIA E Psicologia : um encontro necessário e suas “armadilhas”. In: MASSIMI, M. e GUEDES, M. C. (orgs). **História da Psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo: EDUC/CORTEZ, 2004. p. 11-26.
- MARISCO, M. A. V. Noções básicas de conservação de livros e documentos. **Boletim Informativo da Rede Sirius**. Rio de Janeiro, v. 4, n. 35, 2002.
- MASSIMI, M. e GUEDES, M. C. (orgs). **História da Psicologia no Brasil: novos estudos**. São Paulo: EDUC/CORTEZ, 2004.
- PEIXOTO, A. M. C. A memória em Minas Gerais: entre o descarte e a preservação. In Sociedade Brasileira de História da Educação.(Org.) **Educação no Brasil**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2001, p.189-204.
- WERTHEIMER, M. **Pequena História da Psicologia**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1982.

GESTÃO NO PROJETO “EDUCAÇÃO, CAMPO E CONSCIÊNCIA CIDADÃ”: LIMITES E DESAFIOS.

Nágela A. Brandão

Vânia Aparecida Costa

Gilvanice Barbosa S. Musial

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar o processo de gestão desenvolvido no interior do projeto “Educação, campo e consciência cidadã” de forma a explicitar tanto os limites quanto as potencialidades de tal experiência. O referido projeto visa, dentre outras metas, alfabetizar e escolarizar 1500 jovens e adultos moradores em acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária no estado de Minas Gerais. Se, de um lado, esta experiência apresenta uma série de limites em função da ausência de políticas públicas claras na área da Educação de Jovens e Adultos, de outro lado, ela possibilita a criação de práticas inovadoras na gestão do projeto e dos processos educativos. Estas apontam na direção da busca da autogestão e efetiva participação dos sujeitos (educadores e educandos) e dos parceiros (movimentos sociais, universidade e governo) nas decisões tanto de ordem pedagógica quanto de ordem administrativa. É claro que, com tais reflexões, não pretendemos reforçar a idéia de um Estado fraco no que diz respeito às políticas sociais. Ao contrário, por meio da organização, mobilização, respeito às diferenças é possível fortalecer a luta na construção de um Estado de novo tipo.

Palavras-chave: Educação do Campo, Educação de Jovens e Adultos, Autogestão

I. Introdução

Nas três últimas décadas, um conjunto de transformações vem sendo efetivado no seio das sociedades capitalistas, provocando modificações no modo de viver de grandes parcelas da população. Tanto as reformas introduzidas no nível da produção (o que se convencionou chamar de reestruturação produtiva) quanto aquelas realizadas no âmbito do Estado (as reformas neoliberais) fazem parte de um mesmo processo: a resposta do capital à crise contemporânea. Os resultados desta reação são catastróficos dentre os quais destacam-se as altas taxas de desemprego, o agravamento das desigualdades sociais (tanto no interior dos países ricos quanto na relação entre países ricos e pobres) e da pobreza, o aumento da concentração de renda, poder e riqueza e o problema ecológico.

Ao mesmo tempo, um conjunto de políticas de contratendência vem sendo elaborado por vários setores do movimento operário, camponês, social e

popular. Desde a resistência à regressão de direitos conquistados historicamente pelas classes subalternas, até a construção de práticas que apontam para a possibilidade de “um outro mundo possível”. Neste sentido, pode-se dizer, como OLIVEIRA (1999), que existe uma crise do Estado colocada pelos setores dominados da sociedade e que questiona o estatuto da relação Estado – sociedade.

É neste contexto que se inscreve o movimento “Por uma educação básica no campo” (ver KOLLING, E.; CERIOLI, P.; CALDART, R., 2004), bem como as diretrizes operacionais para educação básica do campo assumidas pelo Ministério da Educação (ver Resolução CNE/CEB N0 1, 2002). Formado por movimentos sociais, sindicais e vários setores da sociedade comprometidos com a reforma agrária, este movimento demanda um espaço maior na elaboração das políticas públicas, forçando uma redefinição nas relações do Estado com a sociedade.

O objetivo deste artigo é analisar o processo

de gestão no interior do projeto “Educação, campo e consciência cidadã – 1º Segmento do Ensino Fundamental” que é uma das materializações deste movimento maior na sociedade civil. Dessa forma, espera-se contribuir para as reflexões acerca dos limites e potencialidades de programas e projetos desta natureza no contexto de reforma do Estado.

2. Estado, Políticas Públicas e Educação do Campo.

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos vinha, desde os anos 40, conquistando apoios de diferentes setores da sociedade civil e dos governos que se sucederam, e, no decorrer da década de 90, passa a perder força. Nessa década, iniciou-se um processo de desqualificação da EJA no âmbito das políticas públicas, provocando um retrocesso em conquistas alcançadas nos últimos 50 anos de luta pela inclusão da população jovem e adulta no direito à educação (HADDAD, 1997; MACHADO, 1998; DI PIERRO et al.; 2001).

As reformas que se apresentaram nos anos do governo Fernando Collor de Mello ganham relevo nos anos seguintes, anunciando a prioridade que o Estado iria destinar à Educação Fundamental para as crianças de 7 a 14 anos, deixando de lado outros níveis e modalidades de ensino. Nesse sentido, o discurso sobre inclusão é substituído pela “focalização” e estabelecimento de prioridades acompanhadas da restrição dos direitos (HADDAD, 1997; BRASIL, 2000b).

O retrocesso no plano das políticas públicas também se expressou no quadro legal por meio de medidas restritivas tomadas durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. **“Em 1996, uma emenda à Constituição suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita”**. Essa mudança desobrigou o Estado de assumir uma ação convocatória e mobilizadora no campo da EJA (DI PIERRO et al., 2001, p. 67).

Mas, além de se desobrigar frente à oferta da EJA, o Governo suprimiu do artigo 60 das Disposições Transitórias, da Constituição Federal, o compromi-

so da eliminação do analfabetismo no prazo de dez anos de sua promulgação, bem como da destinação de, pelo menos, 50% dos percentuais mínimos dos recursos públicos estabelecidos constitucionalmente para educação (CF, art 212) para este fim e para universalizar o ensino fundamental.

E, ainda, exclui as matrículas do ensino supletivo do cálculo das verbas do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério - FUNDEF -, que é a base de cálculo para o repasse de recursos relativos à educação para Estados e Municípios, alegando não dispor de dados necessários para aferir o número de matrículas no ensino supletivo. Essa medida desestimulou a criação de vagas nesses cursos, em todo o país (DI PIERRO et al., 2001, p. 67).

Fica por conta, também, do governo Fernando Henrique Cardoso o veto à Lei que criou o Programa Empresarial de Alfabetização de Adultos, e que obrigava as empresas e órgãos públicos, com mais de cem empregados analfabetos, a criar salas de alfabetização, assumindo as condições necessárias para o seu funcionamento, tais como: equipamentos, material escolar e pessoal docente especializado (HADDAD, 1997).

É nesse contexto de ausência de políticas públicas consistentes que surge em 1997, fruto da luta dos movimentos sociais do campo, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Criado no espaço de relações entre o poder público constituído e os Movimentos Sociais e Sindicais, o PRONERA tem como objetivo a criação de projetos de educação em acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. Para a realização desse objetivo, são articuladas parcerias entre o Governo, os Movimentos Sociais e Sindicais e as Universidades.

Conforme aponta estudo recente do Ministério da Educação (2005), a escolaridade média da população de 15 anos ou mais residente na zona rural é de 3,4 anos, correspondendo a quase metade da estimada para a população urbana. A taxa de analfabetismo da população adulta na área rural brasileira é de 29,8% enquanto que a da zona urbana é de 10,3% (sem considerar os analfabetos funcionais).

Sendo assim, fica evidente a necessidade de ações efetivas para diminuir as desigualdades sociais existentes, sobretudo entre as zonas rural e urbana.

Desse modo, fruto da liderança dos movimentos sociais de luta pela terra no Brasil o PRONERA cumprirá, no final da década de 90 e início do século XXI, um papel importante no cenário da Educação de Jovens e Adultos. Primeiro, por explicitar o quanto a educação dos jovens e adultos se encontra, no contexto da Reforma Agrária e no campo brasileiro, em situação radical de exclusão. Segundo, por colocar em pauta nas universidades públicas brasileiras, envolvidas com o referido programa, a educação dos jovens e adultos residentes em acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária. Por último, por aproximar alguns segmentos das universidades dos movimentos de luta pela terra.

É no PRONERA que se inscreve a experiência do Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã: 1º segmento do Ensino Fundamental que apresentamos em seguida.

3. Organização e Gestão do Trabalho no Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã – 1º Segmento do Ensino Fundamental”.

O Projeto “Educação, Campo e Consciência Cidadã: 1º segmento do Ensino Fundamental” iniciou-se em dezembro de 2004 e tem seu encerramento previsto para setembro de 2007. Ele é resultado de um acúmulo de experiências vivenciadas em dois outros projetos¹ e representou um avanço no que diz respeito ao aumento do número de salas de aula, dos alunos atendidos, da população beneficiada e, principalmente, à garantia da escolarização e certificação no 1º Segmento do Ensino Fundamental aos educandos atendidos e a escolarização no 2º Segmento aos educadores do projeto que ainda não

possuem o Ensino Fundamental completo².

Este Projeto tem como parceiros o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST/MG, a Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado de Minas Gerais – FETAEMG, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA/ Superintendência de Minas Gerais, a Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais – FAE/UJEMG, Faculdade de Filosofia e Letras de Diamantina – FAFIDIA, o Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa – DPE/UFV e a Secretaria de Educação da Prefeitura Municipal de Contagem.

Dada à natureza multicampi da UEMG, a parceria com a UFV e a localização dos assentamentos e acampamentos nas diversas regiões de Minas Gerais – Triângulo / Alto Paranaíba, Jequitinhonha, Mucuri, Rio Doce, Centro-Sul – configurou-se uma estrutura descentralizada. Aliás, esta é uma das premissas do PRONERA, descentralizar as ações das instituições públicas envolvidas e fomentar uma prática de gestão em que movimentos sociais e sindicais, instituições de ensino, pesquisa e extensão, governos estaduais e municipais colaborem na construção da justiça social e elevação das condições de vida e de cidadania de trabalhadores e trabalhadoras no campo.

O PRONERA se desenvolve por meio de uma gestão participativa, cujas responsabilidades são assumidas por todos(as) em uma construção coletiva na elaboração dos projetos, no acompanhamento e na avaliação (BRASIL/MDA, 2004: 13).

Neste sentido, todo o processo de planejamento e construção do referido projeto contou com a discussão e participação de todos os parceiros envolvidos. A indicação das demandas educativas foi feita pelos representantes dos movimentos sociais e sindicais, a partir de discussões com comunidades dos acampamentos e assentamentos. Os princípios

¹A primeira experiência intitulada Projeto Alfabetização, Campo e Consciência Cidadã foi desenvolvida no período de dezembro de 2000 a janeiro de 2002. Uma segunda, intitulada Projeto Educação, Campo e Consciência Cidadã, foi realizada no período de dezembro de 2003 a dezembro de 2004.

²As metas finais desse Projeto pretendem: a) alfabetizar/escolarizar - no 1º segmento - 1.500 jovens e adultos dos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária nas regiões do Triângulo/Alto Paranaíba, Jequitinhonha, Mucuri, Rio Doce, Centro e Sul; b) capacitar 75 alfabetizadores/educadores residentes nas áreas atendidas para o desenvolvimento da prática pedagógica e c) escolarizar - no 2º segmento - 15 educadores de jovens a adultos dos acampamentos e assentamentos de Reforma Agrária dessas regiões.

político-pedagógicos³, os objetivos e metas a serem alcançados, a operacionalização dos mesmos e o acompanhamento do projeto foram elaborados coletivamente.

A coordenação geral do Projeto é composta por seis coordenações regionais localizadas nos Campi de Diamantina e de Belo Horizonte da UEMG e na Universidade Federal de Viçosa, articuladas ao MST/MG e à FETAEMG. Conta, ainda, com a participação de funcionário do INCRA. A direção executiva ficou a cargo da FAE/UEMG que cumpre o papel de planejar, implementar e acompanhar a gestão política, financeira e pedagógica definida em conjunto com integrantes da coordenação geral. Esta última reúne-se regularmente a fim de discutir e organizar a programação das atividades pertinentes ao encaminhamento do projeto.

Cada região atendida é coordenada por um coletivo composto por um professor universitário, um aluno universitário e dois coordenadores locais (um representante de cada movimento social). Este coletivo é responsável pelo planejamento, execução e acompanhamento do projeto nas áreas onde o trabalho educativo se desenvolve. Cabe a este grupo mobilizar as comunidades, ajudá-las a organizar as instalações físicas de funcionamento das salas de aula (compra de lona, lâmpião, quadro de giz, óculos, etc.), buscar parcerias com prefeituras e outras instituições para fornecimento de carteiras, cadeiras, transporte escolar e outros itens não oferecidos pelo programa), além de selecionar, capacitar e orientar os educadores na utilização das metodologias compatíveis com os princípios do projeto. Não existe uma distinção rígida sobre a quem cabe realizar determinada tarefa ou exercer tal função. De um modo geral, todo coletivo participa do planejamento e execução das tarefas.

A capacitação dos educadores acontece em

ciclos de formação, onde participam todos os integrantes do projeto do Estado de Minas Gerais, e em oficinas regionais oferecidas aos integrantes de cada região. Todo o planejamento e execução das mesmas é realizado pela coordenação geral (representantes de cada parceiro) e regional do projeto. Tem-se procurado avançar na elaboração desta formação de modo a ampliar a mobilização, aprofundar a discussão acerca dos eixos temáticos e elaborar a programação das atividades em conjunto com todos os integrantes do projeto. Ou seja, os conteúdos a serem trabalhados nos ciclos e oficinas de formação, bem como as metodologias utilizadas, vêm sendo definidos pelos educadores, representantes dos movimentos sociais e sindicais, professores e alunos universitários.

Em dois anos e meio de ações, o processo de alfabetização/escolarização do 1º segmento teve uma duração de 800 (oitocentas) horas divididas em dez horas semanais, sendo oito horas de sala de aula e duas destinadas aos educadores para planejamento e atividades de formação junto à comunidade. Os educadores e alunos têm autonomia para definir como e quando estas aulas acontecerão. Além disso, os educadores são escolhidos pela própria comunidade em acordo com representantes dos movimentos e da universidade.

Quanto ao 2º Segmento do Ensino Fundamental, as atividades foram estruturadas em quatro módulos de formação, ao longo de dois anos, sendo 1120 horas em tempo presencial e 480 horas em tempo comunidade (atividades realizadas nos acampamentos e assentamentos). Todo o processo de planejamento, de escolha dos eixos temáticos e de conteúdos a serem trabalhados, de definição das formas de sistematização do processo de aprendizagem, de acompanhamento dos educandos e dos critérios de avaliação é discutido e definido coletivamente, em reuniões realizadas pela equipe respon-

³Os princípios político-pedagógicos discutidos e construídos ao longo do projeto partem da compreensão de que a formação humana é um processo mais amplo, indo além dos limites escolarização. Entende-se que o educativo vai se gestando no processo de produção, concomitante ao processo de existência. A educação não se dá de forma dicotomizada, onde o mundo da produção, das vivências, do sensível e do corpóreo se distingue de tempos específicos de desenvolvimento do saber e da razão. A educação, portanto, possibilita a construção de novos significados da cultura no processo de intervenção na realidade, de modo a permitir que os sujeitos ali inseridos procedam à elaboração de uma crítica do mundo em que vivem. O processo de escolarização de jovens e adultos e de formação dos educadores baseia-se no referencial teórico de Paulo Freire, dentre outros autores, que pautaram suas obras pela busca de compreensão da dimensão política da educação, através de um projeto educativo emancipador que prioriza a relação intrínseca entre educação e cultura no processo de formação humana (para maiores detalhes, ver UEMG, 2004).

sável em conjunto com representantes dos alunos.

Os recursos monetários são gerenciados pela coordenação e operacionalizados por uma Fundação. Neste arranjo, é possível acompanhar a evolução dos gastos através do “*site*” da Fundação que pode ser acessado pela coordenação do projeto. Em relação ao pagamento de pessoal, existe uma hierarquia salarial de acordo com a função exercida no projeto (coordenação geral, coordenação regional, coordenação local, educador, aluno bolsista) prevista pelo programa (PRONERA). As diferenças nas rendas são calculadas na proporção de 1 para 3,75. Embora exista no interior do programa e do Projeto uma definição hierárquica de tarefas e funções, estes limites preestabelecidos são freqüentemente ultrapassados na prática.

3.1. A prática da autogestão no interior do projeto “Educação, campo e consciência cidadã: 1º segmento do ensino fundamental”

A gestão praticada no interior do Projeto tem como princípio a efetiva participação de todos os parceiros, em um exercício permanente de busca da autogestão. Todas as decisões de ordem pedagógica e administrativa são concebidas e tomadas pela coordenação geral, constituída, representativamente, por todos os parceiros e segmentos envolvidos. Mas, afinal, que autogestão é esta?

Entende-se autogestão, não como ausência de hierarquia, mas como uma prática de tomadas de decisão compartilhadas por todos os parceiros. Embora existam diferenças hierárquicas, estas não se vinculam a diferenças de poder na concepção, planejamento, execução e controle das atividades. A prática da autogestão tem sido uma busca constante do grupo que nas reuniões periódicas da coordenação do Projeto toma decisões coletivamente. Nesse contexto, cada parceiro tem autonomia no encaminhamento das pautas a serem discutidas e participa dos processos decisórios a elas relacionados, num permanente exercício de concepção/planejamento e execução/operacionalização de atividades.

Este também é o entendimento da Associação

Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária (ANTEAG, 2000) sobre o significado da autogestão. Para ela, uma instituição comprometida com os ideários autogestionários age “com transparência e decisão coletiva. Pode-se delegar o poder de decisão no sentido de evitar assembleias diárias, mas essa pessoa tem de prestar regularmente contas das decisões ao coletivo” (p.24).

É claro que esta ação autogestionária encontra limites dados pela organização típica das sociedades capitalistas em que a prática da heterogestão, ou sob a forma do governo dos técnicos, predomina nas instituições. Conforme salientado anteriormente, a autonomia dos sujeitos do Projeto inscreve-se dentro dos limites institucionais estabelecidos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em que os papéis e as funções dos mesmos estão definidos. Uma prática efetiva de autogestão implicaria, segundo Guillem e Bourdet (1976), uma mudança radical tanto em termos de propriedade dos meios de produção (“autogoverno dos produtores associados”) quanto na forma de organização e gestão do trabalho (novos instrumentos de trabalho, nova tecnologia e novos produtos).

Entretanto, a proposição e construção de relações democráticas e participativas no interior deste Projeto assumem contornos radicais, principalmente quando procura romper com as relações hierárquicas de poder. Isso quer dizer que o planejamento e deliberações não são realizados pelos “técnicos” e/ou especialistas, convencionalmente assentados nas universidades, e a execução ficando a cargo dos educadores “pouco iluminados”. Ao contrário, busca-se produzir, distribuir, comunicar e compartilhar o saber/saberes construídos na coletividade.

3.2. Eficiência, eficácia e efetividade.

Quando se trata de refletir sobre a gestão de uma empresa, instituição ou um projeto, forçoso é pensar sobre os resultados esperados e alcançados. Neste caso, é imperioso avaliar as condições e os resultados das propostas pedagógicas implementadas e, particularmente, o alcance de suas metas. No entanto, os dados disponíveis ainda são insuficientes para fazer tal avaliação. Porém, isto não significa que

não se possa fazer algumas reflexões acerca dos critérios de avaliação de projetos desta natureza.

É sabido que uma das premissas do projeto neoliberal de reforma do Estado busca instaurar critérios próprios da economia de mercado, como "custo-benefício", "eficiência", "racionalidade", no âmbito da avaliação das políticas públicas.

Direitos, demandas e necessidades anteriormente consideradas como assuntos públicos transformaram-se, da noite para o dia, em questões individuais diante das quais os governos de inspiração neoliberal consideram que nada têm a fazer a não ser criar condições mais favoráveis para que seja o mercado o encarregado a lhes dar uma resposta (Boron, 2004:27).

Pode-se dizer que o neoliberalismo reforça ainda mais o desafio da efetividade enquanto medida de avaliação das organizações e políticas. Se a eficiência fala da necessidade de uniformização dos procedimentos, da impessoalidade de tratamento e das definições claras e objetivas das funções e responsabilidades segundo critérios de competência técnica e a eficácia trata da capacidade de atingir os fins almejados, a efetividade é "um critério essencialmente político" (Campos, 1981:119). Ser efetivo é ser capaz de atender às demandas e necessidades da clientela/público, é prever a participação ativa dos sujeitos na definição dos objetivos, na busca de alternativas de execução, na avaliação de resultados.

Não é por acaso que Campos (1990) e Boron (2004) lembram que não existe tradução para "accountability" no Brasil e na América Latina. As práticas políticas de relação do governo com a sociedade que predominam nesta região são de clientelismo e tutela, tornando difícil a tradução de um termo que significa controle da sociedade organizada sobre o governo, aparato governamental descentralizado e a serviço efetivo dos cidadãos, efetividade das políticas públicas.

Neste sentido, pode-se dizer que o projeto "Educação, Campo e Consciência Cidadã" contribui para traduzir "accountability" para o português.

4. Considerações Finais

Os governos neoliberais promovem um processo de regressão social pautado por uma crescente mercantilização do público e adoção de critérios contábeis para administrá-lo. Como diz Chesneaux (1995:138), "governar é gerir". Nestas considerações finais é preciso perguntar em que medida programas e projetos como o "Educação, campo e consciência cidadã" reforçam ou rompem com a configuração neoliberal de Estado?

Esta é uma questão de difícil resposta. Se pensarmos que a presença do Estado é fraca no que se refere à garantia de condições de infra-estrutura de funcionamento, remuneração adequada, direitos trabalhistas conquistados pelo setor público, pode-se dizer que tal projeto está em consonância com ideário do Estado Mínimo.

Porém, esta pode ser uma avaliação superficial e apressada, pois se pensarmos que tanto o PRO-NERA quanto o Projeto são frutos de um movimento amplo na sociedade de garantia do direito à educação do campo, pode-se dizer que ele rompe profundamente com o ideário neoliberal ao afirmar a política como metodologia de ação e ao forçar a adoção de critérios de efetividade na aplicação de recursos públicos. Além disso, tal Projeto constitui um espaço importante de aprendizado dos sujeitos na prática da gestão coletiva. Desse modo, por meio da organização, mobilização, respeito às diferenças é possível fortalecer a luta na construção de um Estado de novo tipo.

5. Referências

ANTEAG – Associação Nacional dos Trabalhadores em Empresas de Autogestão e Participação Acionária. **Autogestão: construindo uma nova cultura nas relações de trabalho.** São Paulo: Anteag, 2000.

BAREMBLITT, G. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática.** Rio de Janeiro, Record: Rosa dos Tempos, 1998, cap. I.

BORON, A. "Os "novos Leviatãs" e a pólis demo-

crática: neoliberalismo, decomposição estatal e decadência da democracia na América Latina". In: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.). **Pós-Neoliberalismo II**. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 7-67.

BRASIL. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**: Manual de operações. Brasília, MDA/INCRA, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Parecer CEB 11/2000a. Relator: Carlos Roberto Jamil Cury. 10 de maio de 2000. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/Eja.doc/SAO 006>

CAMPOS, A. M. "Em busca de novos caminhos para a teoria da organização". **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, jan/mar. 1981.

"Accountability: quando poderemos traduzi-la para o português?". **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, fev/abr 1990.

CHESNEAUX, J. **Modernidade-Mundo**. Petrópolis, Vozes, 1995.

DI PIERRO, M. C., JOIA, O., RIBEIRO, V. M. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **CADERNOS Cedex**, Campinas, n. 55, p. 58-77, nov. 2001.

GUILLERM A.; BOURDET, Y. **Autogestão: uma**

mudança radical. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1976.

HADDAD, S. A educação de pessoas jovens e adultas e a nova LDB. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. São Paulo: Cortez, 1997. P. 107-123.

KOLLING, E. J., CERIOLO, P. R., CALDART, R. S. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

MACHADO, M. M. A trajetória da EJA na década de 90: políticas públicas sendo substituídas por solidariedade. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS – GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 21, 1998, Caxambu. **Anais...** São Paulo: ANPEd, 1998.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Referências para uma política nacional de educação do campo**. Brasília, 2005.

OLIVEIRA, F. "A sombra do Manifesto Comunista: globalização e reforma do Estado na América Latina". In: SADER, E. e GENTILI, P. (orgs.). **Pós-Neoliberalismo II**. Petrópolis: Vozes, 2004. 68-78.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS – UEMG. **Educação, campo e consciência cidadã: 1º segmento do ensino fundamental**. Belo Horizonte, FAE/CBH/UEMG, 2004.

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO CONTEXTO SÓCIO-HISTÓRICO DOS PROCESSOS DE AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA

Maria de Lourdes Costa Ribeiro¹

RESUMO

O objetivo deste artigo é tecer algumas considerações a respeito do contexto sócio-histórico dos processos de avaliação psicológica. A Psicologia surgiu como uma ciência no século XIX e buscou adaptar-se às exigências de sua época, desenvolvendo meios que favorecessem a objetivação e a quantificação de seu objeto de estudo. Em decorrência dos contextos social, político e econômico da época práticas psicológicas, fundamentadas na Psicometria, passam a ser utilizadas através do uso de testes específicos. Apesar dos testes serem em sua essência apenas instrumentos de medida, sua utilização foi considerada a maneira mais prática de realizar avaliações, no sentido de determinar as medidas intelectuais, aptidões, interesses e personalidade dos sujeitos. Este trabalho visa, portanto, verificar como ocorreu o desenvolvimento dos testes psicológicos ao longo de sua história. Existiram momentos em que se acreditava que os teste poderiam “revelar tudo” sobre o indivíduo. Em outros, porém, os testes foram duramente criticados, sendo questionada sua utilidade para a profissão do psicólogo e suas aplicações nas áreas da educação e do trabalho, bem como para a ciência e geral. No século XXI a psicologia tem ampliado, cada dia mais, sua atuação na sociedade nas mais diversas áreas como educação, saúde pública, justiça. Desse modo, a avaliação dos processos psicológicos passa a ser entendida como uma forma de conscientização para intervenções que visem o bem estar dessa sociedade.

Palavras-chave: Avaliação Psicológica, Testes Psicológicos, Psicometria, História da Psicologia.

I. Origem e Histórico da Psicometria

Examinando a evolução das ciências, podemos verificar que, embora o método de avaliação através dos testes psicológicos seja recente, a utilização dos instrumentos de medida acompanha a humanidade desde os primeiros tempos. Desde a antiguidade, o homem percebeu a importância de conhecer as próprias características e aquelas do meio a seu redor, para assegurar sua sobrevivência e conseguir algum controle sobre o meio ambiente. Até nas culturas mais primitivas já se encontravam sistemas de registro e de contagem de observações. Um indício desse interesse milenar pela medida, são os calendários que já existiam, entre os egípcios, há mais de 5.000 anos a.C. Cerca de 2.700 anos a.C., esse mesmo povo demonstra notável conhecimento das medidas de espaço e de geometria que funda-

mentou a construção das pirâmides. Nesse mesmo milênio, os sumérios padronizaram pesos e medidas, segundo mostram as pedras do templo de Lagash, e os assírios e os babilônios desenvolveram a astronomia, abreviando seus cálculos com artifícios que lembram os ábacos da antiga Grécia.

Considerava-se que uma ciência seria mais evoluída quanto mais cedo fosse sua preocupação com a mensuração dos dados. Na área do comportamento humano a medida serviu para diagnosticar desvios e enganos da observação não-controlada, ao verificar com objetividade os atributos pré-definidos e os resultados alcançados. Por outro lado, permitia colher informações imparciais e realistas sobre as diferentes áreas da vida mental, ampliando o conhecimento sobre o indivíduo. Muitos pesquisadores se empenharam em tentativas de medir, com precisão e

¹ Psicóloga – Diretora do Centro de Psicologia Aplicada da Universidade do Estado de Minas Gerais.

Rua Paraíba, 232 - Funcionários - Cep: 30.130 - 140 - Telefone: (31) 3226-6713 - e-mail: lourdinharibeiro@yahoo.com.br

objetividade, as aptidões dos indivíduos e, embora estivessem imbuídos de ideais democráticos, acabaram reforçando a crença no uso de instrumentos de medida e na existência de diferentes características de disposição natural.

Medeiros (1999) afirma que: “Por todo o século XIX, prolongaram tais estudos – denominados de Psicofísica e marcados pelo tratamento quantitativo e experimental de estímulos e de resultados”. (MEDEIROS, 1999, p. 59). Desse modo, a idéia central da psicofísica constituía-se na introdução da medida em psicologia.

Schultz e Schultz (2006), baseados nas idéias de Cattell, afirmam que:

A psicologia não será capaz de atingir a exatidão das ciências físicas, a menos que se baseie nos fundamentos da experiência e da medição. Um passo nessa direção pode ser dado, aplicando-se uma série de testes e mensurações mentais a um grande número de pessoas (Cattell, apud SCHULTZ e SHULTZ, 2006, p. 196).

Os autores se referem à constituição de uma Psicologia Científica, ou seja, medir passa a ser uma atividade comum a todas as disciplinas que pretendem tornar-se Ciência. A avaliação de fenômenos e processos psicológicos, assim como qualquer avaliação em Ciência, seria beneficiada pela objetividade dos dados obtidos por intermédio dessa atividade. Desse modo a psicologia, que surgiu pleiteando o “status” de ciência no século XIX, está diretamente ligada às atividades de medição e avaliação. Essas avaliações consistiam na aplicação de testes psicológicos que se tornaram confiáveis na medida em que as propriedades psicométricas atestavam sua fidedignidade e sua validade nas diferentes áreas de intervenção.

A Psicometria, termo criado em 1732, por Christian von Wolff, na Alemanha, teve seu início nos primeiros anos do século XIX, quando se tornou necessário avaliar objetivamente as aptidões humanas. Baseada na Estatística, trata-se de teorias, técnicas, instrumentos, escalas e diferentes modelos estatísticos e/ou matemáticos de avaliação e mensuração das características de natureza psicológica. Ainda nesse

século, grandes progressos marcariam a história da psicometria. Medeiros (1999) afirma que: “A essa altura vários pesquisadores tentavam estender à mente estudos experimentais então desenvolvidos por diversas ciências” (MEDEIROS, 1999, p.57). O uso do exame indireto e a aplicação de estímulos físicos, precisamente determinados e quantificados, ampliaram o campo da pesquisa psicológica. Mais tarde, ao variar a intensidade desses estímulos, deu-se um passo decisivo para a avaliação psicológica, pois além de descrever os fenômenos mentais em termos quantitativos, estes eram registrados em números e ainda se controlava sua observação. Expandindo o campo de investigação e utilizando o método experimental, os pesquisadores encontravam, nas reações manifestas, uma realidade objetiva e mensurável.

De acordo com Anastasi & Urbina (2000), a Psicometria deve suas origens, também, aos trabalhos de Charles Edward Spearman e ao estudo das aptidões humanas que, por contabilizar o comportamento em termos de acertos e erros, se prestava melhor a um estudo quantitativo. Esse pesquisador inglês se destacou por meio de suas teorizações, fornecendo os fundamentos para a chamada Teoria da Psicometria Clássica. Publicou várias obras dentre as quais *The proof and measurement of association between two things* e *General intelligence objectively determined and measured*, em 1904. Outro elemento importante para o desenvolvimento da Psicometria foi sua preocupação com o controle das condições em que se faziam as observações.

Schultz e Schultz (2006), ao introduzirem as idéias de Richards, afirmam que:

O rápido crescimento da estatística, por volta de 1900, ofereceu aos psicólogos exatamente o tipo de instrumento quantitativo com que sonhavam para sustentar a credibilidade científica. Surge, então, uma relação sinérgica: as novas técnicas estatísticas proporcionaram possibilidades de pesquisas inéditas, enquanto as elevadas aspirações dos psicólogos impulsionavam o desenvolvimento de novas técnicas estatísticas adequadas para as tarefas que buscavam realizar (RICHARDS apud SCHULTZ e SCHULTZ, 2006, p. 195).

A Estatística, segundo os autores, apresentava o instrumento ideal para o estudo das características humanas, pois além de possibilitar uma análise sistematizada de grande número de dados permitia, também, a inclusão de estimativas e previsões. Os pesquisadores se tornaram capazes de exprimir esses prognósticos por meio de números e prever uma possível margem de erro, além de traduzir suas previsões em termos numéricos de probabilidades.

O desenvolvimento da estatística está intimamente relacionado à evolução do método empírico nas pesquisas científicas. A origem da palavra estatística está associada à palavra latina Status (Estado). O termo, a princípio, destinava-se a descrever as características de um Estado como população, área, riquezas e recursos. No início do século XIX, a estatística passa a ser vista como a Teoria dos Erros segundo a qual erros estatísticos resultam de variações aleatórias nas medições, provenientes de fatores que não podem ser controlados ou que não foram controlados. Na segunda metade desse século, a teoria estatística passa a ser enunciada a partir de generalizações das propriedades observadas em grandes amostras. A partir de 1940, a pesquisa estatística se volta para solucionar problemas envolvendo variados aspectos da inferência, cada um tendo sua aplicação em situações específicas.

Atualmente a estatística é considerada a disciplina científica que trata da coleta, descrição e análise de dados mensuráveis numericamente, bem como das conclusões e decisões baseadas em tais análises. Baseia-se na medição do erro que existe entre a estimativa de quanto uma amostra representa adequadamente a população da qual foi extraída. Utiliza teorias probabilísticas, cujo desenvolvimento está relacionado à evolução do método empírico para explicação de eventos, estudos e experimentos.

2. Os Testes Psicológicos

Muitos autores se empenharam em tentativas de medir, com precisão e objetividade, as aptidões dos indivíduos e, embora estivessem imbuídos de ideais democráticos, acabaram reforçando a crença no uso de instrumentos de medida e na existência de diferentes características de disposição natural.

Para evitar os julgamentos subjetivos, a Psicom-

tria constrói seus instrumentos obedecendo à metodologia científica. Seu instrumento essencial é o teste psicológico, cuja origem confunde-se com as origens da Psicologia Experimental. No período compreendido entre 1836 a 1930, os conhecimentos sobre os processos básicos psicológicos, o uso experimental de testes para avaliação psicológica e os primeiros laboratórios de psicologia surgiram em decorrência de produção médica, científica e acadêmica. As teses defendidas no curso de medicina já evidenciavam o interesse pela psicologia. Embora o primeiro laboratório estruturado de psicologia tenha sido criado em 1879, por Wilhelm Wundt, esses estudos experimentais só vieram a solidificar suas bases ao final do século XIX, quando atenderam às exigências do método científico.

A avaliação psicológica pode ser entendida como um processo de coleta de dados, que visa descrever e classificar o comportamento usando instrumentos psicológicos, a fim de se obter conhecimentos a cerca de um indivíduo para que se possa tomar as decisões mais adequadas em relação ao mesmo.

Uma das técnicas de avaliação psicológica é o teste, que é definido por Cronbach (1996), como "um procedimento sistemático para observar o comportamento e descrevê-lo com a ajuda de escalas numéricas ou categorias fixas". (CRONBACH, 1996: p. 51). Sistemático, pois, de acordo com o autor, um examinador coleta as informações questionando ou observando, da mesma maneira, uma pessoa depois da outra na mesma situação ou em situações comparáveis. Isso significa que um teste psicológico é a medida de determinadas características de um indivíduo e que permite situá-lo objetivamente, em relação a outros do mesmo grupo. Sendo assim, um teste psicológico é concebido como uma medida objetiva e padronizada de uma amostra de comportamento.

Os testes psicológicos possuem a função de medir as diferenças entre os indivíduos ou entre as reações do mesmo indivíduo em diferentes situações. O profissional busca, na história do indivíduo avaliado, o porquê de seu desempenho, visando à predição e ao diagnóstico dos comportamentos. Esses procedimentos fornecem indicações do que se pode esperar em termos de comportamento que o sujeito venha a desenvolver no futuro e do que se

pode inferir a respeito de seu comportamento atual.

A princípio, os testes necessitavam de credibilidade científica e para tanto seus criadores adotavam a terminologia de outras disciplinas mais antigas, como a medicina e a engenharia. O objetivo era provar que a psicologia era tão científica como as demais ciências, há tempos estabelecidas. Ao utilizar a analogia com outras ciências, os psicólogos desejavam aumentar a credibilidade dos testes.

Segundo Medeiros (1999), “a medida psicológica conquistava melhores bases e termos de referência para as comparações tomando-as menos subjetivas e, portanto, mais confiáveis”. (MEDEIROS, 1999, p. 63). Com a ampliação e o aperfeiçoamento de seus métodos e instrumentos, a medida psicológica permitiu a descrição da realidade de modo mais exato e preciso.

Segundo Anastasi & Urbina (2000), podemos compreender as limitações e os avanços da avaliação psicológica na contemporaneidade a partir do século XIX, quando existiam duas tendências. A primeira tendência surge na França, com a ênfase dada nas áreas da psicopedagogia e psiquiatria por meio dos estudos de Esquirol, Seguin e Binet, que se preocupavam com o cuidado adequado às pessoas que apresentavam problemas mentais e, desta forma, com o estabelecimento de critérios uniformes para identificar, classificar e oferecer treinamento a esses indivíduos. Essa tendência enfocava as diferenças individuais de sanidade e de desenvolvimento. As pesquisas realizadas por esses pesquisadores permitiram a construção de padrões de referência capazes de fornecer dados mensuráveis para a ordenação e a hierarquização dos indivíduos de acordo com seus atributos pessoais. A segunda tendência surge na Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos com ênfase dada ao uso da metodologia experimental. Os psicólogos experimentalistas se preocupavam com a padronização das situações de testagem para possíveis generalizações do comportamento dos indivíduos, desconsiderando as diferenças individuais. Essas diferenças eram ignoradas ou aceitas como um mal necessário que limitava a aplicabilidade das generalizações. Esses pesquisadores tinham como foco de atenção a uniformidade e não as diferenças no comportamento.

Ainda segundo Anastasi & Urbina (2000), o bi-

ólogo inglês Sir Francis Galton foi considerado o principal responsável pelo movimento de testagem. Seus esforços direcionavam-se para investigações das diferenças individuais e o papel da hereditariedade, assim como a importância do meio ambiente no desenvolvimento da inteligência humana. Publicou os resultados dos seus primeiros trabalhos em *Hereditary Genius*, em 1869, *Inglês Men of Science*, em 1874, *Inquiries into Human Faculty*, em 1883, *Natural Inheritance*, em 1889 e *Noteworthy Families*, em 1906. Esse estudioso acreditava que as operações mentais poderiam ser avaliadas por meio de medidas sensoriais. Como toda informação do indivíduo chega pelos sentidos quanto melhor o estado deles, mais aperfeiçoadas as operações intelectuais. Foi, também, o pioneiro no uso das escalas de avaliação, questionários e técnicas de associação, além de ser o primeiro a se preocupar com a padronização dos testes. Ainda, no que se refere às contribuições de Galton para a Psicometria, pode-se citar o desenvolvimento de medidas da discriminação sensorial e o desenvolvimento e simplificação de métodos estatísticos para analisar quantitativamente os dados coletados.

James McKeen Cattell, psicólogo americano, foi também um dos expoentes no desenvolvimento da testagem psicológica por meio de seus estudos sobre o tempo de reação. Influenciado pelas idéias de Galton, em relação ao estudo das diferenças individuais, enfatizou principalmente as medidas sensoriais para avaliar os processos mentais porque essas permitiam maior precisão. Num artigo da revista *Mind* intitulado **“Mental Tests and Measurement”**, escrito por Cattell em 1890 empregou-se, pela primeira vez na literatura psicológica, o termo “teste mental” para designar uma prova organizada de maneira científica e não a priori. Esse artigo descrevia uma série de testes que estavam sendo aplicados anualmente a estudantes universitários com a finalidade de avaliar o nível intelectual. Embora esse estudioso tenha cunhado a expressão “teste mental”, o primeiro teste de habilidade mental foi desenvolvido por Alfred Binet e Théodore Simon que, através de medições mais complexas do que as selecionadas por Cattell, produziram uma avaliação mais efetiva das habilidades cognitivas humanas. Em 1895, esses mesmos pesquisadores apresentaram várias críticas à maioria dos testes existentes. Afirmavam que os mesmos eram medidas sensoriais e, mesmo que permitissem

maior exatidão, não mantinham relações importantes com as funções intelectuais. Afirmavam, também, que se eram testes de conteúdo intelectual, esses se dirigiriam a habilidades específicas, quando deveriam medir funções mais amplas.

Segundo Campos (2003), os pesquisadores Alfred Binet e Théodore Simon, atendendo à demanda do Ministério da Educação Francês, construíram um instrumento de diagnóstico de crianças com dificuldades escolares. Embora esse teste tenha tido sucesso, não foi sua orientação que fomentou o desenvolvimento da Psicométrie, pois lhe faltava o enfoque da quantificação que era específico da orientação da Psicologia Experimental. Desse trabalho resultaram as escalas de medida do desenvolvimento da inteligência e o conceito de "idade mental", posteriormente proposto por William Stern como "quociente intelectual" - QI. Essa determinação do QI revelou-se, aos poucos, insuficiente uma vez que não permitia situar qualquer pessoa em relação aos indivíduos de sua própria idade.

Entre as décadas de 1910 e 1930, ocorreu a era dos testes de inteligência, sobretudo devido ao impacto da Primeira Guerra Mundial que ocasionou a necessidade de um processo de seleção de soldados para o exército. Como o Stanford-Binet era um teste individual e o exército necessitava de um teste que pudesse ser aplicado coletivamente, tornou-se necessário o emprego de um teste de inteligência coletivo. Esses testes, desenvolvidos por psicólogos do exército, tornaram-se conhecidos como o Army Alpha e Army Beta. O primeiro foi planejado para testagem geral e o segundo, uma escala não-verbal, utilizada para aplicação em analfabetos e estrangeiros. Após a liberação dos testes do exército para o uso civil, segundo Pasquali, (2001), esses serviram como protótipo para o desenvolvimento de outros. A sociedade presenciou, então, um aumento significativo na quantidade de testes, em sua aplicação para se avaliar diferentes aspectos do comportamento e no emprego de técnicas cada vez mais variadas e sofisticadas. Essa popularização e o uso indiscriminado dos testes sem um adequado controle valorizaram a Psicologia, de modo significativo. Esse aumento no uso de testes psicológicos está relacionado aos processos de desenvolvimento econômico pós-guerra. Países economicamente instáveis precisavam encontrar

métodos que indicassem as pessoas mais adequadas para os cargos existentes, principalmente de chefia e militares. O trabalho do psicólogo estava, então, ligado às demandas de um regime de adequar e de ajustar visto que se "aplicava testes" para selecionar "a pessoa certa para o lugar certo".

Gradualmente, os psicólogos percebiam que os testes de inteligência eram bastante limitados, uma vez que apenas alguns aspectos estavam sendo mensurados e eram muito dependentes da cultura onde haviam sido criados. O contexto cultural, social e político em que o teste é usado pode influenciar os resultados e a interpretação dos dados obtidos. Alguns testes são elaborados em países com uma realidade política e socioeconômica diferente daquela onde são usados e, no Brasil, a tradução dos mesmos, sem a devida adaptação para a realidade nacional, pode resultar em distorções da capacidade de medida desse instrumento.

O período compreendido entre as décadas de 1940 e 1980 foi chamado por Pasquali (2001) como a era da sistematização. Vários pesquisadores se preocuparam em organizar os trabalhos realizados com testes psicológicos em duas tendências opostas: estudos de síntese e os estudos de crítica. Em relação aos primeiros, ocorreu a sistematização dos conhecimentos sobre psicométrie, teoria clássica dos testes, teoria sobre medida escalar, análise fatorial, análise da medida da personalidade e teoria da inteligência. No que se refere aos trabalhos de crítica, esses ocorreram devido aos problemas apresentados nas escalas de medidas e com a Teoria Clássica dos Testes - TCT. Essa teoria teve seus fundamentos históricos lançados em 1808 e começou a ser utilizada, para fins de avaliação psicológica, em 1859. Com a TCT se consegue que os escores obedecem a uma escala aproximadamente intervalar em quase 95% dos casos, pois se supõem que medidas que se distribuem normalmente sejam aproximadamente intervalares. A Escala Intervalar é uma forma quantitativa de registrar um fenômeno, posicionando-o com relação a um valor conhecido arbitrariamente e denominado como ponto zero. Tal aferição é realizada conceituando-se a unidade de medida a ser usada nessa comparação a partir de diferenças entre o valor do ponto zero e um segundo valor conhecido. Sua propriedade básica está no fato de que duas variações iguais,

em termos de medidas intervalares, necessariamente correspondem a variações diferentes em termos do valor que está sendo medido. Essa escala possibilita realização de operações aritméticas de soma e subtração de escores, o que não é possível na Escala Ordinal que avalia um fenômeno em termos de onde esse se situa dentro de um conjunto de patamares ordenados, variando desde um patamar mínimo até um máximo. Os valores de uma Escala Ordinal são designados em termos de numerais ou ranking.

A partir dos trabalhos pioneiros de Lord (1952) e Rasch (1960), que propunham modelos estatísticos paramétricos para itens de testes, surgiu Teoria de Resposta ao Item – TRI. Essa teoria utiliza o conceito de traço latente e por isso é conhecida, também, como a Teoria do Traço Latente. Em muitas situações de medida a variável de interesse é de entendimento intuitivo para todos, porém nem sempre é observável diretamente. É isso que a Psicometria chama de variáveis não observáveis ou habilidades ou traço latente e embora essas variáveis possam ser descritas, elas não podem ser medidas diretamente como a altura ou o peso de uma pessoa. A Teoria de Resposta ao Item é um conjunto de modelos estatísticos utilizados para fazer predições, estimativas ou inferências sobre as habilidades medidas em um teste. Através dos modelos estatísticos é possível prever tais habilidades por meio de correspondência entre a pontuação obtida por um sujeito num teste e os itens a ele apresentados. A maioria dos testes usados nessa teoria é de múltipla escolha e os itens podem ser dicotômicos (certo ou errado) ou politômicos (incorporam variáveis categóricas em suas respostas). Essa teoria passou a ser utilizada apenas recentemente devido às dificuldades das análises estatísticas envolvidas. Segundo Pasquali (2001), existem três modelos matemáticos envolvidos na TRI, a saber:

1. o modelo clássico de um parâmetro logístico ou modelo de Rasch em que se supõe que os itens possuem o mesmo nível de discriminação e que não há respostas dadas ao acaso, ficando como parâmetro a ser avaliado apenas a dificuldade dos itens;
2. o modelo logístico de dois parâmetros que avalia a dificuldade de discriminação dos itens, assumindo que não há respostas dadas ao acaso;
3. o modelo de três parâmetros de Lord, no qual os três parâmetros dos itens são avaliados.

3. Os Testes Psicológicos No Brasil

A psicologia aplicada, no Brasil, não surgiu de princípios estabelecidos e comprovados em laboratório, já que tais princípios não evoluíram, necessariamente, para técnicas de aplicação gerais e específicas. A grande contribuição do laboratório foi o desenvolvimento da atitude e da disciplina científica, a saber: curiosidade, criatividade, sistematização, rigor e humildade.

Segundo Campos (2003), o primeiro laboratório de psicologia aplicada à Educação (psicologia pedagógica) foi instituído no Rio de Janeiro, em 1890 e um segundo laboratório de psicologia experimental foi inaugurado em 1913, na Escola Normal de São Paulo, sob a direção de Ugo Pizzoli.

Em 1929, Lourenço Filho criou o primeiro instrumento nacional para a avaliação psicológica, denominado Teste ABC, destinado à avaliação da maturidade para alfabetização e ao desenvolvimento de habilidades dos alunos com dificuldades na aprendizagem da escrita.

O surgimento das universidades de Psicologia, no período de 1930 a 1960, inicia um movimento mais organizado no ensino, na pesquisa e na profissão. Ao lado disso, de acordo com Pasquali (2001), a necessidade de desenvolvimento da pesquisa psicológica ultrapassou o âmbito acadêmico e passou a ser desenvolvida em instituições orientadas para questões do trabalho como o Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP, no Rio de Janeiro), Serviço de Orientação e Seleção Profissional (SOSP, em Belo Horizonte), Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), entre outros. Os pesquisadores utilizavam testes psicológicos como instrumento de investigação.

O período de 1962 a 1970 foi marcado pela regulamentação dos cursos de formação do psicólogo (Lei N.º 4.119 de 1962). A partir dessa regulamentação ficou reconhecida, dentre outras atividades do psicólogo, a avaliação psicológica como uma função privativa de seus profissionais.

A década de 90 e o início do século XXI testemunharam a expansão e a retomada do interesse pelo diagnóstico psicológico, demonstrado pelo desenvolvimento de novos testes, pela revisão de testes anteriores, além de continuadas pesquisas sobre os testes existentes. A construção de novos instrumentos de avaliação psicológica constituiu-se em objeto de interesse nos últimos anos, principalmente pela desatualização e falta de referências sobre os parâmetros técnicos dos instrumentos disponíveis. Esse interesse tem como aliado a tecnologia computadorizada no desenvolvimento, na construção e na aplicação de testes, além do uso tradicional dos computadores na pontuação e no processamento do escores. Hoje, com os programas computadorizados para realizar cálculos, tornou-se mais simples se chegar a números significativos. No entanto, isso não é suficiente para interpretar um teste. Faz-se necessário uma profunda reflexão sobre esses números e sobre a interpretação dos resultados. A automação da administração e interpretação dos testes tende a reduzir a interação entre avaliador e avaliado com conseqüente empobrecimento das informações de ambos os lados. Além disso, relatórios "auto-interpretados", gerados por computador, podem provocar interpretações errôneas.

De acordo com Anastasi & Urbina (2000), os testes têm sido muito criticados devido, principalmente, a concepções equivocadas e aplicações inadequadas. Tanto os instrumentos como os profissionais podem estar bem ou mal preparados. Isso significa que bons instrumentos podem tornar-se inadequados quando utilizados por profissionais despreparados. O uso inadequado de qualquer técnica psicológica prejudica não somente a quem a ela se submete, mas também à sociedade, representada em especial pelos profissionais da psicologia, que correm o risco de terem seus trabalhos desacreditados. Tal situação pode gerar um problema maior para a Psicologia como Ciência e Profissão, que é o descrédito dos próprios psicólogos em relação às técnicas e teorias por eles utilizados.

No Brasil, embora desde a metade da década de 1980, estejamos presenciando um momento de maturidade em relação à utilização de testes psicológicos, a psicologia ainda é frequentemente associada à restrita utilização de testes psicológicos e ao mau

uso desses instrumentos em décadas anteriores. A possibilidade da utilização indiscriminada e pouco crítica das técnicas e instrumentos de avaliação, por profissionais pouco preparados, fez com que a avaliação dos processos psicológicos ficasse quase desacreditada na sociedade. Esse descrédito pode ser observado no questionamento a respeito dos testes psicológicos e nas avaliações que, por vezes, são desautorizadas por meio de liminares judiciais. O principal questionamento realizado é sobre a validade científica dos referidos testes para a população brasileira. Nesse sentido deve-se destacar a Resolução n.º 25/2001, que normatiza a publicação de testes e a avaliação dos já existentes, no que se refere aos princípios básicos de construção. Essa resolução propõe que os instrumentos existentes passem por verificações de seus parâmetros psicométricos para que seja garantida sua cientificidade. O Conselho Federal de Psicologia criou, entre os anos de 1997 e 1998, uma "câmara institucional de avaliação psicológica", que culminou em um processo de análise de todos os testes comercializados no país. Foram aprovados apenas os testes que preencheram determinados requisitos de ordem científica e, desse modo, definiram-se quais as melhores técnicas que podem dar suporte a uma avaliação psicológica. Será considerada falta de ética o uso de instrumentos que se encontram fora dos padrões de excelência salvo nos casos de pesquisa, conforme Art. 16 da resolução CFP nº 002/2003. Por outro lado, se os testes forem escolhidos com critério e utilizados corretamente proporcionam informações pertinentes e confiáveis, permitindo conhecer melhor o sujeito avaliado e se chegar a estimativas de certos comportamentos futuros.

Nota-se, ainda, uma maior preocupação por parte dos profissionais com as questões éticas e legais, onde algumas questões têm sido levantadas. A ética deve estar presente em todo o contexto e em especial no trabalho do psicólogo com o ser humano. Uma das questões mais debatidas refere-se à invasão da privacidade do indivíduo, que muitas vezes é avaliado, respondendo a testes sobre os quais não tem nenhum conhecimento de como serão interpretados os seus comportamentos ou suas palavras.

4. Considerações Finais

O século XXI é o mundo da nova sociedade da

informação e do conhecimento. Um mundo mais dinâmico, de incertezas e inseguranças onde as necessidades da sociedade se tornam mais variadas e urgentes. Nesse novo mundo, a avaliação psicológica é utilizada como um julgamento que se faz sobre as características do indivíduo ou de um grupo de indivíduos, com base em informações colhidas mediante a utilização de instrumentos constituídos com base na ciência psicológica. Destacam-se, entre esses instrumentos, os testes psicológicos, os questionários, as entrevistas, as técnicas projetivas, as observações situacionais, as técnicas de dinâmica de grupo. Desse modo, o teste psicológico é apenas mais um instrumento de coleta de dados para se atingir os objetivos propostos. Avaliar psicologicamente significa estabelecer um processo de busca de conhecimento do outro, integrando as informações obtidas através de diferentes técnicas.

A avaliação psicológica consiste, também, em identificar e avaliar aspectos específicos de cada situação, bem como prever o curso possível de casos quando o psicólogo comunica os resultados e propõe soluções. O psicólogo deve ter em mente as dimensões técnicas, éticas e legais que direcionam seu trabalho. Como todas as técnicas de avaliação psicológica têm suas limitações, devem ser utilizadas com análise crítica baseada nas características dos indivíduos que se submeteram a elas. Cabe ao psicólogo escolher os instrumentos mais adequados para a avaliação de seu cliente, respeitando-se a ética no sentido da responsabilidade e respeito que todo psicólogo tem com as pessoas.

Em qualquer área de conhecimento existem problemas e isso pode ser positivo, quando se tornam desafios a serem superados e promovem uma reflexão a respeito da atuação do profissional e o desenvolvimento de novas técnicas. Esse fato pode ser verificado com a proibição de alguns testes muito populares, o que levou os psicólogos que os utilizavam a buscarem novas alternativas para seu trabalho.

A avaliação psicológica continua a ser questionada e esses questionamentos geram estudos e pesquisas que podem proporcionar uma reestruturação nessa área, reestruturação essa necessária e esperada pelos

profissionais da psicologia. Apesar dessas críticas, no Brasil, o crescimento da avaliação psicológica é notório com a criação do Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica – IBAP em 2002.

Referências

ANASTASI, A. e URBINA, S. **Testagem psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Psicologia Diferencial**. São Paulo: Herder, 1965.

_____. **Testes psicológicos: teoria e aplicação**. São Paulo: Herder, 1967.

BROZEK, J. e MASSINI, M. **Historiografia da Psicologia no Brasil**. In: BROZEK, J.; MASSINI. (Org.). *Historiografia da Psicologia Moderna – Versão Brasileira*. São Paulo: Loyola, 1998.

CAMPOS, R. H. **História da Psicologia e História da Educação – Conexões**. In: FONSECA, T. *História da educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. P. 129 – 158.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, **Código de Ética**, disponível em: <http://www.pol.org.br>

CRONBACH, L. J. **Fundamentos da testagem psicológica**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MEDEIROS, E. B. **Medidas psico & lógicas: introdução à psicometria**. Rio de Janeiro: Ediouro, 1999.

PASQUAILI, L. **Psicometria: teoria dos testes na psicologia e na educação**. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

Pasquali, L. (Org.). **Técnicas de Exame Psicológico – TEP. Manual: Fundamentos das Técnicas de Exame Psicológico**. São Paulo: Casa do Psicólogo / Conselho Federal de Psicologia, 2001.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. *Psicologia Aplicada: A Herança do Funcionalismo*. In: _____. **História da Psicologia Moderna**. São Paulo: Thomson Learning Edições, 8. ed., 2006.

DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS DAS SÉRIES INICIAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: UM ESTUDO COMPARATIVO DE DIFERENTES ÉPOCAS

Prof^a Regina Rosa dos Santos Leal¹

RESUMO

Este artigo busca refletir sobre as dificuldades de aprendizagem dos alunos das séries iniciais da educação básica do Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) em diferentes épocas. Partindo do projeto de pesquisa e do projeto de extensão desenvolvidos pelo Núcleo de Estudos e Pesquisas de Psicologia e Psicopedagogia da FAE-UEMG, busca-se identificar a abordagem das dificuldades de aprendizagem diagnósticas pelo Laboratório do Serviço de Seleção e Orientação Profissional (SOSP) na década de 70, e a abordagem das dificuldades de aprendizagem, diagnosticadas pelo Laboratório de Psicopedagogia da FAE-UEMG, dos alunos que frequentam a escola, hoje, numa proposta de inclusão. A reflexão vincula-se à análise dos procedimentos utilizados do ponto de vista metodológico, nos diferentes contextos sócio-histórico de cada Laboratório.

Palavras-chave: Dificuldades de aprendizagem, História da Psicologia, Pesquisa, Psicopedagogia.

Introdução

Na história da educação mineira surge, como um dos palcos principais das práticas educativas, o Instituto de Educação de Minas Gerais – IEMG. Criado em 1906, com o nome de Escola Normal Modelo buscava, em sua essência, a formação de professores.

Em 1929, o Curso Normal do IEMG passou a ser denominado Escola de Aperfeiçoamento de Professores tornando-se um Instituto Superior na área da Pedagogia, com o objetivo de formar especialistas para promover a implantação da Reforma de Ensino Francisco Campos, no Estado de Minas Gerais.

Com a chegada da década de 30, as mudanças políticas, sociais e culturais ocorridas no país, a partir da renovação da base econômica, contribuíram para novas mudanças na política educacional, introduzindo uma nova concepção para o processo de formação de professores.

A Reforma de Ensino da década de 30 em Minas Gerais instalou-se pela disposição do então Secretário da Educação do estado de Minas Gerais, Dr. Francisco Campos, que, segundo Coelho (1990), interessa-se por colocar em prática as mais avançadas idéias pedagógicas da época. Em 1929, chegava a Minas Gerais a Comissão Européia que aquele secretário mandara contratar para trabalhar na renovação do ensino mineiro. Essa comissão, composta por professores-pesquisadores, entre eles: Prof. Dr. Theodore. Simon; diretor do estabelecimento de anormais de Parray – Vandeuze, perto de Paris; colaborador de Alfred Binet, o criador dos primeiros teste de inteligência; Mme Artus, professora do Instituto J.J. Rousseau e da Escola Normal Superior de Genebra; Mme Hélène Antipoff, auxiliar do psicólogo Eduard Claparède, do Instituto Jean-Jacques Rousseau da Universidade de Genebra, entre outros nomes ilustres.

Esse grupo de professores europeus instalou-se em Minas Gerais e criou o primeiro Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Profes-

¹ Professora da Faculdade de Educação, Campus BH/UEMG, coordenadora do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Psicologia e Psicopedagogia, do Laboratório de Psicopedagogia e do Projeto "A psicopedagogia vai à escola e envolve as famílias: uma experiência de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

sores, que constituiu o núcleo de pesquisas e experimentação na área da psicologia e da metodologia do ensino. Coube à psicóloga de origem russa, Helena Antipoff, coordenar a organização do Laboratório de Psicologia Experimental da Escola de Aperfeiçoamento. Os trabalhos desenvolvidos no referido Laboratório foram influenciados pelas pesquisas desenvolvidas na linha da psicogenética, produzidas por Jean Piaget no Instituto Jean-Jacques Rousseau e pelo movimento Escola Nova, passando a ser um marco na divulgação dos trabalhos na área da psicologia e da pedagogia em Minas Gerais.

Aos poucos, a Escola de Aperfeiçoamento tornou-se o centro de irradiação de estudos nas áreas da psicologia e da educação, através do atendimento às crianças, professores e preparação de lideranças no campo educacional.

Para Schwartzman, Bousquet e Bomeny (2000), a reforma da década de 30 foi influenciada pelo movimento da Escola Nova. Esse movimento, sem se constituir em um projeto totalmente definido, estruturava-se ao redor de princípios pedagógicos que se afastavam da transmissão autoritária e repetitiva de conhecimentos e ensinamentos, procurando aproximar-se dos processos criativos e menos rígidos de aprendizagem. À frente desse movimento, destacavam-se grandes nomes, como: Anísio Teixeira, aluno de John Dewey da Universidade de Colúmbia, Fernando de Azevedo e Manuel Lourenço Filho. A proposta da Escola Nova, portanto, foi marcada pela orientação de Dewey que punha toda ênfase no ato de aprender em detrimento da ação de ensinar; acreditava no aprender-fazendo, livremente.

Coelho (1990), ao citar Prates, assinala que o enfoque dos trabalhos desenvolvidos no Laboratório de Psicologia Experimental da Escola de Aperfeiçoamento de professores mantinha uma concepção psicologizada, que se fundamentava na linha de estudos da equipe européia.

Com o passar dos anos, as questões da educação em Minas Gerais não preocupavam tanto os políticos mineiros, que conduziam seu jogo de poder através de recursos mais visíveis e grupos de interesses mais articulados, dos quais não faziam parte os

professores, os estudantes e as instituições educacionais. (Schwartzman, Bousquet, e Bomeny, 2000).

Segundo Mafra e Castilho (1999), no final da década de 40, iniciou-se a transformação da Escola de Aperfeiçoamento em Curso de Administração Escolar (CAE) que, segundo Coelho (1990), “desvincula-se o pensamento pedagógico da reflexão sobre o social, e este irá dominar de forma quase absoluta o campo intelectual da educação brasileira até a década de 60”. (COELHO, 199 p.284).

Frente ao modelo político econômico desenvolvimentista e à necessidade de conceber um “novo homem” para o mercado de trabalho, influenciada por idéias taylorista e fordista, a nova concepção surge direcionando as pesquisas realizadas nas áreas da psicologia e da pedagogia. Em 1948, novos professores foram convidados a compor uma equipe de pesquisadores que implementasse a política educacional mineira. Entre eles, o prof. Myra y Lopez que veio ao Rio de Janeiro para criar o Instituto de Seleção e Orientação Profissional – ISOP.

Assim, nos moldes do ISOP, do Rio de Janeiro, foi criado o Serviço de Orientação e Seleção Profissional - SOSF, como órgão anexo ao IEMG. Inaugurado em 1949, o serviço, de cunho inovador, buscava, através da fundamentação na linha da psicologia experimental e da pesquisa psicométrica, atender às demandas educacionais com vistas à formação e aperfeiçoamento de psicólogos, orientadores educacionais e pedagogos, bem como, promover a seleção e orientação profissional. Segundo Goulart (1987) havia, na época, uma tendência psicométrica de aplicação dos testes de inteligência trazidos dos Estados Unidos para serem utilizados no diagnóstico da inteligência, sondagem de aptidões e avaliação de interesses.

O SOSF, de 1949 a 1994, produziu e reuniu um grande volume de material, documentos referentes às suas práticas de orientação e seleção. Em 1994, com a fundação da Universidade do Estado de Minas Gerais, diversas instituições foram incorporadas, entre elas, o curso de Pedagogia do IEMG, que se transformou na Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Minas Gerais. Nessa mesma incorporação, o SOSF deu lugar ao Centro de Psi-

ciologia Aplicada - CENPA, tornando-se vinculado à Reitoria da Universidade do Estado de Minas Gerais. Hoje, a tradição das pesquisas na área da Psicologia e da Metodologia de Ensino no espaço e tempo da Faculdade de Educação de Minas Gerais continua desafiando as atividades de estudos de seus professores, estimulando-os a formar os Núcleos de Estudos e Pesquisas da FaE-Uemg. No final de 2003, no Departamento de Psicologia e Metodologia de Pesquisa, sob a chefia da Professora Lucy Esther dos Santos Paixão, foi criado o Núcleo de Estudos de Pesquisas de Psicologia de Psicopedagogia que, em 2005, passou a desenvolver dois projetos.

O primeiro projeto desenvolveu a pesquisa sobre o Serviço de Orientação e Seleção Profissional: SOSp, investigação sobre a história da Psicologia e a história da Educação em Minas Gerais (1949-1994), coordenado pela Prof^a Dra. Regina Célia Pereira Campos, como está no texto:

O projeto do SOSp nasceu do apelo: era necessário resgatar um grande volume de material originário do SOSp, que se encontrava sem destinação, tratamento e preservação, ou seja, sem uma política de preservação arquivística e de pesquisa para o mesmo. Este material encontrava-se em um dos galpões da Universidade do Estado de Minas Gerais, em vias de ser incinerado. (CAMPOS, 2005, p.3)

O referido projeto foi financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG (SHA 501/04) e desenvolveu pesquisa sobre as implicações das atividades do SOSp na história da Educação de Minas Gerais, através da pesquisa e análise histórica documental.

A pesquisa SOSp encerrou-se em maio de 2007. Iniciou-se, então, uma nova fase, em que conta somente com os recursos da Pró-reitoria de Pesquisa e Extensão da UEMG para continuar suas atividades. O objetivo dessa nova etapa é desenvolver a análise dos documentos do SOSp, visando a interação com o projeto de extensão desenvolvido pelo Núcleo de Estudos e Pesquisa de Psicologia e Psicopedagogia da FaE-UEMG.

O segundo projeto, “A psicopedagogia vai à escola e envolve as famílias, desenvolve uma experiência de indissociabilidade entre o ensino a pesquisa e a extensão”. Coordenado pela profa. Regina Rosa dos Santos Leal, foi aprovado em 2005, pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério de Educação SESu/MEC, a partir do Programa de Extensão voltado a Políticas Públicas – PROEXT-2004.

A meta principal do projeto foi a implantação do Laboratório de Psicopedagogia da Pós-Graduação da Universidade do Estado de Minas Gerais, visando um duplo atendimento: por um lado, para as alunas do curso de Pós-graduação em Psicopedagogia Clínica e Institucional da FaE-UEMG, no momento de realização de seu estágio curricular; e, por outro lado, para os alunos das séries iniciais da Educação Básica do Instituto de Educação de Minas Gerais – IEMG que apresentam dificuldades de aprendizagem.

O projeto de extensão cumpriu seu principal objetivo de implantar e implementar o Laboratório de Psicopedagogia da FaE-UEMG, e promover a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

A prática desenvolvida, através dos atendimentos psicopedagógicos realizados pelas alunas estagiárias do curso de Pós-graduação de Psicopedagogia, visa sistematizar um relato de experiência sobre a prática do Laboratório de Psicopedagogia da FaE-UEMG nos dias de hoje.

Considerando os registros das atividades da Seção Infantil do SOSp sobre as dificuldades de aprendizagem de alunos da educação básica, e, levando-se em conta os atendimentos realizados no Laboratório de Psicopedagogia pelas alunas da Pós-graduação do curso de psicopedagogia clínica e institucional a FaE-UEMG, pode-se levantar duas vertentes de questões que podem nos abrir novos campos de investigação.

A primeira vertente levanta um questionamento sobre as práticas de atendimento às crianças realizadas no SOSp: Em que consistiam as queixas de dificuldades de aprendizagem no período do atendimento da seção infantil do SOSp? Quais os instrumentos e procedimentos da avaliação das dificuldades de aprendizagem utilizados? Qual a concepção de difi-

culdade de aprendizagem dos profissionais que atuavam no SOSP?

A segunda delas pretende problematizar o contexto do atendimento às crianças do IEMG, na prática psicopedagógica, dos dias atuais. Quais são as queixas mais constantes recebidas no Laboratório de Psicopedagogia da FaE-UEMG no contexto da escola inclusiva? Quais as concepções de dificuldade de aprendizagem e avaliação psicopedagógica do Laboratório de Psicopedagogia da FaE-UEMG? Quais as contribuições do Laboratório de Psicopedagogia para a articulação da pesquisa, ensino e extensão no conjunto arquitetônico e educacional da FaE-IEMG? As questões são amplas e demandam tempo para serem investigadas. Algumas reflexões, entretanto, podem se constituir caminhos para a solução desses questionamentos. É importante registrar que existem conexões de saberes e tempos entre o IEMG e a FaE, no que se refere às práticas de investigação das dificuldades de aprendizagem. Além disso, a abordagem psicopedagógica está se constituindo como uma nova abordagem de pesquisa para investigação das dificuldades de aprendizagem no espaço e tempo educacional da relação FaE/IEMG.

1ª. VERTENTE: as práticas de atendimento infantil realizadas no SOSP no ano de 1979.

Para se analisar as dificuldades de aprendizagem das crianças do IEMG atendidas na seção de atendimento infantil do SOSP, uma caixa com documentos devidamente higienizados e catalogados foi selecionada, onde foram encontrados um total de 38 laudos de avaliação infantil. Os laudos apresentam os seguintes itens:

1. Dados de identificação da criança;
2. Motivos da consulta;
3. Dados de Anamnese ou informações de entrevista Psicossocial;
4. Resultados de testes aplicados, geralmente constando: Teste de inteligência, Teste de Psicomotricidade, Prova pedagógica, Avaliação da Personalidade e, por resultado, uma orientação ou encaminhamento, endereçada ao médico que a solicitou, à escola e/ou aos pais.

Os laudos analisados estavam datados da década de 70, sendo mais especificamente do ano de 1979. A idade mínima e máxima dos alunos era igual a 08 a 12 anos, respectivamente.

Pôde-se verificar que o motivo da consulta ou a queixa principal que trazia a criança ao serviço SOSP era geralmente definida com os seguintes termos: "inquietude," "agressividade", "desobediência," "aluno faz palhaçadas", "apresenta constante dor de cabeça," "dificuldades escolar," "dificuldade na leitura e escrita," "dificuldade de aprendizagem," "menor vai ser internado na FEBEM," "defeito de pronúncia e de ortografia." Essas queixas constituíram as dificuldades de aprendizagem dos alunos da educação básica que foram encaminhados e atendidos no setor infantil do SOSP.

Geralmente, ao serem encaminhadas ao SOSP, as crianças passavam por um atendimento que consistia num processo de avaliação psicológica complexo, onde os diversos procedimentos eram realizados. O primeiro deles consistia na anamnese ou entrevista psicossocial com os pais. Depois, como o órgão fundamentava-se na tendência psicométrica, eram aplicados testes psicológicos, e os mais usuais eram: o Bender (teste de provas gráficas perceptiva e de psicomotricidade); WISC (teste de quociente de inteligência verbal, executivo e global); Marchover (Desenho da Figura Humana), Desenho da Família, Desenho Livre e CAT (Teste de Personalidade Projetivo) e Matrizes Progressivas de Raven. Além destes, apareciam as provas pedagógicas como o Catálogo de livros, a Composição e o Ditado.

Bossa (1998) refere-se aos trabalhos de Itard, médico educador, que no século XVIII, já se ocupava dos problemas de aprendizagem. Bossa reflete que as preocupações de Itard estão fundamentadas nos estudos médicos onde: "O ensino pode e deve ser planejado e esclarecido pela medicina moderna, que é de todas as ciências naturais a que pode cooperar mais intensamente no aperfeiçoamento da espécie humana." (BOSSA, 1998, p.135).

De fato, esse fundamento na concepção organicista perdurou até a década de 80, norteando os procedimentos de avaliação das dificuldades de aprendizagem, o caráter de medidas das faltas,

ou seja, a avaliação como identificação dos déficits, orientando um plano de intervenção com vistas a suprir tais deficiências. Até hoje, ainda perdura essa tendência na avaliação diagnóstica de alguns casos.

2ª. VERTENTE: as práticas de atendimento realizadas pelo Laboratório de Psicopedagogia da FAE-UEMG.

Porto (2005), ao discutir as bases da psicopedagogia, o diagnóstico e a intervenção nos problemas de aprendizagem, afirma que a Psicopedagogia tem como objeto de estudo a aprendizagem humana, que surgiu de uma demanda – dificuldades de aprendizagem colocadas num espaço pouco explorado e situado além dos limites da pedagogia e da psicologia.

Ao elaborar um guia de ações para pais e educadores para que estes aprendam a lidar com os problemas de aprendizagem, Smith (2001) reflete que:

...embora as dificuldades de aprendizagem tenham-se tornado o foco de pesquisas mais intensas nos últimos anos, elas ainda são pouco entendidas pelo público em geral. (...) as dificuldades de aprendizagem, raramente podem ser atribuídas a uma única causa: muitos aspectos diferentes podem prejudicar o funcionamento cerebral, e os problemas psicológicos dessas crianças podem ser complicados até certo ponto, por seus ambientes doméstico e escolar. (Smith 2001, p. 15)

Segundo Fernández (1991), as dificuldades ou distúrbios de aprendizagem podem ser divididas em duas categorias: (1) Sintomáticas: trata-se de casos em que o problema se apresenta e se estrutura no sujeito, sendo resultante da desarticulação do organismo, da inteligência ou da estrutura de necessidades. Relaciona-se principalmente às questões internas sem, no entanto, excluir a influência do grupo familiar e da escolar. (2) Reativas: configuram como uma reação a determinada situação externa ao sujeito e, geralmente, decorre da dificuldade de inserção no meio educativo. Podem estar relacionadas aos métodos de ensino, às relações professor-aluno-grupo e/ou à família.

De acordo com Fernández (1991):

...todo sujeito tem a sua modalidade da aprendizagem, ou seja, meios, condições e limites para conhecer. Modalidade de aprendizagem significa uma maneira pessoal para aproximar-se do conhecimento e constituir o saber. Tal modalidade constrói-se desde o nascimento, é como uma matriz, um molde, um esquema de operar que vamos utilizando nas situações de aprendizagem. Esta modalidade é fruto do seu inconsciente simbólico constituído na sua inter-relação com o outro e de sua atividade estruturante de um universo estável: relação causa-efeito, espaço-tempo, objetividade. Assim, organizam-se as operações lógicas, classificadas e de relação que de um nível de elaboração simples passa a outro cada vez mais complexo. Esse sujeito envolve, num único personagem, o sujeito epistêmico e o sujeito do desejo. Isto significa que a possibilidade de aprender está situada no nível inconsciente, no desejo de conhecer. (FERNANDEZ, 1991. p.15)

Buscando compreender as modalidades de aprendizagem e as questões referentes às dificuldades de aprendizagem, o curso de pós-graduação de psicopedagogia da FAE/UEMG preocupa-se em formar futuros profissionais para adquirir um olhar psicopedagógico que permita lidar com a complexidade dos problemas de aprendizagem. Para esse fim, a fundamentação teórica do curso recorre a outras áreas de conhecimento como: a epistemologia genética, a lingüística, a psicanálise, a filosofia, a psicologia social, a neurologia, entre outras.

O Laboratório de Psicopedagogia, implantado com os recursos da SESu/MEC.- PROEXT-2004, funciona desde 2005 para a realização do atendimento aos alunos das séries iniciais da educação básica do IEMG, encaminhados por professores e pais de alunos visando oferecer um suporte, através do diagnóstico das dificuldades de aprendizagem de cada aluno, para as atividades pedagógicas da escola numa perspectiva inclusiva.

Para o atendimento da demanda, o projeto conta

com uma equipe de professores supervisores de estágio do Curso de pós-graduação em psicopedagogia e as estagiárias do projeto "A Psicopedagogia vai à escola e envolve as famílias", com bolsa de iniciação científica.

Os alunos encaminhados ao Laboratório de Psicopedagogia chegam, em sua maioria, com as seguintes queixas: "dificuldades na leitura e escrita," "raciocínio lento," "preguiçoso", "dificuldade em matemática", "dificuldade comportamental," "agressividade." Trazem algumas vezes, diagnósticos prontos de "hiperatividade," "autismo" e apresentam, também, em alguns casos, síndromes, como a de "Down," "Asperg" ou "dificuldades orgânicas e sociais, tais como a visual, a social e as familiares." Além disso, existem casos manifestando problemas comportamentais que se encontram relacionados a "problemas étnicos raciais", vivenciados em situações de preconceitos por parte de colegas e até mesmo de professores, dentro da escola.

As práticas e os instrumentos de diagnóstico desenvolvidos no Laboratório de Psicopedagogia estão baseadas na entrevista com os pais (anamnese), na observação das atividades espontâneas, a partir do instrumento psicopedagógico da hora do jogo e do par educativo, as brincadeiras, jogos, leituras, desenhos, bem como provas operatórias, testes psicomotores, verificação do material escolar e entrevista com a professora, com fins de verificação da interação com os colegas e com a dinâmica escolar.

Ao final do atendimento, é feita uma devolução oral aos pais sobre todo trabalho desenvolvido. Os dados que configuram o relatório de devolução do atendimento psicopedagógico podem ser definidos da seguinte forma:

Dados de Identificação da criança: idade, sexo, cor, escola que frequenta, série; queixa ou motivo da consulta; atitudes frente a queixa; resultados das entrevistas e atividades realizadas na avaliação psicopedagógica; área da linguagem, leitura e escrita; aspectos cognitivos: aspectos socio-afetivo: hipótese diagnóstica; modalidade de aprendizagem, o prognóstico, o encaminhamento ou orientações.

De acordo com Visca (1987), a abordagem psicopedagógica para o atendimento das dificuldades de

aprendizagem está de acordo com a perspectiva da "Epistemologia convergente" que consiste, predominantemente, em uma atitude que tenta integrar os aportes das Escolas de Genebra, Psicanalítica e da Psicologia Social fundamentada em Pichón Rivière.

Pain (1996) reflete que oferecer à criança a intervenção psicopedagógica é possibilitar a ela um processo de resgate da aprendizagem: "Permitir à criança apropriar-se de um conhecimento é permitir-lhe fortalecer o seu Ego, na medida em que ela pode se constituir em uma personalidade mais segura, mais dominante e mais responsável..." (PAIN, 1996, p. 16).

Fazendo uma reflexão sobre as práticas escolares, Pain (1996) acrescenta:

Constatamos, entretanto, que a escola nem sempre desempenha um trabalho competente, em decorrência de posturas dominadoras. Domina oferecendo menos elementos às crianças para pensar, pois seu domínio depende da manutenção da ignorância. É o colonialismo no nível da aula. A diferença em relação ao colonizador é que o professor quer construir sujeitos semelhantes a ele. (PAIN, 1996, p. 16-17).

A autora reflete o que temos presenciado na prática do Laboratório de Psicopedagogia do Curso de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da UEMG e que já estava presente na realidade do setor infantil do SOSP desde meados do século XX. Continuando, afirma que nem sempre a escola está preparada para oferecer aos alunos uma flexibilidade que possa garantir um processo democrático e o respeito às diferenças.

Considerações finais.

O fortalecimento da prática da pesquisa e da extensão dentro da Universidade confirma-se com o registro das atividades realizadas pelos Núcleos de Estudos e Pesquisas. No caso do Núcleo de Estudos e Pesquisas de Psicologia e Psicopedagogia da FAE-UEMG, as práticas desenvolvidas pelos dois projetos em andamento contribuem para o resgate de uma história com tradição na investigação das dificuldades de aprendizagem. Como coordenadora deste

Núcleo considero que, apesar de serem grandes os entraves institucionais que vão desde as instalações físicas até a fragilidade do vínculo com a instituição, próprios do atual contexto da FAE-UEMG, os professores ainda se empenham, pois sabem que há muito a ser feito.

O projeto de pesquisa do Serviço de Seleção e Orientação Profissional (SOSP- 1949-1992) impediu que todo um material científico de grande relevância para as áreas de educação, psicologia e história fosse incinerado. Com essa conquista, o Núcleo de Pesquisa de Psicologia e Psicopedagogia da FAE-UEMG abre espaço para novas pesquisas sobre a Psicologia da Educação e suas interfaces com a História da Educação em Minas Gerais.

Por outro lado, ao realizar o projeto de extensão "A psicopedagogia vai à escola e envolve as família: uma experiência de indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão", o Núcleo de Pesquisa de Psicologia e Psicopedagogia da FAE-UEMG propõe uma articulação entre o curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da UEMG, o curso de pós-graduação em Psicopedagogia da FaE/UEMG e o Instituto de Educação do Estado de Minas Gerais. Para a graduação, no momento em que realiza estágio integrado entre alunos do 6º e 7º núcleo, para as alunas do curso de pós-graduação Lato -Sensu em Psicopedagogia clínica e institucional no momento do estágio no Laboratório de Psicopedagogia. Essa experiência apresenta-se rica e original para os estudantes da FAE e para os alunos, pais e professores do IEMG.

A busca pela unidade da pesquisa, ensino e extensão concretiza-se no conjunto arquitetônico do Instituto de Educação de MG. A Faculdade de Educação tem buscado desenvolver práticas e construir conhecimentos relevantes, tanto sobre o resgate da história da educação, como sobre as práticas atuais desenvolvidas no Laboratório de Psicopedagogia. Além disso, muitas famílias atendidas não têm como encaminhar seus filhos a um atendimento psicopedagógico particular, por essa razão a contribuição dada pelo Laboratório é de grande relevância. Além do mais, oportuniza o diálogo entre a Faculdade de Educação e o Ensino Infantil, Fundamental, Médio e o Magistério do IEMG, permitindo novos cami-

nhos e novos projetos como o projeto "Espaço do Jogo", que pretende pesquisar e refletir sobre o uso dos jogos no processo de ensino aprendizagem. Certamente, tais estudos possibilitarão ressaltar a importância de se garantir uma política efetiva para que os professores desenvolvam ensino, pesquisa e extensão de qualidade e com significado para a FAE/UEMG e para o IEMG.

Referências

BOSSA, N. A. BARROS, V. **A avaliação psicopedagógica da criança de sete a onze anos.** Petrópolis: Vozes, 1997.

COELHO, M. I. M. **Escola Normal – Instituto de Educação:** reconstrução da história da educação elementar (MG 1906-1960) Belo Horizonte, Curso de Pedagogia.

CAMPOS, R. P. C. **O projeto de pesquisa do Serviço de Orientação e Seleção Profissional,** UEMG, 2004.

FERNÁNDEZ, A. **A inteligência aprisionada.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

MAFRA, E. S., CASTILHO, S. F. R. **História do Curso de Pedagogia.** (pesquisa - 1970-1992). Belo Horizonte, 1999.

PORTO, O. **Bases da psicopedagogia;** diagnóstico e intervenção nos problemas de aprendizagem. Rio de Janeiro: Wak, 2005.

SMICHT, C. **Dificuldades de aprendizagem de A a Z;** um guia completo para pais e educadores. Porto Alegre, 2001.

SCHWARTZMAN, S.; BOUSQUET, H. M.; BOMENY, V. **Tempos de Capanema.** São Paulo: Paz e Terra/ FGV, 2000.

PAIN, S. **A função da ignorância.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

VISCA, J. **Clínica psicopedagógica;** epistemologia convergente. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

REGISTROS HISTÓRICOS DE UMA INSTITUIÇÃO: SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO E SELEÇÃO PROFISSIONAL (1949-1994)

Lucy Esther dos Santos Paixão¹; Regina Célia Pereira Campos²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo relatar o estudo de fontes documentais que revelam as interfaces existentes entre a História da Educação e a História da Psicologia em Minas Gerais. Através de análise de documentos e depoimentos orais, observa-se que o SOSP tornou-se presença marcante na origem e constituição da Psicologia de Minas Gerais e do Brasil. A importância desta instituição revela-se nas análises realizadas e merece estudos aprofundados e novos olhares podem encontrar outras facetas para revelar toda contribuição ofertada para o debate acadêmico referente à interface entre a psicologia e a educação em Minas Gerais e no Brasil.

Introdução

A Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG registra em sua herança contribuições irrefutáveis para a História da Educação e da Psicologia e pretende, cada vez mais, continuar sua atuação para o progresso das ciências humanas. O cenário histórico mostra que Minas Gerais esteve na vanguarda de muitos acontecimentos nacionais e preservar os registros destas atuações é responsabilidade de cada instituição e de pesquisadores, cientes em seu papel social de não permitir que caia no esquecimento dados importantes para a compreensão das práticas sociais e políticas de cada época, fazendo justiça aos atores de fatos ocorridos e suas produções de hoje e do passado.

O presente trabalho tem como objetivo relatar o estudo de fontes documentais que revelam as interfaces existentes entre a História da Educação e a História da Psicologia em Minas Gerais[3]. O estudo baseou-se na investigação sobre as práticas sociais e de diagnóstico, da Psicologia aplicada do Serviço de

Orientação e Seleção Profissional – SOSP. Consistiu em uma busca para identificar seus atores, seus setores, suas atuações e as implicações na produção da História da Educação e principalmente suas contribuições para a Psicologia no Estado de Minas Gerais.

Associado ao resgate do material documental, a pesquisa sobre o SOSP coletou dados através do registro da memória oral sobre a instituição, ou seja, registrou e analisou lembranças e reminiscências de antigos diretores, chefes de setores e funcionários do SOSP.

O envolvimento de toda a equipe do SOSP é enfatizado por vários ex-funcionários entrevistados. Iniciamos as entrevistas em 2005, quando tivemos a oportunidade de ouvir o depoimento da Profa Suzana Ezequiel. Continuamos entrevistando diversos psicólogos e/ou professores, funcionários e/ou diretores do SOSP: Elza Lima em 07 de março de 2006; Ana Maria Sarmento e Sônia Pains Lemos, em 16 de março de 2006; Antônio Luis Rodrigues, em 04

¹Mestre em Gestão da informática na Educação pela UFSC, Professora Aposentada da Faculdade de Educação Fae/CBH/UEMG, Professora da UNIPAC/Sabará. Participação voluntária na pesquisa "SOSP".

²Doutora em Educação pela UFMG, professora da Faculdade de Educação FaE/CBH/UEMG, professora do Curso de Mestrado em Educação – Universidade Presidente Antônio Carlos - UNIPAC/Barbacena. Coordenadora do Projeto "SOSP: uma investigação sobre a história da Educação e História da Psicologia em Minas Gerais". Endereço: Rua Pernambuco, 47 Bairro Funcionários BH – MG Telefones: (031) 3274 2254 email: reginacampos2000@yahoo.com.br

³ Projeto "Serviço de Orientação e Seleção Profissional – SOSP: uma investigação sobre a História da Educação e a História da Psicologia em Minas Gerais (1949-1994). Financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais – FAPEMIG (SHA 501-04).

de abril de 2006; Maria Antonieta Bianchi, em 10 de maio de 2006; Maria Amanda Lemos, em 24 de maio de 2006; Raimundo Nonato em 05 de julho de 2006, Maria da Penha Esteves, em 10 de julho de 2006; e, Marlene Batista França, 16 de novembro de 2006.

Por razões de saúde, infelizmente, a profa. Maria Célia Bessa, esposa do prof. Bessa, não nos concedeu sua entrevista. Várias tentativas foram feitas para levantar a relação de todas as pessoas que atuaram no SOSP, levantamos um grande número de nomes, cerca de 40 pessoas, nas entrevistas outros nomes foram citados. Acreditamos que muitos desses nomes pudessem contribuir nesse relato, entretanto, como muitos não se aposentaram pelo SOSP não conseguimos endereços e uma relação que julgamos completa, razão pela qual deixamos de divulgar esta relação. Foi consenso entre os pesquisadores que o número de entrevistas realizadas foi considerado adequado aos fins a serem alcançados.

Nas entrevistas, os seguintes temas foram abordados: cargo que ocupava o funcionário; momento histórico em que trabalhou; motivo e época da saída; percepção da organização e seu funcionamento; relação do órgão com outras instituições e com o IEMG; fundamentação teórica da instituição; que pessoas atuavam; publicações e produção teórica; registros e arquivos; qual a contribuição do SOSP para a Psicologia e para Minas Gerais.

Por questões éticas, não serão identificadas as autorias dos trechos de entrevistas transcritos neste trabalho.

A história do Serviço de Orientação e Seleção Profissional (SOSP)

A história do Serviço de Orientação e Seleção Profissional – SOSP está intimamente ligada à história de decisões políticas para estabelecer e difundir as práticas governamentais educacionais e psicológicas no Brasil.

O SOSP surge no contexto histórico dos pre-
sidentes Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek, cuja ênfase econômica estava marcada pelo capitalismo

dependente e pela ideologia desenvolvimentista e tecnicista, ligada aos processos de industrialização do país. O objetivo principal era “orientar vocações no meio escolar e estabelecer critérios para a seleção de pessoal destinado à administração pública e organizações particulares.” (Lei n.º 482, de 11 de novembro de 1949).

Constituído no cenário cultural de Belo Horizonte - Minas Gerais, entre os anos de 1949 a 1994, o SOSP foi como produtor e difusor de conhecimentos e técnicas psicológicas, além de órgão provedor de recursos humanos nas áreas da Psicologia e da Pedagogia.

Foi criado pela Lei n.º 482, de 11 de novembro 1949, e a instituição foi inspirada no trabalho do Prof. Dr. Emílio Mira Y Lopes (1896-1964), Diretor Técnico do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP) do Rio de Janeiro, vinculado à Fundação Getúlio Vargas. À convite do Governador Milton Campos e do Secretário de Estado da Educação de Minas Gerais, Abgar Renault, o Prof. Dr. Emílio Mira Y Lopes esteve em Minas Gerais para ajudar a fundar o SOSP.

O SOSP funcionava nos moldes do Instituto de Seleção e Orientação Profissional (ISOP), da Fundação Getúlio Vargas (FGV) do Rio de Janeiro que foi, conforme os estudos de Scheeffe (1962, sobrecapa):

Entidade de caráter técnico-educativo, instituída em 20 de dezembro de 1944, visando os problemas da organização racional do trabalho, especialmente nos seus aspectos administrativos e social, e a conformidade de seus métodos às condições do meio brasileiro.

A professora e psicóloga Maria Célia de Castro Bessa, esposa do Prof. Bessa, Chefe do Setor Infantil de Diagnóstico e Psicoterapia Infantil, por ocasião das comemorações do centenário do Prof. Mira y Lopes, ressalta a semelhança do ISOP do Rio com o SOSP de Minas. Sobre o ISOP, ela afirma:

Em 1947, fora criado na Fundação Getúlio Vargas o Instituto de Seleção e Orientação Profissional,

com o propósito de: “promover a formação de pessoal especializado e prestar serviços a instituições públicas em geral”. (BESSA, 1996, p. 34).

O SOSP manteve vínculo assíduo e técnico com o ISOP. A ligação entre o SOSP de Minas Gerais e o ISOP do Rio de Janeiro ficou marcada pela presença constante do professor Mira y Lopes que, segundo o relato de alguns entrevistados, vinha a Belo Horizonte ministrar cursos de formação em Psicologia para a equipe de profissionais do SOSP. Cursos para diagnóstico de Personalidade, como sobre o teste Psicodiagnóstico Miocinético-PMK, ministrados pelo próprio autor Mira y Lopes e sobre as técnicas de aplicação e correção do Rorschach, ministrado pela prof. Glória Quintela, foram freqüentados por funcionários do SOSP. A profa. Elza Lima tornou-se, posteriormente, referência nos estudos de Rorschach do SOSP e do estado de Minas Gerais.

Rosas (1995, p. 99), em seus estudos sobre o ISOP, enumera os objetivos e atividades originais do ISOP do Rio de Janeiro:

1. Realização de pesquisas de caráter psicotécnico, objetivando o ajustamento entre o trabalhador e o trabalho;
2. O estudo, a execução e a difusão dos métodos científicos de informação ocupacional, seleção profissional, concursos e classificação de pessoal, assistência psicológica no trabalho, orientação vital;
3. O reajustamento e a readaptação profissional dos incapacitados para o trabalho, possibilitando seu retorno a atividades adequadas;
4. O estudo do mercado nacional do trabalho para o fim de colocação racional do trabalhador, com vistas a seu maior rendimento nas melhores condições técnicas;
5. A promoção de reuniões e seminários de psicotécnica. A organização e administração de cursos de formação, extensão e aperfeiçoamento de psicotécnicos e orientadores profissionais.

Manter fidelidade a estes objetivos foi uma das

propostas do ISOP, que muito contribuiu para áreas da psicologia e gestão de pessoas, como a criação e produção da revista Arquivos Brasileiros de Psicotécnica e dos Cadernos de Administração Pública, entre outros.

Para a direção do SOSP, evidenciou-se a necessidade de um especialista de fora do estado, tendo sido contratado o professor Sincha Jerzy Schwarzstein, pesquisador diplomado pela Universidade de Genebra. Foi, entretanto, o prof. Dr. Pedro Parafita de Bessa que respondeu logo em seguida pelo cargo, quem de fato implantou, constituiu e liderou o Serviço.

Segundo o relato de diversos funcionários, o prof. Bessa trouxe o SOSP muito próximo de seu punho e de seu coração, ou seja, soube garantir sua implantação, trabalhar pela sua existência e continuidade, além de formar uma equipe de profissionais que valorizava a competência. Além disso, conseguiu desenvolver um grau de cumplicidade e intimidade, quase como de uma família, e imprimiu um critério de atuação que defendia a ética e sigilo acima de tudo.

Um dos ex-funcionários do SOSP relata, carinhosamente, em sua entrevista de 24 de maio de 2006, a unidade de todos os que trabalhavam no Serviço:

... a gente tinha prazer de vir sabe? Trabalhar aqui. Eram colegas, eram amigas, era uma alegria. Eu acho que era assim, era o tempo todo, era uma terapia para todo mundo! Porque os problemas, as alegrias, tudo era compartilhado ali com os colegas, mas com muita confiança e somos amigos até hoje! E o trabalho era muito bom também. O professor Bessa como chefe do SOSP, ele era..., ele era um pai para a gente. A gente tem assim a maior estima por ele, pela Maria Célia, a família toda.

O SOSP estava vinculado ao Instituto de Educação de Minas Gerais (IEMG) e, como integrante da escola, participava do Colegiado do IEMG. Suas dependências foram especialmente construídas para o Serviço da Psicologia Aplicada e contou com o apoio da Orientadora Educacional profa. Aspázia

Vieira Ayer, que coordenava o Serviço de Orientação Educacional do IEMG.

A equipe foi, inicialmente, formada com profissionais da educação. Muitos profissionais foram recrutados entre os alunos do curso de Pedagogia da UFMG, onde o prof. Pedro Parafita Bessa, diretor do SOSp, atuava como professor. Posteriormente, ficou registrado o valor de sua contribuição, tendo sido agraciado com o título de Professor Emérito da UFMG.

Em Belo Horizonte, as pesquisas e estudos foram aparecendo e a proximidade com a Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG garantiram a reprodução conjunta do Teste MM (Minhas Mãos) de Helena Antipoff. Esse trabalho teve como coordenadoras a profa. Neide de Oliveira Magalhães e as profas da UFMG e funcionárias do SOSp, profa. Suzana Ezequiel da Cunha e profa. Elza Lima. Esta obra é várias vezes reeditada pelo Centro Editor de Psicologia Aplicada - CEPA, no Rio de Janeiro. No manual do Teste MM, encontramos a seguinte afirmativa:

A partir de 1943, época de sua primeira apresentação, numerosos artigos foram publicados sobre o teste, quer de autoria de Helena Antipoff, quer de seus colaboradores. As mais recentes publicações são a tese de doutoramento do professor Pedro P. de Bessa e o Manual MM, publicado pelo CEPA, em 1960. (ANTIPOFF, 1975, p. 10-11).

Apesar dessas produções, verificou-se que as publicações eram escassas, como afirma um dos entrevistados:

Não havia tanto seminário, tanto evento científico assim para participar, como hoje, porque quando o SOSp começou... foi muito antes dos cursos de psicologia, muito antes. Então, muita coisa se perdeu. São memória oral, só. Pouca coisa, só relatórios que eram publicados, no... chamava-se Arquivos Brasileiros de Psicotécnica. Depois, virou Arquivo Brasileiro de Psicologia Aplicável, mas era pouca coisa.

O SOSp contava mesmo era com esse intercâmbio de pesquisadores que vinham do ISOP do Rio e com as reuniões de estudo de caso e aperfeiçoamento que aconteciam em Belo Horizonte. A atuação da equipe do SOSp era respeitada em toda a sociedade mineira, pelo empenho e competência.

Outra entrevistada confirma que o aprofundamento de seus estudos acontecia nessas reuniões de estudo de caso. Tendo se especializado no Thematic Apperception Test - TAT, com o Professor Rui Flores Lopes, observa que adquiriu grande capacidade de trabalho quando atuou no SOSp, devido aos estudos e conhecimentos sobre as técnicas de manuseio e interpretação deste instrumento de diagnóstico.

Por não haver sido criado, até aquele momento, um curso de Psicologia para a formação dos profissionais (a criação da legislação sobre a formação do Psicólogo data de 1962), o SOSp tomou-se fonte original de formação de Recursos Humanos em Psicologia e Pedagogia e de projetos de pesquisa na área. Dele, resultou a criação dos primeiros cursos de Psicologia de Minas Gerais, o da então Universidade Católica de Minas Gerais - UCMG, hoje, Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais - PUC - Minas e o Curso de Psicologia da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG, pois os funcionários do SOSp foram os primeiros professores desses cursos.

Escusado dizer que o primeiro curso de Psicologia em Minas (alem de ser um dos primeiros no Brasil), o da PUC-Minas, só foi possível graças ao conhecimento produzido e acumulado em instituições como os cursos de medicina, pedagogia e filosofia da UFMG, os serviços de Orientação Educacional do Senai, Senac e o Departamento de Orientação e Treinamento - DOT do antigo Banco da Lavoura de Minas Gerais e, sobretudo o SOSp. Nomes como Helena Antipoff, Mira y Lopez e Pedro P. Bessa estão intimamente ligados ao SOSp (SALOMON, 2004, p. 9).

O SOSp, fundamentado pela abordagem psicométrica e, posteriormente, pautado em ações de linha humanista, foi também produtor de conheci-

mentos e pesquisas sobre novas metodologias em orientação educacional, vocacional e técnicas de exame psicológico e psicopedagógico.

A princípio, o SOSP importou modelos de atendimento, técnicas de exame e de avaliação do comportamento de outros países. Trazidos dos Estados Unidos e Europa, os testes eram utilizados para diagnóstico da inteligência, para sondagem de aptidões e avaliação de interesses. Depois, foi-se construindo os próprios métodos e técnicas de orientação vocacional e educacional. Esses métodos eram constantemente adaptados ao perfil da população brasileira através do levantamento de escalas e tabelas elaboradas com amostragem brasileira, além de procedimentos ligados à seleção profissional de vários cargos do funcionalismo do estado de Minas Gerais e outras instituições particulares.

No início dos anos 60, é sentida uma crise no sistema de ensino brasileiro. A educação ganhou destaque e foi amplamente debatida. O projeto de reforma educacional dos "Pioneiros" aciona, em 1961, a promulgação da LDB, mas os problemas fundamentais continuam sem resposta: qual a destinação social da educação? Como precisar o conteúdo do ensino? Qual a relação entre trabalho e educação?

Pasqualli (2001) situa o final da década de 60 como o período do advento dos estudos sobre as doutrinas científicas do humanismo e da dialética. Uma reação crítica à quantificação e ao positivismo, que ainda gera um crescente desinteresse pelas medidas psicológicas e instrumentos baseados em dados quantitativos, de acordo com os parâmetros da psicometria. A crítica à quantificação aplicada à Educação pode ser percebida nessa afirmativa de Goulart (1989):

Deve-se, contudo, descortinar o caráter ideológico da apropriação da psicometria pela escola. Ela veio justificar a divisão de classes, evidenciando que os mais bem dotados eram realmente os que pertenciam aos grupos sócio-econômicos mais elevados e que, obviamente, constituíam a classe dominante. Assim, mediante argumentos científicos, a psicometria contribuiu não só para reproduzir na escola a estrutura social mais am-

pla, mas sobretudo para perpetuar esta estrutura. (GOULART, 1989, p.30)

Críticas como essas e outras, ligadas à avaliação psicológica baseada nos instrumentos de medida, alimentaram a crise da abordagem Psicométrica na Psicologia e, conseqüentemente, na Educação.

Uma das entrevistadas, ex-funcionária do SOSP, refuta a crítica de que os testes psicológicos brasileiros eram apurados tendo como base as tabelas americanas. Ela afirma:

Eu acho que a gente tem é que valorizar nesse ponto. Eu não tenho receio digamos, da crítica dos "atuais", porque o SOSP primava pelo rigor metodológico. Então, por exemplo, eu traduzi o MPI, mas a gente tinha a D. Suzana Ezequiel que era a estatística e a psicometrista. Então, as normas, as tabelas todas eram construídas. E como nós tínhamos amostras imensas... de 800 pessoas, 1.000 pessoas!, era muito fácil construir as nossas tabelas que observou-se por aí que tem e uma das críticas que se faz muito: "Tá usando tabela americana e tal". Nós não usávamos tabela americana, não! A gente fazia as nossas tabelas!

De fato, diversas tabelas e *baremes* foram encontrados entre os documentos do SOSP, em sua maioria, escritos de próprio punho desta psicóloga e professora.

Outra crítica comum observada era a de que havia uma desvinculação entre ensino e pesquisa psicológica, fato que provocou reações por parte da sociedade sobre o uso abusivo dos testes psicológicos. Instalada a crise, que perdura até os dias de hoje, as Comissões de avaliação e revisão dos testes psicológicos do Conselho Federal e Conselhos Regionais de Psicologia vêm discutindo a utilização dos instrumentos diagnósticos e a revisão dos testes encontra-se em andamento.

Como revelam as declarações de vários entrevistados, os diagnósticos realizados no SOSP não consistiam apenas em testes psicológicos. O atendimento dos sujeitos se dava na direção de uma abordagem

humanista. Um dos psicólogos e professores entrevistado reafirma, em sua entrevista, essa tendência:

O SOSP tinha uma postura humanista, também, vinda do prof. Bessa, que foi aluno da D. Helena, D. Helena Antipoff. Todo o grupo tinha curso superior. O SOSP não tinha ligação assim de trabalho com a D. Helena, não, mas ela foi professora de quase todos os profissionais de lá. Ela foi professora do prof. Bessa, tanto que quando ela foi para o Rio de Janeiro, trabalhar no Rio, o prof. Bessa que ficou no lugar dela, como assistente, ele era assistente dela e depois ficou como titular.

De fato, merece ser destacada essa tendência herdada “hereditariamente” da mestra Helena Antipoff, que mesmo não tendo diretamente trabalhado no SOSP, recebeu na Fazenda do Rosário inúmeras crianças que eram encaminhadas pelo órgão, conforme os documentos encontrados.

O SOSP estava lá e funcionava plenamente, quando a década de 80 trouxe o debate e a nova Carta Constitucional que estabeleceu a gestão democrática da educação pautada pela universalização do ensino básico, reforma administrativa no Estado e mudanças nas formas de organização e controle do sistema de ensino. A destinação de recursos e o discurso humanitário passaram a ser uma atuação política vinculada a políticas globais. As Conferências de Jomtien (1990), Nova Delhi (1993), Salamanca (1995), Hamburgo (1997), Dakar (2002), e outras seguiram provocando discussões sobre novas perspectivas voltadas para a sustentabilidade, a educação e a saúde mundial, especialmente, dos países periféricos. Propondo modelos de universalização da oferta da educação, essas discussões internacionais fizeram eclodir novos paradigmas no campo educacional, como a defesa da inclusão social e das pessoas com necessidades especiais.

O SOSP ainda fazia atendimentos de orientação infantil e vocacional quando, a partir dos anos 90 e no início do século XXI, sob o advento do neoliberalismo e do discurso da globalização, é concretizada a estratégia estatal de descentralização da saúde e da educação pela via da municipalização. Todas essas transformações também trouxeram novos rumos ao

Serviço de Orientação e Seleção Profissional.

Em 22 de setembro de 1994, através do Decreto-Lei nº 11539, art.24 inciso IV, o Serviço de Orientação e Seleção Profissional - SOSP, juntamente com a Escola Guignard, Fundação Mineira de Arte - FUMA e o Curso de Pedagogia do IEMG (CPIEMG), foram incorporados à Universidade do Estado de Minas Gerais. Nessa ocasião, o Serviço de Orientação e Seleção Profissional foi transformado em Centro de Psicologia Aplicada (CENPA).

A psicóloga e professora Marlene Baptista Franca, diretora do SOSP por ocasião de sua transição para CENPA afirma que:

Apesar de todas as dificuldades próprias do Serviço Público, temos procurado trabalhar dentro dos parâmetros de qualidade, modernidade, procurando sempre novos conhecimentos, novas metodologias de trabalho e sempre atentos à pessoa humana como peça mais importante do nosso trabalho. (FRANCA, 1996, p. 39).

Revestido da integração na Universidade, como Centro de Psicologia Aplicada, o SOSP buscou manter sua vocação original, apresentou uma proposta de estudos avançados e práticas inovadoras no campo da Psicologia e da Educação. Buscou constituir-se num laboratório para ensino, pesquisa e extensão, onde os conhecimentos elaborados na academia pudessem retornar à comunidade e a prestação de serviço não fosse apenas um fim em si mesmo. (FRANCA, 1994).

A transformação do órgão SOSP em CENPA, conforme o registro da Lei, não descaracterizou sua natureza, nem a finalidade de suas atividades. Buscando acompanhar a evolução da psicologia e sua atuação, o SOSP/CENPA busca atender as necessidades das transformações históricas, sociais e políticas do novo século.

O resgate da memória oral de ex-funcionários do SOSP

O resgate da memória oral de ex-funcionários do SOSP deixa evidentes as práticas sociais e políticas

da época, além de contribuir para a compreensão do funcionamento da instituição e classificação dos documentos encontrados. Esses dados revelaram que a Psicologia não só foi reconhecida, como passou a ter um lugar importante nas práticas sociais, educacionais e políticas da época. Nesse sentido, Frochtengarten (2005, p. 367) assegura que a memória oral não é uma atividade individual, mas tem ligação direta com a memória coletiva dos grupos:

O sentimento de pertença de um grupo não pressupõe a presença atual de seus membros. Suas influências podem permanecer vivas, orientando o olhar do memorialista sob o passado. Ainda assim, o apoio coletivo sob a memória é mais vigoroso quando envolve a presença sensível de antigos companheiros e suas marcas no entorno. A materialidade como que instrumenta a presença do grupo em pensamento. A convivência entre antigos companheiros nutre a comunicação entre visões de mundo que se limitam, se conformam e se interpenetram. O passado permanece então em contínua reconstrução pela memória coletiva.

O autor, ao resgatar as idéias de Bosi (2003), concebe a memória não como um produto da atividade subjetiva de cada sujeito, mas como construção de imagens, idéias, valores e afetos vinculados a grupos sociais, nos quais o memorialista – sujeito que recorda – possui um sentimento de pertença. O suporte social do grupo, segundo o autor, oferece condições de participação do sujeito no meio coletivo.

O contato inicial com ex-funcionários do SOSP revelou grande interesse das pessoas em cooperar para este estudo. O clima de aceitação mútua e interação nos motivaram a prosseguir com as investigações através das entrevistas.

A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos. (MENGA e ANDRE, 1986, p.14)

O SOSP constituiu-se, por um longo período, o único órgão do Estado de Minas Gerais a oferecer serviços de psicologia aplicada voltados para orientação e seleção de pessoal. O relato do professor Antônio Luiz revela esta circunstância: "Agora, a verdade é a seguinte: na época anterior ao SOSP.. A psicologia era no SOSP e quem não entrasse para o SOSP, não estivesse no SOSP, não sabia Psicologia não." O saber psicológico foi, pouco a pouco, construído através dos estudos realizados, conforme afirma esse trecho de entrevista:

Não só pela parte teórica, parte de estudos. Nós tínhamos reuniões semanais para discutir casos, trocar idéias, apresentar..., por que a gente apresentava trabalhos quando estudava alguma coisa interessante! Eu dava cursos, apresentava trabalhos. Nós tínhamos o Mira y Lopes, que era um grande psicólogo, na época, no Brasil. Ele vinha aqui e outros também vinham. E não só essa parte técnica, mas também a parte ética, de ética, de atuação profissional.

A ética a que o psicólogo entrevistado se refere fundamentava-se numa postura de sigilo e confidencialidade dos casos que eram discutidos entre o grupo para melhor adequação dos procedimentos técnicos a serem adotados.

Sobre o trabalho no SOSP, diversos relatos confirmam que o diretor prof. Dr. Pedro Parafita de Bessa organizava um trabalho integrado de equipe e procurando sempre a formação permanente:

O trabalho era muito sério. Ele era todo feito em equipe, uma vez por semana nós nos reuníamos e o professor Bessa fazia um estudo de caso com a equipe inteira. Isso era formação permanente, porque com aquilo você ia percebendo a dimensão dos testes, a abrangência, a significação deles, a análise dos dados, a inter-relação dos dados. Então, você não era apenas tarefeiro, nós não éramos tarefeiros.

Não ser apenas um "tarefeiro", mas participar das discussões e da construção de todo o proces-

so de diagnóstico era uma prática comum no SOSP. Essa prática tornou o SOSP uma instituição singular, pois os funcionários construíram um saber a partir da prática e, segundo os relatos, era uma prática de ação-reflexão que demandava estudo e participação. Em determinados momentos, ocorriam verdadeiros “mutirões” de trabalho, conforme o relato dessa outra entrevista:

Se a gente... se o SOSP se comprometia em entregar um resultado, todo mundo vinha de boa vontade. Vinha aqui mesmo. A gente trabalhava, assim, sem remuneração. O que a gente conseguia. Quando precisava faltar, não descontava o ordenado. A gente contava... por horas... Certo? A gente, na época de seleção, se o trabalho era de importância para o SOSP e de projeção da Psicologia, do Instituto, não se media esforços. E eram, normalmente, todas as pessoas. Não tinha, assim, não tinha preguiçoso não!”

Esses “mutirões” revelam a realidade e a extensão do trabalho do SOSP que realizava a seleção de todos os funcionários públicos dos órgãos públicos do estado de Minas Gerais, vestibulares para diversos cursos, seleções para escolas e encaminhamentos de crianças a escolas especializadas.

Considerações Finais

Acredita-se que, dentro do atual contexto sócio-político-cultural brasileiro, a interlocução entre as diversas áreas acadêmicas do conhecimento pode estabelecer preciosa fonte de intercâmbio para o desenvolvimento das pesquisas que estejam na zona de limite entre a educação e a psicologia. Trata-se da possibilidade de articular projetos transdisciplinares, onde as fronteiras disciplinares cedem lugar a uma produção de conhecimento único e original. Conforme afirma o prof. Délcio Salomon, em seu artigo no *Jornal Estado de Minas*:

Importa lembrar que, nesses 45 anos de vida do SOSP, milhares de jovens descobriram sua vocação, através da orientação recebida naquela instituição e dezenas de empresas se beneficiaram de seu serviço de seleção. Como aponta o projeto,

“urge recuperar a memória de uma instituição que produziu imenso volume de materiais, saberes sobre a psicologia (...) e a concepção de homem e de mundo predominante durante sua vigência”. (SALOMON, 2004, p.9).

Registrar o que foi possível não significa concluir e estabelecer posições definitivas. Gomes (1994), baseando-se na discussão de Minayo (1992), afirma: “... o produto final da análise de uma pesquisa, por mais brilhante que seja, deve ser sempre encarado de forma provisória e aproximativa.” E o mesmo autor prossegue:

Esse posicionamento por nós partilhado se baseia no fato de que, em se tratando de ciência, as afirmações podem superar conclusões prévias e elas podem ser superadas por outras afirmações futuras. (GOMES, 1994, p. 79).

Após contatos com pessoas e material de registro da atuação de pessoas que atuaram no SOSP, percebemos que nos envolvemos com “os porões” de uma instituição que se fez presente. Deixou uma herança, que hoje é multiplicada por todos aqueles que se beneficiaram com sua atuação, bem como, com todos aqueles que trabalharam, se formaram e lá fizeram a sua história. História que, aos poucos, está sendo resgatada. Iniciamos esta nova etapa, esboçamos ou rascunhamos o que poderá servir de inspiração para novas pesquisas que virão, por certo, revelar mais sobre os conceitos de homem, educação e psicologia bem como os instrumentos e técnicas utilizados. Hoje, temos a certeza de que a história da psicologia e da educação se faz através das mãos de professores e psicólogos, trabalhadores que se empenharam e plantaram seus esforços na esperança de contribuir mais e melhor para a qualidade de vida e a formação humana.

O professor Raimundo Nonato, em um dos encontros do grupo, revela a sabedoria conquistada a partir de sua sólida formação, ao afirmar a frase seguinte: “As pessoas não se defendem das coisas que sofrem, mas a história limpa”.

A história vem, aqui, auxiliada pela pesquisa, que traz à tona os fatos com dados preciosos e precisos,

registrar o esforço de uma equipe de profissionais, o desafio de constituição de uma prática científica e, principalmente, a persistência e a teimosia daqueles que acreditam no caminho a ser trilhado.

O sentimento que nos domina, ao final deste trabalho, é o de desejo de que possam falar de nós o que Drummond (1985) diz sobre essa grande figura da psicologia mineira:

Volto à casa de Helena

A casa de Helena é a casa de daqui a 20 anos,
De daqui a 50, ao incontável.
É uma casa pousada em nós, em nosso sangue.
Podemos torná-la real:
O risco arquitetônico de Helena
Fica estampado na consciência.
E quando Helena se cala
Na aparência mortal,
Seu riso viçoso e alegre perdura,
Lição de Helena Antipoff mineira universal.

Carlos Drummond de Andrade

Helena é a psicóloga Helena Antipoff, psicóloga que criou o primeiro Laboratório de Psicologia Aplicada à Educação em Belo Horizonte e uma das professoras da antiga Escola Normal Modelo, hoje, Instituto de Educação de Minas Gerais. Para que não fiquemos presos ao passado, este lugar, o aqui e agora, é simplesmente a casa de "Helena", é simplesmente o "SOSP", ou simplesmente tudo que nos inspira a entregar o que produzimos e estimular a continuidade de outras produções.

Referências

- ANTIPOFF, H. **Teste MM**. Belo Horizonte: Fundação Estadual de Educação Rural - FEER, 1975.
- BESSA, M. C. C., Homenagem a Mira y Lopes. **Caderno de Educação**, vol. I, n.4, Belo Horizonte, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diário Oficial da União** - Lei n.º 482, de 11 de novembro de 1949.
- DRUMMOND, C. **Amar se aprende amando**: poesia de convívio e de humor. Rio de Janeiro: Record, 1985.
- FRANCA, M. B. S. Homenagem a Mira y Lopes. In: **Caderno de Educação**, n. 4, Belo Horizonte, FAE/UJEMG, 1996.
- FRANCA, M. et al. **Projeto de transformação do Serviço de Orientação e Seleção Profissional – SOSP em Centro de Psicologia Aplicada – CENPA e sua incorporação à Universidade do Estado de Minas Gerais**, 1994 (mimeog.).
- FROCHTENGARTEN, F. A memória oral no mundo contemporâneo. **Estudos Avançados**. v. 19, n. 55, 2005.
- GOMES, R. Análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, M. C. S. **Pesquisa social**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1994.
- GOULART, Í. B. **Psicologia da Educação**: fundamentos teóricos e aplicações à prática pedagógica. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1995.
- MENGA, L.; ANDRÉ, M. E. D. A., **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- OGDEN, S. **Armazenagem e Manuseio**. 2. ed. Rio de Janeiro: Projeto de Conservação Preventiva em Bibliotecas e Arquivos, 2001 (mimeog.).
- ROSAS, P. **Mira y Lopes, 30 anos depois**. Rio de Janeiro, Vektor, 1995.
- SALOMON, D. V. **Atentado a inteligência**. Belo Horizonte: Estado de Minas, p.9 - 27 novembro de 2004.
- SCHEEFFER, R. Introdução aos testes psicológicos. In: **Caderno de Administração Pública**. Rio de Janeiro, m.48, 1962.

PROCESSOS DE ORIENTAÇÃO E SELEÇÃO PROFISSIONAL: HISTÓRIA E REFLEXÕES

Sidnei Huebert dos Santos¹

Regina Célia Pereira Campos²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo delinear historicamente os processos de orientação e de seleção profissional, com ênfase na trajetória de formação das organizações, ou seja, pretende descrever, como, ao longo da história, as pessoas foram orientadas e selecionadas para o mercado de trabalho. Neste sentido, buscamos analisar as fases de desenvolvimento do trabalho e das organizações e, em cada uma delas, refletir acerca das práticas e concepções adotadas nos processos de “provisão de pessoas” no Brasil, ainda que de maneira sucinta, dada a brevidade do texto.

Palavras-chave: orientação profissional, seleção profissional, mercado de trabalho, profissão.

I - Introdução

O Serviço de Orientação e Seleção Profissional – SOSP realizou, no período de seu funcionamento, entre as décadas de 50 a 80, diversas seleções profissionais e desenvolveu inúmeros processos de orientação profissional para a escolha e definição da profissão visando a adequação de adolescentes, jovens e adultos ao mercado de trabalho. Este artigo vem introduzir, através de um breve relato histórico e algumas reflexões, a importância da orientação profissional no cenário das práticas de gestão das organizações no contexto do capitalismo.

No debate acadêmico, a questão relativa à seleção e à orientação profissional é objeto de estudo tanto da Psicologia e da Pedagogia, quanto da Sociologia, da Administração e da Economia. Conforme afirma Melo-Silva (2005), no entanto, estudos sobre os processos de orientação profissional são escassos no contexto brasileiro:

Decisões relativas à carreira, com maiores ou menores graus de liberdade de “escolha” constituem objeto de estudo desde meados do século pas-

sado. Mais recentemente observa-se o aumento da preocupação de investigadores das ciências humanas, no contexto brasileiro, pela sistematização de dados sobre tópicos específicos em Orientação Profissional. No Brasil a quantidade de publicações neste domínio ainda é reduzida se comparada a outras áreas do conhecimento como a Psicologia e a Educação. Dessa forma, torna-se necessário avaliar as possíveis contribuições prestadas pela Orientação Profissional frente às dificuldades relativas à escolha da profissão. A avaliação sistemática de procedimentos de intervenção será útil no sentido de desencadear melhorias nos serviços e programas, assim como, fornecer diretrizes para a definição de políticas públicas. (MELO-SILVA, 2005, p. 01).

Nosso interesse, portanto, gira em torno dessa sistematização de dados sobre os processos de escolha das profissões e da escolha de profissionais ao longo da história, principalmente, da história brasileira, a partir do Século XX, de forma a registrar algumas das possíveis contribuições prestadas pelo Serviço de Orientação e Seleção Profissional frente

¹ Mestrando em Educação Tecnológica do CEFET/MG, Professor da Faculdade de Educação da UEMG. email: siduemg@yahoo.com.br

² Doutora em Educação, professora da Faculdade de Educação FaE/CBH/UEMG, professora do Curso de Mestrado em Educação – UNIPAC/Barbacena. Coordenadora do Projeto “SOSP: uma investigação sobre a história da Educação e História da Psicologia em Minas Gerais” E-mail: reginacampos2000@yahoo.com.br

às dificuldades relativas à escolha da profissão.

A escolha de uma ocupação ou profissão, bem como a utilização sistemática de procedimentos voltados para a orientação e seleção profissional somente ganham relevância significativa com a efetiva implantação do sistema capitalista e seus desdobramentos nas relações sociais de produção e de trabalho. Pimenta (1981) registra, na década de 80, a existência da possibilidade de escolha da profissão pelo trabalhador:

O trabalho, enquanto dimensão da existência, sempre existiu nas sociedades dos homens. Porém, não se pode dizer que o homem sempre pôde escolher de trabalhar naquilo que gostaria. No decorrer da história, os homens foram mais ou menos livres para escolher aquilo que gostariam de fazer. Houve períodos em que sequer a preocupação com escolha pôde surgir: nas sociedades de castas, nas de estamentos e nas classes sociais rígidas. Nos dias atuais, pode-se (se não escolher), preocupar-se com a possibilidade de vir a escolher. Se existe a possibilidade de escolha, existe também a possibilidade de alguém ajudar alguém a escolher; isto é, de orientação. (PIMENTA, 1981, p. 19-20).

A presença e a possibilidade de escolha indica, segundo a autora, a flexibilização das classes e do mercado de trabalho que, com o desaparecimento das classes sociais rígidas, hoje, vai possibilitando maior ou menor liberdade ao trabalhador. Ao longo do tempo, entretanto, nem sempre foi assim. O significado de trabalho é historicamente construído e assume representações diferentes na medida em que novas concepções são adotadas, de acordo com interesses diversos de cada sociedade.

II - Dos primórdios do trabalho até as Corporações de Ofício

Nas sociedades tribais, o trabalho é uma atividade importante, visa a manutenção da vida e a garantia da sobrevivência. Geralmente, as atividades se diferenciavam em função do sexo, da capacidade e habilidade individual de cada um. Conforme relata Bock (2001):

A vida tribal, como pode ser verificada até hoje [...] não prevê e nem pressupõe atividades e ocupações distintas entre seus membros, havendo apenas uma hierarquia no que se refere aos assuntos de guerra e aos cuidados com a saúde, funções que são exercidas por questão de bravura e/ou idade avançada e que alcançam grande respeitabilidade entre os indivíduos da comunidade. De fato, a caça é atribuição dos homens, pelo vigor físico e possibilidade de deslocamentos ágeis que possuem, uma vez que as mulheres estão encarregadas dos cuidados dos filhos. Logicamente, deve existir entre eles os mais hábeis, mas que construíram tal habilidade pelo exercício e pela prática e que acabam tendo a função de ensinar aos outros a melhor forma do desempenho daquele trabalho. [...]. Depreende-se daí que, nesta situação, não há possibilidade e nem a necessidade de grandes escolhas no que se refere ao desempenho de funções tanto para a sobrevivência material ou não. (BOCK, 2001, p. 3).

Nem sempre, entretanto, o trabalho está ligado à sobrevivência. Se para as sociedades tribais, o trabalho tornava-se a garantia da sobrevivência, para os gregos antigos era considerado algo de menor importância, destinado aos escravos. A condição de ser trabalhador, na Grécia Antiga, era compulsória e hereditária. Dependendo da origem familiar, cada um exercia determinado tipo de trabalho, geralmente, não cabendo escolhas.

Não se pode deixar de mencionar, também, as implicações da visão religiosa acerca do trabalho. O Cristianismo em sua vertente católica, por exemplo, atribui ao trabalho um caráter penoso, através do qual pode-se atingir a expiação de pecados. Por outro lado, em sua vertente protestante e calvinista, como afirma Max Weber (1996) enfatiza as habilidades humanas (música, artes, comércio, desenvolvimento industrial e outros) como dádivas divinas que, por essa razão devem ser incentivadas e aprimoradas. Tendência que favoreceu o comportamento econômico dos Estados Unidos e países da Europa incentivando o desenvolvimento do sistema capitalista.

A Idade Média, com sua estrutura social baseada no feudalismo, também oferece poucas opções e escolhas profissionais aos homens que nascem servos. Geralmente, o exercício profissional estava ligado à herança familiar; a produção era totalmente agrícola e o ensino das técnicas rudimentares era passado de pai para filho, conforme relata Huberman (1986) sobre a atividade de trabalho:

[...] era realizada na casa do próprio camponês, qualquer que fosse seu gênero. A família precisava de móveis? Não se recorria ao carpinteiro para fazê-los, nem eram comprado numa loja da rua do Comércio. Nada disso. A própria família do camponês derrubava a madeira, limpava-a, trabalhava-a até ter os móveis de que necessitava. Precisavam de roupa? Os membros da família tosquavam, fiavam, teciam e costuravam – eles mesmos. A indústria se fazia em casa, e o propósito da produção era simplesmente o de satisfazer as necessidades domésticas. (Huberman, 1986, p. 53).

O trabalho, voltado apenas para o sustento próprio e/ou da família, não oferecia possibilidades de ascensão social entre as classes, o que tornava a questão da escolha profissional irrelevante.

Foi preciso que o comércio se expandisse e que as cidades progredissem para que os artesãos pudessem, então, “abandonar a agricultura e viver de seu ofício” (Huberman, 1986, p.53). Surgem as corporações de ofício³ – associações em que se encontravam reunidos os artesãos da Idade Média –, que garantiam, através da produção artesanal domiciliar, o suprimento de mercadorias para um mercado ainda incipiente, composto principalmente por habitantes dos “centros urbanos” que começaram a surgir no final da Idade Média. (Gama, 1928; Huberman, 1986).

O ensino dos ofícios, segundo Huberman (1986), era realizado pelas próprias corporações, onde o aprendizado era construído através das práticas realizadas diretamente no trabalho. Os mestres

eram os donos das oficinas, das ferramentas, dos utensílios e das matérias primas e quem comandava o trabalho dos aprendizes e oficiais. O mestre recebia o aprendiz que, na faixa etária dos dez ou doze anos, passava a morar na oficina ou residência do mestre e iniciava o aprendizado das técnicas do novo ofício durante o trabalho do mestre.

A duração do aprendizado variava de acordo com o tipo da profissão, algumas eram aprendidas em cerca de dois, outras, levavam dez ou até doze anos de aprendizado. Vencida esta etapa, o aprendiz subia para o posto de oficial. Para chegar a mestre, era necessário passar por uma avaliação realizada pelos membros da corporação. O autor relata, ainda que, conseguida a aprovação, caso houvesse condições financeiras e materiais, poderia abrir sua própria oficina, senão, trabalhar para outro mestre.

A intensificação do comércio e o aumento da produção tornaram as corporações incapazes de atender às novas demandas colocadas pelo avanço da manufatura que se fortalecia. As corporações de ofício foram perdendo seu espaço e sofreram o golpe fatal no Século XVIII. Rugiu (1998), ao reconstruir a história da evolução das corporações de ofício, afirma que:

Sabe-se que o tiro de misericórdia ao débil regime jurídico-pedagógico das Corporações foi produzido pelo difundir-se da manufatura já na fase embrionária da revolução industrial, e, em algumas zonas, já desde o século XVII, além do aparecimento de novos ofícios e de relativos novos perfis profissionais que tornarão incongruentes ou totalmente deficitárias as modalidades formativas do artesanato. (RUGIU, 1998, p. 128).

Após a queda das Corporações de Ofício, segundo o autor, o Estado assume a função de conferir os diplomas para as diversas profissões requeridas na época. Desta forma, o papel regulador, exercido pelas Corporações no que diz respeito à formação dos trabalhadores, passa a ser realizado pelo Estado.

³Uma discussão mais completa sobre as corporações de ofícios pode ser encontrada nas obras de Huberman (1986) e de Gama (1928), além de outros autores, uma vez que os estudos sobre a questão são numerosos.

III - O trabalho como opção e escolha

Até este momento na história do trabalho, segundo Pimenta (1981), a escolha de uma profissão e o aprendizado da mesma aconteciam através de acordos realizados entre as relações familiares e as Corporações de Ofício, não havendo preocupação com a oferta de uma escolha ao aprendiz.

É, segundo Bock (1989), com a passagem do Feudalismo para o Capitalismo e com o surgimento dos ideais revolucionários da Revolução Francesa, que o sistema de entrada no mercado de trabalho passa a dar relativa importância à escolha das profissões. Neste momento da história das profissões, segundo Bravermann (1987), a divisão do trabalho ganha contornos firmes através da implantação do modo de produção capitalista, cujo processo de fragmentação e parcelização das tarefas se acentua, vindo a separar-se, definitivamente, da concepção e da execução propriamente dita.

Se, antes de surgirem as primeiras fábricas, os trabalhadores, reunidos em oficinas, exerciam atividades da produção artesanal, realizando a troca entre os produtos dos diferentes ofícios, agora, os produtos passam a pertencer ao capitalista, não mais ao artesão.

O surgimento das fábricas traz profundas transformações nas relações de trabalho. Os homens, que produziam para a garantia de sua própria sobrevivência, tendo suas condições e posição na sociedade “garantidas” pela sua origem ou por ordem divina, passam a competir por um lugar no mercado do sistema capitalista:

[...] esta posição é conquistada pelo indivíduo segundo o esforço que despende para alcançar esta posição. Se antes esta posição era entendida em função das leis naturais referendadas pela vontade divina, agora, ao contrário, o indivíduo pode tudo, desde que lute, estude, trabalhe, se esforce e também (por que não?) seja um pouco aquinhoado pela sorte. (BOCK, 1989, p. 15).

A questão relativa à opção profissional, então, vê-se descolada do caráter divino ou de origem, pas-

sando a ser relacionada às habilidades e aos desejos individuais.

Segundo Bravermann (1987), para garantir o aumento e controle da produção, os trabalhadores foram reunidos em um único espaço, dando origem às fábricas. Os processos de trabalho tornaram-se mais complexos e a parcelização das tarefas intensificou-se, o que exigiu ao capitalista assumir as “funções de concepção e coordenação” ou a gerência. A partir de então, começa-se a pensar em seleção e orientação profissional para verificar as habilidades do trabalhador visando atender às demandas do mercado de trabalho.

Para dar conta dos processos produtivos que ganhavam cada vez mais e maior complexidade, surge a então Teoria Clássica da Administração “no sentido de aplicar os métodos da ciência aos problemas complexos e crescentes do controle do trabalho nas empresas capitalistas em rápida expansão.” (Braverman, 1987, p. 82).

Um dos maiores expoentes da administração científica é Frederick Winlow Taylor, que iniciou seus trabalhos no final do século XIX e publicou, em 1911, o livro *Principles of Scientific Management*, dando origem ao sistema de gestão denominado Taylorismo. O taylorismo, segundo Lisboa (2002), encontra-se baseado em três princípios:

[...] dissociação do processo de trabalho das qualificações dos trabalhadores, separação da concepção e da execução do trabalho; e uso do monopólio sobre o conhecimento para controlar os distintos passos do processo de trabalho e seu modo de execução. (LISBOA, 2002, p. 35).

Ao realizar a separação entre concepção e execução do trabalho, dissociar, também, o processo de trabalho das qualificações dos trabalhadores e deter o monopólio do conhecimento dos processos produtivos, o Taylorismo, nos moldes do capitalismo emergente, afasta o trabalhador de seu produto final.

Wood Jr. (1992), cita, além de Taylor, Fayol, Ford, Mooney e Urwick, estudiosos do gerenciamento que se tornaram importantes para a consolidação do

modo de produção capitalista.

Complementando os estudos sobre a gerência científica, Henry Ford lança mão de um novo conceito de produção – a linha de montagem. Baseada na expectativa do consumo e da produção em massa, é introduzida, no chão da fábrica de automóveis, uma esteira rolante com o intuito de aumentar a produtividade e de reduzir o esforço humano no processo de montagem, diminuindo também os custos. Surge então o Fordismo, que segundo afirma Lisboa (2002) “apresenta uma separação radical entre concepção e execução, com base em um trabalho simplificado e fragmentado, de ciclos operatórios curtos, requerendo pouca formação e pouco tempo de treinamento dos trabalhadores”. (LISBOA, 2002, p. 35),

Braverman (1987) registra que, nesse contexto, são criadas as organizações e seus departamentos, responsáveis pelo controle dos trabalhadores, cuja ocupação está centrada na “seleção, adestramento, manipulação, pacificação e ajustamento da ‘mão-de-obra’ para adaptá-la aos processos de trabalho assim organizado”. (BRAVERMAN, 1987, p. 84).

O aspecto da formação do trabalhador passa a se restringir somente aos saberes exclusivamente necessários para a execução de suas tarefas, intensamente fragmentadas pela linha de montagem, dentro de um tempo e num ritmo duramente controlados. De certa forma, podemos refletir que, tendo a ênfase voltada para o produto final do trabalho - o consumo em massa - continuam cerceadas as opções de escolha profissional do trabalhador.

Constantes transformações mundiais influenciaram as mudanças da economia baseada na agricultura para a economia industrial do final do século XVIII. A migração de milhares de pessoas das zonas rurais para os centros urbanos em busca de emprego na indústria, tornou necessário o desenvolvimento das práticas e estratégias de evolução organizacional, bem como, criou novas formas de administrar os trabalhadores.

Historicamente, podemos dizer que a escola substituiu as corporações de ofício. Com o fim das

corporações, coube ao Estado assumir a formação profissional da população e esta formação ocorrerá no ambiente escolar. No Brasil, por exemplo, conforme nos apresenta Brandão (1999), o ano de 1906 representa um importante marco para a educação profissional brasileira, devido à posse do Presidente Afonso Pena, cuja plataforma de governo pretendia a criação de escolas de ensino técnico em todo o Brasil. Ao longo do tempo, as escolas técnicas também sofreram inúmeras transformações, em função de sua própria evolução, bem como das mudanças do capitalismo e da ciência.

Hoje, estudos realizados na área da sociologia do trabalho⁴ apontam a escola como um espaço propício para a efetivação de uma educação voltada para a formação do trabalhador. Esses estudos afirmam que, de alguma forma, a escola sempre está voltada à formação do trabalhador, conforme o desejo do mercado de trabalho, contribuindo assim, inexoravelmente, para a perpetuação do sistema.

Ao abordar a questão da educação como formação humana, entretanto, Silva (2007) fundamentando-se no conceito de capitalismo tardio de Adorno que discute as novas formas de dominação econômica, política e cultural, reflete que:

A formação humana, no contexto do capitalismo tardio passa a ser, cada vez mais, fruto dessa instrumentalização da razão que produz e busca dar legitimidade ao controle impetrado às diferentes práticas educativas. A educação adquire o status de formação administrada quando se demarcam finalidades predeterminadas com vistas a adequá-la a requisitos postos pela sociedade, e, no contexto em questão, tais requisitos estão sempre associados à adaptação da formação e da escola a generalizáveis, e portanto, pretensas demandas de formação para o trabalho. O caráter prescritivo de antecipação dos desígnios da formação obedece ao critério de adequação da educação a imperativos postos pelas relações de troca, e imputa uma forma coisificada às finalidades e práticas educativas ao impetrar-lhes a lógica da mercadoria. (SILVA, 2007, p.3).

⁴Dentre tais teóricos destacam-se os reprodutivistas, como Bourdieu & Passeron, Althusser, Mariano Enguita e outros.

Esse caráter prescritivo, segundo a autora, limitador e alienante, do ponto de vista da autodeterminação do trabalhador, por outro lado, possibilita que essa formação seja administrada. Ao discutir as noções de competência, realiza a crítica sobre a fluidez da formação profissional, apontando a necessidade de re-significação da noção de competência.

IV - O surgimento das novas formas de orientação e formação para o trabalho

A partir das grandes organizações industriais que surgiram ao final do século XIX, são criadas novas formas de organização do trabalho e, principalmente, novas formas de gerenciá-lo. Para manter a produção, diante de um mundo do trabalho complexo, tornou-se necessário repensar a formação do trabalhador e os processos de escolha e de orientação profissional. Diversos estudos surgiram e teorias administrativas foram criadas para fundamentar os procedimentos de seleção profissional adotados pelos departamentos de seleção de pessoas e, também, as políticas de educação e de orientação para o trabalho.

O surgimento da orientação profissional, de modo sistematizado, ocorreu no início do século XX, por meio das idéias e do trabalho de Frank Parsons, que criou, nos Estados Unidos, o primeiro centro de orientação profissional. Conforme indica Pimenta (1981), “foi a partir de Parsons que os esforços de psicólogos de todos os países se voltaram para essa dupla tarefa: conhecer o indivíduo e conhecer o que as profissões exigiam dele”. (PIMENTA, 1981, p. 20)

Parsons, através do seu “Guidance Movement”, criou um método que buscava conhecer o jovem estudante e o mundo do trabalho de forma a realizar um ajuste do primeiro em relação ao emprego (Beck, 1977; Santos, 1985). Além de Parsons, outros pesquisadores da Psicologia do início do século XX, segundo Pimenta (1981), também criaram Centros de Aconselhamento e Orientação profissional como Binet, Claparède, Carl Rogers, Myra Y Lopes, dentre outros.

Losch e Correia (2004), ao discutirem a flexibilização do trabalho e da gestão de pessoas limitadas pela racionalidade instrumental, explicam a evolução

da gestão de pessoas a partir dos estudos de Marras. Estes autores, a partir de Marras, indicam como cinco as fases de desenvolvimento: Contábil, Legal, Técnica, Administrativa e Estratégica. A fase contábil e pioneira surge antes de 1930 devido à preocupação com os custos da organização, nesta fase as pessoas eram vistas somente sob enfoque contábil, como se fossem máquinas.

Na fase legal, no período entre 1930 e 1950, surge a figura de um profissional denominado “chefe de pessoal” que se ocupa das relações de trabalho segundo as leis trabalhistas. A terceira fase, a técnica, surge após 1950, alavancada pela utilização do conceito de Recursos Humanos (RH) no nível gerencial. A organização dos setores de Recursos Humanos nas indústrias passa a representar para as organizações e para os trabalhadores grande melhoria nas relações. Tornam-se funções dos setores de Recursos Humanos: o treinamento, o recrutamento e a seleção; adoção de cargos e salários, promoção da higiene e segurança, garantia de benefícios aos trabalhadores, entre outros.

A fase administrativa, entre 1965 a 1985, também conhecida como sindicalista, devido à revolução movida pelas bases trabalhadoras, é considerada um marco na história das organizações. Nessa fase, ocorre uma significativa mudança na responsabilidade do denominado gerente de RH, visando transformar os procedimentos burocráticos e operacionais em responsabilidades voltadas para os indivíduos e suas relações.

A última fase, a estratégica, surge após 1985, juntamente com os primeiros “Programas de Planejamento Estratégico”. Está relacionada à elaboração do planejamento estratégico central das organizações. Nessa fase, percebe-se uma preocupação a longo prazo por parte das empresas com seus trabalhadores, o profissional de RH passa a agir para além do nível tático, atingindo outros níveis, como as diretorias, estratégicas dentro da organização.

Machado (1994) reflete que a crescente informatização das atividades industriais e de serviços, o desenvolvimento da microeletrônica, da informática e da robótica, transformaram os ritmos e a intensidade

da produção, das relações sociais de produção, dos padrões organizacionais e das formas de gerenciamento. Os discursos relativos às “qualidades totais” vêm mascarar a cultura do controle dentro das organizações através da cooptação dos trabalhadores.

Estudos realizados por Noronha & Ambiel (2006) analisam a produção acadêmica brasileira sobre a Orientação Profissional, a partir da década de 1950, na tentativa de compreender como eram prestados seus serviços e quais os instrumentos e procedimentos mais utilizados. Os autores percebem, a partir dos anos 90, um considerável aumento da produção de conhecimento na área. Registram, ainda, que no cenário nacional, na “década de 50, Barioni e Jorge (1952) já relatavam o uso de diversos instrumentos no Departamento Regional de São Paulo do SENAC, visando uma melhor adaptação dos menores que se formavam em seus cursos nos cargos oferecidos pelas empresas”. (NORONHA & AMBIEL, 2006, p. 76).

V - Considerações Finais

O surgimento das novas formas de orientação e formação para o trabalho, ao longo dos tempos, cumpriu as finalidades de responder às demandas da produção e assegurar a adaptação e adequação dos trabalhadores aos devidos cargos, de forma a cumprir os requisitos do mercado de trabalho. Conceitos como recursos humanos, gestão de pessoas, qualidade total, habilidades, interesses, qualificação e competências forjam, ao longo do tempo, discursos e práticas que revelam limitações e contradições no campo das relações sociais no trabalho.

A discussão sobre as formas de seleção, treinamento, orientação profissional, de ontem, abre espaço para que novas práticas de formação humana no trabalho se estabeleçam, hoje, sem desconsiderar que as relações sociais no trabalho continuam a refletir tensões e embates próprios das organizações do contexto do sistema capitalista.

Referências

- BECK, C. E. **Fundamentos filosóficos da orientação educacional**. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.
- BOCK, S. D. **Orientação Profissional**: avaliação de uma proposta de trabalho na abordagem sócio-histórica. 2001. Dissertação (Mestrado e em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2001.
- BRANDÃO, M. **Da arte do ofício à ciência da Indústria**: a conformação do capitalismo industrial no Brasil vista através da educação profissional. In: Prêmio Senac de Educação Profissional, 1999. Disponível em: <http://www.senac.br/informativo/BTS/253/boltec253b.htm>. Acessado em 20 de agosto de 2007.
- BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista** – a degradação do trabalho no século XX. 3.ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1987.
- GAMA, R. **A tecnologia e o trabalho na história**. São Paulo: Nobel EDUSP, 1928.
- HUBERMAN, L. **História da riqueza do homem**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986.
- LISBOA, M. D. Orientação Profissional e mundo do trabalho: reflexões sobre uma nova proposta frente a um novo cenário. In: LEVENFUS, R. S.; SOARES, D. H. P. (Orgs.). **Orientação Vocacional Ocupacional**: novos achados teóricos, técnicos e instrumentais para a clínica, a escola e a empresa. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- LOSCH, C. L.; CORREIA, G. A flexibilização do trabalho e da gestão de pessoas limitadas pela racionalidade instrumental. **Revista de Ciência da Administração**. Santa Catarina, v. 6, n.12, 2006.
- MACHADO, L. R. S. **TQC: forjando a cultura do controle pela cooptação dos trabalhadores**. In: FIDALGO; M. (Org.) Controle da qualidade total: uma nova pedagogia do capital. Minas Gerais: Movimento de Cultura Marxista, 1994.
- MELO-SILVA, L. L. Avaliação de processos e resultados em orientação profissional no Brasil. **La Orientación alrededor del Mundo**, v.5, n.09, p. 01-07, 2005.
- NORONHA, A. P. P.; AMBIEL, R. A. M. Orientação profissional e vocacional: análise da produção científica. São Paulo: Psico-USF, São Paulo, v. 11, n. 1, p. 75-84, jan./jun. 2006.
- PIMENTA, S. G. **Orientação vocacional e decisão**: estudo crítico da situação no Brasil. 2.ed. São Paulo: Editora Loyola, 1981.
- RUGIU, A. S. **Nostalgia do mestre artesão**. São Paulo: Autores Associados, 1998.
- SANTOS, O. B. **Psicologia aplicada à orientação e seleção profissional**. São Paulo: Pioneira, 1985.
- SILVA, M. **Competências**: Fluidez e ambigüidades para administrar a formação do “novo” trabalhador. UFPR / ANPED - GT-09, Disponível em www.anped.org.br/reunioes/27/gt09/t0913.pdf, acessado em 08 de maio de 2007.
- WEBER, M. **A ética protestante e o espírito do Capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 11. ed. 1996.
- WOOD, T. Fordismo, Toyotismo e Volvismo: os caminhos da indústria em busca do tempo perdido. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, n. 32, p. 6-18, Set/Out 1992.



UEMG/CBH/FAE

*UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS
CAMPUS DE BELO HORIZONTE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE PÓS-GRADUAÇÃO*

CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO “Lato Sensu”

INSCRIÇÕES ABERTAS

BELO HORIZONTE
Núcleo de Pós – Graduação da FaE/CBH/UEMG

RUA PARAÍBA, 232 - FUNCIONÁRIOS
BELO HORIZONTE/MG – CEP: 30.130-140

TEL: (31) 3273-0972 TELEFAX: (31) 3274-3181
www.uemg.br

DOCUMENTAÇÃO PARA MATRÍCULA

- Formulário de inscrição preenchido;
- Diploma do Curso de Graduação (Cópia autenticada) ou Declaração de Conclusão de Curso;
- Histórico Escolar do Curso de Graduação (cópia);
- Documento de identidade (cópia);
- CPF (cópia);
- Título de Eleitor e comprovante da última votação (cópia);
- Certificado de Reservista (cópia);
- Certidão de nascimento e/ou casamento (cópia);
- Curriculum Vitae (resumido);
- Uma foto 3x4;
- Carta de intenção.

SELEÇÃO DOS CANDIDATOS

I - Análise:

I.1 - do Curriculum Vitae;

I.2 - do histórico escolar do Curso de Graduação;

I.3 - da carta de intenção do candidato.

2 - Entrevista

(quando necessário).

CURSOS DE PÓS-GRADUAÇÃO

ARTE EDUCAÇÃO

Objetivos:

- Capacitar profissionais para atuar, inovar e orientar o Ensino das Artes nas Instituições de Ensino Superior.
- Identificar a Arte como um instrumento de transmissão de valores históricos e culturais, na formação individual e social do cidadão.
- Analisar criticamente o ensino das Artes, a partir de conceitos e fundamentos aplicados à Educação, face à realidade social, política e cultural brasileira.
- Oferecer subsídios para a reflexão e interpretação do papel do Arte Educador na Educação Básica.

Público Alvo: Profissionais graduados em nível superior com interesse na área.

Horário: Sábados: de 08h às 16h 30 min

Duração: 20 meses

Carga Horária: 400h/a

PSICOPEDAGOGIA CLÍNICA E INSTITUCIONAL

Objetivos:

- Possibilitar a fundamentação teórico-prática de diferentes concepções de Psicopedagogia.
- Desenvolver prática psicopedagógica, mediante estágio supervisionado em clínica e instituições educacionais.
- Estimular o intercâmbio com pesquisas nas áreas da Psicopedagogia.
- Capacitar o profissional de Psicopedagogia para dar o suporte necessário aos processos de aprendizagem e ao desenvolvimento do aluno.

Público Alvo: Profissionais graduados em nível superior com interesse na área.

Horário: Segundas e quartas, terças e quintas: 18h 30 min às 22h 40 min. Sextas e sábados: quinzenalmente. Sextas: 18h 30 min às 22h40 min. Sábados: 8h às 17h

Duração: 19 meses

Carga Horária: 540 h/a incluindo estágio supervisionado.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Objetivos:

- Capacitar para implementação da Educação Ambiental em empresas, escolas, indústrias e ONGs.
- Desenvolver competências com trabalhos interdisciplinares em projetos de Educação Ambiental.
- Capacitar professores para o Ensino Superior na área pertinente.

Público Alvo: Profissionais graduados em nível superior com interesse na área.

Horário: Segundas e quartas: de 18h 30 min às 22h 10 min, com enriquecimento curricular em sábados previamente agendados.

Duração: 13 meses

Carga Horária: 390 h/a

EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA

Objetivos:

- Promover a formação de educadores para atuar no campo da educação, comunicação e tecnologia. Possibilitar a discussão da relação entre processos educativos, processos comunicacionais e mediação tecnológica.

Público Alvo: Profissionais graduados em nível superior com interesse na área.

Horário: Terças e quintas: de 19h às 22h 40 min

Duração: 14 meses

Carga Horária: 390 h/a.

ESPECIALIZAÇÃO EM PRÁTICAS EDUCATIVAS; INCLUSÃO PARA A DIVERSIDADE

Objetivos:

- Possibilitar reflexão face a diversidade cultural em espaços como a sala de aula, consultórios clínicos e programas sociais públicos e privados diversos.
- Contribuir para a formação de profissionais para atuar com as várias dimensões dos sujeitos inseridos na cultura.
- Promover o acesso aos novos conhecimentos e

produções sobre os temas da contemporaneidade que lhes colocam desafios à sua prática profissional.

Público Alvo: Profissionais graduados em nível superior e interessados na área.

Horário: Sábados: de 08h às 17h.

Duração: 15 meses

Carga Horária: 406 h/a.

EDUCAÇÃO INFANTIL

Objetivos:

- Contribuir, num enfoque interdisciplinar e transdisciplinar, para a qualificação e formação continuada de profissionais para a Educação Infantil.
- Promover o aprofundamento, a ampliação e a atualização de conhecimentos teórico-conceituais específicos relativos à Educação Infantil, com incorporação e apropriação crítica dos mesmos.
- Incentivar a reflexão e a crítica na busca da construção de práticas pedagógicas eficientes e de qualidade na Educação Infantil, tendo-se como referência as bases teóricas que as fundamentam, os contextos específicos, bem como as possibilidades cognitivas, biológicas, neurológicas, emocionais e psicológicas das crianças pequenas.
- Promover a criação de espaços estimuladores de debates e reflexões consistentes sobre a atitude do “aprender a conhecer”, “aprender a fazer”, “aprender a viver em comum” e “aprender a ser” (UNESCO/1996-ASA) no cotidiano dos processos educativos desenvolvidos nas instituições de Educação Infantil.

Público Alvo: Profissionais graduados em nível superior com Interesse na área.

Horário: Segundas e quartas-feiras: de 19h às 22h 40 min

Duração: 14 meses

Carga Horária: 440 h/a.

EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Objetivos:

- Subsidiar aquisição de conhecimentos pedagógicos e matemáticos possibilitando condições para reflexão sobre a ação educativa que exercem.
- Promover a qualificação de docentes para o exer-

cício do magistério superior na área de Educação Matemática.

- Possibilitar a elaboração e a execução de projetos de ensino e pesquisa em Educação Matemática que impliquem na renovação da prática docente.
- Identificar os principais métodos matemáticos, estatísticos e computacionais utilizados em Educação Matemática, com ênfase na utilização dos recursos multimídia para o ensino.
- Valorizar o Magistério, resgatando a melhoria da qualidade do ensino utilizando os recursos da Educação a Distância, aliados à mobilização do saber tácito do professor e à reflexão crítica de sua prática pedagógica.

Público Alvo: Profissionais graduados em nível superior, professores de Matemática da escola Básica e interessados na área.

Horário: Sextas-feiras: de 18h 30 min às 22h 10min e sábados: de 08h 30 min às 16h 40 min

Duração: 14 meses

Carga Horária: 424 h/a.

ANÁLISE BIOENERGÉTICA

Objetivos:

- Possibilitar aos profissionais agregarem o conhecimento da Análise Bioenergética como forma de enriquecimento aos respectivos campos de atuação.
- Promover a prática de aspectos e conceitos da Análise Bioenergética nas várias situações da clínica médica, social e psicológica na instituição escolar, empresarial, familiar, religiosa e outros.
- Oportunizar o desenvolvimento de “grupos de movimento” com exercícios de bioenergética para adultos e crianças, que possibilite compreender os aspectos da expressividade humana, através da linguagem corporal e gestual.
- Capacitar docentes para o Ensino Superior com a apreensão e apropriação de paradigmas metodológicos.
- Ampliar o conhecimento do comportamento humano, através do estudo e da interdependência biopsicossocial.
- Propiciar oportunidades para apreensão e apropriação de instrumental necessário às descobertas na leitura corporal de si mesmo e do outro, correlacionando-as com as patologias do caráter.

Público Alvo: Profissionais graduados em nível superior com interesse nas áreas de Saúde, Educação e Recursos humanos.

Horário: Sextas e sábados: quinzenal.

Sextas: 18h 30 min às 22h 30 min

Sábados: 8h 30 min às 17h

Duração: 14 meses.

EDUCAÇÃO E CULTURA **AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA**

Objetivos:

- Capacitar educadores para atuar no ensino básico e superior em atendimento a lei 10639/03.
- Possibilitar o reconhecimento e valorização da identidade Histórico-Cultural dos Afro-Brasileiros assegurando seus direitos de cidadãos.
- Promover a inclusão dos conhecimentos da cultura Afro-Brasileira na educação.

Público Alvo: Profissionais graduados em nível superior com interesse na área.

Horário: Terças e quintas: das 18h 30 min às 22h 10 min

Duração: 16 meses

Carga Horária: 420 h/a



UEMG
UNIVERSIDADE
DO ESTADO DE
MINAS GERAIS



FACULDADE DE
EDUCAÇÃO
CAMPUS BH/UEMG



CenC
CENTRO DE COMUNICAÇÃO
FGE/CBH/UEMG