

FORMAR CIDADÃOS: ENTRE O DISCURSO E A REALIDADE

FORMING CITIZENS: BETWEEN THE SPEECH AND THE REALITY

Carina de Oliveira Vieira Mochaidier¹

Débora Mendes Baggio²

Claudia Lopes Perpétuo³

MOCHAIDER, C. O. V.; BÁGGIO, D. M.; PERPÉTUO, C. L. Formar cidadãos: entre o discurso e a realidade. **Akrópolis** Umuarama, v. 18, n. 3, p. 195-204, jul./set. 2010.

RESUMO: Partindo do campo da psicologia e das relações estabelecidas entre escola, educação e adolescência, este estudo pretende discutir os objetivos norteadores da prática educacional. Entendendo essas como de singular importância ao desdobramento de uma sociedade mais autônoma e com menos desigualdades. Vislumbram-se neste estudo as relações como construções históricas a partir de necessidades e significações humanas, sob a perspectiva da psicologia sócio-histórica de Vygotsky, na qual o ser humano vive num processo cíclico de trocas com o meio. A psicologia sócio-histórica transcende e critica visões naturalizantes sobre as quais foram construídas teorias pedagógicas e psicológicas, entre elas a própria compreensão da adolescência, que continua sendo vista sob a perspectiva de fase comum do desenvolvimento em detrimento a leitura crítica de construção em determinado momento de nossa história. Assim, este estudo suscita a reflexão, dentro da prática psicológica, ou seja, o inevitável momento de (re)pensar nossa postura enquanto agentes de mudança, entendendo que no âmbito educacional esta prática tem como diretriz o desenvolvimento de cidadania, pautado na promoção de saúde.

PALAVRAS-CHAVE: Psicologia sócio-histórica; Adolescência, Educação e Autonomia.

ABSTRACT: Based in the study of the psychology and the relations established between school, education and adolescence, this study has like intention discuss goals from the educational practice. These practices are very important to development of a society more autonomic and with less disproportionality. This study try to demonstrate the relations like historical constructions, though human needs, based in the Vigotski theory, which the human being lives in a constant exchange process with the environment. The socio-historical psychology makes a critical analysis about these visions called naturals, which were build psychology and pedagogic theories, like the adolescence comprehension, that goes on being used under the perspective of a phase from the development in a damage made on the critical construction reading in a moment of our history. We concluded to bring reflection within the psychological practice, the inevitable moment of (re)thinking our position as agents of change, understanding that within this educational practice is a guideline to develop citizenship, founded on the promotion of health.

KEYWORDS: Socio-historical psychology; Adolescence; Education and Autonomy.

¹Estudante de quinto ano do curso de Psicologia da Universidade Paranaense, UNIPAR, Campus Sede Umuarama/PR. Rua José Honório Ramos, 4505, Edifício Residencial Graciliano Ramos – 87.502-230. Email: k_mochaidier@hotmail.com

²Estudante de quinto ano do curso de Psicologia da Universidade Paranaense, UNIPAR, Campus Sede Umuarama/PR. Rua Ministro Oliveira Salazar, 5206, Edifício Valência – 85.502-070. Email: de-baggio@hotmail.com

³Docente orientadora de TCC do curso de Psicologia da Universidade Paranaense, UNIPAR, Campus Sede Umuarama/PR. Rua Catanduvas, 4086. CEP: 87502-280. Email: clauperpetuo@unipar.br.

Recebido em março/2010
Aceito em maio/2010

1. INTRODUÇÃO

Cotidianamente o discurso popular traz o fato de que a sociedade mudou; e socialmente, percebemos transformações significativas em todas as relações humanas. De fato estamos em um processo cíclico de mudança, faz-se importante frente a isto a percepção e a reflexão acerca das instituições que fazem parte da construção dos sujeitos, e de como essas passam por transformações consideráveis em seus conceitos básicos e de como isto traz implicações à organização de toda nossa sociedade.

O olhar sob o qual se tece este estudo compreende e problematiza as relações como de fato construídas socialmente, dentro das quais mudanças suscitadas pela humanidade fazem parte de um processo de (re)construção de identidades e lugares de ser e estar no mundo. Este estudo orienta-se pela Psicologia Sócio-histórica de Vygotsky, que abandona a visão abstrata de fenômeno psicológico e de homem no mesmo tempo em que rompe com as ideias liberais do capitalismo, que, a saber, brevemente podem ser classificadas entendendo que “a perspectiva liberal tem como seus elementos o individualismo, e o capitalismo precisava deste indivíduo, dotado de escolha diferentemente de outros” (BOCK, 2007, p. 18). Essas forças agenciadoras do momento histórico criador de uma noção de eu entre os homens, é o mesmo que estabelece a Psicologia como ciência.

Então, sob esta nova ciência advinda do liberalismo se instaura as mesmas leis naturalizantes da constituição do sujeito individualizado. E é justamente estas noções desvinculadas do movimento social e cultural que a Psicologia Sócio-histórica questiona, pois para esta “cada transformação cria condições para novas transformações, em um processo histórico e não natural” (BOCK, 2007, p. 22), a crítica fundamenta-se naquela psicologia que se sustenta descolada da realidade social e cultural. Dentro desta perspectiva histórica dos processos fundamenta-se este trabalho a própria Psicologia, a adolescência e a escola, daí sua importância desse, pretende-se discutir essas práticas naturalizantes e desconectadas da realidade.

No decorrer deste estudo, compreende-se desse modo a adolescência não mais como aquela naturalmente demarcada, como uma fase do desenvolvimento humano, desprezando fatores socioculturais, aborda-se aqui uma adoles-

cência “criada historicamente pelo homem, uma representação, fato social e psicológico, constituída como significado na cultura e na linguagem que permeia as relações sociais” (OZELLA, 2002, p. 21). Pontua-se ainda que o fato de mudanças fisiológicas e cognitivas serem tomadas como comuns ao desenvolvimento e significarem uma etapa natural da vida, designada então como adolescência, sugere-se, portanto, que em todas as culturas, por todas as épocas apareceram características similares que demarcam um grupo com maneirismos típicos referentes à idade. Assim quando fala-se de algo dentro da perspectiva sócio-histórica observa-se de algo que se constituiu num dado momento histórico, portanto a adolescência como conhecemos e significamos é resultado de determinadas condições históricas.

Busca-se considerar as condições históricas que também refletem transformações necessárias no campo da prática psicológica, que demandam um novo fazer comprometido com a Promoção de Saúde, entendida em seu conceito amplo e presente em todos os campos de relação humana, se solidifica como uma perspectiva possibilitadora de melhores condições de vida. No decorrer desta discussão, pode-se perceber que dentro da escola a intervenção “favorece movimentos de (re)significação, de movimentos por meio dos quais os sujeitos se apropriam de novas informações, conhecimentos sobre si mesmo e a realidade, construindo possibilidade de crítica e de novos sentidos” (AGUIAR & BOCK, 2003, p. 153), vivendo assim uma possibilidade promotora de saúde.

Pontua-se ainda, sobre esta construção das práticas educacionais vigentes, como foi intensamente criticado por Freire, que assim como Vygotsky, acredita nos homens e mulheres em posição de sujeitos da história, Freire postulava “uma educação fundamentada sobre a criatividade e reflexões verdadeiras sobre a realidade, o caráter inacabado dos homens e o caráter evolutivo da realidade exigem que a educação seja uma atividade contínua” (FREIRE, 1980, p. 81). Para este autor, a formação para a cidadania passa por uma educação libertadora “a educação tem como tarefa formar para a expansão da democracia e da cidadania, contribuindo para uma emancipação social possível” (POLLI, 2005, p. 65).

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Adolescência

Para a maioria das pessoas e mesmo de muitos autores, reconhecidos no meio acadêmico, a adolescência é uma fase da vida humana, que representa a transição da infância para a vida adulta. Fase essa marcada por comportamentos, pensamentos e atitudes típicas, suscitadas por diversas mudanças fisiológicas, as quais tornam o adolescente um sujeito que obrigatoriamente deve apresentar questionamentos, contestação e revolta pela sua condição transitória.

A partir desta concepção acerca da adolescência são tecidas relações com esta população, é comum vermos associado nos meios de comunicação a figura do adolescente com imagens pejorativas de um “ser revoltado”, costumeiramente avesso ao mundo.

“É um período de contradições, confuso, ambivalente, doloroso, caracterizado por fricções com o meio familiar e o ambiente circundante. Este quadro é com frequência confundido com crise e estados patológicos, o que alarma o adulto e o leva a buscar soluções equivocadas” (ABERASTURY, 1980, p. 16)

Ou ainda: “Sem rebeldia e sem contestação não há adolescência normal” (OSÓRIO, 2002, p. 47). Divergente a esse entendimento, e a outros defendidos pela própria psicologia e pelo positivismo, racionalismo e mecanicismo, neste estudo observa-se a noção do adolescente como um produto recente de construções histórico sociais.

Para tal entendimento, o aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotsky, autor que desenvolveu contribuições concretas a psicologia e ao homem. Em vista disto, este estudo tem orientações que “compreendem o ser humano na concretude de suas relações sociais, na especificidade delas e no conjunto sistêmico, interfuncional, dinâmico e contraditório da personalidade humana, no fluxo de seu desenvolvimento histórico” (DELARI JR., 2009, p. 02). Entendendo que relações, vivências e experiências, mesmo que entendidas como únicas, remetem a nossos grupos sociais, e que portanto nunca deixam de serem gerais “posto que nossa própria personalidade não tem como realizar-se

e desenvolver-se senão em relação com outras pessoas, senão mediante processos sociais de significação, senão no fluxo de uma gênese histórica” (DELARI JR., 2009, p. 02).

Desse modo, parte-se dessa compreensão para entender como nos constituímos, neste processo cíclico de trocas com o meio; é válido a noção que não há nenhuma condição naturalmente dada, ou seja, não há como considerar a adolescência como uma etapa comum a todas as civilizações, como se algo pulsasse interiormente e suscitasse mudanças de postura e questionamentos existenciais.

Ao contrário, voltando o olhar para diversos momentos da história, em culturas distintas, não observa-se a adolescência igualmente significativa a todas, não há menção dos mesmos processos de transformação, nas diferentes civilizações. Portanto, o que podem-se afirmar é que a adolescência não pode ser considerada própria do desenvolvimento do homem, o que há de comum é fisicamente o início do desenvolvimento dos órgãos genitais, que trazem marcas e significações também distintas a cada sociedade.

Neste contexto não há o propósito de negar a existência da adolescência, e não é isto que a Psicologia Sócio-histórica preconiza, mas sim, que esta não é uma etapa inerente ao desenvolvimento do homem. Assim, o modo como entendemos e nos relacionamos com ela hoje faz parte de uma produção histórica, “um fato que passou a fazer parte da cultura enquanto significado, um momento interpretado e construído pelos homens, um período constituído historicamente” (OZELLA, 2003, p. 09).

É importante a clareza da concepção acerca do homem, que é objeto de atuação do psicólogo, pois a prática psicológica reflete o olhar que se tem destes sujeitos. Quando há a referência ao adolescente como alguém em crise, corre-se o risco de se criar rótulos, totalmente desnecessários a qualquer relação. Quando levantamos este questionamento, é para chamar a atenção para posturas que não vão de encontro com nossas expectativas, ou melhor, se eu espero rebeldia de um adolescente, caso esta não seja evidenciada posso sugerir que há algo de patológico nesta aparente “normalidade”, ou ainda, desconsiderar comportamentos não saudáveis por considerá-los comum a faixa etária (BOCK, 2007, p. 165).

Compreende-se assim que não cabe

questionamentos acerca da adolescência e sim como se constituiu historicamente a adolescência “só é possível compreender qualquer fato na totalidade em que ele foi produzido, totalidade essa que o constitui e lhe dá sentido” (BOCK, 2007, p. 169).

“É importante perceber que essa totalidade social é constitutiva da adolescência, ou seja, sem essas condições a adolescência não existiria ou não seria esta da qual estamos falando. Não estamos nos referindo, portanto, a condições sociais que facilitam, contribuem ou dificultam o desenvolvimento de determinadas características do jovem; estamos falando de condições sociais que constroem uma determinada adolescência” (BOCK, 2007, p. 169).

Com a aprimoração tecnológica, no mercado do trabalho da sociedade moderna, houve a necessidade de aperfeiçoamento da formação, obtida por meio da escola, mantendo por mais tempo jovens no processo educativo. Isto também pode ser explicado pelo aumento do desemprego, que necessitou que a mão-de-obra jovem tardasse mais alguns anos antes da entrada no mercado de trabalho, provocando concomitantemente maiores exigências dentro da sociedade capitalista (CLÍMACO Apud BOCK 2007).

Condições como estas foram estanques para o aparecimento de um novo grupo social, que passa mais tempo sob tutela de pais ou responsáveis, adotando características próprias na companhia de iguais dentro da instituição escolar, “A adolescência se refere, assim, a esse período de latência social constituída a partir da sociedade capitalista gerada por questões de ingresso no mercado de trabalho e extensão do período escolar” (BOCK, 2007, p. 170).

A mesma autora ressalta o fato que aliado a esta mudança provocada pelo capitalismo, há o fato que jovens possuem capacidades diversas para atuarem no mundo adulto, porém não são autorizados para tal, caracterizando assim uma contradição, que pode revelar atitudes rebeldes e “instáveis”. Já que o adolescente sente-se capaz de gerir sua própria vida, mas é impossibilitado, sendo mantido sob o vínculo de dependente do adulto “é alguém que deixa de experimentar suas possibilidades da realidade social” (BOCK, 2007, p. 170).

Em relação à escola, o que se percebe

é que esta “em sua forma de funcionamento tradicional não vem agenciando uma ação socializadora, mantêm, antes, uma relação hierárquica de distanciamento construída na condição de aluno” (ROCHA, 2002, p. 28). A mesma autora problematiza que este distanciamento pode gerar nos adolescentes “desinteresse, indisciplina e violência, na medida em que a trajetória na escolarização gera insucesso e exclusão”.

2.2 Educação X Escola

“É no movimento mediado pelo outro que aprendemos e aprendemos o vivido, que nos elaboramos, que reafirmamos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e transformamos o que somos, que nos desenvolvemos e nos singularizamos...Aprendizado no tempo” (Vygotsky apud Contini, 2000, p. 53).

Citamos anteriormente que a adolescência aparece historicamente, com suas significações, motivada por algumas movimentações na organização da sociedade, entre elas aparece o momento em que o jovem é chamado a permanecer na escola por mais tempo. E como produto desta e de inúmeras mudanças na sociedade pós moderna, a escola não poderia deixar de ser atingida, também passa por transformações no paradigma. Hoje não podemos conceituá-la como um espaço formador, mas sim um espaço onde diversos saberes se encontram, cabendo então a escola organizar e articular para que estas informações cheguem a seus alunos de forma clara.

Mas é isto, de fato, que adolescentes tem recebido da escola? Ou melhor, o que realmente a escola tem e deve transferir aos seus alunos?

Parece automático ao ouvirmos esta pergunta pensarmos que a escola deve ser um espaço formador de cidadãos, e é isto que trazem documentos do Ministério da Educação, quando conceituam os objetivos da educação brasileira, mas será mesmo este o papel que a escola desempenha? Foi para estes fins que a escola nasceu? E a população que está atualmente inserida nas escolas compreende e atua neste sentido?

O Plano de Desenvolvimento da Educação (2008) toma a educação como um processo dialético, que se estabelece entre socialização e individualização do sujeito, isto voltado para a autonomia. Já autonomia nos é definida como:

“Uma opção metodológica que considera a atuação do aluno na construção de seus próprios conhecimentos, valoriza suas experiências, seus conhecimentos prévios, e a interação professor-aluno e aluno-aluno, buscando essencialmente a passagem progressiva de situações em que o aluno é dirigido por outrem a situações dirigidas pelo próprio aluno”. (Parâmetros Curriculares Nacionais, 1997, p. 94).

Este discurso trazido em documentos elaborados para demonstrar a proposta da educação brasileira coincide com o do imaginário social, ou melhor, com as práticas ideais e necessárias que se espera estejam sendo desenvolvidas no meio educacional. Também estão em paralelo com metas de estado, que trazem a educação como prioridade absoluta. Contudo, não estão de acordo com a realidade que nos é posta, o que vemos no dia a dia é uma constante deteriorização das condições destinadas e mantidas no âmbito educacional.

Voltando a atenção a proposta de fomentar cidadania aos sujeitos, Gadotti & Romão (1997) trazem que “se o Estado e a sociedade entenderem melhor qual é o papel da educação para a formação da cidadania, e para o desenvolvimento nacional, encontrarão mais facilidades para a construção de uma escola de qualidade para todos”. (GADOTTI & ROMÃO, 1997, p. 19) O que estes autores problematizam é que para isto há a necessidade de que todos se sintam necessários a este processo, a responsabilidade precisa ser compartilhada, só assim a escola será para todos.

Patto (1997) reafirma esta ideia trazendo que para uma efetiva mudança na relação com a escola e das práticas desta, toda a sociedade precisa ser mobilizada, fora disto é ilusão pensar que reais mudanças serão efetuadas, esta autora problematiza dizendo: “a experiência histórica tem demonstrado que, mesmo nos países onde, por força de movimentos revolucionários, a ordem social foi radicalmente alterada, todo um esforço paralelo tem sido necessário para transformar a escola num sentido desejado” (PATTO, 1997, p. 31).

Porém, como a sociedade tomará posse de uma postura ativa frente a estes processos se não está deveras conscientes destes? Se a problematização que se faz da educação por diversos autores é de que esta fundamenta-se na ingenuidade e não na crítica frente a realidade

social?

Gera estranheza a não adoção da autonomia como prática constante de atuação escolar, já que no Brasil este tema encontra suporte na Constituição Federal de 1988, que traz em seu Art. 1º “o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas”, Gadotti & Romão (1997) trazem este artigo como fundamento constitucional da autonomia da escola. Estes autores citam ainda que “autonomia e autogestão constituem-se em horizonte de construção das relações humanas mais justas e civilizadas”, é necessária a luta, por meio da educação, para criar na sociedade a capacidade de “governar e governar-se”. (Gadotti apud Habermas, 1987, p. 08)

Paulo Freire, autor brasileiro comprometido com a vida, e esperançoso na educação como portadora da verdadeira libertação, entende a autonomia como possuidora da natureza da educação, sem esta não há ensino, não há aprendizagem. Educação como ato dialógico, convergente com pensamentos de Vygotski, Freire, também entende a posição de homens e mulheres dentro da história “O sujeito histórico para Paulo Freire é aquele que supera a condição de consciência intransitiva ou ingênua, construindo em si e com os outros uma consciência crítica que o instrumentaliza para o fazer histórico” (Sonia Couto Souza Feitosa, 2005, p. 30).

Na educação, Freire defende que o sujeito histórico tem condições de superar condições de passividade e/ou ingenuidade e construir uma consciência crítica, capaz de fazer a história. Portanto, este autor acredita que, a leitura da palavra deve fazer a junção com a leitura do mundo, do contexto em que vive e que tece suas relações, e de posse de saberes este ser histórico é capaz de atuar no mundo, transformando-o. Mas para que este processo torne-se efetivo, o sujeito deve ser capaz de reconhecer-se no processo educativo.

Entendendo que somos seres históricos, e que estamos em constante mudança, num processo cíclico, Freire postula que não há um pensamento pronto e acabado. À medida que aprendemos, articulamos o novo conhecimento com antigas experiências. Justamente por acreditar neste movimento de aprendizado contínuo, Freire é crítico da educação bancária, pela qual o educador entende alunos como caixas quais devam ser depositados os saberes, o educador está nesta posição como um detentor de todo o

saber, está pronto, situação que o autor estudado nega.

Freire (1987) postula ainda como educação bancária a prática que o autor vivenciava em instituições educacionais, ou seja, essa crítica encontra razão no cotidiano escolar, nas relações estabelecidas entre educadores e educandos. Essa educação não acontece distante da realidade escolar, não se desenvolveu teoricamente, ao contrário, é dentro da escola que ela fundamenta-se, fortalece-se e ainda hoje, mais de vinte anos após o lançamento do seu livro *Pedagogia do Oprimido* (1987), que traz questionamentos sobre a educação que conduz os educandos a memorização mecânica do conteúdo escolar “em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem” (FREIRE, 1987, p. 58), estamos fortemente inclinados à repetição dos mesmos métodos de aprendizagem, ainda hoje é assim que a escola está posta.

Conciliasse a esta problemática em relação à educação bancária, o fato dela colocar o aluno em uma posição passiva de escuta, posição que põe em risco o desenvolvimento de autonomia e cidadania, objetivos norteadores da educação (FREIRE, 1987, pág. 63). Já que passivos é mais fácil adaptar, e quanto mais adaptado mais adequado ao mundo está, “a concepção e a prática de educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim” (FREIRE, 1987, p. 64).

Práticas que não estimulam o pensamento crítico, emancipatório e libertador negam a possibilidade de relações consciência e mundo:

“Produzir analfabetos é arrancar-lhes a voz da participação, da cidadania e da vida social com dignidade. Aos analfabetos rouba-se o direito de biografarem-se. De serem sujeitos que podem ter suas histórias de vida como sujeitos da história, a partir de suas participações efetivamente concretizadas. A alfabetização conscientizadora possibilita aos indivíduos se constituírem e não ficarem eternamente e apenas como objeto da incidência dos que sabem, podem, exploram, mandam e os submetem”. (ARAÚJO FREIRE, 2005, p. 25)

É importante a atenção para a escola, ao mesmo momento que confere ao aluno aumento

das capacidades através de leitura e escrita e acúmulo de informações, o faça por meio e através destas a valorização de comportamentos e atitudes aceitáveis no convívio social, “a desvinculação dos valores e objetivos educacionais tem levado professores a esvaziar o sentido de suas palavras, tomando seu discurso uma retórica doutrinária ou moralista” (CARVALHO, 2005, p. 76).

Bock (2003, p. 133) fala desta atitude moralista das teorias pedagógicas, como se servissem para “reforçarem a idéia de que a escola está distante da vida vivida, a escola se pensou como trabalhadora para proteger os educandos de si mesmos”. A escola seria então um lugar puro, capaz também de purificar o aluno, melhorando-o. Há neste momento uma grande ruptura com seus objetivos, pois pretende formar cidadãos distanciando-os da realidade.

Para as noções do liberalismo, que sinteticamente podemos dizer que trata o homem livre e focado na própria existência, em que “o fracasso ou o sucesso depende de cada um e será devido aos seus méritos ou defeitos individuais” (DELARI, 2009, p. 39), portanto, com capacidades inatas que só precisam ser desenvolvidas, para este entendimento de homem e de sociedade o modo de educação atualmente assentada é válido, e são sob ela que muitas teorias foram pensadas, teorias pedagógicas e psicológicas. Nestas, em que o liberalismo é pano de fundo, a escola não necessita articular a realidade social no dia a dia da escola, pois os alunos já possuem o que necessitam naturalmente, sendo a realidade desnecessária, “os conteúdos escolares surgem como conhecimentos universais que nada tem a ver com a vida das pessoas, o aprendizado é concebido como possibilidade humana e não contribui com a compreensão da realidade cotidiana”. (BOCK, 2003, p. 134). Perdendo a realidade social perderemos a finalidade social que a escola possui, já que promovendo qualquer atividade educativa, estamos determinando algum tipo de cidadão.

Entende-se, portanto que a cidadania deve ser uma conquista do próprio estado e não um produto de solidariedade, e para tal necessitamos de instituições, ressalta-se aqui o papel da escola, com regras justas. Gadotti & Romão (1997, p. 40) trazem que cidadania e autonomia são importantes estratégias na construção de uma sociedade melhor, para tal há necessidade de integrar a educação com cultura, com a

comunidade, enfrentar questões de repetência e formar continuamente educadores. Além de preparar alunos para atuarem com autonomia, também é preciso que estes estejam preparados para a inserção na comunidade, não apenas porque é necessário relacionar-se com os demais, mas é preciso engajamento na construção de práticas democráticas e de luta.

Dentro deste processo aparece a figura de diversos atores, entre eles o psicólogo, que deverá compreender de forma crítica a função social da profissão no contexto brasileiro, rompendo com a ideologia liberal na sua prática e estabelecendo uma atuação ética e cidadã, garantindo a população à apropriação de sua condição humana, ou seja, compreendendo o ser humano em seu processo dialético.

2.3 O Psicólogo na Instituição Escolar

“O compromisso do Psicólogo só poderá ser com a mudança social” (BRANCO apud CONTINI, 2000, pág. 36).

Muito tem se falado em atuações psicológicas mais voltadas para a realidade a qual está posta e verdadeiramente comprometida com a população. Atuações estas bem distintas das características com as quais a psicologia vinha se deparando tradicionalmente, ou seja, da prática individual de consultório. Este novo modo de atuar em psicologia pede que esta ciência se aproprie de processos históricos e políticos no meio em qual está inserida.

Inicialmente a inserção do psicólogo no ambiente educacional se fez para atender a uma demanda já determinada por equipe pedagógica da escola. Com material escasso os psicólogos faziam avaliações de crianças com problemas de aprendizagem, era então um confirmador das incapacidades.

“O exercício da função diagnosticadora não garantiu a inserção e o trabalho sistemático do psicólogo na escola. Mas a concepção subjacente a esta forma de atuar deixou raízes no terreno fértil do imaginário dos professores. Conceitos como o de carência cultural, inteligência limítrofe, imaturidade psicomotora ou desordem emocional ainda hoje alimentam e explicam o acerto das profecias da não aprendizagem”. (ANDREAZI, 1992, pág. 67)

Ainda muito desta prática é vista sendo realizada por muitos psicólogos descomprometidos e/ou alienados do seu papel de agentes de mudança. Hoje o grande paradigma está justamente em “fugir de toda prática diagnóstica ou de atenção individualizada” (ANDREAZI, 1992, pág. 70), pois entende-se que “ao se avaliar como desviantes os diversos comportamentos e relações, culpabilizam-se os indivíduos, naturalizam-se as problemáticas, e neste movimento esvaziam-se possibilidades concretas para o exercício da cidadania” (ANDRADE & MORATO, 2004, pág. 347).

Esse outro modo de conceber a Psicologia traz importantes e inúmeros desafios, já que se contrapõe há anos de verdade configuradora de lugar, que agora deverá ser implicados política e eticamente com problemáticas reais, do mundo vivido “trabalho que não existe especialista a dar respostas, mas uma construção conjunta de novos sentidos e ações” (ANDRADE & MORATO, 2004, p. 347).

Cabe frente a esta reconfiguração de atuação o questionamento se o psicólogo está preparado para intervenções, comprometido ética e politicamente, entendendo a educação enquanto bem para a construção da cidadania. Contini (2000) responde esta pergunta e entende esta atuação um projeto de promoção de saúde. Este novo modo de conceber a educação remete a reflexões pertinentes ao termo saúde, já que não cabe apenas considerá-la como mera ausência de doenças, o psicólogo escolar, que trabalha para promover saúde deve, portanto, ter pela saúde uma visão sistêmica, compreendendo todos dos fatores da vida dos homens e entendendo-os como possibilidades de uma vida saudável.

Neste contexto, a escola caracteriza-se como uma das instituições básicas da vida do homem, ou seja, o espaço importante para o desenvolvimento e promoção da saúde. Esta mudança de enfoque permite “a construção de uma atuação fortemente aliada na direção de uma ética apontada para a transformação social, comprometido com um trabalho que possa promover saúde” (CONTINI, 2000, pág. 48). Enfim, permite ao psicólogo demarcar sua função social, tal inserção social confere o questionamento e a busca, dentro do foco educativo e de promoção de saúde, de preocupações referentes à cidadania, objetivo claro de toda ação educativa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Harmonizando com os princípios da Constituição Federal, com o Plano Nacional de Educação e com os Planos Curriculares Nacionais, a prática educacional deve priorizar o desenvolvimento de cidadania e autonomia aos educandos. Entendendo este como um processo, que se inicia com a entrada da criança na escola e se estende por um longo período até a adolescência, a educação está assentada hoje sob o prisma de grande articuladora de conhecimentos, já que em nossa sociedade não cabe somente a esta a formação por meio de conhecimentos e informações.

Mesmo tendo a educação como meta de desenvolvimento de nações e prioridade de ações políticas e governamentais, a prática educacional é perpassada por situações de face contraditórias aos propósitos ora aqui já levantadas. Ou seja, a prática tem demonstrado situações não propiciadoras da liberdade de criação e autonomia aos sujeitos, gerando por vezes, situações de risco a cidadania e prejuízo a capacidade promotora de saúde engendrada na educação.

Autores como Paulo Freire nos trazem isto de forma muito clara, tal autor acredita numa prática dialógica, que permite a compreensão que todo aprendizado é uma construção histórica, para este “a leitura das palavras equivale a uma produção de sentido que necessariamente afirma a autonomia dos sujeitos contra a privação das palavras (forma de alienação)” (PINTO, 2005, p. 04). Quando Freire fala de educação ele remete necessariamente a toda relação entre sujeitos, por isto, válida e possível é o entendimento de sua teoria sob o olhar da Psicologia.

Psicologia esta comprometida com sujeitos, com subjetividades construídas na relação, esta prática muito vem sendo discutida, já que ainda estamos sob forte influência da clínica tradicional, que já não condiz com a realidade que agora nos deparamos. “O psicólogo brasileiro vê-se diante de uma série de questões político-sociais que atravessam o fazer psicológico e apontam para o caráter alienante das práticas tradicionais” (Andrade & Moratto, 2004, p. 346). Estamos a algum tempo em um processo de construção de novas práticas que problematizem as necessidades das comunidades, e para que de fato consigamos é demasiado necessária outra postura, outra forma de conceber o ho-

mem e as relações deste com o meio.

Na educação esta reconstrução de prática encontra sentido no foco de promoção de saúde, o qual é defendido por Contini (2000), que trata da inserção social do Psicólogo, dentro do foco educativo de promoção de saúde, demonstrando uma ligação crescente com questões ligadas aos direitos humanos e a cidadania. Com isto tem-se a percepção de que a nossa atuação deve estar mediada por questões éticas e políticas. E para iniciarmos tal trabalho a mesma autora sugere que comecemos por um exercício de ação-reflexão-ação, para assim fortalecer e qualificar esta tarefa, que tem que ser fundamentalmente coletiva e interdisciplinar.

Faz-se necessária a prática intencionada do psicólogo no intuito de construção de novas práticas transformadoras no âmbito educacional, em face que a partir da problematização do atual modo como a educação, por intermédio da escola, está posta, percebemos que há uma contradição quanto aos seus reais objetivos educacionais. Pois concebemos teoricamente que esta instituição é apta a proposta de fomentar cidadania e autonomia aos indivíduos que nela encontram-se, contudo “a escola está fora da realidade, esta contestação já é tão conhecida que parece óbvia” (AGUIAR & BOCK, 2003, p. 133). Desta forma, não há concretamente a possibilidade de prepararmos cidadãos para o exercício de autonomia se há distância entre o mundo apresentado pela escola e o mundo vivenciado pelo educando.

4. REFERÊNCIAS

- ABERASTURY, A. **Adolescência**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1980.
- ANDRADE, A. N.; MORATO, H. T. P. Para uma dimensão ética da prática psicológica em instituições. **Estudos de Psicologia**, v. 9, n. 2, p. 345-353, maio/ago. 2004.
- ANDREAZI, L. C. Uma história do olhar e do fazer do psicólogo na escola. In: CAMPOS, F. C. B. (Org.). **Psicologia e saúde repensando práticas**. São Paulo: Hucitec, 1992.
- BOCK, A. M. B. A orientação profissional com adolescentes: um exemplo de prática na abordagem sócio-histórica. In: FURTADO, O. (Org.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva**

crítica em psicologia. São Paulo: Cortes, 2007.

_____. Psicologia da educação: em busca de uma leitura crítica e de uma atuação comprometida. In: BOCK, A. M. B. (Org.). **A perspectiva sócio-histórica na formação em psicologia**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. **O plano de desenvolvimento da educação: razões, princípios e programas**. Brasília: Ministério da Educação, 2008.

CARVALHO, J. S. F. Entre a doutrina e o slogan. **Revista Viver Mente e Cérebro**, Coleção Memória da Pedagogia, São Paulo, n. 4, p. 66-77, jan. 2005.

CONTINI, M. L. J. Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua na educação. **Revista Psicologia Ciência e Profissão**, v. 20, n. 2, p. 46-59, 2000.

DELARI JÚNIOR, A. **Vygotsky e a prática do psicólogo: em percurso da psicologia geral a aplicada**. Umuarama: Mimeo, 2009.

FEITOSA, S. C. S. Educação e sujeitos dialéticos. **Revista Viver Mente e Cérebro**, Coleção Memória da Pedagogia, São Paulo, n. 4, jan. 2005.

FREIRE, A. M. A. Utopia peregrina. **Revista Viver Mente e Cérebro**, São Paulo, Coleção Memória da Pedagogia, n. 4, jan. 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização teoria e prática da libertação**. São Paulo: Moraes, 1980.

GADOTTI, M. O plantador do futuro. **Revista Viver Mente e Cérebro**, São Paulo, n. 4, jan. 2005.

GADOTTI, M. (Org.). Escola e democracia: um tema revisitado. In: GADOTTI, M. **Autonomia da escola: princípios e propostas**. São Paulo: Cortez, 1997.

OSÓRIO, L. C. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Brasília: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

OZELLA, S. A adolescência e os psicólogos: a concepção e a prática dos psicólogos. In: OZELLA, S. (Org.) **Adolescência construídas: a visão da abordagem sócio-histórica**. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. Adolescência: uma perspectiva crítica. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Adolescência e psicologia: concepções, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa dos Psicólogos, 1997.

PINTO, M. C. Utopia urgente. **Revista Viver Mente e Cérebro**, São Paulo, n. 4, jan. 2005.

POLLI, R. J. Freire e Habermas. **Revista Viver Mente e Cérebro**, São Paulo, n. 4, jan. 2005.

ROCHA, M. L. Contexto do adolescente. In: KOLLER, S. H. (Org.). **Adolescência e psicologia, práticas e reflexões críticas**. Rio de Janeiro: Conselho Federal de Psicologia, 2002.

FORMAR CIUDADANOS: ENTRE EL DISCURSO Y LA REALIDAD

RESUMEN: Partiendo del campo de la psicología y de las relaciones establecidas entre escuela, educación y adolescencia, este estudio pretende discutir los objetivos orientadores de la práctica educacional. Entendiendo éstas como de singular importancia al desdoblamiento de una sociedad más autónoma y con menos desigualdades. Se vislumbran en este estudio las relaciones como construcciones históricas a partir de necesidades y significaciones humanas, bajo la perspectiva de la psicología socio-histórica de Vygotsky, en la cual el ser humano vive en un proceso cíclico de permutas con el medio. La psicología socio-histórica trasciende y crítica visiones naturalista sobre las cuales fueron construidas teorías pedagógicas y psicológicas, entre ellas la propia comprensión de la adolescencia, que

continúa siendo vista bajo la perspectiva de fase común del desarrollo, en detrimento a la lectura crítica de construcción en determinado momento de nuestra historia. Así, este estudio suscita la reflexión, dentro de la práctica psicológica, o sea, el inevitable momento de repensar nuestra posición como agentes de cambio, entendiendo que en el ámbito educacional esta práctica tiene como directriz el desarrollo de ciudadanía, basada en la promoción de salud.

PALABRAS CLAVE: Psicología socio-histórica; Adolescencia; Educación y Autonomía.