

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCar
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE



CAMILA MARIA CHIARI

**ANA MARIA POPPOVIC E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS MENORES DE 10
ANOS: UMA ANÁLISE DE SUAS IDEIAS EDUCACIONAIS**

SÃO CARLOS – SP

2019

CAMILA MARIA CHIARI

ANA MARIA POPPOVIC E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS MENORES DE 10
ANOS: UMA ANÁLISE DE SUAS IDEIAS EDUCACIONAIS

Tese de doutorado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos como requisito para o processo de defesa de doutorado.

Linha: Estado, Política e Formação Humana

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Arce Hai

Bolsa: CNPq

SÃO CARLOS – SP

2019



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de Aprovação

Assinaturas dos membros da comissão examinadora que avaliou e aprovou a Defesa de Tese de Doutorado da candidata Camila Maria Chiari, realizada em 20/02/2019:

Profa. Dra. Maria Iolanda Monteiro
UFSCar

Prof. Dr. Alan Victor Pimenta de Almeida Pales Costa
UFSCar

Profa. Dra. Vera Teresa Valdemarin
UNESP

Profa. Dra. Carlota Josefina Maltá Cardozo dos Reis Boto
USP

Profa. Dra. Maria Cristina da Silveira Galan Fernandes
UFSCar



Fonte: Biblioteca da Fundação Carlos Chagas. Biblioteca Ana Maria Poppovic – BAMP.

*Sem a curiosidade que me move,
que me inquieta, que me insere na busca,
não aprendo nem ensino.*

Paulo Freire

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Alessandra Arce Hai pela dedicação, paciência e empenho em suas orientações. Por seus conselhos que proporcionaram o enriquecimento do trabalho e também de minha formação.

Aos meus pais, Fernando e Ana Maria, presentes nos momentos difíceis e nas maiores alegrias, sempre me apoiando e incentivando durante os estudos. Obrigada por ajudar a realizar sonhos e planos!

Aos meus irmãos que sempre estão presentes na minha vida me incentivando. Meus sinceros agradecimentos à Fernanda, Luiz, Renata, Paulo e Amanda. Obrigada por proporcionarem os risos, conselhos e os momentos mais valiosos.

Aos meus cunhados, Thalita e Alessandro, João, Thays e Felipe. Agradeço pela paciência e amparo nos momentos que mais precisei.

Às minhas tias que sempre apoiaram e torcem muito pelo meu sucesso: Angela, Silvana, Cristina e Neide.

Aos meus amados sobrinhos que pacientemente souberam aguardar os momentos certos para brincar e com muita alegria me deram força, sentaram ao meu lado e “estudaram” junto comigo. Amo muito vocês: Henrique, Thomás, Maria Clara, Thiago e Isabel.

Aos meus queridos amigos, por todo incentivo desde a graduação: Marcela, Marco, e Camila. Obrigada pela amizade, compreensão, conselhos, risos, companheirismo.

Ao meu amigo Maiko, muito obrigada pelo apoio, conversas e conselhos.

Ao Marcos, por toda sua colaboração em São Paulo. Muito obrigada pela disposição, informação e tempo de dedicação.

Ao Felipe, especialmente por me ajudar a acessar o material mais difícil de todos. Muito obrigada por tudo!

À Michele, pela sua confiança, força, determinação e amizade, por contribuições e preocupações e principalmente pelo seu apoio inestimável.

Às companheiras do grupo de estudo: Mariana, Carol, Rita, Kayenne, Alessandra e Débora. Sou muito feliz e grata por ter participado de momentos maravilhosos de aprendizagem e troca de experiências com vocês.

Aos professores que durante as disciplinas da pós-graduação propuseram discussões, atividades, encontros que ajudaram em minha formação não apenas profissional, mas como cidadã.

Ao Secretário de Educação de Guaranésia, Willians Gavioli, pela paciência e compreensão, pelas trocas de experiências e conversas sobre Educação, Pós-Graduação e apresentações. Muito obrigada por compreender minhas necessidades e me apoiar.

Às meninas da Secretaria de Educação de Guaranésia: Telma, Rosangela e Giorgia. Obrigada pelo incentivo, pelos momentos de distração e de apoio entre nós. Sabemos que nos dedicamos e buscamos sempre melhorar. Sei o quanto torceram e torcem por mim. Obrigada pela paciência e pela amizade.

Os meus sinceros agradecimentos a todas as pessoas que, por ventura, não nomeei e me apoiaram, ajudaram, fizeram e fazem parte da minha vida e contribuem para torná-la repleta de momentos gratificantes e inesquecíveis.

Agradeço imensamente a Deus por estar sempre presente em minha vida guiando e iluminando os meus caminhos.

RESUMO

A pesquisa tem como proposta apreender, compreender e analisar as ideias educacionais da Pedagoga e Psicóloga Ana Maria Poppovic, pesquisadora de referência principalmente entre as décadas de 1970 e 1980. Intelectual de destaque no cenário educacional por realizar diversos estudos, projetos, pesquisas e trabalhos em defesa da Educação Infantil e da alfabetização. Poppovic contou por muitas vezes com parcerias de estudiosos e pesquisadores do campo da Educação e da Psicologia. Ao mesmo tempo em que obteve apoio e colaboração de um grupo de estudiosos, ao defender suas ideias, assumiu um papel de liderança e responsabilidade frente às investigações. Assim, compreendemos que essa pesquisa está relacionada aos estudos da trajetória de Poppovic, mas pertence também ao campo da História da Educação e da construção de suas ideias, pois se dedica a compreender os trabalhos e estudos da intelectual dentro do seu período e contexto histórico, analisando suas contribuições para a educação brasileira. Temos como hipótese que Ana Maria Poppovic se interessou pela Pré-Escola com o intuito de colaborar com a promoção de crianças “aptas” e “prontas” para a alfabetização. Ou seja, Poppovic encontrava no campo da Educação Infantil um espaço para suprir e até mesmo erradicar os problemas e dificuldades de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental. Por isso, desenvolveu inúmeros estudos e pesquisas, e conseqüentemente, publicações, atividades, projetos e materiais de práticas educacionais, principalmente para crianças ditas como “marginalizadas culturais”, ou seja, crianças com dificuldades de aprendizagem e que pertenciam a um grupo desfavorecido economicamente. Metodologicamente optamos pela pesquisa investigativa de caráter teórico-bibliográfico com o intuito de compreender práticas educacionais através do contexto e dos fatores que a delimitam. Utilizamos principalmente as concepções de Depaepe (2006; 2012) para analisar as ideias dessa intelectual a partir do conceito da “desmitologização”, na tentativa de compreender os motivos reais e as contradições que permitiram e levaram Poppovic a apresentar suas propostas para a Educação. Concluímos que Poppovic teve influência de produções e programas internacionais, principalmente do *Head Start*, um estudo desenvolvido nos Estados Unidos com proposta de acompanhar o desenvolvimento e ensino-aprendizagem de crianças pobres. Ao longo de sua trajetória Poppovic também colaborou e propôs estudos e propostas internacionais que foram adaptadas para o contexto nacional. Suas ideias educacionais estavam relacionadas principalmente às crianças marginalizadas culturalmente e por isso apoiava-se na defesa da Educação Infantil com dedicação à prontidão para a alfabetização e com defesa a Educação Compensatória para proporcionar às crianças pobres condições favoráveis para o ensino-aprendizado. Assim, acreditamos que essa pesquisa colabora com a reconstrução do espaço educacional brasileiro a partir de uma educadora de grande relevância para Educação e a História da Educação.

Palavras chaves: História da Educação, Educação Infantil, Materiais de Alfabetização, Educação Compensatória, Ana Maria Poppovic.

ABSTRACT

The research has as a proposal to capture, understand and analyze the educational ideas of the Pedagogue and psychologist Ana Maria Poppovic, reference researcher mainly between the decades of 1970 and 1980. Prominent intellectual in the educational setting for conducting several studies, projects, researches and work in defense of early childhood education and literacy. Poppovic had collaboration many times with partnerships of scholars and researchers in the field of education and psychology. At the same time he obtained support and collaboration of a group of scholars, to defend his ideas, took on a leadership role and responsibility in the face of investigations. So, we understand that this research is related to studies of trajectory of Poppovic, but belongs to the field of History of Education and the construction of their ideas, as is dedicated to understanding the work and intellectual studies within your period and historical context by examining their contributions to the Brazilian education. We are interested that Ana Maria Poppovic became interested in preschool in order to contribute to the promotion of children "able" and "ready" for literacy. Poppovic was in the field of early childhood education a space to meet and even eradicate the problems and difficulties of literacy in the early grades of elementary school. So, has developed numerous studies and research, and as a result, publications, activities, projects and practical educational materials, mainly for children spoken as "cultural marginalisation", children with difficulties in the learning and belonging to an economically disadvantaged group. We opted for the investigative research in method of theoretical character with the intention of bibliographic understanding educational practices through the context and of the factors that limit. We use mainly the conceptions of Depaepe (2006; 2012) to analyze the ideas of this intellectual from the concept of "demythologization", in an attempt to understand the real reasons and the contradictions that have allowed and took Poppovic to present his proposals for education. We conclude that Poppovic had influence of productions and international programs, especially Head Start, a study developed in the United States with a proposal to follow the teaching-learning and development of poor children. Along your trajectory Poppovic also collaborated and proposed studies international proposals that were adapted to the national context. His educational ideas were related mainly to marginalized children culturally and so supported in defense of early childhood education with dedication to literacy and readiness with Compensatory education to provide defense poor children conditions favourable for the teaching-learning process. So, we believe this research collaborates with the Brazilian educational space reconstruction from an educator of great importance to Education and the History of Education.

Key words: History of Education; Early Childhood Education; Literacy Materials; Compensatory Education; Ana Maria Poppovic.

IMAGENS

IMAGEM 1 Desenho Do Jornal Alfa Sobre Alfabetização	15
IMAGEM 2 Jornal Alfa: Matéria Sobre Ana Maria Poppovic.....	41
IMAGEM 3 Ana Maria Poppovic.....	42
IMAGEM 4 Vista Geral da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras “Sedes Sapientiae” Na Rua Marques de Paranaguá.....	45
IMAGEM 5 Sala de Ludoterapia de Psicodiagnóstico e de Psicoterapia do Instituto “Sedes Sapientiae”	55
IMAGEM 6 Madre Cristina.....	62
IMAGEM 7 Helena Antipoff.....	63
IMAGEM 8 Professor Enzo Azzi.....	65
IMAGEM 9 Pirâmide Escolar Brasileira 1965.....	75
IMAGEM 10 Recorte da Matéria do Jornal Alfa.....	81
IMAGEM 11 Crianças e o Programa Alfa.....	147
IMAGEM 12 Alguns Materiais do Alfa.....	154
IMAGEM 13 Materiais do Professor: Programa Alfa.....	168
IMAGEM 14 Alfa no Brasil.....	170
IMAGEM 15 Cena do Vídeo do Programa Pensamento e Linguagem.....	176
IMAGEM 16 Livros de Textos: Material Pensamento e Linguagem.....	177
IMAGEM 17 Artigo Jornal Alfa “De Quem é a Culpa?”.....	181
IMAGEM 18. Como Construir a Privada.....	184
IMAGEM 19. A Desnutrição e o Fracasso escolar.....	191
IMAGEM 20: Recorte do artigo “Por uma escola democrática.....	193
IMAGEM 21 Capa “Essa Gente Faz Uma Escola Diferente”	202

QUADROS

QUADRO 1 Disciplinas de Pedagogia do “Sedes Sapientiae”	47
QUADRO 2 Didática Especial.....	52
QUADRO 3 Analfabetismo na Faixa de 15 ou mais – Brasil 1900-2000.....	86
QUADRO 4 Publicações de Ana Maria Poppovic.....	91
QUADRO 5 Material Para o Aluno.....	153
QUADRO 6 Material Para o Professor.....	166
QUADRO 7 Material Para a Biblioteca da Classe	168
QUADRO 8 Vídeos do Programa Pensamento e Linguagem.....	174

GRÁFICOS

GRÁFICO 1: Percentual de Domicílios com Rede de Água, Esgoto, Coleta de Lixo e Iluminação Elétrica no Brasil: 1960-1965.....	183
GRÁFICO 2: Alfabetização no Brasil Entre 1872 -1995.....	186
GRAFICO 3: Proporção de Pobres no Brasil 1960-1990.....	187

SIGLAS

APAE	Associação de Pais e Amigos de Excepcional
BCo	Biblioteca Comunitária
CADEME	Campanha de Educação do Deficiente Mental
CPR	Conselho Regional de Psicologia
DCM	Disfunção Cerebral Mínima
DNE	Departamento Nacional de Educação
EATEP	Equipe de Assistência Técnica para o Ensino
EMEB	Escola Municipal de Educação Básica
FCC	Fundação Carlos Chagas
FFCLS	Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de São Bento
FFCL	Faculdade de Filosofia de Ciências e Letras
IDORT	Instituto de Organização Racional do Trabalho
INV	Inteligência Não Verbal
IPPUC	Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
ONU	Organização das Nações Unidas
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica

PUC-SP Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC-CAMP Pontifícia Universidade Católica de Campinas

TMP Teste Metropolitano de Prontidão

UCBEU União Cultural Brasil-Estados Unidos

UFSCar Universidade Federal de São Carlos

USAID United States Agency for International Development

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. ANA MARIA POPPOVIC: (IN)FORMAÇÃO PARA ALÉM DO CURRÍCULO	40
2.1 Caminhos, Trajetos e Escolhas: Pedagogia e Psicologia	42
2.2 Influências, Companheiros e Amigos	58
2.3 Poppovic: Personagem, Personalidade e Política	69
3. AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARACRIANÇAS: ALFABETIZAÇÃO E OS PRÉ-ESCOLARES	80
3.1 Obras	87
3.1.1 Materiais Produzidos até 1971	96
3.1.2 Os Materiais Produzidos Na Fundação Carlos Chagas.....	119
4. PROGRAMA ALFA E PENSAMENTO E LINGUAGEM	147
5. EDUCAÇÃO COMPENSATÓRIA: A PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO E A PRÉ-ESCOLA PARA A CRIANÇA “CULTURALMENTE MARGINALIZADA” ...	181
6. CONCLUSÕES	202
REFERÊNCIAS	211
ANEXOS	218

IMAGEM 1: DESENHO DO JORNAL ALFA SOBRE ALFABETIZAÇÃO



Fonte: Jornal Alfa. Ano 4, nº26 março 1983.

1. INTRODUÇÃO

I.

Em seus trabalhos ou programas, quando havia espaço destinado para estudo do professor, Ana Maria Poppovic – intelectual que vamos apresentar ao longo desse trabalho – tentava expor suas ideias e produções utilizando uma escrita bastante explicativa. A intenção era aproximar ainda mais o professor-leitor do conteúdo e, apesar de ser considerado texto acadêmico, esse tipo de leitura poderia ser facilmente confundida com um diálogo entre a autora e o leitor. Isso acontecia porque a grande preocupação de Poppovic era que suas produções atingissem, de fato, os educadores.

Um dos exemplos desse tipo de produção são as “Cartas para professora Alfa 1¹”. Esse material que fisicamente lembra muito um livro traz algumas importantes informações e orientações ao professor sobre as ideias, o propósito, a intenção e a forma de aplicação do seu material de alfabetização: o “Programa Alfa²”. As páginas desse “livro” são compostas apenas por cartas. A “Carta de Número 1” é uma breve apresentação, já a “Carta de Número 2” relata desejos e intenções com o uso do material e assim segue até a Carta de Número 9, quando finaliza com os pensamentos e conteúdos de matemática para o processo de alfabetização.

Ao mesmo tempo em que os assuntos estão apresentados separadamente (por cartas), Poppovic poderia ter elaborado um texto único, relatando as informações. Isso provavelmente não despertaria a mesma aproximação, mas teria a mesma função. Notoriamente, o desejo de ser compreendida e de cativar o leitor fez com que as cartas fossem uma opção mais acertada do que um texto técnico informativo, ou ainda, um artigo acadêmico. Por isso, como nos propusemos a apresentar Ana Maria Poppovic, sentimos o desejo de aproximar o leitor à nossa intelectual. Nessa perspectiva, nos dispusemos a utilizar uma introdução diferenciada.

Subdividimos a parte introdutória do trabalho, porém não utilizamos exatamente a mesma técnica da divisão por cartas. Para nossas subdivisões, nos inspiramos no trabalho de doutorado de Chamon (2005)³, trabalho no qual a autora propõe, em sua introdução de pesquisa, pequenos blocos de assuntos, separados tão somente por algarismos romanos, sem mencionar títulos ou subtítulos, trata-se apenas de um texto único com pequenas fragmentações entre algumas discussões. Esta ação pode ser entendida como um espaço de

1 “Cartas a Professora Alfa Um” é uma produção que compõe o material do “Programa Alfa”, programa de alfabetização desenvolvido por Ana Maria Poppovic e sua equipe de profissionais da educação, será apresentada mais a diante nesse trabalho.

² O Programa Alfa será apresentado durante a leitura desse trabalho, em momento oportuno.

³ CHAMON (2005). Título: “Maria Guilhermina Loureiro de Andrade: a trajetória profissional de uma educadora (1869-1913)”.

reflexão entre as informações e alguns subtemas. Ou seja, uma “pausa” entre parágrafos de um texto longo e com muitas ideias. Por esse motivo, assim também como no trabalho de Chamon (2005) e nas cartas de Poppovic, em nossa introdução é possível observar pequenas separações.

Inicialmente foi feita a escrita biográfica de Poppovic, como uma tentativa de apresentar nossa intelectual. Em um segundo momento, procuramos relatar outros estudos e produções que abordam e citam Ana Maria Poppovic e/ou seus materiais, com o intuito de significar sua importância histórica-educacional, ao mesmo tempo em que procuramos demonstrar a originalidade da pesquisa. Por fim, descrevemos os caminhos metodológicos que nosso trabalho teve como base e orientação para ser desenvolvido.

A separação dos assuntos foi disposta em numeral romano e não apresenta subtítulo. Isto porque cada um desses espaços aborda discussões específicas, podendo ser compreendido em temas separados e, ao mesmo tempo, pode ser encarado como totalidade de uma única discussão. Isto é, a interpretação como um texto único também é possível.

Seguindo esses critérios, acreditamos que, de forma contínua, as informações irão sendo construídas e estarão contribuindo para a proximidade do leitor com o nosso estudo.

Iniciaremos, então, apresentando a vida da intelectual Ana Maria Poppovic a seguir.

II.

Em 1934, a família de imigrantes com sobrenome Belotti desembarcou no Brasil. A menina nascida em Buenos Aires – Argentina no dia 22 de março de 1928 possuía apenas seis anos quando se mudou para o novo país. Ana Maria Belotti, nome de batismo, naturalizou-se brasileira e dedicou grande parte de sua vida aos estudos, pesquisas e atuações no campo da Educação e da Psicologia. A relação intrínseca dessas duas áreas pode ser compreendida em suas produções e formação.

Ao que tudo indica, a garota fazia parte de uma família de condição financeira mais favorável do que a maioria das famílias brasileiras, o que a permitiu frequentar boas escolas e concluir o ensino superior. Estudou no colégio *Sacre-Coeur de Marie*, na cidade de São Paulo, escola que os filhos de famílias mais abastadas frequentavam. Em 1949, aos vinte e um anos de idade, concluiu a graduação em Pedagogia na Faculdade de Filosofia do Instituto Sedes Sapientiae, estabelecimento de ensino de ordem confessional e privada com proposta de educar as moças da elite.

Segundo relatam Cytrynowicz, Cytrynowicz (2006), a Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae foi fundada por religiosas e, assim como as universidades católicas criadas na

década de 1940, tinha como projeto valorizar o ensino das camadas altas. Outra característica que aponta o “Sedes Sapientiae” como uma Faculdade direcionada a alta sociedade, foi que até o ano de 1942, funcionou no prédio tradicional *Des Oiseaux*, instituição escolar que reunia como público alvo a elite paulistana. Logo, podemos entender que um colégio que ofertava vagas para um grupo seletivo não utilizaria o mesmo espaço para sediar um instituto de educação que não fosse prestigiado.

Ainda sobre algumas informações retiradas dos estudos de Cytrynowicz, Cytrynowicz (2006), no ano de 1932, o Sedes Sapientiae foi fundado, sendo a primeira Faculdade de Filosofia aprovada pelo Governo Federal. Tinha como proposta colaborar com a profissionalização das mulheres, possibilitando a elas alcançar o conhecimento e, mais do que isso, a emancipação financeira, o que poderia evitar a subordinação ao homem. Cytrynowicz, Cytrynowicz (2006) utilizam o depoimento de Madre Cristina⁴, com ênfase na palavra “mulheres”, visto que essa expressão era destinada àquelas moças que correspondiam financeiramente às camadas mais altas.

Em um contexto econômico, histórico e social em que poucas mulheres tinham, de fato, acesso a educação, principalmente ao ensino superior, essas características ajudam a compor o cenário de uma instituição voltada para um público de nível econômico elevado. A partir dessas informações, compreendemos que Ana Maria Belotti (Poppovic) possui características de uma intelectual que pertencia a um grupo diferenciado, ou seja, não era como a maioria da população comum brasileira.

Almeida (1998) lembra que historicamente a educação dos indivíduos do sexo feminino estava direcionada ao trabalho dentro do espaço doméstico para cuidar do marido e dos filhos, não era comum que tais mulheres desempenhassem uma profissão assalariada. “Na década de 1940, o costume de manter a mulher no lar e o homem dirigir os destinos da nação continuou separando os sexos nas escolas e na vida social pelos papéis diferenciados desempenhados por ambos os sexos” (ALMEIDA, 1998, p.158). Apesar dessa distinção, havia um espaço que, de modo geral, poderia ser associado ao gênero feminino: o magistério.

Mesmo depois de concluir o curso em Pedagogia, nos anos seguintes, nossa protagonista não se envolveu diretamente apenas com assuntos que eram de ordem educacional. No início dos anos 50, colaborou com um grupo de outros estudiosos para organizar e fundar a “Sociedade Pestalozzi⁵ de São Paulo”, uma instituição na qual o interesse

⁴ Professora e Coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae.

⁵ A Sociedade Pestalozzi teve sua origem em 1932 em Belo Horizonte – MG. Sua fundadora, Helena Antipoff, de origem Russa, veio ao Brasil em 1929 a convite do Governo do Estado de Minas Gerais para atuar como

era oferecer atendimento às crianças e aos adolescentes excepcionais, além de estudar, acompanhar e promover tratamentos de ajustamento social. Dessa maneira, a assistência ofertada a esses indivíduos era composta pelas áreas médica, educacional e psicológica.

Em nota de rodapé, Pimentel (1997) faz menção ao quadro profissional que compunha a “Sociedade”, dentre os principais encontrava-se: Madre Cristina, que também fazia parte do corpo docente da Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae – mesma instituição em que Ana Maria havia se graduado; Helena Antipoff, a fundadora da Sociedade Pestalozzi do Brasil e também diretora da Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte; o médico e estudioso de Psicologia Dr. Enzo Azzi e, por fim, a recentemente formada em Pedagogia Ana Maria Belotti.

Um ano depois de fundada a Sociedade Pestalozzi em São Paulo, uma clínica de Psicologia foi construída para a instituição, local em que nossa protagonista passou a ocupar o cargo de diretora durante quatro anos. Ao mesmo tempo em que atuou quatro anos (1954 a 1957) como psicóloga da clínica Pestalozzi, acompanhou também crianças abandonadas no Abrigo Social de Menores (Secretária do Bem-Estar Social, do município de São Paulo), (PIMENTEL, 1997). Ainda no início dos anos 1950, nossa intelectual teve outra parceria com o Dr. Enzo Azzi⁶, colaborou com a criação do Instituto de Psicologia da PUC-SP, mais conhecido por IPPUC.

Merece destaque os espaços que percorreu após sua formação, como a clínica psicológica da Sociedade Pestalozzi de São Paulo, o Abrigo de Menores, e também a participação e colaboração na criação do Instituto de Psicologia da PUC. Além disso, acreditamos ser necessário ressaltar o envolvimento com colegas e intelectuais com muita bagagem profissional, mesmo Poppovic sendo ainda recém-formada. E, por fim, chama mais a atenção sua formação em Pedagogia e atuações constantes em assuntos de Psicologia, principalmente em clínicas.

Mesmo envolvida com novos afazeres, dedicada aos estudos e a carreira, Ana Maria Belotti, na década de 1950, em data que não precisamos exatamente, não se agitou somente com mudanças e novidades em sua vida profissional, mas também em sua vida particular, ao

professora de Psicologia. Em 1930, Helena Antipoff promove programas para reeducação de crianças excepcionais em 1932 e funda a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, instituição que teve colaboração de médicos, educadores e religiosos para promoção e assistência a crianças excepcionais, além de preparar professores para classes especiais da escola pública. (Campos, Lourenço 2001)

⁶ Médico Italiano chegou ao Brasil em 1949 com indicações do Instituto de Psicologia Experimental de Turim para instalar na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo o Instituto de Psicologia.

se casar com o sociólogo Pedro Paulo Poppovic⁷. A partir dessa união, adotou o nome de Ana Maria Poppovic.

Nani, como foi apelidada carinhosamente pelos familiares e amigos mais próximos, teve três filhos durante sua vida matrimonial: Silvia Poppovic, apelidada de “Fiva”, André Poppovic e Jorge Poppovic, também conhecido por “Jeco”. Em seu primeiro livro “Alfabetização: disfunções psiconeurológicas” está impresso na dedicatória o agradecimento à sua família: “A Pedro Paulo meu marido. A Fiva, André e Jeco, meus filhos que, de diversas formas, porém todos de maneira essencial e íntima, participaram na realização deste trabalho”. Assim, revelou-se não só como intelectual atuante no cenário acadêmico, mas também como mãe carinhosa em sua vida pessoal.

Em continuidade aos estudos, Poppovic concluiu o curso de especialista em Psicologia Clínica no ano de 1957 também pela Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae. Apesar de ter se dedicado a assuntos psicológicos desde a sua formação em Pedagogia, foi a partir da conclusão do curso de especialização que passou a ter, propriamente, título de psicóloga.

O curso de Psicologia Clínica, aprovado em 18 de outubro de 1956, foi desenvolvido com o objetivo urgente de formar profissionais especialistas que atuassem com crianças e adolescentes em prol do reajustamento psicopedagógico. A partir da conclusão do curso de especialista que os assuntos educacionais e psicológicos se tornaram ainda mais frequentes em suas publicações, tendo em vista que seu primeiro artigo “Considerações sobre a Ludoterapia: Evolução de Dois Casos” foi retirado do seu trabalho de conclusão de curso (monografia) e tinha como proposta de pesquisa utilizar atividades lúdicas para tratar dois casos de crianças com dificuldades no aprendizado e de comportamento em sala de aula.

No ano de 1958, enquanto Poppovic ocupava a vaga de psicóloga na seção de Orientação Vocacional no IDORT – Instituto de Organização Racional do Trabalho⁸, a então Pedagoga especializada em psicologia clínica, foi convidada pelo diretor do Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - IPPUC, o Dr. Enzo Azzi, para gerir o projeto de instalação da Clínica Psicológica.

⁷ Sociólogo formado pela USP de São Paulo. Os destaques de sua carreira profissional foram: Editor-chefe da Revista Abril, Secretário da Educação a distância do governo Fernando Henrique Cardoso.

⁸ Instituição privada sem fins lucrativos, criada na década de 1930 com proposta de treinamento psicotécnico dos trabalhadores. Dedicada aos problemas de ajustamento humano relacionados ao trabalho utilizava também questões de conhecimento da psicologia. Entre seus fundadores estão os intelectuais: Armando Salles de Oliveira; Lourenço Filho; Lourenço; Fernando Azevedo; Anísio Teixeira; Noemy Silveira e alguns professores da USP. Saviani (2010) apresenta o IDORT como instituição de grande influência na formulação de políticas governamentais pós-revolução de 30 até 1945. Saviani (2010) cita ainda que “Roberto Mangue e Lourenço Filho atuaram como consultores na elaboração das Reformas Capanema de 1942 e 1943, das quais resultaram a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI e as leis orgânicas do ensino industrial, secundário e comercial” (p.192).

Ao abordar brevemente o assunto sobre a construção da clínica, Pimentel (1997) faz referência à colaboração de Poppovic nessa empreitada e menciona que a estudiosa se dedicou por completo ao desafio, ocupando-se com a instalação desde a reforma do prédio, dos detalhes do funcionamento até os instrumentos que seriam utilizados durante os atendimentos, etc. Engajada em desenvolver uma ação de qualidade, a intelectual foi em busca de materiais de ensino para atendimento. A prova desse empenho se expressa, simbolicamente, ao desenhar juntamente com outra colega de trabalho da PUC-SP, Rosa Maria Macedo⁹, o esboço de um espelho para uso da Clínica, uma ferramenta que possuía especificidade de uso nos Estados Unidos.

A clínica de Psicologia da PUC-SP foi destaque em estudos associados ao desenvolvimento e aprendizado, colaborou com o atendimento à comunidade, recebendo pessoas de todos os níveis sociais, porém procurava alcançar clientes que não dispusessem de recurso financeiro para contratar um atendimento particular. Outra importante função que a clínica promoveu após sua abertura foram as discussões para pesquisas, publicações e intercâmbio. Na parte pedagógica, por exemplo, promoveu a oferta de cursos de especialização em Psicologia. Ao passo que tudo isso se concretizava, a clínica ganhava reconhecimento e prestígio (PIMENTEL, 1997).

Obviamente que todos os méritos para a construção e funcionamento da clínica não são apenas da nossa intelectual, Poppovic contou com grandes contribuições nesse projeto, principalmente com a colaboração de seu professor e amigo Enzo Azzi e de sua colega Aniela Ginsberg¹⁰.

Parceria tal que não aconteceu somente durante a construção da clínica, os três trabalharam novamente em conjunto em 1958, na Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de São Bento - FFCLS, foram responsáveis por organizar o curso de especialização em

⁹ Em 1956 se graduou em Pedagogia pela Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de São Bento, FFCLS e desenvolveu trabalho de conclusão de curso sob a orientação do professor Enzo Azzi. Coursou especialização em Psicologia Clínica pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC-SP em 1959, também contou com a orientação do professor Enzo Azzi para a escrita de sua monografia. Possui doutorado em Psicologia Clínica também pela PUC-SP. Entre 1957 e 1962 prestou serviços técnicos especializados no Instituto de Psicologia PUC-SP e na FFCS – Faculdade São Bento. Desde 2012 se tornou professora emérita da PUC-SP. Informações retiradas da plataforma online CNPq de currículo Lattes de Rosa Maria Stefanini de Macedo.

¹⁰ Polonesa, nascida em Varsóvia. Graduiu-se em Psicologia em 1927. Obteve o título de “Magister Philosophiae” pela Universidade de Varsóvia e, em 1933, o título em “Doctor Philosophiae”. Viajou para estudar na Alemanha com os professores Max Wertheimer e Wolfgang Köler, os dois fundadores da Psicologia da Gestalt. Em 1936, chegou ao Brasil para ocupar a cadeira de Psicologia Social na Escola de Sociologia e Política de São Paulo. Organizou e dirigiu o centro de Orientação Profissional anexo ao IDORT. Foi nomeada Assistente Técnica da Divisão de Seleção e Orientação do “Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial” – SENAI, em São Paulo. De 1952 a 1959 organiza e dirige o Centro de Orientação Psicológica da PUC-SP, a convite de Enzo Azzi. Ministrou junto com Ana Maria Poppovic o curso de Especialização em Psicologia Clínica e Psicologia do Trabalho na PUC-SP. Ocupou em 1980 a cadeira número 11 da Academia Paulista de Psicologia. Em 1966 foi eleita presidente da Associação Brasileira de Psicólogos. Informações retiradas de CAMPOS (2001).

Psicologia. Além da parceria com Azzi e Ginsberg, outra companheira de elaboração do curso foi Aidyl Macedo de Queiroz¹¹.

Pimentel (1997) detalha que os cursos de especialização montados por Poppovic e seus demais companheiros tinha como programação o tempo total de dois anos e um semestre, sendo dois anos para compor a grade de estudos teóricos e um semestre para o estágio supervisionado. Entre as disciplinas que compunham a matriz curricular do curso de Psicologia Clínica, era de responsabilidade de Poppovic lecionar “Técnicas do Exame Psicológico” e “Estudos de Casos”.

Vale ressaltar que nessa época havia uma interação muito grande entre as seguintes faculdades: Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de São Bento, Pontifícia Universidade Católica e a Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae, (as principais instituições de ensino que fizeram parte da formação profissional e/ou acadêmica de Poppovic). Isso se deve ao fato de que em 1946, a Faculdade Paulista de Direito e a Faculdade São Bento juntamente com outras faculdades isoladas (como a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Sedes Sapientiae) foram incorporadas à recém-criada Pontifícia Universidade Católica – PUC-SP. Essa relação colabora na compreensão da carreira de Poppovic que teve início com sua graduação no “Sedes” e chegou a ocupar a cadeira de professora da Faculdade São Bento e PUC-SP.

As pesquisas de Cytrynowicz; Cytrynowicz (2006) relatam que embora houvesse a unidade administrativa e regimental, os compromissos financeiros pertenciam a cada uma das próprias sedes. E, a partir de 1946, a Faculdade de Filosofia Sedes tornou-se Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras do Instituto “Sedes Sapientiae” da Universidade Católica de São Paulo. Por esse motivo são descritas como instituições distintas, mas no decorrer do nosso estudo, das atuações e participações de Poppovic, (principalmente enquanto professora), devem ser apresentadas como unidades que estão direcionadas diretamente à PUC-SP.

A partir da Lei nº 4.119, de agosto de 1962, que foram atribuídas valorização, legalidade e delimitação para a Psicologia, ou seja, foi somente em 1962 que entrou em vigor

¹¹ Conhecida também por Aidyl Macedo de Queiroz Perez-Ramos (nome de casada), nasceu em Ribeirão Bonito – SP, conclui curso normal em Agudos – SP. Graduiu-se em Pedagogia na Faculdade de Filosofia e Letras – FCL – da Universidade de São Paulo – USP. Especializou-se em Psicologia Educacional na FCL da USP e Especializou-se juntamente com Ana Maria Poppovic na Faculdade de Filosofia do Sedes Sapientiae em Psicologia Clínica realizando o trabalho de monografia junto com Poppovic: “Considerações Sobre a Ludoterapia: evolução de dois casos”. Lecionou na Escola Normal de Sorocaba, trabalhou no Serviço de Medidas e Pesquisas Educacionais da Secretaria de Educação de São Paulo como orientadora Educacional. Foi psicóloga no Serviço de Higiene Mental da Clínica Pediátrica da Faculdade de Medicina da USP. Doutorou-se na PUC-SP sob a orientação do Professor Dr. Enzo Azzi. Atuou como professora na PUC-SP e na PUC-CAMP e como psicóloga na Clínica Psicológica da PUC-SP, na Sociedade Pestalozzi, no Lar Escola São Francisco. Foi uma das fundadoras da Associação de Pais e Amigos de Excepcional – APAE. Participou como perito da Organização das Nações Unidas – ONU. Informações retiradas de CAMPOS (2001)

uma lei que regulamentou a profissão de psicólogo no Brasil. Dessa maneira, as instituições de ensino superiores se prepararam para ofertar o curso de graduação em Psicologia. Para a PUC-SP, não foi diferente, o novo curso em questão contou com a colaboração e ideias de Poppovic para entrar em funcionamento, tendo como foco assuntos educacionais e psicológicos. A partir dessa mudança, nossa intelectual passa a ocupar o cargo de diretora do Departamento de Psicologia Aplicada à Educação do IPPUC-SP.

Nessa perspectiva, fica evidente a atuação de Poppovic entre estudos teóricos e práticos, ora como psicóloga e educadora em atuações na clínica, ora como diretora de departamento e professora de uma “nova” área de conhecimento. Muito provavelmente todo esse caminho que a intelectual trilhou colaborou para que ela tivesse em seus estudos uma associação bastante recorrente entre temas aprofundados de teoria e aplicação prática em espaços com situações reais de atendimento.

Suas movimentações não se limitaram apenas a esses espaços e situações. No período de 1963 a 1966, ela realizou diversas palestras, participou de seminários e congressos tanto nacionais como internacionais. Dentre os principais espaços que percorreu, estão: universidades argentinas, secretarias municipais de educação e centros de pesquisas educacionais. Outro fato importante desse período foi sua participação em um estágio no Instituto “Oral Modelo” de Buenos Aires, com o desejo de compreender e apreender métodos para a reeducação de surdos e afásicos¹², por isso, visitou a equipe de foniatria¹³ e de fonoaudiologia do professor Julio Bernaldo de Quirós. Os estudos e propostas do professor Quirós eram ainda inéditos no Brasil. Na continuação de suas pesquisas sobre o tema, Poppovic se dirige ao Uruguai para observar instituições que se dedicavam a educação dos disléxicos. Por fim, teve contato também com órgãos governamentais e associações de amparo aos excepcionais nos Estados Unidos, na tentativa de compreender melhor o assunto e elaborar um trabalho encomendado pelo Ministério da Educação e Cultura – MEC, (PIMENTEL, 1997).

Os estudos de educação, psicologia e deficiências recorrentemente estavam associados aos trabalhos de Poppovic. A dedicação em tentar compreender problemas associados a dificuldade de alfabetização levaram nossa estudiosa a compreender teorias e discussões de estudos voltados a temas referentes a deficiências e desenvolvimento cerebral.

¹² Afasia corresponde a incapacidade de expressar ou interpretar a língua de modo falado ou escrito. Essa situação pode estar relacionada a alguma área do córtex cerebral que sofreu algum tipo de lesão

¹³ Relacionado à área de otorrinolaringologia

Acreditamos que um salto significativo e importante para a fundamentação de suas teorias foi a participação em um trabalho baseado na proposta da classificação da *American Association of Mental Deficiency*. Essa produção foi desenvolvida a partir da Campanha de Educação do Deficiente Mental do Ministério da Educação e Cultura (CADEME/MEC) e a PUC-SP, mais precisamente o IPPUC-SP. A proposta era desenvolver um estudo em prol da criação das bases do planejamento da ação da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais. O estudo com o tema “Subsídios para um plano nacional de combate à deficiência mental” foi coordenado pelo professor Enzo Azzi e teve a colaboração dos seguintes membros: Ana Maria Poppovic, Pedro Paulo Poppovic, Rosa Florenzano e Stanislau Krinsky. No Relatório entregue ao CADEME, o senhor Azzi agradeceu pela escolha da Instituição (PUC-SP) para elaboração do estudo e pela oportunidade em reger a pesquisa e, destacou também a escrita do trabalho de deficiência mental como uma obra pioneira em abordagem nacional.

A escolha da PUC-SP como responsável por uma discussão ainda inicial demonstra a excelência que essa instituição já apresentava nesse período. Ademais, a busca da fundamentação teórica de origem internacional sobre o tema reforça as palavras de Azzi sobre a inovação do tema em território nacional. Outra informação que deve ser considerada é justamente a escolha de estudos e teorias norte-americanas para embasar esse assunto, demonstrando aproximação e influência com determinadas ideias.

As idas e vindas de Poppovic demonstram grande esforço em colaborar com estudos e assuntos que abordavam, de maneira geral, discussões ainda iniciais no país. Parte significativa de sua trajetória acadêmica e profissional foi utilizada na escrita de sua tese de doutoramento, defendida em 1967 na PUC-SP sob a orientação do seu amigo e companheiro de trabalho, o Professor Dr. Enzo Azzi. Com o tema “Disfunções Psiconeurológicas da Aprendizagem da Leitura e da Escrita”, Poppovic demonstra originalidade em seu estudo ao se debruçar em um novo conceito entre áreas que não correspondiam tão somente a psicologia ou apenas a neurologia, mas que tratava de ambas como forma de (re)pensar questões sobre o desenvolvimento da criança para a educação e a alfabetização. “A finalidade do presente trabalho era de demonstrar a existência de um quadro específico de disfunções Psiconeurológicas da Aprendizagem da Leitura e da Escrita, caracterizá-lo, e apresentar uma sistematização de exame psicológico que permita sua identificação precoce” (POPPOVIC, 1975. p 12).

Com efeito, a proposta de Poppovic foi alcançada, apresentou, a partir de um grupo de crianças, o diagnóstico que caracterizou como “disfunções Psiconeurológicas da

Aprendizagem da Leitura e da Escrita”. Sua tese de doutoramento foi publicada em forma de livro com o título: “Alfabetização: disfunções psiconeurológicas”. De certo que seu trabalho desencadeou uma sequência de teorias, ideias, informações, discussões, publicações e pesquisas que deram origem aos seus materiais não só de estudos pessoais, também de programas de alfabetização de ampla aplicação em território nacional.

Sequencialmente, Poppovic realizou traduções e adaptações de manuais importantes para aplicações em pesquisas. Como grande parte de suas referências eram de origem norte-americana, durante suas ações e estudos com crianças em fase inicial de alfabetização e da pré-escola, nossa intelectual traduziu e adaptou o *Metropolitan Readness Test* de Hildreth; Griffith, por “Teste Metropolitano de Prontidão”, que ganhou significativo destaque e recorrência em suas intervenções. Outro teste que teve uso frequente em seus trabalhos foi *Wechsler Intelligence Scale for Children – WISC*, de David Wechsler, tendo sido reconhecido em território nacional por “Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC”.

Tratando de suas passagens internacionais, a partir do contato com o professor Quirós, teve a ideia de desenvolver um trabalho multidisciplinar semelhante ao já existente na Argentina, tal qual teve como sugestão a implementação de um curso de fonoaudiologia na PUC-SP. Já para o IPPUC-SP, a sugestão de nossa estudiosa era criar um espaço de discussões para estudos em psiconeurologia e convidar os pesquisadores do instituto argentino para lecionar nos cursos da Faculdade São Bento, dentre os docentes estava o professor Quirós, (PIMENTEL, 1997). Nesse sentido, entendemos que Poppovic foi atuante como professora e diretora do Departamento de Psicologia Aplicada à Educação, ao ponto de expandir suas interações com IPPUC-SP e tornar-se uma das principais incentivadoras para a criação do curso de Fonoaudiologia na instituição.

As diversas atividades e pesquisas que desenvolveu no seu departamento, a partir de 1968, estão intensamente relacionadas à educação, mais especificamente a assuntos sobre a criança carente, o meio cultural, o processo de desenvolvimento e de alfabetização e a defesa da pré-escola. Estes estudos tiveram início durante sua atuação como professora na Pontifícia Universidade Católica e, foram aprofundados em 1971, quando ela se desligou da instituição para se tornar pesquisadora da Fundação Carlos Chagas – FCC¹⁴.

Os trabalhos de Poppovic eram, de certa forma, baseados em situações de caráter teórico-prático, se, por um lado utilizava inicialmente questões práticas para desenvolver e

¹⁴ Entidade Privada sem fins lucrativos. Criada em 1964 com objetivo de preparar avaliações para vestibular. A FCC tinha por proposta avaliar as competências cognitivas e profissionais e promover a pesquisa na área de educação.

pensar seu material teórico, por outro, nessa nova fase utilizou toda a sua bagagem e conhecimento para desenvolver pesquisas, programas e projetos com o objetivo de colocá-los em prática.

Na PUC atuava como psicóloga de atendimento clínico, professora e pesquisadora. Já com dedicação exclusiva na nova instituição, Poppovic debruçou-se apenas em pesquisas. A Fundação Carlos Chagas possuía espaço privilegiado para a divulgação de seus estudos: a revista “Cadernos de Pesquisa”. Esse periódico foi utilizado como um dos principais veículos de apresentação e discussão de suas ideias. Se no começo da carreira abordava assuntos psicológicos com viés educacional, a partir dessa nova fase desenvolveu estudos mais voltados para a educação, principalmente para a criança pequena. Seu interesse estava na pré-escola, na alfabetização e na criança culturalmente marginalizada. Trazia como centro de pesquisa os problemas da educação, sem deixar de abordar, evidentemente, questões psicológicas.

Nesse centro de pesquisa, entre 1971 e 1983, Ana Maria Poppovic desenvolveu propostas para o currículo, pensou sobre os marginalizados culturais, a pré-escola, além de criar um programa de alfabetização, o “Programa Alfa”, que contou com a colaboração da Editora Abril Educação, e foi irradiado e aplicado por quase todo o território brasileiro, atingindo um total de 20 Estados. Poppovic observou e dedicou seus estudos para atender crianças e propor soluções práticas para problemas da alfabetização, pensou também nas professoras e no apoio didático pedagógico. Sua proposta para colaborar com os educadores da alfabetização foi concretizada através do programa “Pensamento e Linguagem”, com financiamento da instituição holandesa Bernard Van Leer¹⁵.

Os dois programas foram utilizados entre final da década de 1970 e início da de 1980, é importante salientar que ambos tiveram aplicação e utilização em nível nacional, principalmente o Programa Alfa. Para promoção desses estudos, a intelectual utilizou como referência o projeto desenvolvido nos Estados Unidos, conhecido por *Head Start*, programa criado na década de 1960 em território americano com o objetivo de acompanhar crianças carentes e colaborar em questões referentes à saúde e à educação. O *Head Start* preocupava-se com assistência às crianças que estavam à margem, isto é, os pequenos culturalmente marginalizados. Poppovic utiliza claramente dessas propostas para desenvolver e pensar a educação das crianças desde a pré-escola até os anos iniciais de alfabetização.

¹⁵ Fundação privada como objetivo de colaborar com programas e projetos para crianças pequenas em condições econômicas precárias.

Pimentel (1997) enfatiza que a produção de nossa intelectual e sua equipe, durante o tempo que permaneceu no Departamento de Pesquisas Educacionais da FCC, tinha como referência assuntos da área educacional, principalmente para a pré-escola e a alfabetização. Entre as principais atividades que exerceu nessa fase, podem ser destacadas suas participações nos seguintes eventos: 20º, 24º, 26º, 27º, 29º Simpósio da Reunião Anual da SBPC - Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência; 2º Seminário Nacional Bloch de Educação; Seminário Internacional Sobre Pré-Escola, realizado pelo MEC; conferência de “Planejamento Para A Educação Pré-Escolar” da Secretaria de Educação de Minas Gerais; 1º Congresso Brasileiro de Educação Pré-Escolar; 1º Encontro Municipal de Educação Pré-Escolar (em Sorocaba); Seminário de Prospectiva da Educação de 1º Grau; 9º Seminário Nacional da Associação Brasileira de Teleducação; e, organização e colaboração do 1º e 2º Encontro Nacional do Programa Alfa (ENPA).

Poppovic acreditava em suas ideias, por isso, empenhava-se para divulgá-las. Além das participações em congressos nacionais de educação, nossa cientista também deixou sua marca ao tratar de apresentar suas ideias em alguns espaços para além da academia. Segundo Pimentel (1997), Poppovic ministrou algumas palestras e cursos em colaboração com alguns estados e/ou países, dentre eles estão: Salvador – BA, onde promoveu o curso com o tema “Educação Pré-Escolar e o Aluno Culturalmente Marginalizado”, onde também prestou assessoria à Secretaria Municipal de Educação de Salvador; São Paulo – SP, onde palestrou sobre o currículo pré-escolar e foi patrocinada pela Secretária do Bem-Estar Social do próprio município; Belo Horizonte – MG, onde discutiu sobre a pré-escola e a preparação para a aprendizagem; Brasília – DF, onde abordou questões referentes ao tema “Princípios norteadores de um Currículo para Pré-Escolares”; em conferência com a Secretária de Educação de Minas Gerais apresentou o “Planejamento para a Educação Pré-Escolar”; colaborou como assessora da Secretária de Educação do Estado de São Paulo para o Plano de Implementação de Atendimento ao Pré-Escolar; participou de encontros organizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) a pedido do ministro responsável pela Educação e Cultura.

Internacionalmente, foi membro da missão para Implementação de Pré-Escola na Colômbia. Na Malásia, participou do Seminário “*First Eastern Hemisphere Seminar on Early Childhood Education*”, onde também ministrou cursos de orientação sobre a educação pré-escolar e os anos iniciais da alfabetização. Viajou para os Estados Unidos para estudar na Universidade de Columbia como *visiting scholar* na *Division of Curriculum and Teaching*. Apresentou trabalho no “*Third Eastern Hemisphere Seminar on Early Childhood Education*”,

em Cali, na Colômbia. Foi convidada para participar do estágio na *Open University*, em Londres, e desenvolver um estudo sobre o ensino à distância (PIMENTEL, 1997). Tais movimentações para além do território nacional revelam uma intelectual que pensava em propostas educacionais de maneira ampla.

Poppovic foi a principal organizadora e responsável de dois projetos: o “Programa Alfa” e “Pensamento e Linguagem”. O primeiro ganhou amplo destaque nacional, projetado e pensado juntamente com a sua equipe de pesquisadores do Departamento de Pesquisas Educacionais da Fundação Carlos Chagas. O “Programa Alfa” contava com o objetivo de promover a alfabetização, colaborando com material para o professor e para os alunos, em especial nos três primeiros anos do processo de alfabetização. Já o “Pensamento e Linguagem” foi uma continuação dessa proposta, no entanto, não envolvia as crianças pequenas. “Pensamento e Linguagem” foi pensado e aplicado somente para o professor. Esse programa devia auxiliar o profissional a alcançar o objetivo de alfabetizar todos os alunos até o final do terceiro ano do ensino básico.

Essa agitação de compromissos e interações após a chegada de Poppovic a FCC muito se deu por fatores relacionados mais às questões educacionais que às psicológicas. A interação com as secretárias de educação, com o MEC e demais países para tratar de assuntos principalmente associados à implementação e defesa da pré-escola, promoveu um olhar diferenciado a essa intelectual. Nossa protagonista é uma personagem um tanto complexa e muito ativa.

III.

Foi a partir dessas descobertas que passamos a notar Poppovic como autora e produtora influente entre as décadas de 1970 e 1980. Ao passo que tentávamos nos aproximar da história da Educação, principalmente da Educação das crianças pequenas, observávamos a recorrência da personagem.

Nosso grupo de estudos “História da Educação e Educação Infantil” dedica parte de seus trabalhos a pesquisa e proposição de caminhos teórico-metodológicos no campo da educação e das crianças menores de cinco anos. Temos buscado compreender e apreender o atendimento educacional à crianças menores de cinco anos e como esse espaço se constituiu no Brasil, procuramos, ao mesmo tempo, reconstruir as diversas trajetórias e discursos que fundamentaram e/ou fundamentam as práticas docentes no interior das salas de aula. Nesse sentido, entendemos que o conjunto dos nossos trabalhos possui aportes teóricos e metodológicos na área de História da Educação e da Educação Infantil. Nossas investigações

estão voltadas para o movimento de apropriação e difusão das ideias pedagógicas por intermédio de intelectuais, manuais, periódicos educacionais, documentos oficiais, materiais utilizados nas salas de aulas e relatos de trabalhos escritos realizados nesses espaços.

Enfatizamos os intelectuais nacionais como forma de compreender pensamentos e divulgações de estudos e pesquisas brasileiras em determinados contextos. Em meio a essas trajetórias nos deparamos com essa personagem muito intrigante que surgiu em discussões advindas do nosso grupo de estudo: a educadora, psicóloga, pesquisadora e estudiosa Ana Maria Poppovic.

Não por acaso optamos por apresentar sua biografia por primeiro, assim, a intenção foi demonstrar suas atuações e posições no cenário educacional e, ao mesmo tempo, ilustrar como era uma figura agudamente ativa em discussões que abrangiam sua área de interesse: educação pré-escolar, alfabetização e assuntos de origem psicológica.

As instituições em que ela atuou, como a PUC-SP e a Fundação Carlos Chagas, foram, em boa medida, responsáveis pelo desenrolar de pesquisas sobre esses assuntos, já que contavam com um grupo de intelectuais motivados a compreender, analisar, entender propostas aliadas ao ensino e a pesquisa e colaborar com elas. Na PUC, Poppovic tinha maior enfoque na Psicologia, já na FCC, atuava com a Educação, no entanto, ambas as áreas estavam associadas na maioria de suas propostas e estudos.

Prado (2017) expõe em nota de rodapé os nomes de um grupo de acadêmicos que intitulou como protagonistas da Educação Infantil entre a década de 1970 até 1990: Ana Maria Poppovic, Fúlvia Rosemberg, Maria Machado Malta Campos, Maria Clotilde Rosseti-Ferreira, Sônia Kramer, Solange Jobim e Souza, Alceu Ravanello, Tisuko Morchida Kishimoto, Moises Khumann Júnior e Lívia Maria Fraga Vieira foram os intelectuais mais recorrentes nessa fase.

Como destaque entre educadores e protagonistas do período já citado, as referências a Poppovic foram encontradas em livros e/ou capítulos de livros que apresentam, ainda que de forma breve, algum enfoque sobre suas pesquisas e estudos. Vamos demonstrar alguns exemplos: em “Falas do novo, figuras da tradição: o novo e o tradicional na educação brasileira (1970-1980)”, Cordeiro (2002) faz breve menção ao Programa Alfa como uma proposta inovadora para a alfabetização; em “Fonoaudiologia Escolar: as origens de uma proposta”, Collaço (1990) revela como conheceu pessoalmente Ana Maria Poppovic e recorda do uso do Teste Metropolitano nas crianças que frequentavam o Grupo Experimental “Dr. Raimundo Carvalho” em 1966. A relação de Poppovic com a PUC e, principalmente a clínica foram lembradas em Masini (2015) em “O psicopedagogo na escola”, além disso, ainda

nesse mesmo livro, nossa cientista também foi destacada como personalidade atuante entre as áreas de educação e pedagogia e ressalta-se que ela teve importante papel na psicopedagogia, mas ficou camuflada historicamente. Vasconcelos (1996) fez menção à passagem de Poppovic em Brasília para estudos sobre o plano de ensino para o pré-escolar, com propósito de auxiliar especialmente a criança marginalizada. Malki (2008) em “Descortinando o Teste Psicológico e Sua Relação Com a Educação: Reflexões a partir da teoria crítica” e Cunha (2009) em “Psicodiagnóstico”, abordaram o teste WISC e fizeram referência a nossa pedagoga e psicóloga, lembrando que ela foi tradutora e adaptadora do teste para o contexto e para o português. O estudo escrito pelo Grupo Especial MEC/CNRH-IPEA-IPLAN/PNUD-UNESCO (1978), em Brasília, com o título “Análise dos Principais Problemas da Educação Brasileira”, aborda uma discussão sobre a educação e os caminhos que trilhava no ano de 1978, certamente Poppovic foi referenciada nessa produção, o tema no qual ela foi explorada retomava a pré-escola e a criança culturalmente marginalizada, ou seja, abordava os aspectos socioculturais em questões educacionais.

Esses são alguns exemplos que encontramos em consultas rápidas às produções e assuntos referentes à Poppovic. Isso confirma que nossa protagonista estava ligada a discussões de psicologia, da educação, de tradução, adaptação, etc. Em livros que abordam os anos de 1970 a 1980 sobre temas que envolvam os caminhos que Poppovic percorreu (Educação e Psicologia), nossa personagem é quase sempre reconhecida por algum de seus feitos, ainda que citada por apenas uma de suas obras ou por passagens breves e discretas. Para nós, isso reitera que sua trajetória foi construída de modo bastante significativo, principalmente no cenário educacional, isto é, por um lado, encontramos recorrência em seu nome, entretanto, geralmente falta aprofundamento dos assuntos sobre essa protagonista.

Dando sequência a nossas descobertas, o nome de Ana Maria Poppovic também não está ausente em pesquisas e trabalhos acadêmicos. Tendo em vista sua importante representação histórica e educacional em nosso país, além de significativa atuação fora dele, era quase certo que encontraríamos algum estudo que fizesse menção à intelectual ou a seus materiais. Dessa forma, destacamos algumas pesquisas de pós-graduação (mestrado ou doutorado) desenvolvidas em instituições de ensino.

Duas pesquisas foram realizadas na PUC-SP: Pimentel (1997) com “Um Estudo de Caso na Relação entre Psicologia e Educação: o Programa Alfa” e Bernardes (1999) com “História e Memória da Alfabetização: Análise do Processo de Elaboração do Programa Alfa”. Ambas apresentam Poppovic para discutir sobre o seu trabalho mais conhecido e divulgado: o Programa Alfa. Os destaques para essas dissertações de mestrado se relacionam

com o fato de que possuem como objeto de investigação necessariamente o Programa Alfa e de que são desenvolvidas na mesma instituição e em datas bastante próximas, o que caracteriza a importância e a memória viva que a intelectual deixou durante sua passagem pela PUC-SP. A coincidência fica a cargo de um trabalho ter como área de pesquisa a Psicologia e, o outro, a Educação, campos com os quais Poppovic tinha forte ligação. Ambos os trabalhos foram fundamentais para a composição dessa pesquisa. Essas duas dissertações estão compostas de informações bastante significativas sobre Ana Maria Poppovic e o “Programa Alfa”. Ambas as dissertações foram consideradas de suma importância, visto que algumas informações, principalmente sobre o “Programa Alfa” e sobre o currículo de Ana Maria Poppovic que só foram encontradas nesses espaços.

Observando as referências bibliográficas da dissertação de Bernardes (1999), encontramos um trabalho de mestrado desenvolvido na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Coura (1983) “Programa Alfa e a Educação Compensatória¹⁶”. Esse trabalho teve como data de defesa Fevereiro de 1983, ou seja, fase que ainda estava em aplicação o Programa Alfa sobre a coordenação de Poppovic. A preocupação de Coura (1993) foi analisar a aproximação do Programa com a Educação Compensatória. Por ter sido produzida no Rio de Janeiro, indica que as ideias e o Programa Alfa alcançaram, de fato, territórios fora do estado de São Paulo.

Com exceção dos três primeiros trabalhos citados que abordam o tema do Programa Alfa, não foram localizadas quaisquer outras pesquisas que tivessem como objeto de análise Ana Maria Poppovic ou algum de seus programas ou produções.

Dando continuidade a nossas pesquisas, encontramos outras obras que fazem referência ou citação à nossa intelectual. Prado (2017), com a tese de doutorado “A História da Educação Infantil Brasileira e o Movimento das Ideias Pedagógicas (1964 -1993): o entrelaçamento das arenas de ação no processo da mitologização da concepção de criança cidadã”, produziu um estudo com base historiográfica educacional em busca das trajetórias políticas na Educação Infantil. Prado (2017) destacou alguns dos principais protagonistas do período e suas influências, apresentando Poppovic como uma das intelectuais de referência. Souza (2008), em “Práticas de Alfabetização no Município de Linhares nos anos de 1960”, fez uma passagem bastante breve com uma citação sobre análises do Programa Alfa. Guimarães (2011) desenvolveu a dissertação com o tema “Estado do Conhecimento da

¹⁶ Esse estudo, que não encontramos inicialmente em nenhuma ficha catalográfica, nem tampouco no site de banco de teses e dissertações da Capes, só foi detectado após a leitura da dissertação de Bernardes (1999) e a observação da recorrente referência a Coura (1983). Seu exemplar só está disponível para consulta na biblioteca da Pontifícia Universidade Federal do Rio de Janeiro. PUC-RJ.

Alfabetização no Brasil (1944 – 2009)”, com a proposta de estudar alguns periódicos, dentre eles estava “Cadernos de Pesquisas” (principal revista de educação da FCC e de vinculação das pesquisas de Poppovic) e, portanto, realizou uma breve ressalva sobre alguns trabalhos de Ana Maria Poppovic. Outras obras citam Poppovic para realizar breve referência sobre a abordagem de questões da Educação Compensatória, como Assis (2004) em “Representações de professoras: elementos para refletir sobre a função da instituição escolar e da professora de Educação Infantil”.

Em consultas à Scielo, ao utilizar como palavra-chave o nome de Ana Maria Poppovic, encontramos um artigo que pertence ao periódico “Psicologia: ciência e profissão”. S/A (1984). Intitulado: “Ana Maria Poppovic: um ano depois...”, o artigo, que não apresenta o autor, relata a perda trágica de Poppovic e sua dedicação às pesquisas e programas para a educação, à criança marginalizada e à alfabetização. O destaque está relacionado ao número de crianças que acompanhou durante o Programa Alfa. “Em vida, Ana Maria acompanhou exatamente 1.498.758 crianças que foram alfabetizadas pelo Programa Alfa” (S/A. 1984, p.40). Nesse artigo, foi possível referendar as questões sobre sua colaboração educacional e ter conhecimento da proporção que alcançou um de seus projetos, o “Programa Alfa”, que chegou a atingir quase um milhão e meio de crianças em território nacional. Um número bastante significativo para um programa de alfabetização.

Em consulta com o descritor “programa Alfa”, encontramos apenas um artigo, de autoria também de Pimentel (2001), mesma autora que desenvolveu a dissertação de mestrado citada anteriormente. Com o título: “O método da análise documental: seu uso numa pesquisa historiográfica”, o artigo discute os instrumentos que utilizou para compreender e ter acesso ao Programa Alfa, como objeto de pesquisa de relevância.

O reconhecimento de nossa protagonista ultrapassa o campo de pesquisa, os principais lugares a que teve acesso optaram por homenageá-la: a clínica psicológica da PUC-SP, que está em funcionamento até os dias atuais (2019), leva seu nome: “Clínica Psicologia Ana Maria Poppovic” da PUC-SP; a Fundação Carlos Chagas também optou por fazer esse tributo: “Biblioteca Ana Maria Poppovic”. Na cidade de São Paulo, encontramos a Escola de Educação Infantil “Ana Maria Poppovic”, em Diadema – SP, a Escola “Ana Maria Poppovic” em São Bernardo – SP a EMEB¹⁷ Ana Maria Poppovic. A praça, localizada na cidade de São Paulo, mais exatamente na Avenida Sumaré, local do acidente que lhe tirou a vida, também há a homenagem, nomeada de “Praça Ana Maria Poppovic”. Ainda na PUC-SP, há uma

¹⁷ Escola Municipal de Educação Básica.

premiação para o melhor trabalho de conclusão de curso (TCC) com nome de “Prêmio Ana Maria Poppovic”. Até mesmo nossa Universidade realizou uma homenagem a Poppovic. Durante momentos de estudos, em idas e vindas à Bco – Biblioteca Comunitária da UFSCar – ao conversar com companheiros de pós-graduação, recebemos a informação de que o Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE disponibiliza uma sala exclusiva para estudos dos alunos. Ao localizar a sala, foi possível ler o nome escolhido para o espaço: “Sala Ana Maria Poppovic”.

De nome recorrente em vários contextos, suas produções alcançaram espaços para além da cidade de São Paulo. Entretanto, intriga-nos o fato de ter reconhecimento histórico, educacional e psicológico e, com exceção do Programa Alfa, não existir qualquer trabalho ou produção que apresente quem ela foi para a Educação ou para a Psicologia, ou ainda, suas propostas de maneira geral. O Programa Alfa ganhou espaço nacional, mas por que foi mais pesquisado? Porque Poppovic é reconhecida como intelectual de destaque e ao mesmo tempo sua obra não é muito discutida?

Na questão pedagógica surgiram as seguintes dúvidas: Como a autora caracterizou por meio de seus trabalhos a função da Educação Pré-Escolar? Quais teorias e quais concepções de infância a alicerçaram? Em estudos pautados na Psicologia, Poppovic trabalhou com teorias advindas especialmente dos Estados Unidos, como a autora se apropriou dessas teorias e as traduziu/adaptou para o contexto do Brasil? Quais ideias educacionais estavam presentes nos trabalhos da autora pautando suas proposições pedagógicas?

São questões que surgiram alicerçadas no reconhecimento da intelectual enquanto atuante e participativa nas ideias e nas propostas nacionais. A pouca produção de pesquisas que abordam essas interrogações colaborou para que seguíssemos o objetivo principal para alcançar as respostas: compreender a trajetória profissional de Ana Maria Poppovic e as produções educacionais e acadêmicas que desenvolveu durante a sua carreira.

Os objetivos específicos são:

Compreender as propostas de Ana Maria Poppovic, levando em conta seus estudos e contatos, os espaços que percorreu e as interações com demais pensadores do período;

Analisar suas influências no espaço educacional e os materiais que produziu. Por isso, o período escolhido para essa pesquisa foi entre os anos de 1957 (ano de sua primeira publicação) a 1983 (ano de falecimento).

A hipótese sobre essas questões é de que existia em Poppovic o intuito de organizar a Educação Infantil como percurso de preparação das crianças para a alfabetização,

essencialmente para as crianças economicamente desfavorecidas. Acreditamos que, para isso, Poppovic fez uso recorrente de referências norte-americanas, como o *Head Start*, por exemplo. Pressupomos que os materiais internacionais que foram utilizados por ela, principalmente dos EUA, apontam pioneirismo e pouca produção nacional sobre os temas que foram abordados. Por esse motivo, ela mesma traduziu e adaptou alguns livros e testes.

Durante seu processo de formação, Ana Maria esteve conectada com assuntos da Psicologia e com propostas de Educação. Supostamente o acesso, a tradução e a adaptação de matérias, como os testes norte-americanos, foram gerados por estreitamento entre os países. Na cidade de São Paulo, a União Cultural Brasil-Estados Unidos – UCBEU foi responsável por colaborar com um acervo de inúmeras obras, cursos, etc.

Outro fator que pode ter colaborado com a aproximação de Poppovic com obras internacionais pode ser justificado pela grande quantidade de amigos dela com intelectuais de origem estrangeira, como o Dr. Enzo Azzi advindo da Itália, Helena Antipoff, de origem russa, etc. Acreditamos que o contato com esses pesquisadores possibilitou informações e trocas de ideias relevantes.

Seu olhar sobre a pré-escola pode ser compreendido pelo fato de ter iniciado seus estudos como Pedagoga, supondo que, seu interesse estivesse voltado aos assuntos educacionais. Ao mesmo tempo em que também acreditamos que sua trajetória profissional inicial trilhada por assuntos psicológicos, principalmente com crianças e crianças deficientes, possibilitou explorar e pesquisar sobre dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento com outro viés, o psicológico.

Outra possibilidade para que Poppovic observasse os programas de alfabetização e se dedicasse a eles seria a de que suas passagens por clínicas psicológicas a tivessem influenciado. A estudiosa recebeu e se dedicou a um número grande de crianças com dificuldade de aprendizagem nos primeiros anos da alfabetização. Entendemos que essa recorrência pode ter contribuído para com o seu desejo de querer compreender as causas de insucesso educacional e promover propostas de alfabetização.

É possível ainda acreditar que sua formação em Psicologia clínica corroborou para pensar ações de viés psicológico e também contribuiu para reforçar suas intervenções e intenções na área da Educação. Isto, pois, ao trabalhar com crianças a partir de casos da ludoterapia, ela observou o comportamento, (na perspectiva da psicologia) e pensou significações e maneiras de solucionar dificuldades de alfabetização, considerando que esses alunos que frequentavam sua clínica com problemas de comportamento em sala de aula, também eram diagnosticados com dificuldades de aprendizagem.

Vale evidenciar que esses acontecimentos com crianças que “fracassam” na escola acompanham todas as fases de Poppovic. É possível afirmar, portanto, que talvez seja esse o seu principal tema de pesquisa. Entretanto, a intelectual não centra seu estudo em qualquer criança que não atinge as metas escolares, pelo contrário, ela se debruça em compreender mais especificamente o grande grupo de crianças que evadem ou reprovam os primeiros anos da alfabetização. É nesse momento que ela encontra características comuns: crianças que pertencem a famílias de rendas mais baixas. Em vista disso, nossa cientista dedica-se à pré-escola, à alfabetização e à Psicologia, pois busca colaborar com a educação da criança marginalizada culturalmente.

Ao mesmo tempo em que, para nós, seu caminho parece um trajeto um tanto confuso e diverso, podemos interpretar que Poppovic percorreu situações necessárias e objetivas que permitiram a ela desenvolver e promover suas ideias. Ideias estas que, mesmo não tendo surgido linearmente (para nós), são fruto de um processo essencial para suas propostas e conclusões.

Nessa perspectiva, de um objeto de pesquisa que se apresentou com muitas ações, ligações e situações, é que tentaremos mostrar seu trajeto e propostas nesse trabalho.

IV.

Mulher atuante, interessante e preocupada em contribuir e pensar os rumos da educação no nosso país, Poppovic nos encanta por estar sempre em espaços de referência e de destaque. Graduou-se em Pedagogia, mas não lecionou para as séries iniciais de alfabetização. Foi professora universitária, mas também não atuou no curso de Pedagogia. Seus encontros e desencontros possibilitam compreender uma parte da história educacional brasileira.

A proposta para compreender a obra dessa mulher tão complexa e ativa está pautada em uma interrogação que tem como resposta a opção pelo caminho metodológico que esse trabalho segue. Como e qual olhar vai ser utilizado sobre a trajetória de Ana Maria Poppovic e suas produções? Responder essa incógnita é, ao mesmo tempo, apresentar nossas ideias sobre as ferramentas que acreditamos colaborar para desvendar nossa intelectual.

Escolhemos dizer que o pesquisador em Educação deve ter cautela para obter o sentido da síntese histórica, da evolução das instituições educacionais e do pensamento pedagógico que realiza. Os pesquisadores da História da Educação devem ser os “pesquisadores capazes de estudar os períodos mais significativos e as personalidades mais criadoras da evolução educacional brasileira.” (REIS FILHO, 1995, p.8). Assim, desejamos

apresentar Poppovic como personalidade do seu tempo, contexto histórico, social e educacional.

Existe, portanto, a necessidade de conhecer a realidade, não tratando-se apenas de um conhecimento do passado, mas de um conhecimento histórico que possibilite refletir, de maneira filosófica, o conteúdo com vistas às diretrizes coordenadas da ação pedagógica. “Só então, a História da Educação Brasileira poderá adquirir a função pedagógica de contribuir para a formação da consciência crítica do educador brasileiro.” (REIS FILHO, 1995, p.8).

Apresentar apenas a biografia dessa intelectual já seria algo bastante relevante, visto que seu caminhar enquanto educadora, psicóloga e pesquisadora foi interessante e revelador. Porém, pensando na importância de desenvolver um estudo em História da Educação, entende-se que os educadores, pensadores, intelectuais e estudiosos, também participaram e apresentaram propostas para a educação, portanto, Poppovic faz jus a uma pesquisa pautada para além de sua biografia, sobretudo que contenha ainda suas obras e pensamentos educacionais.

Desse modo, para compreender as ideias de Poppovic, selecionamos suas produções como forma de encontrar seus pensamentos e propostas, pois, acreditamos estarem expressos em seus trabalhos, artigos e projetos, achando-se eles de grande valor na colaboração da composição do volume de informação histórica que buscamos.

O estudo pautado nas ideias pedagógicas (teorias e práticas educativas) apresentam potencial de apreensão e entendimento amplo do contexto de sua produção, bem como propicia o desvelamento das tensões e contradições presentes tanto no campo filosófico e político educacional como também no campo cultural e social.

Assim, concordamos com Chaiklin (2014) que exemplifica seu estudo através da educação de crianças, ao dizer que a prática pré-escolar é também compreendida previamente no contexto e nos fatores que a delimitam. É a partir das necessidades sociais que ocorrem as práticas, ações e reproduções necessárias para suprir determinada carência, ou reproduzir e produzir o objeto almejado socialmente. Isso nos faz refletir que quando Poppovic apresenta propostas e caminhos para a educação, principalmente para a alfabetização e a pré-escola, ela observava também fatores e necessidades que a encaminharam a propor o que acreditava ser importante e efetivo para aquele contexto.

Chaiklin (2014) descreve ainda que a prática está diretamente relacionada a um complexo entrelaçamento entre a necessidade social; o produto (objetivo a ser almejado); e, as condições sociais para o produto ser alcançado. Ou seja, a prática defendida no espaço escolar não se dá apenas por meio de um interesse social, acima de tudo está sujeito a mudanças nas

condições sociais, interesses, relações e objetivos. Existia um grande número de crianças em condição econômica baixa e que fracassavam no processo de alfabetização, a partir daí, Poppovic observou casos particulares, compreendeu isso em um contexto mais amplo, isto somado a necessidade social e, com objetivos determinados, colaborou na promoção profusa para solucionar questões da alfabetização na tentativa de alcançar o seu produto: a promoção escolar, a satisfação e a alfabetização de fato dos pequenos.

Para compreender o percurso que ela fez, optamos por uma pesquisa de caráter qualitativo e de cunho teórico-bibliográfico, tendo como embasamento teórico a circulação das ideias pedagógicas (SAVIANI, 2010), aliada a perspectiva da desmitologização e da construção da gramática da educacionalização (DEPAEPE 2000; 2012).

Além dos percursos que levaram Ana Maria a pensar e embasar estudos e produções na tentativa de desmitologizá-los, procuraremos compreender o contexto social e histórico, isto é, compreender os motivos reais e as contradições que permitiram e levaram Poppovic a apresentar suas propostas para a Educação.

Para Depaepe (2005), a seleção e coleta ampla de material devem ser intensas, uma vez que elaborar o discurso sobre o discurso demanda muita informação do pesquisador. Essa expressão “discurso do discurso” parece ser um tanto redundante, no entanto, é, de fato, o que propõe Depaepe (2005) ao comparar o trabalho do historiador a uma ação árdua e inacabada na perspectiva de expor o que já foi exposto, ou seja, de revelar um discurso sobre discursos e apresentar uma história sobre histórias. Trata-se da compreensão de estudos por meio do olhar que busca formar ideias a partir de discursos, construindo, assim, uma história narrada a partir de várias histórias.

Ao fazer esse exercício, o pesquisador precisa de prudência para não promover um “endeusamento” ou “sacralização” do seu estudo. Por isso, Depaepe (2005) apresenta a perspectiva da desmitologização, evitando criar uma postura dogmática. Assim, nossa pesquisa não possui a preocupação de apontar Poppovic como uma intelectual com propostas positivas ou negativas, mas, sim, de apresentar um olhar para a História da Educação como um campo da ciência, o que quer dizer, apresentar nosso objeto e desvelá-lo, apropriando-nos das ideias e dos discursos como uma ação que partiu de um planejamento, de um contexto, passou por aplicações, críticas e apoios.

Outro fato importante é que a História da Educação tem apresentado algumas vezes os assuntos, conteúdos ou e/ou fenômenos como novidades ou discussões que carregam um viés de inovação. Para Depaepe (2005), a inovação educativa, principalmente no interior da escola, geralmente não ocorre como é citado. Para situações como essa, utiliza-se o conceito de

“gramática da educacionalização”, em que, na verdade, se exerce o uso de discursos com o intuito de responder demandas educacionais exigidas pelo momento histórico. Tal circunstância legitima o argumento de que, o que a escola encontra em seu bojo é, na verdade, mais situações de permanências e imutabilidades do que revoluções e inovações, visto que as normas adquiridas ao longo da história carregam consigo relativa resistência à renovação.

Pode-se dizer, conseqüentemente, que, ao olhar a história da educação mediante as concepções das ideias pedagógicas e na perspectiva da desmitologização, nossa proposta tem como exercício constante estar atento aos movimentos da educação, ao fazer científico e ao (re)contar a história. Para isso, é necessário lembrar sempre que o pesquisador precisa estar munido de um vasto arcabouço de fontes para chegar a conclusões que permitam outros olhares a partir de suas “descobertas”. O pesquisador em História não encontra mais simplicidade em seu trabalho por lidar com fatos já ocorridos, mas transporta consigo o desejo de compreender o fenômeno de maneira real.

Percebemos, portanto, o destaque que a pedagoga e psicóloga promoveu em seu período histórico. Por esse motivo, concordamos com Sirinelli (2003) que referenda a história dos intelectuais como um campo que não se restringe a compreensão de si mesmo, para além disso, carrega consigo a necessidade de interpretação de um espaço aberto e que se situa em um cruzamento entre as histórias política, cultural e social. Desta forma, ao fazer a análise da história de Poppovic e tê-la como colaboradora de propostas para a Educação, não se deve estudar tal personalidade de forma fechada apenas, pois, para interpretar suas ideias é preciso realizar um estudo de maneira vasta, de modo a incluir as concepções individuais sem deixar de abarcar as representações coletivas. Além disso, acreditamos que a história “dos intelectuais passa obrigatoriamente pela pesquisa, longa e ingrata, e pela exegese de textos, e particularmente de textos impressos, primeiro suporte dos fatos de opinião, em cuja gênese, circulação e transmissão os intelectuais desempenham um papel decisivo” (SIRINELLI, 2003, p.245).

Assim, entendemos que Poppovic não pode ser abordada em um contexto isolado, suas passagens transitam em espaços e instituições que carregavam intenções. Seus trabalhos raramente foram desenvolvidos individualmente, sabemos que ela contou com colaborações, adicionou ideias de outros intelectuais e preocupou-se em transferir suas propostas para outros protagonistas.

Para Sirinelli (2003) o estudo da trajetória de itinerários políticos permite “desenhar mapas mais precisos dos grandes eixos de engajamento dos intelectuais” (p.245), não se limitando a um estudo de gênero biográfico e nem tão pouco se restringindo a contar

meramente trajetórias individuais, a realização deste tipo de pesquisa ao qual aderimos possibilita igualmente entender a evolução de “um grupo de intelectuais oriundos de uma matriz comum” (SIRINELLI, 2003, p.246).

Apesar de sua significativa relevância, Poppovic sempre esteve como colaboradora ou organizadora de um grupo, ou seja, apesar de ideias próprias, compartilhava de propostas e pensamentos com outras personalidades. Nessa perspectiva, compreende-se que acompanhar a trajetória de intelectuais e educadores é um processo que permite desenvolver uma análise profunda, e não apenas restrita a um assunto, mais que isso, envolve o contexto histórico da educação nacional.

A partir dessa compreensão, como procedimento metodológico, buscaremos realizar a análise dos dispositivos materiais e a investigação será realizada com o objetivo de compreender o período histórico em que o autor produziu e caracterizou-se do ponto de vista de suas ideias. Analisaremos todos os materiais que foram produzidos por Poppovic, a fim de nos aprofundarmos em suas produções e conhecer, de maneira mais ampla possível, suas ideias e propostas para a Educação, sobretudo aos anos iniciais de alfabetização e Educação Infantil.

A sequência desse estudo aborda mais quatro seções. Na seção 2 – são feitas apresentação e discussão através da coleta de informações que fazem referência à Ana Maria Poppovic e ajudam a compor, de forma mais aprofundada, elementos sobre a autora. Para isso, os espaços que percorreu durante a sua formação e carreira profissional, o contato com outros intelectuais são examinados, realiza-se uma breve análise de sua personalidade, na tentativa de compreender ainda mais nossa protagonista e os fatos e motivos que colaboraram para torná-la uma intelectual de destaque no cenário nacional.

Na seção 3 – foi desenvolvida uma apresentação sobre os materiais que Poppovic produziu individualmente ou com coautorias, a tentativa é de compreender suas ideias educacionais através de seus materiais, isto é, buscar entender as propostas de Poppovic para a educação nacional a partir da leitura e compreensão de seus artigos, livros, traduções e adaptações, programas e em quaisquer outros trabalhos e estudos em que encontramos a sua participação.

Na seção 4 - apresentamos um estudo sobre os dois programas que foram de responsabilidade de Poppovic: “Programa Alfa” e “Pensamento e Linguagem”.

A seção 5 - apresenta um estudo sobre o “marginalizado cultural”, com o empenho de compreender e caracterizar as concepções que levaram Poppovic basear-se na necessidade de concentrar suas propostas educacionais às crianças cultural e economicamente desfavorecidas.

Por fim, nas considerações finais, que encerram o texto desse trabalho, porém não esgota a pesquisa, abordamos algumas conclusões e considerações que obtivemos enquanto esforçamo-nos para assimilar Ana Maria Poppovic e suas propostas para a educação brasileira. Deste modo, consideramos que esse trabalho abre um leque importante de discussões, especialmente quando ponderamos uma personagem tão intrigante, ativa e significativa.

IMAGEM 2: JORNAL ALFA: MATÉRIA SOBRE ANA MARIA POPPOVIC.

Uma personalidade forte, em constante movimento

É quase impossível pretender um retrato acabado de Ana Maria Poppovic, basicamente porque ela vivia um ininterrupto processo de mudança. Cabeça inquieta, coração turbulento, pés na terra, uma pessoa apaixonada pela ação. Tudo isso e muito mais pode ser dito dela, pesquisadora e educadora que fez em sua vida um percurso difícil e, ao mesmo tempo, enriquecedor: do individual para o coletivo, da psicologia clínica à psiconeurologia e à educação.



DE IGUAL PARA IGUAL

Nascida na Argentina, Ana Maria Belloti veio para o Brasil aos seis anos de idade. Aqui, naturalizada brasileira, construiu sua vida. Formou-se em pedagogia, especializou-se em psicologia clínica, em busca das causas de problemas psicológicos em crianças que lhe chegavam em seu trabalho como psicóloga clínica. Como diretora do Instituto de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, durante nove anos desenvolveu e orientou pesquisas e teses. Assim desenvolveu uma rara capacidade de aprender e compreender a educação, numa visão global e totalizadora. Como pesquisadora, empenhou-se em analisar os fatos que direta ou indiretamente influem no processo de aprendizagem. Ana Maria, em menos de trinta anos de atividade profissional, adquiriu uma vasta bagagem e construiu um caminho próprio, de envolvimento progressivo com a intervenção social nas instituições ligadas ao atendimento e ao ensino de crianças das camadas mais pobres.

RESOLVENDO PROBLEMAS

Segundo Ana Lúcia de Faria, diretor do Departamento de Educação da Secretaria de Educação de Osasco (município da Grande São Paulo) e membro também do Grupo de 0 a 6 anos, além de ter sido uma educadora de grande sensibilidade, Ana Maria possuía competência para entrar em qualquer grupo educacional, organizá-lo e ainda aprimorar sua metodologia. "Veja o exemplo: o Grupo de 0 a 6 anos. Ele nasceu em 198 com o objetivo de definir um plano político de atendimento a todos os cidadãos dessa faixa etária. No início, tínhamos alguns problemas para nos organizar. Quando Ana Maria se uniu ao grupo, ela já chegou vibrando, com muita força, arregando as mangas. Primeiro organizou o grupo internamente. Depois encontrou algumas soluções para se alinhar aos objetivos. Na elaboração de propostas, caminhávamos relativamente bem, no entanto, deparávamos com um grande problema: como equacionar a questão da construção de creches diretas, sabendo que o Estado tinha verbas reduzidas? Primeiramente, chegou com um plano que já havia elaborado quando foi assessora da Secretaria de Educação do Estado, em 1974. Esse plano se encaixava com uma luta em nossas propostas. Depois encontramos algumas saídas jurídicas isolando um projeto de integração de Secretarias estaduais (Educação, Saúde

APEGO À VIDA

"Ela era uma cabeça muito bem-feita, tecnicamente, com uma grande preocupação com as soluções de problemas públicos. Recusava a ciência como dilettantismo, simples teoria; só concebia a ciência que fosse utilizada para melhorar a vida concreta das pessoas", ressalta Lia Rosenberg, gerente nacional das Casas Alfa e uma das autoras da equipe que criou o Programa Alfa, sob a coordenação de Ana Maria.

"Ela é uma das razões da existência do Programa Alfa: o pensamento, a linguagem dessa proposta expressam a perspectiva de colocar o conhecimento a serviço e ao alcance da maioria da população. Ela parte de uma acumulação teórica de muitos anos, passa por um processo empírico de experimentação numa situação escolar real, e chega à formulação de uma proposta concreta de solução para o fracasso nas primeiras séries, uma das principais matérias de estudo de Ana Maria."

Durante a elaboração do Programa, assim como em todos os trabalhos que desenvolveu, Ana Maria se envolvia por inteiro. "Ela era um desses raros casos de

associação entre pensamento, ação e sentimento. Por isso, não se pode dizer que ela se dividia entre os trabalhos que realizava. Ao contrário, se multiplicava: estava sempre inteira em cada uma das coisas que fazia. Tinha um entusiasmo, uma juventude, um envolvimento afetivo com o trabalho inegáveis. Tudo isso fez dela essa grande cabeça, uma pessoa com um enorme apego à vida e uma capacidade incomum de fluir. Ela transmitia a todos muita segurança no trabalho", declarou Lia Rosenberg.

"O Alfa foi absolutamente de vanguarda, quando foi lançado em 1977. Trazia propostas muito atrevidas para a época, que somente agora os sistemas começam a incorporar. É realmente reconfortante saber que Ana pôde assustir à adequação e à utilização de suas teses e propostas."

Atualmente, com base em vários anos de aplicação e diversas experiências de implantação, Ana Maria trabalhava nos detalhes da reformulação do Programa Alfa, para torná-lo ainda mais adequado à realidade do ensino em nosso país. E, com sua enorme capacidade de trabalho, desenvolvia muitas outras atividades na área da educação, principalmente voltadas ao atendimento público de crianças carentes.






Fonte: Jornal Alfa. Edição de julho, 1983. Biblioteca Ana Maria Poppovic – BAMP.

2. ANA MARIA POPPOVIC: (IN)FORMAÇÃO PARA ALÉM DO CURRÍCULO

IMAGEM 3: ANA MARIA POPPOVIC



Fonte: Em Defesa da Pré-Escola, Campos (1984).

Academicamente, as interações e mudanças descritas no currículo de Ana Maria Poppovic foram bastante movimentadas. Ela interagiu com outros autores e intelectuais e dispunha-se a promover propostas que não eram limitadas a uma única área do conhecimento. Em uma primeira leitura de suas atividades e publicações, o conjunto desses materiais foi interpretado por nós como uma “falta de norte”: formação em Pedagogia, atuação em clínicas psicológicas, estudos sobre deficientes no Brasil, etc.

Ao compreender um pouco mais sobre o nosso objeto de pesquisa, foi possível notar que a principal preocupação de nossa intelectual não era definir se ocupava os espaços de atuação do campo com deficientes, das proposições somente para a Psicologia ou de ideias tão apenas para a Educação, sua intenção, na verdade, era propor ideias que pudessem ser aplicadas e que fossem efetivas.

Consideramos que quando um pesquisador debruça-se a compreender a trajetória profissional de um intelectual como objeto de estudo, uma das primeiras ações para atingir êxito seria recolher informações sobre a personagem e, conseqüentemente, analisar suas produções. Pensando assim, o primeiro e principal material a ser analisado seria o currículo.

De fato, o currículo é um documento que possibilita encontrar muitas informações em um único lugar, pois é possível detectar nele elementos e dados de extrema importância que compõem uma parte significativa das vivências e produções dos personagens históricos e relevantes intelectuais.

Se observarmos apenas as informações e produções que compõem o currículo de Poppovic, destacaríamos as instituições em que estava inserida, como: a Secretaria de Educação de São Paulo, a Pontifícia Universidade Católica, Fundação Carlos Chagas e Principalmente UNESCO. A partir dessas informações seria fácil enaltecê-la e constatar o prestígio que a estudiosa alcançou. Provavelmente destacaríamos também a diversidade de assuntos em suas publicações e finalizaríamos apresentando uma importante intelectual da Educação que teve participação em outras áreas. Essas situações realmente aconteceram, mas se nos limitássemos apenas a essas informações, acabaríamos por apresentar uma trajetória incompleta.

Para relatar a caminhada de um intelectual na tentativa de significar suas diversas experiências, escolhemos um caminho mais longo, complexo e, ao mesmo tempo, mais interessante. Concordamos com Chamon (2005) ao dizer que é necessário apresentar o percurso trilhado significando as diversas experiências em consideração ao lugar social que o indivíduo ocupa, combinado assim, situações que subsidiam a composição e descrição de uma identidade histórica.

Optamos por apresentar suas vivências e interações, criando um caminho em busca descobertas que permitam compreender e descrever seu trajeto através de diversas fontes e informações. O que detectamos não foi uma situação de linearidade ou de simples transição de ideias em seus trabalhos, ou ainda, meramente uma ascensão na carreira. É certo que com o passar dos anos e com a bagagem de conhecimento e experiências adquiridas, as noções de Poppovic foram amadurecendo e se aprimorando. Essa situação se apresentou para nós como um traçado complexo, um emaranhado de ligações e ações entre personagens, intelectuais e instituições, que contribuíram de modo efetivo para os desdobramentos desse percurso.

Ana Maria Poppovic pertenceu a um contexto histórico, social, cultural e político, que precisa ser considerado, é perceptível que tais fatos despertaram interesse potencializador em suas pesquisas. Por isso, para compreender as ideias dessa intelectual, acreditamos que seja necessário um aprofundamento que vai além da apresentação de suas publicações acadêmicas.

Concordamos também com Reis Filho (1995), ao afirmar que “a ação educativa é, pois, também política. Não há filosofia ou procedimento educativo neutro: ou promove e incorpora as forças do desenvolvimento social ou freia e sustenta as forças de estagnação e

retrocesso social.” (p.8). Compreender Poppovic vai além do estudo aprofundado de seus materiais pensados para a educação, é preciso também ampliar nossa percepção sobre sua ação educativa a fim de compreender quem a promovia, quais espaços ocupava, etc. Nesse sentido, recolhemos e queremos entender as mais variadas informações.

Retomamos aqui o conceito de desmitologização. No texto “*The Canonization of Ovide Decroly as a ‘Saint’ of the New Education*” Depaepe, Simon e Van Group (2005) fazem o exercício cartográfico sobre a vida de Decroly, que é considerado uma espécie de mapeamento ou reconstrução da trajetória para compreender, de maneira mais aprofundada, os motivos que levaram Decroly a ser considerado um intelectual e protagonista importante na História da Educação.

A intenção aqui não é a de mostrar um retrato finalizado sobre Ana Maria Poppovic, apenas relatar um conjunto de situações que ajudam a detalhar e descrever nossa intelectual para além de produções e textos acadêmicos.

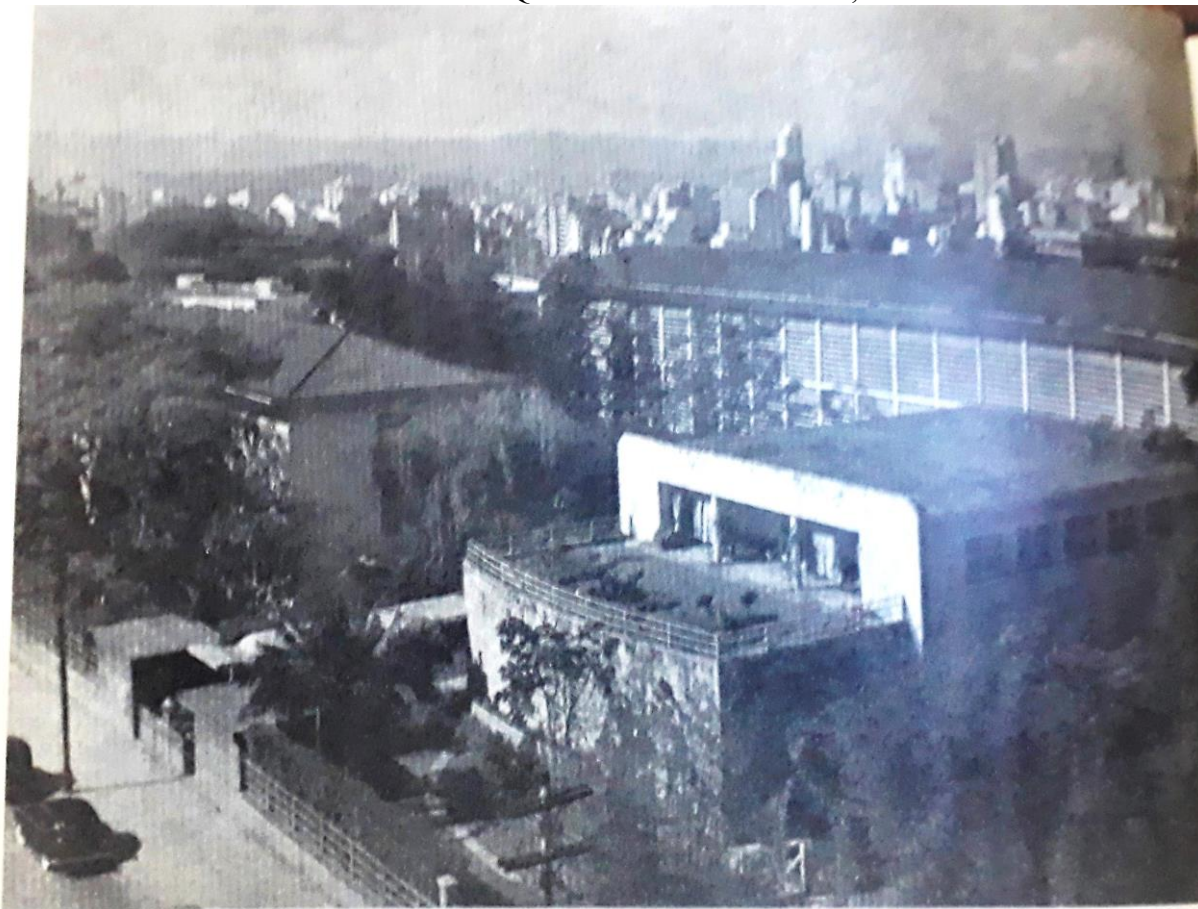
Dedicamo-nos também a encontrar mais informações a fim de examinar nossa intelectual, não com o intuito de classificá-la ou de rotulá-la, desejamos, porém, desmitologizar Poppovic, evitando uma postura dogmática. O que nos propomos nessa seção é apresentar, ou ainda, relatar quem foi Poppovic, quais espaços ela percorreu, quais foram suas amizades e laços de sociabilidade, etc. Avaliamos que suas movimentações profissionais e o desenrolar de suas concepções podem ser destacadas a partir de três grandes e principais situações: 1) de escolhas pessoais, pelo curso de graduação e de especialização, pelas instituições que estudou e trabalhou, pela opção do campo de pesquisa, etc.; 2) dos caminhos que lhe foram sendo apresentados a partir de convites, de laços de amizade e influências, ou seja, do grupo de intelectuais e de colegas de trabalho; 3) de suas atuações, que permitiram compreender a origem de algumas de suas ideias, como pensava e interagia, etc.

Pretendemos, então, descrever quem foi nossa personagem.

2.1 Caminhos, Trajetos e Escolhas: Pedagoga e Psicóloga

Como nos propomos a apresentar por primeiro a trajetória acadêmica de Poppovic, começamos agora com a imagem da instituição mais significativa para a sua carreira: o Instituto “Sedes”, local que Ana Maria Poppovic graduou-se como Pedagoga.

IMAGEM 4. VISTA GERAL DA FACULDADE DE FILOSOFIA, CIÊNCIAS E LETRAS “SEDE SAPIENTIAE” NA RUA MARQUES DE PARANAGUÁ, DÉCADA DE 1950.



Fonte: CYTRYNOWICZ, Monica Musatti; CYTRYNOWICZ, Roney (orgs.). *História do Departamento de Psicanálise: Instituto Sedes Sapientiae*. Sedes Sapientiae: São Paulo, 2006. p.20.

Um dos primeiros questionamentos, logo que passamos a ter conhecimento sobre nossa protagonista, foi referente à sua formação. Intrigava muito o fato de uma Pedagoga ter percorrido e influenciado tanto em espaços da Psicologia. Não que uma área não possa estar relacionada a outra, mas a forma como o seu currículo foi lido em um primeiro momento, colaborou para algumas incertezas e até mesmo para a nossa inquietação sobre suas movimentações.

A opção pelo Instituto Sedes Sapientiae, a princípio, não foi muito bem compreendida. A descoberta da instituição como uma Faculdade na qual a proposta era a de educar as moças da elite paulista revela um pouco sobre Poppovic, entretanto, não evidencia muito sobre o nosso interesse mais profundo: qual sua real razão para escolher o curso de Pedagogia no Instituto “Sedes”?

Em meio a tantas buscas, encontramos dois materiais importantes para elaboração de nossa explicação. O primeiro foi o Anuário de 1948-1949, (referente aos dois anos finais do

curso de graduação de Poppovic) da Universidade Católica de São Paulo, Faculdade de Filosofia do Instituto “Sedes Sapientiae”.

Esse documento revela informações sobre a Instituição como, por exemplo, os cursos, as disciplinas, a matriz curricular, o corpo docente, alguns eventos, etc. O anuário apresenta todos os acontecimentos da instituição. Já que trata-se de material produzido pela própria escola, encontramos apenas informações que relatam acontecimentos esperados sobre a faculdade (ex.: a matriz curricular, os formandos, as atividades extracurriculares, etc.), as atividades de rotinas da instituição, ou ainda, relatos que deem significativo prestígio ao instituto (ex.: viagens internacionais dos professores para outros espaços de pesquisa, palestras de professores internacionais, intercâmbios, aumento do acervo da biblioteca da escola, etc.). Assim, nesse documento, atentamos para informações de grande relevância, mas, ao mesmo tempo, não nos deparamos com nenhum conflito, aborrecimento ou quaisquer outras situações que não sejam de caráter significativamente proveitoso ou benéfico para a escola, visto que a instituição não acrescentaria nenhuma informação que pudesse ser interpretada como desagradável dentro de um espaço escolar.

O segundo material que também muito colaborou com informações para desenvolver nossa compreensão sobre a formação de Poppovic foi o livro de Cytrynowicz; Cytrynowicz (2006) “Historia do Departamento de Psicanálise: Instituto Sedes Sapientiae”. Esse livro apresenta passagens, algumas falas, depoimentos e pensamentos sobre a instituição, com a tentativa, sobretudo, de reconstruir a história do Departamento de Psicanálise. Entre textos e diálogos, encontramos algumas passagens com depoimentos de Madre Cristina, professora do “Sedes” e de Poppovic, além de companheira de profissão dela na Sociedade Pestalozzi. Essas passagens colaboraram para com a assimilação e reconstrução da Instituição e dos cursos frequentados por Poppovic.

Depois da dedicação a esses dois materiais, entendemos os fatos que possibilitaram Poppovic transitar em tantas áreas, seu curso de formação em Pedagogia permitia essa mudança. Retiramos do Anuário de 1948 da Faculdade Sedes Sapientiae a matriz curricular obrigatória de formação do curso de Pedagogia que dividia-se em três séries (cada série pode corresponder a um ano) com total de doze disciplinas: Lógica; Psicologia Científica; Complementos de Matemática; História da Filosofia; Sociologia; Fundamentos Biológicos da Educação; Psicologia Educacional e Clínicas Psicológicas; Estatística Educacional; História da Educação; Administração Escolar; Educação Comparada; Filosofia da Educação.

A quantidade de doze disciplinas contabilizava o total para concluir as três séries (ano) da graduação em Pedagogia. Algumas disciplinas ocupavam um espaço de duas ou três séries,

o que quer dizer que eram oferecidas durante a maior parte da graduação. Para entender melhor como foi pensando e ofertado o curso de Pedagogia do Instituto Sedes Sapientiae, decidimos reescrever as disciplinas e os conteúdos compostos em cada uma delas, da mesma maneira como estão exibidas no Anuário de 1948.

QUADRO 1: DISCIPLINAS DE PEDAGOGIA DO “SEDES SAPIENTIAE”

CURSO DE PEDAGOGIA 1948/1949		
DISCIPLINA 1ª série	Lógica (1ª série)	I- Lógica formal: 1- Termos; 2- Proposições; 3- Dedução; 4 – Introdução.
		II- Lógica material: 1- Predicáveis; 2- Proposições; 3- Demonstração; 4- Hipótese científica, sofismas; 5 – Noções gerais de metodologia.
	Psicologia Científica (1ª série)	1-Problemas do objeto da Psicologia; 2- Métodos da Psicologia; 3- Condições sensoriais da percepção; 4- Percepção dos objetos; 5- Percepção do espaço e movimento; 6- Memória; 7- Imaginação; 8- Comportamento inteligente: caracteres e explicação.
	Complementos da Matemática (1ª série)	I-Conceitos matemáticos fundamentais: 1- Elementos de cálculo combinatório: Permutação, Arranjos, Combinações, Potência de um binômio (com expoente inteiro positivo); 2- Constantes e variáveis: função, gráficos; 3- Primeiros elementos da Geometria Analítica: sistemas de referência, representação analítica de uma reta, ponto comum a duas retas, circunferência, parábola, hipérbole.
		II-Elementos do Cálculo da probabilidade: 4- Probabilidade e frequência. Lei empírica do acaso; 5- Estabilidade da probabilidade; 6- Várias definições de probabilidade; 7- Leis da probabilidade.
Psicologia Educacional e Clínicas Psicológicas (1ª série)	1 - Psicologia Educacional: Conceito, histórico; 2- Métodos; 3- Maturação; 4- Aprendizado; 5- Behaviorismo; 6- Gestaltismo; 7- Funcionalismo; 8- Pragmatismo; 9- Transferência do aprendizado; 10- Teoria da Cultura formal e adestramento das funções; 11- Estudo dirigido; 12- Ordem lógica e Psicológica; 13- Organização de programas; 14- Tipos e planos de aula; 15- Finalidade antiga e moderna da escola, tipos	

		de escola nova; 16- Motivação e interesse; 17- Disciplina; 18- Atividades extracurriculares; 19- Escola como vida. Educação para as democracias. Educação do adulto; 20- Fadiga intelectual. Higiene mental e escola.
	Estatística Educacional (1ª série)	A Estatística, na Secção de Pedagogia, visa fornecer às alunas um método científico para a elaboração e interpretação de resultados de pesquisas. Durante o ano serão estudados os seguintes assuntos: 1- Medidas de tendência central: cálculos e usos; 2- Medidas de variabilidade: importância, cálculos e uso; 3- Representações gráficas e numéricas; 4- Distribuições normais; 5- Aplicações práticas das propriedades de Curva de Gauss; 6- Erros de aferição; 7- Correlações; 8- Linhas de regressão; 9- Razões da correlação; 10- Coordenação; 11- Métodos de Spearman; 12- Correlação bisserial, pelas tetra-diferenças; 13- Medidas de precisão e validade dos testes; 14- Correlação parcial e múltipla.
	Psicologia Científica (2ª série)	2- Instintos; 2- Tendência; 3- Prazer e dor; 4- Emoções, sentimentos e paixões; 5- Atividade voluntária; 6- Personalidade; 7- Consciência.
	Fundamentos Biológicos da Educação (2ª série)	1-Estudo geral do sistema nervoso. Tecido nervoso; 2- Sistema Nervoso Central; 3- Estudo especial do cérebro; 4- Sistema nervoso periférico; 5- Sistema nervoso vegetativo; 6- Atividades nervosas reflexa e voluntária; 7- Aparelhos sensoriais, especialmente da visão e da audição; 8- Estudo geral do sistema endócrino; 9- Principais glândulas de secreção interna; 10- Hereditariedade biológica geral; 11- Hereditariedade humana; 12- Estudo sintético das aplicações educacionais da Biologia
DISCIPLINA 2ª série	Psicologia Educacional e	<u>Psicologia Individual</u> : 1- Conceito. Histórico; 2- Métodos; 3- Importância das diferenças individuais; 4- Repartição das diferenças individuais; 5- Diferenças individuais em relação aos sexos e às raças; 6- Concepção dinâmica da personalidade; 7- Origem da personalidade: hereditariedade e meio; 8- Desenvolvimento da personalidade: maturação e aprendizado; 9- Aspectos da personalidade; 10- Biotipologia.
		<u>Psicologia Social</u> : 1- Conceito. Histórico; 2- Grupos

	<p align="center">Clínicas Psicológicas (2ª série)</p>	<p>Sociais; 3- Interação o indivíduo e o grupo; 4- Psicologia das multidões; 5- Propaganda; 6- Modas e costumes; 7- Cultura; 8- Atitudes e opinião pública; 9- Preconceitos; 10- Psicologia das guerras.</p> <p><u>Clínicas Psicológicas:</u> 1- Organização da clínica: papel do médico, psicólogo, investigadora social, psiquiatra; 2- Testes, questionários, entrevistas; 3- Diagnóstico e trabalho corretivo do desajustamento escolar; 4- Diagnóstico e trabalho corretivo de defeito de linguagem; 5- Criança canhota e escrita de espelho; 6- Débil mental e supernormal; 7- O ajustamento da criança com defeitos físicos; 8- O ajustamento da criança cega; 9- O ajustamento da criança surda-muda; 10- Diagnóstico e trabalho corretivo de problemas de comportamento.</p>
	<p align="center">Psicologia Educacional e Clínicas Psicológicas (3ª série)</p>	<p><u>Psicologia da criança e do adolescente:</u> 1- Conceito. Histórico; 2- Métodos; 3- Desenvolvimento pré-natal; 4- Desenvolvimento sensorial; 5- Desenvolvimento motor; 6- Desenvolvimento intelectual; 7- Necessidades; 8- Emoções; 9- Desenvolvimento das ideias morais e religiosas; 10- Formação do caráter.</p> <p><u>Psicologia do desajustamento social:</u> 1- Conceito. Histórico; 2- O delinquente à luz do direito criminal antigo e das escolas psicológicas modernas; 3- Causas do desajustamento; 4- Estudo do meio do delinquente; 5- Diagnóstico do desajustado; 6- Estudo especial das diferentes formas de delinquência; 7- Reajustamento social: sistemas tradicionais e modernos; 8- Profilaxia social: assistência ao menor abandonado.</p>
<p>DISCIPLINA 3ª série</p>	<p align="center">Administração Escolar (3ª série)</p>	<p>1- Organização e administração. Generalidades; 2- Princípios gerais de administração aplicados à Administração escolar. a) Princípios de direção: unidade de mando e unidade de direção; b) Princípios de ação: autoridade, ordem, subordinação do interesse particular ao geral, equidade, união e estabilidade do pessoal. 3- Elementos da função administrativa: a) Planejamento; b) Organização; c) Mando; d) Coordenação; e) Controle. 4- Tipos de organização administrativa; 5- A arte de administrar. Formação do administrador.</p>

		<p>O administrador como líder. Elementos que formam o valor dos chefes;</p> <p>6- Organização e administração do sistema escolar brasileiro em geral;</p> <p>7- Organização e administração da escola secundária no Brasil (Estado especial).</p>
	<p>Educação Comparada</p> <p>(3ª série)</p>	<p>1- A educação, a família e a sociedade. A escola e a Igreja. A escola e o Estado. Educação e democracia;</p> <p>2- O sistema dualístico de educação. <i>Volksschule</i> e <i>Vorschule</i>;</p> <p>3- O sistema unificado da educação. A educação nos Estados Unidos;</p> <p>4- A educação na França e na Itália;</p> <p>5- A educação na Inglaterra: <i>Public Schools</i>;</p> <p>6- Relações entre a Educação e o Estado: sistemas do monopólio do Estado, da liberdade escolar fora do Estado, da liberdade escolar pelo Estado;</p> <p>7- O ensino religioso e o laicismo escolar: aspectos jurídicos, legislação comparada;</p> <p>8- A liberdade da escola perante o direito internacional;</p> <p>9- O ensino no Brasil. O novo projeto de reforma.</p>
	<p>Filosofia da Educação</p> <p>(3ª série)</p>	<p>1- Filosofia, teologia e ciências especiais da educação;</p> <p>2- Objeto da Filosofia da Educação;</p> <p>3- Causas da educação;</p> <p>4- Natureza do educando e da educação;</p> <p>5- Finalidade da educação;</p> <p>6- Normas supremas da educação;</p> <p>7- Problema da cultura;</p> <p>8- Ordem natural e ordem sobrenatural na educação;</p> <p>9- Correntes modernas de Filosofia educacional;</p> <p>10- Filosofia perene e doutrina da educação.</p>
<p>DISCIPLINA</p> <p>1ª 2ª e 3ª série</p>	<p>História da Filosofia</p> <p>(1ª, 2ª e 3ª série)</p>	<p><u>I- Filosofia grega:</u></p> <p>1- A História da Filosofia grega: sua divisão;</p> <p>2- Os Pré-Socráticos. Naturalismo e racionalismo;</p> <p>3- Tales. Anaximandro. Anaxímenes;</p> <p>4- Heráclito;</p> <p>5- Empédocles. Anaxágoras;</p> <p>6- Demócrito;</p> <p>7- O pitagorismo;</p> <p>8- A escola de Eléia: Parmênides. Zenão;</p> <p>9- O século de Péricles. A civilização ateniense: os sofistas;</p> <p>10- Sócrates. Os pequenos socráticos. Os megáricos. Os cínicos;</p> <p>11- Platão: O idealismo;</p> <p>12- Aristóteles;</p> <p>13- A Filosofia grega e a decadência da civilização ateniense;</p> <p>14- O Epicurismo;</p> <p>15- O Estoicismo;</p> <p>16- O cepticismo. Pirro. A Nova Academia Enesidemo;</p> <p>16- O Neoplatonismo. Plotino.</p>
<p>DISCIPLINA</p> <p>2ª e 3ª série</p>	<p>História da Educação</p> <p>(2ª e 3ª série)</p>	<p>1- Introdução: conceito e finalidade da História da Educação;</p> <p>2- A educação no Oriente;</p> <p>3- A educação entre os gregos;</p> <p>4- A educação entre os romanos;</p> <p>5- Os primeiros séculos da educação cristã;</p> <p>6- Idade</p>

		Média: escolas monásticas, universidades.
--	--	---

Fonte: Faculdade de Filosofia do Instituto “Sedes Sapientiae”: Anuário de 1948-1949. São Paulo: Sociedade Impressora Brasileira, 1950 p.120-124.

Ao observar a quantidade de conceitos e compreensões necessárias para a graduação em Pedagogia, pode-se afirmar que a aluna que optasse por essa instituição encontraria assuntos no decorrer de sua formação bem próximos à Psicologia. Os assuntos educacionais que compunham a matriz curricular, como puderam ser notados, abordavam discussões sobre a criança, o estado, a sociedade, a família, o ensino no país e em espaços internacionais, especificamente nos EUA e na Europa. Também poderiam estar relacionados ao ambiente e interações, como, por exemplo, natureza do educando e da educação, problema da cultura, etc., além também das disciplinas de Administração Escolar, Filosofia da Educação e História da Educação.

Ademais, a maioria das disciplinas abordavam assuntos voltados à Psicologia, inter-relacionando-se com conhecimentos da Biologia, da compreensão do indivíduo como ser humano em particular (individualização), das análises genéticas, do espaço social, etc. Sem destacar ainda a utilização da Matemática, da Lógica e da Estatística como ferramentas úteis para a leitura e produção de gráficos e testes, etc.

O curso certamente promovia e apresentava questões referentes à educação, do mesmo modo, não há como não mencionar evidências de conteúdos biológico e psicológico. Isso ocorreu porque a Psicologia era ainda uma área de conhecimento que não possuía seu próprio espaço, não existiam no Brasil cursos de graduação em Psicologia. Portanto, os “psicólogos” eram estudiosos que advinham de áreas como a Medicina, a Filosofia e até mesmo, como acabamos de referendar, a Pedagogia.

É importante destacar que a Psicologia, enquanto campo que estava ainda em formação, aproximava-se de algumas áreas, especialmente a da saúde. É, no entanto, principalmente a partir do impulso e da valorização dos estudos de Psicologia somados aos temas da área da Educação que ela ganha cada vez mais espaço em território nacional.

Lisboa e Barbosa (2009) argumentam que a Psicologia vai se edificando a partir de outras áreas do conhecimento, entre elas, ganha destaque a Medicina, a Educação, entre outras. De maneira abrangente, três foram os institutos de maior significância para o ensino da Psicologia no Brasil, são eles: 1) as Escolas Normais, a partir da Reforma de Benjamin Constant em 1890, descrevendo a incorporação da Psicologia como disciplina obrigatória na matriz curricular; 2) o Pedagogium, construído em 1890 no Rio de Janeiro como órgão central

de coordenação das atividades pedagógicas do país e centro de reformas e melhoramentos da educação que contava com o espaço “José Joaquim Medeiros e Albuquerque”, provavelmente o primeiro laboratório de Psicologia experimental; 3) Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) que surge a partir da extinção do Pedagogium através do Decreto-Lei nº 580 em 1938 com a criação do INEP. De certa forma, por meio desses espaços, a Psicologia adquiriu um início sistemático no ensino nacional, isto é, passou a tomar corpo enquanto área de estudo e pesquisa, mesmo que dentro de outras áreas.

A Psicologia, com o passar dos anos, ganhava também espaço dentro dos cursos de ensino superior, não ainda como curso de formação de profissionais específicos de um campo próprio, apenas como conteúdo curricular de conhecimento, como era o caso da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Sedes Sapientiae que ofertava um curso de Pedagogia carregado de conteúdos psicológicos.

Ainda sobre o curso de Pedagogia do Sedes, merece destaque a ausência da disciplina ou de assuntos referentes à Didática (dentro do quadro de disciplinas que compunham a matriz curricular de Pedagogia). O Anuário de 1948 traz informações para além desse curso e apresenta na sequência de suas páginas o “Curso Especial de Didática”, com seis disciplinas: Didática Geral; Didática Especial; Psicologia Educacional; Administração Escolar; Fundamentos Biológicos da Educação; Fundamentos Sociológicos da Educação. Em meio a apresentação dos conteúdos da disciplina de “Didática Especial” há uma divisão sinalizando os seguintes dizeres: “Para a Seção de Pedagogia”.

QUADRO 2: DIDÁTICA ESPECIAL

DIDÁTICA ESPECIAL (Para a Seção de Pedagogia)		
O currículo da escola primária.	Didática especial das matérias do programa da escola primária.	Trabalhos práticos
1. Finalidade das matérias de ensino. Programa para os diversos graus	1. O ensino da leitura: a) Diferentes processos de alfabetização b) O ensino da leitura nas classes mais adiantadas.	1. Planos de aulas discriminadas para as classes do curso primário – organização, discussões, execução e crítica.
2. Diferentes meios de executar este programa: Ensino por matérias	2. O ensino do cálculo	2. Projetos e centros de interesse – planejamento, discussão, execução e crítica.

discriminadas Globalização do ensino.		
-	3. Ensino da linguagem oral e escrita	3. Preparo de material didático em geral e especial: a) Redação de cartilhas, jogos auxiliares de leitura. b) Jogos auxiliares do cálculo.
	4. Ensino da geografia e da história	4. Organização de museus e biblioteca escolar.
	5. Ensino das demais matérias.	Excursões pedagógicas
		5. Estágios de observações em classes do curso primário

Fonte: UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. *Faculdade de Filosofia do Instituto "Sedes Sapientiae": Anuário de 1948*. São Paulo: Sociedade Impressora Brasileira, 1950. p.125-126.

Apesar de serem assuntos que ajudavam a aprimorar e pensar a formação do pedagogo, colaborando, assim, com o ensino-aprendizado, principalmente no “curso primário”, não há registo em lugar algum do Anuário que afirme serem conteúdos como parte obrigatória ou optativa para a obtenção do diploma em Pedagogia, tampouco a seção de Pedagogia fez menção a esse acréscimo. Sendo assim, supomos que era um curso opcional para as moças que haviam se formado em Pedagogia e tivessem interesse em aprofundar os assuntos educacionais.

Talvez por esse motivo estivesse disposto um curso extra apenas para a Pedagogia, tendo em vista o depoimento de Madre Cristina. Cytrynowicz; Cytrynowicz (2006). “O nosso curso de Pedagogia já era um curso de Psicologia. Tanto que em 1962 disseram: ‘Nasceu um curso de Psicologia’, e eu disse: ‘No Sedes nasceu um curso de Pedagogia’”. (p.25). A referência a 1962 foi dada ao fato de que nesse ano, mais exatamente em 5 de setembro, a partir da publicação da Lei n. 4.119, de 27 de agosto, foi disposta a seguinte emenda: a regulamentação dos cursos de formação em psicologia e a profissão de psicólogo. As palavras de Madre Cristina revelam exatamente o que era o curso de Pedagogia no Sedes Sapientiae, era a formação do Psicólogo. Isso nos faz compreender porque Poppovic, mesmo antes de especializar-se em Psicologia Clínica, atuou na área.

O curso de Pedagogia que a intelectual concluiu tinha como coordenadora Madre Cristina¹⁸, uma importante estudiosa que contribuiu para a difusão da Psicologia no Brasil. Ao que Baptista (2001) indica, Madre Cristina substituía extraoficialmente inúmeras disciplinas pedagógicas por outras de componentes psicológicos, como, por exemplo Psicologia Evolutiva, Psicologia da Personalidade, Psicologia Diferencial, Psicopatologia, entre outras. A religiosa tem seu nome relacionado a todos os importantes acontecimentos dentro da Instituição quando o assunto era sobre a Psicologia.

Pimentel (1997) descreve que Poppovic inicia como pedagoga, mas não exerce função de professora por motivo financeiro, alegando que os salários nesse período eram muito baixos. Diferente disso, a escolha de Poppovic pela pedagogia foi muito óbvia, ao compreender mais sobre o curso, observamos também sua intenção, formar-se como pedagoga para assumir função/cargo de psicóloga.

Assim, levando em consideração a matriz curricular de Pedagogia, composta por muitos estudos de ordem psicológica, e ainda, a substituição de conteúdos pedagógicos por temas psicológicos, fica evidente o motivo pelo qual após sua formação, Poppovic atuou como psicóloga em diversos espaços.

Se por um lado, o curso de Pedagogia lhe proporcionou conhecimentos suficientes para ocupar vagas como psicóloga e refletir também sobre questões educacionais, por outro, sua trajetória com crianças abandonadas no abrigo e crianças deficientes na Sociedade Pestalozzi, possibilitou o acompanhamento e desenvolvimento com indivíduos que possibilitaram sua reflexão, (ainda que inicialmente), sobre diferenças entre as crianças afetivamente e economicamente carentes ou desfavorecidas e entre outras que apresentavam distinções físicas, intelectuais, etc. Esse primeiro passo foi fundamental para referenciar suas bases teóricas e práticas sobre seus principais estudos: alfabetização e educação pré-escolar.

Os trabalhos com crianças pobres e/ou deficientes e/ou abandonadas e/ou com dificuldades de alfabetização são situações que vão cercar frequentemente suas atividades profissionais, desde a formação até o final de sua carreira.

A escolha do curso foi um passo bastante importante, mas a continuação de seus estudos e a opção por especializar-se novamente pelo “Sedes” também teve sua significância enquanto continuação de seu trajeto.

¹⁸ Célia Sodré Dória (1916-1997) fez parte da congregação das Cônegas de Santo Agostinho, após seus votos passou a ser conhecida como Madre Cristina. Foi coordenadora do curso de Pedagogia do Instituto Sedes Sapientiae. Teve grande atuação na disseminação das ideias da Psicologia.

Atendendo à urgência de formar especialistas para o trabalho de reajustamento psicopedagógico de crianças e adolescentes, a Faculdade de Filosofia 'Sedes Sapientiae', mantém, desde 1953, um curso de Psicologia Clínica.

As alunas recebem, em prédio próprio, formação teórica e prática e as instalações estão aparelhadas para satisfazer todas as exigências didáticas. Os pacientes são observados pelo sistema de espelhos, com visão unilateral, sendo as entrevistas e demais exames captados por um conjunto de microfones embutidos nas paredes. As salas de ludoterapias, de psicoterapia de adolescentes, de ortofonia e de psicopedagogia possibilitam a prática das diferentes técnicas de reajustamento. (ANUARIO, 1957, p. 163)

O Anuário do Sedes de 1957 retrata, por meio dessa passagem, qual era o objetivo principal do curso: atender crianças e adolescentes em colaboração ao reajustamento psicopedagógico. A continuação do texto expressa a composição da clínica, utilizada como espaço de atendimento e estudo e, os materiais utilizados para essa prática apontam a modernidade e diversidade dos recursos.

IMAGEM 5: SALA DE LUDOTERAPIA, DE PSICODIAGNÓSTICO E DE PSICOTERAPIA DO INSTITUTO "SEDES" EM 1957.



Fonte: CYTRYNOWICZ, Monica Musatti; CYTRYNOWICZ, Roney (orgs.). *História do Departamento de Psicanálise: Instituto Sedes Sapientiae*. Sedes Sapientiae: São Paulo, 2006. p.22.

O curso de especialização que Poppovic participou tinha em seu bojo o desejo de colaborar com questões educacionais. Como já citado, seu curso de Pedagogia era todo preparado para formar psicólogos, ainda assim havia certa ligação com a Educação. Nessa mesma perspectiva, o curso de pós-graduação também tinha um caráter de estudos psicológicos, mas com focos educacionais.

Essa relação entre acompanhamento de casos com adolescentes e especialmente crianças com dificuldades educacionais era condizente com as propostas e estudos de Poppovic, o que retoma a ideia da relação entre a Psicologia e a Pedagogia enraizada em suas

propostas e o direcionamento de suas atenções. Assim sendo, certamente o curso de pós-graduação colaborou por reforçar ainda mais os debates que foram tecidos a partir da graduação e intensificados com a obtenção do diploma de especialista em Psicologia Clínica.

O Anuário de 1957 revela ainda diversas restrições sobre a participação e a permanência no curso, como por exemplo: “Art. 2º A candidata à matrícula deverá preencher as seguintes condições: I- Ser bacharel em Pedagogia ou Filosofia ou diplomada por Faculdade de Medicina. II- Submeter-se a exame de seleção psicológica. Parágrafo Único: Não se aceitam transferências de outros cursos congêneres.” (ANUÁRIO, 1957, p.163).

É interessante apresentar o quanto a seleção era rigorosa, reassumindo que os psicólogos eram formado através de alguns cursos, as alunas que desejassem ingressar em Psicologia Clínica no “Sedes”, portanto, deveriam ter formação em assuntos em que a Psicologia fosse debatida previamente. Por isso a exigência em Medicina, Filosofia ou Pedagogia, por serem as graduações que proporcionavam profissionais “aptos” e conhecedores da área.

Outro fato curioso sobre a seleção e ingresso das alunas era a obrigação da candidata em passar por testes psicológicos, apresentando confiança na avaliação aplicada e durante a permanência na área. Apesar de tudo isso, o que mais deve ser ressaltado nesses requisitos era a não aceitação de transferência de outros cursos, ou seja, só existia um modo de entrada nessa área de pesquisa e atuação: a mesma seleção para todas. Considerava-se que alunas de transferências de qualquer outra instituição não estavam aptas a ingressar no curso.

As exigências sobre esse curso de especialização não eram finalizadas nessas condições, o Anuário de 1957 aborda que as faltas não podiam exceder 30% em cada disciplina; não poderia haver duas vezes reprovação da mesma matéria, com risco de não concluir o curso; caso os docentes observassem que alguma aluna não fosse apta a profissão, ela poderia ser desligada; a média mínima de aproveitamento era nota 7 em uma escala de 0 a 10. Desenhava-se, assim, nessa instituição de ensino, um rigor acadêmico de um nível bastante rígido quanto à formação do Psicólogo.

O curso de especialização em Psicologia Clínica tinha duração total de dois anos, mas era composto por disciplinas com diferentes tempos de dedicação. Em um ano de estudos estavam Psicopatologia, Ortofonía e Psicanálise. E com dedicação mais intensa, de dois anos de estudos, estavam Clínica Psicoterápica, Psiquiatria Infantil, Neurofisiologia, Psiquiatria e Medicina Psicossomática.

Com o total de oito disciplinas e uma seleção de ingresso e permanência bastante rigorosa, Poppovic se envolveu com estudos bem característicos da área psicológica, com

muita proximidade a área biológica. Para aprofundar os estudos, o curso contava também com uma clínica psicológica que funcionava como clínica-escola, supervisionada pela Madre Cristina, Cytrynowicz; Cytrynowicz (2006). A conclusão nesse curso lhe conferiu a habilitação em psicologia e passagens por outras instituições.

É importante lembrar que o Instituto “Sedes Sapientiae” pertencia a Pontifícia Universidade de São Paulo. Isto porque mesmo com certa autonomia, principalmente financeira, algumas universidades católicas foram incorporadas a PUC-SP, como a Faculdade São Bento e o próprio “Sedes Sapientiae”, onde Poppovic circulou como discente e docente.

Dessa maneira, é possível afirmar que os cursos de graduação e pós-graduação não colaboraram somente com a titulação e conhecimento para Poppovic, mais que isso, possibilitaram sua trajetória de trabalho. Durante toda sua formação enquanto aluna, frequentou o Instituto “Sedes Sapientiae”. Depois, na posição de docente, a intelectual ganhou espaço na PUC- SP e na Faculdade São Bento.

Sua chegada às instituições de ensino superior oportunizaram condições de desenvolvimento e aplicação de suas ideias e pesquisas. Por isso, algumas delas merecem destaque e apresentação.

No período em que atuou como contratada da PUC-SP que foi de 1959 a 1971, a clínica psicológica era referência pelo pioneirismo no atendimento ao público e ganhou reconhecimento no diagnóstico e tratamento da “Disfunção Cerebral Mínima” – DCM, (PIMENTEL, 1997). O DCM, segundo as explicações de Poppovic (1975), era um tipo de disfunção determinado por três comportamentos: o comportamento hipercinético, atrelado à atividade sem direção em momentos inoportunos até mesmo com comportamento motor excessivo; as anormalidades da atenção, responsáveis pelos “problemas no desenvolvimento cognoscitivo, pois impede a resposta adequada aos vários estímulos por extrema instabilidade, ou ao contrário, por preservação excessiva em detalhes” (POPPOVIC, 1975, p.47); e, por fim, os defeitos intelectuais, associados a “organização de respostas discrepantes aos testes de nível mental, onde há diferenças flagrantes nas diversas áreas examinadas, denotando que a criança não é deficiente mental apesar de não atingir níveis de normalidade.” (POPPOVIC, 1975, p.47).

Essas três situações eram consideradas por Poppovic (1975) como um comportamento inadequado e poderiam ser associadas a problemas com o estado emocional, dificuldades sociais e de trabalho. As informações e estudos foram utilizados como base para o início de suas pesquisas sobre dificuldades de alfabetização com crianças culturalmente marginalizadas.

Até essa fase, Poppovic estudou na mesma instituição (“Sedes”), trabalhou como docente na Faculdade São Bento e PUC. Todas eram universidades católicas que pertenciam a um mesmo centro de ensino: PUC-SP. Isso demonstra que, apesar de ter aparentes mudanças de lugares, de novidades, etc., na verdade, durante esse período, Poppovic se desvinculou pouco ou quase nada do mesmo espaço de formação (desde 1949).

É a partir de mudanças políticas, com o golpe de 64, que a intelectual passa a ter que buscar espaços diferentes para se consolidar enquanto intelectual. Segundo os estudos de Bernardes (1999) e Pimentel (1997), Poppovic encerrou seu vínculo com a PUC-SP no início do ano de 1971. Ambas as autoras, quando relatam o fim do contrato de Poppovic com a PUC, alegam que a causa teria sido um desentendimento com o reitor da Universidade. O que também pode ter acontecido é o fato de que o país estava passando por mudanças políticas. A ditadura militar que tomou conta do poder em 1964, alguns anos depois, colocou em vigor o Ato Institucional de número 5 – AI-5¹⁹. A respeito disso, encontramos uma página correspondente à Clínica Psicológica da PUC-SP que apresenta informações do periódico “Boletim Clínico”, nº6 de Agosto de 1999, e o mesmo mostra exatamente os motivos que geraram a saída de Poppovic da Universidade.

A PUC-SP, na época da ditadura, foi considerada uma célula comunista, os professores Ana Maria Poppovic, Enzo Azzi e Aniela Ginsberg foram chamados no DOPS para prestarem depoimentos. Nessa época, houve uma pressão muito grande sobre a Reitoria para que toda aula, artigos escritos e pesquisas passassem pelo crivo da censura. A Reitoria encaminhava um termo para os professores, os quais deveriam se comprometer a aceitar esta situação, a Professora Ana Maria Poppovic e mais três colegas da Clínica não assinam este termo e ficam sem receber até que pedem demissão em 1970. (BOCCALANDRO; PENNA, 1999)

A saída de Poppovic da PUC-SP, instituição na qual nossa intelectual esteve vinculada durante muitos anos, não foi apenas por “desentendimento com o reitor”, foi um ato político, uma manifestação de descontentamento com a censura e que culminou em motivos financeiros.

Os brasileiros perderam o poder de participação e crítica, e a ditadura se impôs, violenta. Uma sucessão de presidentes militares fortaleceu o Executivo enquanto fragilizava o Legislativo. Diversas medidas de exceção acentuaram o caráter autoritário do governo: Lei de Segurança Nacional, Serviço Nacional de Informações, prisões políticas, inquéritos policiais militares, proibição do direito de greve, cassação de direitos políticos, exílio etc. (ARANHA, 2006, p.314).

¹⁹ O AI- 5 ficou conhecido como o golpe mais duro da Ditadura Militar. Escrito em 13 de Dezembro de 1968 foi válido até Dezembro de 1978. Tinha como legalidade punir aqueles que eram considerados inimigos do regime, dando assim, poder de exceção aos governantes.

A ditadura foi marcada por um período de conflitos. Aranha (2006), ao dar continuidade ao seu texto, demonstra os acontecimentos aos que se opunham as decisões dos militares. “A partir de 1968 a repressão recrudesciu, com torturas e mortes além de “desaparecimentos” e “suicídios”, tornando arriscada qualquer oposição ao regime.” (p 314).

O Instituto “Sedes”, faculdade de formação em graduação e pós-graduação de Poppovic, também teve seu posicionamento nesse período. O “Sedes” que, muitas vezes, era representado pela figura de Madre Cristina²⁰, posicionou-se contra o Golpe de 64: “ao Nosso Senhor crucificaram e sacrificaram, mas pelo menos tiveram a dignidade de devolver o corpo à sua família. Aos militantes torturados e desaparecidos, como nossos irmãos argentinos, nem isso” (CYTRYNOWICZ; CYTRYNOWICZ, 2006 p. 68). Essa fase demonstra a concepção da Madre Cristiana e do Instituto Sedes (dirigido por ela nessa fase).

As manifestações do “Sedes” não foram finalizadas com esses acontecimentos. Cytrynowicz; Cytrynowicz (2006) escrevem que a partir de 1968, com o AI-5, a Faculdade assumiu uma postura de oposição e luta contra o golpe: não apoiou a “Marcha da Família com Deus pela Liberdade”, mesmo havendo cobrança de pessoas da Igreja e dos pais de alguns alunos; no catálogo de cursos, junto às instruções de matrícula, atendimento na clínica e funcionamento dos cursos, havia propostas para que todos os alunos participassem das discussões de ideologia do “Sedes”; Madre Cristina concedeu uma entrevista enaltecendo a consciência política dos psicólogos; e, em 1978, a instituição chegou a acolher familiares dos presos e desaparecidos políticos.

Essas ações descrevem o clima de conflitos que o país, e nesse caso, especialmente a cidade de São Paulo, estavam passando. Desvela as concepções de uma instituição e conjuntamente de uma intelectual que preferiu desvincular-se do espaço em que tanto permaneceu, a ter que se submeter a opressões.

Os sentimentos eram tão incertos e o clima era tão semelhante ao de guerra que, junto aos dizeres de boas vindas do “Sedes”, era possível encontrar as seguintes palavras: “O Sedes deseja-lhe boas-vindas e uma participação consciente em nossa comunidade de trabalho. Que você encontre aqui não apenas um curso, mas uma trincheira de luta conquistando o Brasil para o povo brasileiro” (CYTRYNOWICZ; CYTRYNOWICZ, 2006, p.71).

Com o encerramento de seus serviços para a PUC-SP, Poppovic inicia uma nova fase. Agora, sim, um momento de transformação de espaço. A nova instituição que lhe acolheu foi a Fundação Carlos Chagas.

²⁰ Professora e companheira de trabalho de Ana Maria Poppovic

Se, enquanto docente da PUC, as ideias de nossa intelectual ganharam considerável espaço para discussão, a partir de sua chegada à FCC como pesquisadora sênior, elas se intensificam ainda mais. Isso porque o departamento de Educação da FCC tinha como foco a dedicação à pesquisa. Toda bagagem e conhecimento de Poppovic, entre as áreas de psicologia, pedagogia, crianças carentes e deficientes, tornaram-se a base para a continuação, e, agora de maneira exclusiva à pesquisa, produções e reflexões para a educação.

Foi na Fundação Carlos Chagas que Poppovic desenvolveu e aplicou suas ideias que vinham sendo discutidas desde sua formação, ganhando mais intensidade a partir da PUC e concretizando-se com propostas e programas na FCC. Como um espaço de aprofundamento de discussões educacionais, nesse período, a intelectual empenha-se somente em estudos dedicados a pré-escola e a alfabetização, sem deixar de lado os conteúdos e conhecimentos psicológicos.

É nessa fase de chegada ao Departamento de Educação da FCC que nossa psicóloga vai realmente colocar a educação como foco principal, levando em conta toda bagagem que adquiriu até o momento.

Portanto, apresentamos Poppovic pela primeira vez apenas como psicóloga porque ao escolher o Instituto “Sedes” e o curso de Pedagogia dessa instituição, sabemos que ela havia decidido qual seria a sua formação. Ao contrário dos nossos questionamentos iniciais, Poppovic não teve dúvida. Ela sempre foi psicóloga. Por conta disso, não sentia a necessidade de se intitular pertencente a uma única área. A educação era seu pano de fundo até sua chegada a FCC. A partir daí, ainda como psicóloga, passa a pensar e propor ideias e materiais para a educação.

Como já mencionado, nossa intelectual raramente desenvolveu ou publicou sozinha. Ela fez parte de um grupo de intelectuais e amigos que colaboraram com suas atividades, carreira, projetos, ideias, escritas, etc. É esse grupo que vamos apresentar a seguir.

2.2 Influências, Companheiros e Amigos

O caminho profissional trilhado por Poppovic esteve relacionado às suas opções de estudo e instituição, podemos dizer que houve importantes relações acadêmico-profissionais que permitiram a sua iniciação e a continuação de suas buscas por mais conhecimento.

Sirinelli (2003), ao discutir sobre o meio dos intelectuais, descreve que eles se interligam e criam laços por algum objetivo comum de estudo ou trabalho, o que denomina de “redes”. Essas redes de sociabilidade são utilizadas para compreender o funcionamento, ou

seja, a dinâmica e a organização do campo dos intelectuais dadas a partir de amizades. “A linguagem comum homologou o termo “redes” para definir tais estruturas. Elas são mais difíceis de perceber.” (SIRINELLI, 2003, p.248). De fato, são situações que, por vezes, não se dão de maneira tão explícita, mas que, sob um olhar detalhado, chama atenção pelos vínculos e grupos comuns de relacionamento. Os laços estreitos, ou melhor, as “redes de sociabilidade” criadas por Poppovic colaboraram de maneira muito efetiva para os percursos de sua carreira e seus espaços de atuação. É possível afirmar que o seu itinerário perpassa por situações de naturezas referentes à capacidade e capacitação, vários de seus trabalhos foram construídos por influências e amizades. Dessa maneira, utilizando seus laços e ligações, ganhava ampliação de espaços e interações para além do campo de pesquisa.

Todas essas passagens, que, muitas vezes, não são destacadas dentro de currículos ou produções de texto, revelam uma personagem de ação e de interação. Poppovic claramente tinha um círculo de interações e redes de conexões que permitiam a ela ir além da produção de textos acadêmicos, possibilitava, pois, vivências e experiências.

O contato e diálogo com outros intelectuais merece destaque ao passo que compreendemos que ela percorreu todo um cenário, primeiramente de troca de conhecimentos e posteriormente como personalidade atuante nos espaços da Psicologia e da Educação nacionais. Suas relações não eram determinadas apenas pela troca de ideias, conteúdos e informações. Se, por uma parte, a intelectual relacionava-se e dedicava-se a compreender e estudar conteúdos que chegavam por meio de seus professores e amigos, como era o caso de Madre Cristina, Quirós, Enzo Azzi, etc., por outra parte, esses mesmos companheiros de profissão lhe ofereceram convites e/ou colaboravam em oferecer oportunidades para Ana Maria ocupar espaços enquanto profissional e pesquisadora.

Madre Cristina, professora de Poppovic durante o curso de graduação em Pedagogia, tem seu nome associado a questões e debates em prol da Psicologia no Brasil. Baptista (2001) escreve que Madre Cristina teria possibilitado e desenvolvido estudos, percepções e abrangências sobre a Psicologia.

Nesse sentido, facilitou o conhecimento e o desenvolvimento da Ludoterapia, Psicanálise (diversificando a proposta de Psicanálise da Sociedade Brasileira de Psicanálise), Psicodrama, Gestalt-terapia, Psicodrama, Terapia Reichiana, Abordagem junguiana, Psicomotricidade, Psicoterapia Breve, Cinesiologia, Psicopedagogia, Psicodinâmica, Psicossomática. (BAPTISTA, 2001, p.214)

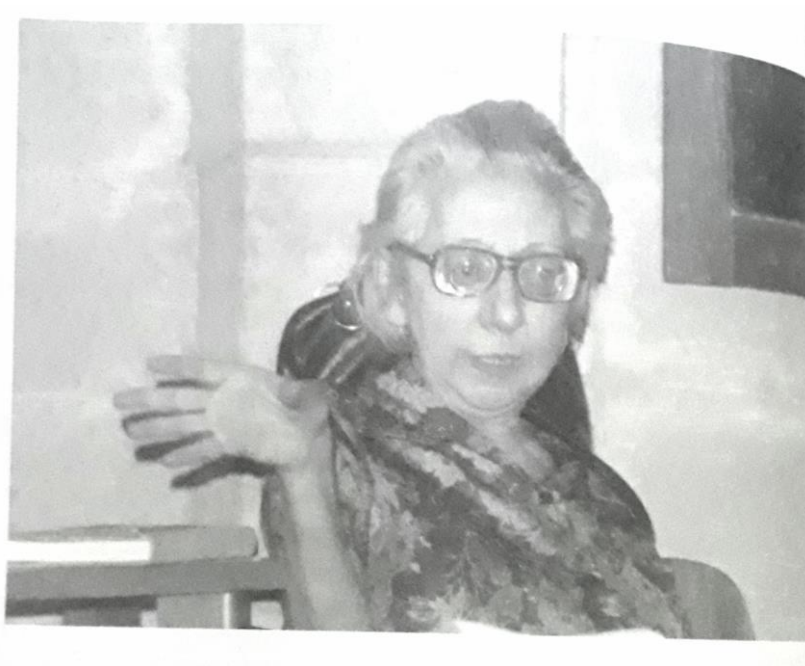
De maneira abrangente, apresentava a psicologia aos seus alunos com o interesse de divulgar plenamente a área. Apesar de acreditar que o conhecimento completo seria o ideal, portava também suas preferências, aspirava as necessidades sociais e individuais.

Madre Cristina acreditava que a psicologia educacional seria mais útil para solucionar diversos casos.

“Meu interesse maior era pela Psicologia Educacional”, lembra Madre Cristina em depoimento de 1990, acrescentando: “Por mim, teria desenvolvido mais a Psicologia Educacional, que é profilática, porque eu acho que educando bem, dando uma base, inúmeros problemas são eliminados (...)”. (CYTRYNOWICZ; CYTRYNOWICZ, 2006, p. 23).

A professora nutria muito interesse na área, de modo a apresentar a “psicologia educacional” como a área de estudo mais importante dentro da Psicologia. De certo que todo esse interesse foi transportado à suas alunas. Não há como não aproximar a fala de Madre Cristina com os passos de Poppovic.

IMAGEM 6: MADRE CRISTINA



Fonte: CYTRYNOWICZ, Monica Musatti; CYTRYNOWICZ, Roney (orgs.). *História do Departamento de Psicanálise: Instituto Sedes Sapientiae*. Sedes Sapientiae: São Paulo, 2006. p.32.

Vale lembrar ainda que Poppovic não se relacionou apenas com Madre Cristina enquanto estudante durante a graduação e a pós-graduação. Seus caminhos se encontraram ainda enquanto companheiras de trabalho na Sociedade Pestalozzi. Possivelmente esse encontro reforçou as ideias de Poppovic em colaboração a defesa e opção pela Psicologia Educacional.

Na Sociedade Pestalozzi, Ana Maria Poppovic conheceu também Helena Wladimirna Antipoff, mulher de origem russa que, antes de chegar ao Brasil, percorreu um trajeto

interessante em busca de conhecimento sobre a Psicologia. Antipoff, que até o momento quase nem foi citada no círculo de amizades de Poppovic, merece ter uma breve apresentação para descrever sua influência na vida de nossa intelectual que vem sendo discutida até aqui.

IMAGEM 7: HELENA ANTIPOFF



Fonte: site da Universidade Federal de Minas Gerais. Helena Antipoff. s/d.

Antipoff era bacharelada em Ciências, porém, ao assistir palestras de Pierre Janet e Henri Bergson, interessou-se pela área de Psicologia. Foi estagiária no Laboratório Binet-Simon e orientada por Théodore Simon em uma pesquisa sobre experimentos para medir a capacidade intelectual de crianças em idade escolar. Aceitando o convite de Edouard Claparède, foi aluna da primeira turma do Instituto Jean Jacques Rousseau e obteve o título de psicóloga especialista em Psicologia Educacional. Trabalhou como psicóloga observadora na Estação Médico-Pedagógica de Petrogrado e como Psicóloga Experimental analisando o desenvolvimento mental de criança em idade pré-escolar frente à influência de guerras. Retornando a Genebra, foi assistente de Claparède e professora do Instituto Jean Jacques Rousseau. Nessa fase, escreveu diversos artigos em que discutia sobre as concepções desenvolvidas por Claparède e colaborou com artigos a fim de divulgar a influência e ideias da abordagem sócio-histórica russa. Em 1926, veio ao Brasil a pedido do governo de Minas Gerais para atuar como professora de Psicologia na Escola de Aperfeiçoamento de Professores e, junto a suas alunas, realizou testes de inteligência nas escolas primárias. Com

suas pesquisas, Antipoff propunha reflexões acerca do meio ambiente e o desenvolvimento mental. Dessa maneira, associava em seus estudos teste de inteligência com resultados insatisfatórios a crianças de renda baixa. Em 1930, a educação compensatória passa a ser alvo de suas discussões e promove diálogos com o intuito de preparar programas para a reeducação de crianças excepcionais. Nessa perspectiva, em 1932, cria a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, segundo informações de Campos e Lourenço (2001).

Ao observar toda a perspectiva, passagens, análises e estudos de Antipoff, julgamos que suas ideias moveram os estudos de Poppovic. É possível dizer que ambas tiveram dois encontros, o primeiro para discutir sobre a instituição, visto que Poppovic não era apenas mais um membro da Sociedade Pestalozzi de São Paulo, era psicóloga e responsável pela clínica psicológica, e o segundo, enquanto companheiras de trabalho, participando de reuniões e discussões.

Algumas das visões são bastante comuns entre elas. Enquanto Poppovic, logo após sua formação, passa a exercer atividades nesse espaço, Antipoff já havia percorrido uma longa trajetória até criar a Sociedade Pestalozzi. Por este motivo, acreditamos que nossa intelectual, ao iniciar sua vida profissional, (principalmente por estar em espaços de grande relevância), possuía pouca experiência profissional, mas, ao mesmo tempo, ocupava cargos em ambientes que promoviam encontros com outras personalidades importantes, como Helena Antipoff, o que possibilitava a discussão de ideias e propostas ainda pouco debatidas até então. Exemplos disso são a perspectiva da psicologia sócio-histórica e a educação compensatória, temas que também pode ser encontrados nas propostas educacionais de Poppovic.

A educação compensatória e a perspectiva da psicologia sócio-histórica são conceitos fáceis de identificar em trabalhos, sobretudo em discussões em que Poppovic defende a educação pré-primária. Diferente de Antipoff, que já realizava essas discussões, nossa intelectual vai se aprofundar mais em concepções como essas após sua chegada à FCC.

Enzo Azzi também foi outro personagem que colaborou de maneira bastante significativa com a trajetória de Poppovic. Ele foi professor, amigo de trabalho e orientador de doutorado dela, também tiveram contato na Sociedade Pestalozzi. Ao contrário de Antipoff que aparece mais sutilmente na vida de Poppovic, o professor Enzo Azzi é nome recorrente em sua carreira.

IMAGEM 8: PROFESSOR ENZO AZZI



Fonte: Psicol. cienc. prof. v.28 n.4 Brasília dez. 2008

De origem italiana, Azzi formou-se em Medicina e fez residência no Instituto de Doenças Nervosas e Mentais. Foi assistente voluntário na clínica de Neuropsiquiatria da Universidade de Parma. Especializou-se em Psicologia e Pedagogia no Ateneu Salesiano de Turim. Foi contratado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para instalar o Instituto de Psicologia e Pedagogia. Enquanto aguardava a validação do seu diploma de medicina para exercer suas atividades, instalou o Instituto de Psicologia da PUC-SP (GUEDES, 2001).

O personagem mais influente para Poppovic, enquanto colaborador de suas participações no campo da pesquisa, certamente foi Azzi. Destacamos que uma importante porcentagem das atividades de nossa intelectual foi realizada sob supervisão ou colaboração de Azzi, como, por exemplo, a colaboração na criação do Instituto de Psicologia, que teve como profissional responsável o professor Enzo Azzi. A instalação e direção da clínica psicológica da PUC-SP em que nossa protagonista teve papel significativo só foi possível com o convite de Azzi para que ela participasse; trabalharam conjuntamente na Sociedade Pestalozzi, na Escrita do texto “Subsídios para um Plano Nacional de Combate à Deficiência Mental”, considerado o primeiro documento importante sobre o tema, teve. Participaram da elaboração do curso de Psicologia e de Pós-Graduação da Faculdade São Bento. Ademais, um dos primeiros artigos publicados por Poppovic, pertence ao periódico pelo qual o professor

Azzi era responsável, a “Revista de Psicologia Normal e Patológica” – RPNP. Azzi foi ainda orientador da pesquisa de doutorado de Poppovic, entre outras atividades.

Sob olhar menos detalhado, essa sequência de produções e contato com o professor Enzo Azzi poderia passar despercebida, todavia notamos que a relação entre eles foi de colaboração constante.

O percurso de atividades e produções que desenvolveram agregadamente aponta para um rumo que inicia-se com questões referentes ao desenvolvimento de pessoas deficientes, tanto pelo trabalho na Sociedade Pestalozzi quanto pelas produções escritas. Em um segundo momento, observou-se um interesse mais voltado para a psicologia e para a defesa do campo de pesquisa, como por exemplo questões relacionadas a dificuldades e problemas na alfabetização tal qual foi o tema da escrita da tese de doutoramento.

Essa interação entre problemas educacionais e estudos relacionados a deficiência foi intercalada nas discussões e ações de Poppovic. Pimentel (1997) relata que Poppovic tinha bastante interesse em casos de crianças que frequentavam clínicas psicológicas com dificuldades escolares, mas as crianças não eram tidas como deficientes mentais ou com dificuldades sensoriais, tratando-se, portanto, de casos que atingiam uma proporção de ação educacional e social.

Essa indicação de problemas educacionais e sociais foi direcionada por Poppovic como um contexto histórico educacional em que uma porcentagem grande de crianças não atingia êxito durante o processo de alfabetização, conseqüentemente reprovavam ou evadiam. Por isso, ela enfatiza o termo “fracasso” não como responsabilidade do indivíduo, sobretudo como missão que não foi alcançada pela escola.

A cruel realidade do fracasso escolar está presente em todas as estatísticas sobre o ensino básico publicadas em nosso país, sem possibilidade de ser escamoteada ou ignorada. Ela é avassaladora e constante. Desde 1942 – ou seja, há quase quatro décadas – a quantidade de crianças que repetem a primeira série, não conseguindo promoção para a segunda, é da ordem aproximadamente de 60%. (POPPOVIC et.al. 1981, p.3).

Em um contexto educacional em que tantas crianças “fracassavam”, as análises e estudos propostos por Poppovic tinham como fim discutir temas que abordassem questões referentes aos deficientes (intelectuais ou físicos) com o propósito de colaborar para o seu desenvolvimento ou como tentativa de demonstrar que, muitas crianças que apresentavam algum problema no processo de escolarização, não possuíam qualquer tipo de deficiência, sendo assim, fazia-se necessária uma discussão que fosse acompanhada no âmbito educacional e social. Nesse sentido, fica mais plausível acompanhar a interação entre os temas

deficiência-educação-psicologia que percorreram e inter-relacionaram-se no currículo e nas produções da nossa intelectual.

Outro personagem importante colaborador dos estudos de nossa cientista foi o professor argentino Julio Bernaldo de Quirós. Ele tratava de assuntos de cunho fonoaudiológico e veio ao Brasil por incentivo de Poppovic e Enzo Azzi. Algumas das ideias de Quirós aparecem em seus estudos, principalmente na tese de doutoramento, em discussões relacionadas a alfabetização e a dificuldades ou colaboração da fala no processo de desenvolvimento.

Em 1971, quando Poppovic se desvinculou da PUC-SP para ocupar o cargo de pesquisadora sênior na Fundação Carlos Chagas, as atuações profissionais em conjunto aos intelectuais que apresentamos há pouco passam a não mais existir, o que não significou necessariamente um distanciamento pessoal, demonstrou um distanciamento acadêmico na verdade, colaborando na definição e busca do seu próprio espaço de conhecimento. Pois, se até o momento estava sempre relacionada a algum outro estudioso, a partir dessa mudança, passa a ser figura central em todos os estudos que desenvolveu.

Anteriormente, Ana Maria ocupava cargos de atuação em assuntos psicológicos e abordava também assuntos educacionais. Tinha, portanto, ligação com determinados intelectuais com o mesmo propósito. Ao instalar-se em um departamento de pesquisas educacionais, passa a ter como foco notadamente o atendimento a assuntos educacionais. Dessa maneira, ocupou novo espaço com novo enfoque e, por conseguinte, um novo grupo.

Diferente do que se pode imaginar, não há uma cisão de todo o conhecimento e pesquisas realizadas, ao contrário, todas as discussões anteriores servem de base para tratar de um importante tema: Educação, mais precisamente a alfabetização e a pré-escola.

Agora, Poppovic torna-se responsável por seu próprio grupo, a Fundação Carlos Chagas lhe deu oportunidade de estar em contato com novos intelectuais. Entre estudiosos que tiveram papel significativo em suas pesquisas, estavam Yara Lúcia Espósito e Léa Maria Chagas Cruz, as primeiras a serem recrutadas como pesquisadoras assistentes. Com a saída de Léa, Maria Malta Campos passou a compor esse espaço. Além disso, Bernardes (1999) relata que o grupo de pesquisa de Poppovic que colaborou na elaboração do “Programa Alfa²¹” foi formado inicialmente por Marta Wolak Grasbaum, Yara Lucia Espósito, Maria Laura Puiglesi Barbosa Franco e Lia Rosenberg.

²¹ Programa pensado para a alfabetização, que teve como organizadora Ana Maria Poppovic. Os estudos e discussões sobre esse programa serão apresentados mais adiante.

Teresa Roserley Neubauer da Silva também integrou a equipe em uma fase posterior. Outra mudança foi quando Maria Laura Puiglesi Barbosa Franco decidiu não mais participar da equipe. A partir de então, José Juvêncio Barbosa e Elzira Arantes passam a ocupar seu lugar.

Além de apresentar mudanças significativas quanto a aproximação e trabalho conjunto com outros intelectuais, nessa fase, Poppovic mostra-se mais responsável (no sentido de ser a autora principal). Suas produções feitas em parcerias pretendiam pensar questões primeiramente educacionais e apontar para permanências e/ou mudanças quanto à transição de pesquisadores pertencentes ou não ao seu ciclo de companheirismo.

Como pesquisadora sênior, nossa intelectual tinha a missão de escolher quais seriam os profissionais que se associariam aos seus estudos nessa nova fase. Poppovic estava pensando, montando e articulando o seu grupo (que estava em movimento).

É interessante sublinhar que, nesse momento, existiram permanências e descontinuidades. Isso porque, da mesma forma que os intelectuais colaboradores não eram obrigados a aceitar nenhum tipo de atividade ou pesquisa, também não era exigida a permanência deles. Esses personagens tinham “espaço livre” para iniciar ou se desligar.

As alterações que tiveram no grupo de Poppovic podem ser entendidas da seguinte maneira: 1- a necessidade de trabalhar em conjunto, de se afirmar enquanto coletivo pensante, colaborando uns com os outros e reforçar ideias enquanto área de pesquisa, (sendo esse o motivo pelo qual ingressavam); 2- a aproximação com os conteúdos e discussões, (motivo para permanência); 3- a oportunidade de desenvolver outros trabalhos ou fazer parte de outros grupos e outras ideias, (desejo de sair e conquistar outros espaços).

Alguns membros se apresentavam, outros se desligavam. Isso não aconteceu apenas com o Programa Alfa. O Programa “Pensamento e Linguagem²²” contou com a colaboração de Yara Espósito, Marta Wolak Grasbaum, Teresa Roserley Neubauer da Silva e Lia Rosenberg, nomes bastantes semelhantes ao do Programa Alfa, o que demonstra certa continuidade com relação aos participantes e colaboradores.

Com exceção da escrita dos Programas já citados, ganham destaques duas coautoras que são recorrentes em outras atividades publicadas por Poppovic: Yara Lucia Espósito, que surge em outras quatro produções, e Maria Malta Campos, em oito outras atividades. Esses eram os principais nomes que faziam parte do contexto profissional e acadêmico de Ana Maria Poppovic.

²² Programa organizado por Poppovic que teve como proposta ser utilizada como continuidade do “Programa Alfa”, mas nesse momento tinha como proposta acompanhar apenas o professor alfabetizador.

Além de tais ligações, descobrimos um laço de amizade que merece ser apresentado em meio à discussão sobre as pessoas próximas de Poppovic. Essa amizade em questão não refere-se às suas produções nem tão pouco produziu algum material em conjunto, mas colabora ao tentarmos demonstrar um pouco mais sobre a posição da intelectual enquanto membro social. Revelar seu ciclo de amizades fora do seu espaço profissional é uma maneira de expor mais acentuadamente nosso objeto de pesquisa.

A família Poppovic era bem próxima da família Cardoso. No discurso presidencial do Seminário internacional “Dois Anos da TV Escola”, o então presidente do Brasil, Fernando Henrique Cardoso, iniciou sua fala com os seguintes dizeres: “Senhor Ministro da Educação, meu estimado amigo Paulo Renato Souza; Senhor Secretário Nacional do Ensino à Distância, meu amigo Pedro Paulo Poppovic” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1998, p. 679). Como vemos, Pedro Paulo, marido de Poppovic, ocupou o cargo de Secretário Nacional do Ensino à Distância enquanto seu amigo estava ocupando a vaga de representante maior do Brasil: Presidente da República.

A palavra “amigo” foi utilizada por Fernando Henrique Cardoso por ser exatamente a nomenclatura correta utilizada ao relacionamento que existia entre eles. E continuou: “Eu agradeço mais uma vez, ao Ministro Paulo Renato e, no caso específico ao Professor Pedro Paulo Poppovic, que foi meu aluno. (Ele não gosta que eu diga isso – ele diz que não –, mas foi. É um pouquinho mais velho do que eu.)” (PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA, 1998, p. 681). A fala mais descontraída foi utilizada pelo então presidente por demonstrar qual era o tipo de relacionamento entre eles. Além de o fato indicar que se conheceram na Universidade de São Paulo – USP, Pedro Paulo Poppovic foi aluno do curso de Ciências Sociais, mesmo curso em que Fernando Henrique Cardoso foi discente e docente.

A relação entre as famílias era tão amistosa ao passo de conviverem em espaços bem próximos e até terem alguns momentos juntos nos finais de semana e/ou em dias de descanso. Brandão (2011), ao escrever um livro sobre memórias de Ruth Cardoso, (esposa de Fernando Henrique Cardoso), relata a proximidade entre as famílias.

Ibiúna foi criação do arquiteto Carlos Lemos, que descobriu o lugar e projetou um loteamento nos anos de 1960 e começou a vender muito barato aos amigos. Amigos de nomeada como Pedro Paulo Poppovic e sua mulher Ana Maria, de apelido Nani. E foram chegando o historiador Boris Fausto, os sociólogos Juarez Brandão Lopes, Lúcio Kowarick, Clélia e Gabriel Bolaffi, o advogado José Gregori e sua mulher Maria Helena, o jornalista Ottaviano de Fiore, mais conhecido como Barão, e sua mulher Elizabeth, Regina e Luiz Meyer, Luiz Carlos Bresser-Pereira, José Serra (que nunca vai), entre outros. (BRANDÃO, 2011, p. 135).

Ibiúna, como citada, era um espaço em que se localizava o condomínio nominado de “Mirim-Açu”. Como descrito por Brandão (2011), era uma área de lazer utilizada por um grupo de intelectuais que possuíam residência de campo para descanso. Brandão (2011) citou ainda que em alguns momentos era um ponto de encontro entre os amigos. “Formou-se lentamente um reduto dito ‘uspiano’, não apenas pelos moradores, mas porque Ibiúna acabou sendo ponto de encontro, de fins de semana, de breves férias de pessoas ligadas à USP”. (BRANDÃO, 2011, p. 135).

É importante ressaltar a fala do autor ao descrever mais sobre o condomínio de lazer da família Poppovic. Não era um espaço qualquer, não tratava-se de quaisquer pessoas. Como se nota, era para um seleto grupo da elite econômica e, principalmente, intelectual paulista.

De certo que esses encontros não eram utilizados apenas para momentos de diversão do grupo. Brandão (2011) relembra que a cidade de Paranapiacaba, localizada bem próxima ao condomínio de lazer da família Poppovic e de seus amigos, teve seu momento histórico ao sediar o XXX Congresso da União Nacional dos Estudantes no ano de 1968. Um encontro realizado às escondidas que foi tragicamente finalizado com a prisão de 2 mil estudantes. Lembremos que esse era um período de ditadura militar, sendo assim, as questões e as discussões que estavam ocorrendo durante o encontro foram encaradas como uma ação de “ameaça” ao governo, o que culminou em um clima de opressão. O encontro dos “uspianos”, que deveria ser um espaço de diálogo, foi de um cenário de lazer para palco de debates e, infelizmente, acabou como local de repressão.

Relatar esses acontecimentos é significar a real importância dos encontros entre esses amigos. Descrever o ambiente de lazer de Poppovic é entender o meio pelo qual ela estava cercada. Observar suas redes de sociabilidade fora do espaço de trabalho é compreender também o seu papel enquanto ser social.

Destarte, podemos dizer que conhecemos os principais indivíduos que estavam em torno de Poppovic, tanto aqueles que fizeram parte de relações de convívio social como os que colaboraram academicamente. É certo que essas passagens ajudam a completar uma visão de nossa protagonista que ultrapassa as questões profissionais e indicam que ela também construía laços de grande influência e representatividade, afirmando ainda mais a ideia de que ela fazia parte da elite econômica e, principalmente, da elite intelectual.

Para finalizar essa exposição ampla sobre nossa intelectual e apresentar tudo aquilo que consideramos necessário para desenvolver a sua descrição por completo, tentaremos demonstrar um pouco sobre suas ações e atuações. Para fundamentar essa percepção, abordaremos falas e posicionamentos de indivíduos que a conheceram pessoalmente. Esse

exercício foi feito para não nos pautarmos apenas em nossas opiniões, mas desvendá-la a partir do real.

2.3 Poppovic: Personagem e Atuação

Se os espaços que Poppovic percorreu, as relações amistosas e profissionais ajudam a nossa aproximação com a nossa protagonista, tanto mais acreditamos que compreender melhor alguns aspectos particulares sobre ela possibilita solucionar nossas inquietações e perceber as intenções dela. No decorrer de nossa investigação encontramos algumas citações que colaboram e muito para significar nossa ampla visão sobre a intelectual.

Apresentar a definição de uma personagem com a qual não tivemos contato é uma proposta um tanto difícil. Porém, ganharam destaque alguns importantes artigos que abordavam as contribuições de Poppovic para o campo da Psicologia ou da Educação e que, indissociavelmente, descreveram seus pensamentos.

Tentaremos apresentá-la ora por fatos que a demonstram como intelectual que agia frente a algumas situações e, outras vezes, por falas que encontramos de profissionais de trabalhos que conviveram com ela. Não podemos desconsiderar que as características particulares de Ana Maria também contribuíram para tornar a nossa intelectual uma profissional atuante e uma pesquisadora de reconhecimento. Como já mencionado, sua trajetória foi trilhada por um conjunto importante de relações, de interações e de instituições. Não menos importante que os fatores destacados anteriormente, a atuação de Poppovic também foi ponto central para significar seu itinerário.

Encontramos informações contidas no Anuário de 1948 da Faculdade de Filosofia “Sedes Sapientiae” que apresenta uma aluna bastante comprometida com atividades extracurriculares, colaborando durante sua graduação para melhorias no curso. Em abril de 1948, o recém-inaugurado “Centro Pedagógico” da Faculdade “Sedes” era composto por três graduandas: Ana Maria Belotti (Poppovic) no cargo de presidente, Clotilde Pinto de Miranda como secretária e Lucilia Vieira Dias na função de tesoureira. O Centro Pedagógico tinha como papel desempenhar ações e reflexões para (e com) as alunas de Pedagogia no decorrer do curso.

O destaque deve ser dado para atuação de Poppovic enquanto ainda estudante, visto que participou e foi determinante para a inauguração e criação de um espaço significativo de troca de ideias para as alunas de Pedagogia.

Já no princípio ocupou a vaga de diretora, ou seja, além de ser aluna regular, exercia uma atividade de responsabilidade e de representação que não lhe foi imposta. O cargo de diretora foi ocupado por Poppovic pelo seu desejo de melhorias e de participar mais ativamente do curso.

O Anuário de 1948 recordou ainda que o Centro Pedagógico daquele ano foi responsável pela promoção de atividades como palestras com ex-alunas sobre “Parques Infantis”; incentivou as alunas para publicação no “Jornal de Pedagogia”; promoveu uma visita ao “Parque Infantil da Vila Romana” com o intuito de conhecer detalhes da organização; patrocinou visitas à “Colmeia”, uma organização que orientava e auxiliava estudantes de cursos secundários no acompanhamento de classes de “débeis mentais²³” do grupo escolar de São Paulo; visitou o Instituto Pe. Chico para cegos; visitou o Instituto Santa Terezinha para surdos e mudos; e, por fim, no mês de dezembro, realizou a tradicional festa de Natal aos pobres em que 200 crianças foram beneficiadas com roupas, brinquedos e através do dinheiro arrecadado com o “Teatro de Fantoques” feito pela aluna Ana Maria Belotti (Poppovic). Ao final de todas essas ações, o Centro Pedagógico finalizou suas atividades com uma eleição para o ano seguinte.

Durante esse ano todo, as movimentações e ocupações do Centro Pedagógico foram bastante consideráveis. Não podemos deixar de lembrar que o Centro era de responsabilidade de três alunas, sobretudo notamos a maior participação de Poppovic nas atividades propostas.

É relevante ressaltar que o Anuário de 1948 da Faculdade do Sedes Sapientiae descreve e apresenta atividades e colaborações do Centro Pedagógico somente no ano em que Poppovic ocupou o cargo de diretora. Essa prerrogativa desperta um questionamento e um incômodo por não termos acesso as atividades de anos seguintes.

Por que no anuário existem informações sobre o Centro Pedagógico apenas enquanto Poppovic ocupou o cargo de diretora? Não sabemos ao certo se a mudança de diretoria do

²³ É necessário ressaltar que nesse momento histórico-cultural a expressão “débeis mentais” era de uso comum. Segundo Mônica de Carvalho Magalhães Kassa (2011), em seu texto: “*Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional*”, na metade do século XX havia uma pequena parte da população brasileira alfabetizada, enquanto isso, os países Europeus procuravam formas de colaborar com as crianças da educação pública para que obtivessem aproveitamento total no ensino. Através dos estudos de Alfred Binet (1857-1911) e Theodore Simon (1872-1961) foi criada a escala de inteligência, que tinha como propósito mensurar a inteligência das crianças e dividi-las entre “normais” e “anormais”. Essa divisão foi irradiada para vários países por meio da ciência médica-pedagógica, por acreditar que salas homogêneas promoveriam maiores benefícios. Com o Código de educação do Estado de São Paulo em 1933 optou-se por instituições especializadas para atendimento das crianças “anormais” e/ou implementação de classes especiais. A divisão da escola especializada foi feita em: “escolas para débeis físicos”; “escolas para débeis mentais”; “escolas de segregação para doentes contagiosos”; e, “escolas anexas aos hospitais”. Nesse sentido a palavra “débil mental” era associada ao dirigir-se a contextos em que se tratava de crianças com desenvolvimento intelectual ou mental insuficiente.

Centro Pedagógico (com a nova eleição) propiciou um Centro menos atuante e, por isso, não foram encontradas informações suficientemente relevantes para compor o Anuário do ano posterior. Outra possível opção a ser considerada é que enquanto a intelectual ocupava o cargo de diretora, aproveitou a oportunidade para documentar em forma de material impresso a sua participação como aluna do curso de Pedagogia e as alunas dos anos seguintes não sentiram a mesma necessidade. Esse pode ser um dos motivos de estarem relatadas as ações do Centro Pedagógico apenas enquanto Poppovic atuou como diretora.

Independentemente das especulações, o mais significativo para nós é observar uma personalidade ativa desde a sua graduação. A ação e interação de nossa protagonista indica que era uma mulher bastante envolvida. Das atividades que o centro pedagógico colaborou, merecem destaque a participação na “festa de fim de ano aos pobres”, a visita ao Parque Infantil e o acompanhamento aos “débeis mentais” e visitas aos institutos de crianças surdas e mudas.

Enquanto aluna, Poppovic caminhou por espaços bastante similares que envolviam temas que serão abordados mais tarde quando discutirmos sobre a sua atuação como psicóloga da “Sociedade Pestalozzi”, professora da PUC e pesquisadora da Fundação Carlos Chagas. Ana Maria vai se envolver com questões bastante parecidas ao longo de sua carreira, como por exemplo, os estudos sobre “desajustamento na Infância”, a discussão sobre a Educação Infantil e a importância dessa fase no desenvolvimento no ensino-aprendizado de crianças, especialmente ao tratar de temas e trabalhos sobre crianças abandonadas, com “desajustamento social”, estudos com os marginalizados, etc.

No decorrer de suas vivências, percorreu um cenário de estudos e produções que ganhou espaço e voz. Quando revelada pelo olhar de outras personalidades, Poppovic ganhou características interessantes tanto ao que refere-se aos seus estudos e produções quanto às narrações de suas características pessoais.

Lia Rosenberg e José Barbosa (1983) lembraram da intelectual como uma “pesquisadora e educadora que fez em sua vida um percurso difícil e, ao mesmo tempo, enriquecedor: do individual para o coletivo, da psicologia clínica à psiconeurologia” (BARBOSA; ROSENBERG, 1983, p.21).

Essa comparação é evidente em seu currículo. Iniciou seu trabalho em estudos clínicos com testes individuais com crianças, com casos isolados e, mais tarde, passou a trabalhar ao longo de anos de maneira prática na montagem de programas de alfabetização e de currículos. Procurava compreender casos de alunos em análises individuais e, nos anos seguintes, apresentou propostas para resolver problemas em sala de aula, em escolas, em municípios,

etc. Irradiou suas ideias para inúmeros estados dentro de um país com problemas sérios de alfabetização.

É fato que seu trajeto não foi simples nem evoluiu ingenuamente, suas opiniões foram pensadas e planejadas conforme ganhava espaço e atuava de forma crescente, expandindo sempre suas concepções.

Dedicou-se a compreender e estudar obras internacionais e, por isso, colaborou de forma expressiva com algumas traduções e adaptações, principalmente com testes. Como utilizava uma grande quantidade de referências internacionais, debruçou-se em traduções e adaptações de estudos estrangeiros. A maior parte de suas referências bibliográficas era de origem norte-americana²⁴. Sendo assim, lia, pensava, estudava e adaptava materiais estrangeiros, (principalmente em inglês), para a língua portuguesa, na tentativa de validá-los e utilizá-los em território nacional.

O principal incômodo que sentia como pesquisadora estava ligado ao grande número de alunos com dificuldade educacional, mais especificamente com as crianças pobres e em processo de alfabetização e aprendizagem. Os índices de reprovação e fracasso na alfabetização eram altíssimos. Ao abordar esse tema, procurava apontar em seus textos os números alarmantes de crianças que não obtinham os resultados esperados para acompanhar e/ou seguir regularmente o processo comum das etapas de alfabetização.

Poppovic expunha, com certa frequência, sua inquietação com a quantidade de crianças que não finalizavam com êxito os primeiros anos do ensino escolar. As principais causas eram reprovação ou reprovações consecutivas (ano após ano no mesmo nível de ensino) e evasão.

Essa era uma situação vista como um problema muito grave para o ensino. Após o primeiro ano de alfabetização, havia um longo caminho a ser trilhado e uma grande parcela das crianças não conseguia dar sequência. Isso porque existia um grupo de alunos que se mantinha na escola durante um longo período e não obtinham o sucesso esperado. Poppovic não estava tratando nesse momento sobre a quantidade suficiente ou insuficiente de vagas, não estava necessariamente relacionada ao acesso, mas, sim, tratava sobre alunos que ocupavam e engrossavam cada vez mais as salas de aula do ensino primário.

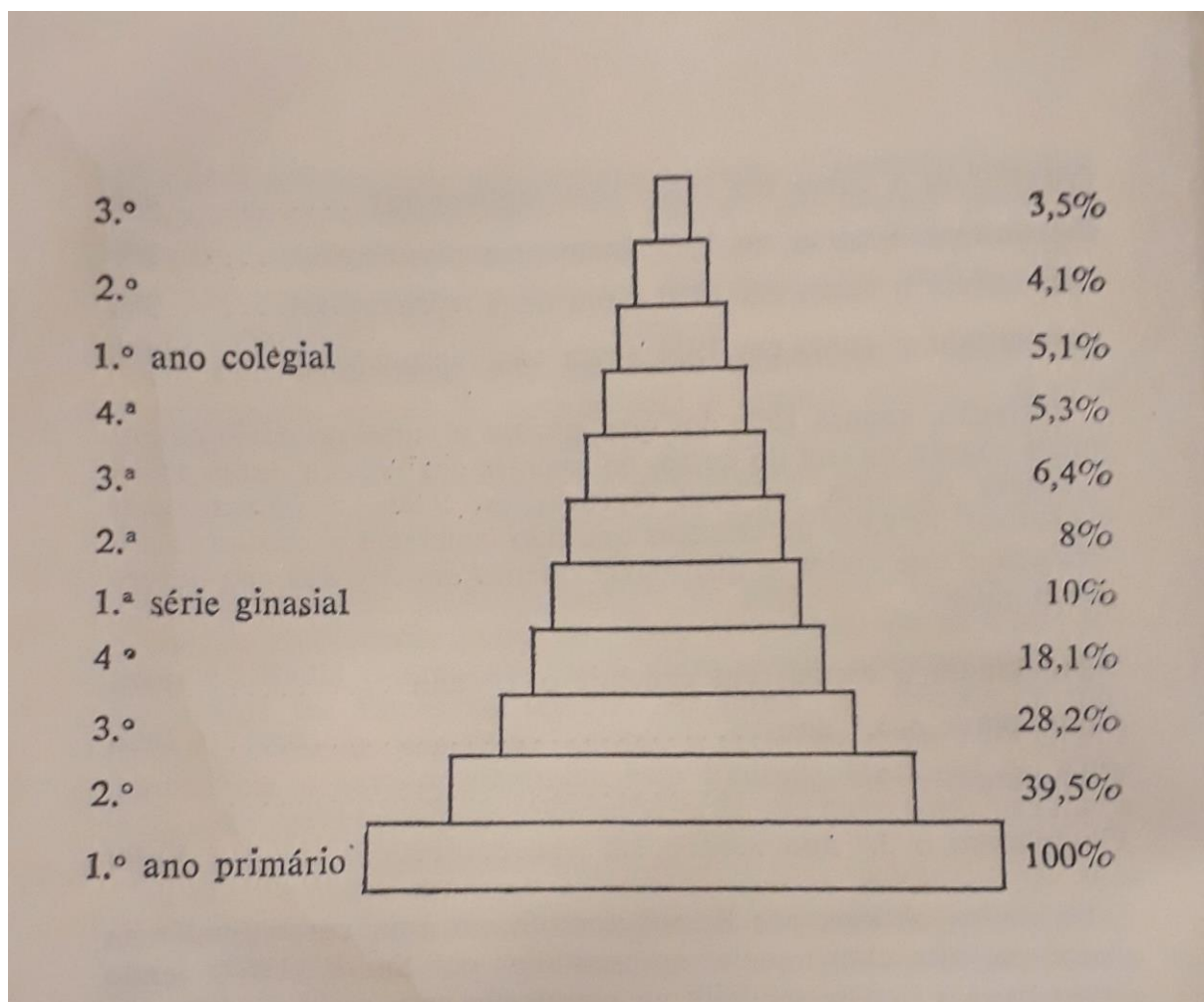
Em uma publicação de 1975, Poppovic alertou sobre a situação, como vemos em “o problema é crítico e se reflete no grave estreitamento da pirâmide educacional, com a perda

²⁴ As duas principais traduções e adaptações realizadas por Ana Maria Poppovic são de origem norte-americana e podem ser utilizadas nos dias atuais, sendo elas: o manual “*Escala de Inteligência Weschsler para Crianças: WISC*” de David Weschsler; e, o manual de aplicação: “*Teste Metropolitano de Prontidão Forma R*” de Gertrude H. Hildreth; Nellie L. Griffiths, M. A.

de 50% dos alunos, que se dá na passagem das crianças da primeira para a segunda série do ensino fundamental.” (POPPOVIC; ESPOSITO; MALTA, p. 8, 1975).

Para complementar e ilustrar o discurso de Poppovic, apresentaremos sua ideia a partir da pirâmide apresentada por Patto (1973), que contém dados oficiais do IBGE de 1965.

IMAGEM 9: PIRÂMIDE ESCOLAR BRASILEIRA 1965



Fonte: PATTO, Maria Helena Souza. “Privação Cultural e Educação Pré-Primária”. Rio de Janeiro, Livraria José Olympio Editora, 1973. P. 18.

A imagem acima representa a situação real do Brasil na década de 1960 e revela o número de matrículas de cada etapa do ensino primário, ginásial e colegial. Valemos aqui de ressaltar que, para entender a fala de Poppovic sobre o problema crônico no ensino, precisamos analisar e observar a base da pirâmide. Dos 100% dos alunos inscritos no primário, apenas 39,5% estava matriculado no 2º ano.

Esse número denota uma quantidade ainda maior do que a citada por Poppovic, chegando a ultrapassar um pouco mais dos 50% que ela havia mencionado. É um índice

realmente muito alto. Patto (1973) retoma que, em alguns estados, esse coeficiente era um pouco melhor.

Segundo o Boletim da Seção de Estatística Educacional do Estado de São Paulo, no final do ano letivo de 1965 houve um total de 25,7% de reprovação no ensino primário público e particular no Estado. Porém, segundo palavras do próprio responsável pelo boletim, “estas taxas de alunos reprovados não expõem realmente o verdadeiro aproveitamento nos estudos. Qualquer professor poderá afirmar: atualmente é mínimo o número de alunos realmente bons ou excelentes e os restantes só conseguem aprovação empurrados pelo professor. (PATTO, 1973. p18)

É interessante observar que os números do estado de São Paulo eram mais positivamente impressionantes se comparados aos índices nacionais. Por outro lado, como a Patto (1973) enfatiza, não retratavam de maneira coerente os problemas do ensino. É nesse contexto educacional que Poppovic dedicou-se a compreender os fatos e propor alternativas. Na maioria de seus textos, nossa intelectual destacava suas angústias e afirmava ser necessário tomar decisões e promover ações imediatas frente ao grande número de alunos reprovados. Como pesquisadora, tentava conectar suas duas áreas de atuação para recomendar soluções.

Seus estudos e participações ultrapassaram as barreiras nacionais, Poppovic colaborou com outros países da América do Sul. Segundo Barbosa; Rosenberg (1983), a educadora trilhou também uma carreira internacional e foi reconhecida por assessorar o Governo Colombiano na implementação da Educação Pré-Escolar²⁵. Ela desenvolveu trabalhos no Uruguai e Argentina, além também de participar de seminários e promover cursos de orientação na Malásia e em Moçambique, onde organizou e ministrou pela UNESCO o curso de “Educação Pré-Primária: alguns aspectos”.

De seu currículo consta ainda a participação em cerca de 30 congressos e reuniões científicas nacionais e internacionais, além de 50 palestras proferidas no Brasil e no exterior. A educadora, que foi responsável por 32 publicações ligadas a psicologia e à educação, foi também organizadora e fundadora, em 1953, da Sociedade Pestalozzi de São Paulo, entidade de atendimento aos deficientes mentais. (BARBOSA; ROSENBERG, 1983, p.23).

²⁵ A partir de informações retiradas de notas de rodapé do documento do Ministério da Educação, “*A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação*” (do ano de 2013) fez-se conhecer que no início do século XX surgiram os primeiros Centros de Educação Infantil e Pré-Escolas na esfera privada na Colômbia. Com a criação do Instituto Colombiano de Bem-estar Familiar (ICBF) no ano de 1967 foi criada também política de atenção pública na área social para crianças de 0 a 6 anos. Mas apenas no ano de 1976 que a educação pré-escolar foi incorporada ao sistema formal de educação. O destaque fica para a Lei 7 de 1979 do Instituto Colombiano de Bem-estar Familiar que foi publicado no Diário Oficial da Colômbia nº 35.191 de 1 de Fevereiro de 1979, artigo 6: “*Todo niño tiene derecho a la educación, la asistencia y bienestar sociales. Corresponde al Estado asegurar el suministro de la Escuela, la nutrición escolar, la protección infantil, y en particular para los menores impedidos a quienes se deben cuidados especiales*”. http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_0007_1979.htm

Com um currículo de atuação em questões político-educacionais, Poppovic sonhava com a Educação, principalmente para crianças pequenas.

Em um artigo no periódico “Jornal Alfa” de 1983, cujo tema era homenagear e revelar um pouco sobre as colaborações de Poppovic para a educação, a diretora do Departamento de Educação da Secretaria de Osasco, a senhora Ana Lucia de Faria, contou que Poppovic estava colaborando com um plano de atendimento para crianças de 0 a 6 anos de idade para o município.

Nos últimos meses, Ana Maria Poppovic vinha lutando por esse projeto. Para que ele fosse posto em prática, dependia de um decreto estadual que o oficializasse. “Para isso, Ana percorria os corredores do Palácio dos Bandeirantes, da Assembleia Legislativa, mantendo reuniões com liderança do PMDB”. Lembrou Ana Lúcia. (POPPOVIC et.al., 1983, p.5)

Se por um lado a notícia mostra como a pesquisadora acreditava e defendia suas ideias e projetos com a tomada de posições bastante enérgicas, por outro, relevava sua abertura em espaços políticos. É válido ressaltar que em 1983 – ano de publicação do periódico – Poppovic era pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas, isso nos evidencia que a sua área de estudo não se vinculava a partidos políticos, no entanto, como intelectual, ela acessava espaços de decisões políticas e possuía aproximação com membros políticos e de importantes lideranças. Ou, mais ainda, revela-nos uma pesquisadora com abertura ao diálogo sobre seus pensamentos, ideias e propostas em um período de bastante censura.

Não esqueçamos que trata-se do contexto de ditadura militar e, portanto, se Poppovic tinha acesso a “lideranças do PMDB” e livre circulação nos “corredores do Palácio dos Bandeirantes”, isso nos direciona a pensar que seus materiais, propostas e até mesmo a sua presença eram agradáveis ao governo.

E a notícia continua a revelar ainda mais sobre as suas atuações. “Além disso, Ana vinha trabalhando como assessora direta da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, vinculada principalmente à Divisão de Orientação Técnica da Pré-Escola (Deplan 5)” (POPPOVIC et.al, 1983, p.5). Ao que observamos, Poppovic pretendia sempre ultrapassar o projeto de “pensar” a sala de aula e a Educação para as crianças, seu sentimento era de agir e executar propostas. Diante disso, criava contatos e vínculos com personalidades influentes de partidos políticos e da Educação. Ademais, o espaço acessível que tinha na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo demonstra que ela pensava e agia para a sala de aula e, ao mesmo tempo, pensava e observava de perto a parte político-educacional.

Enquanto pesquisadora, Poppovic contou com algumas importantes ligações e apoios que foram essenciais para que seu caminho pudesse ser percorrido de maneira a alcançar espaços. Um dos seus maiores programas, o “Programa Alfa”, chegou a atingir quase todo o território brasileiro e contou com apoio da editora “Abril Educação”. Nessa mesma data, seu marido, Pedro Paulo Poppovic, ocupava o cargo de editor-chefe na Editora Abril. Certamente esse contato facilitou a parceria entre pesquisadora e a empresa, todavia isso demonstra que a Editora Abril também tinha interesse pelo projeto.

A estudiosa teve ainda outro programa fomentado pela Fundação Bernard Van Leer²⁶, uma instituição internacional – de origem holandesa – que possuía/possui como proposta investir em crianças desfavorecidas. “Pensamento e Linguagem” era um programa com propostas de continuação ao Programa Alfa.

Se o “Alfa” pensava mais em alfabetizar as crianças, o “Pensamento e Linguagem” procurava colaborar com o professor para promover as ações necessárias para alfabetizar as crianças. O Jornal Alfa (1983) menciona como Poppovic obteve parceria com a instituição internacional:

“O trabalho junto a Fundação Bernard Van Leer, entidade holandesa que patrocinava propostas educacionais para jovens e crianças carentes já vinha de longa data. Tanto Através da Fundação Carlos Chagas – onde Ana Maria era pesquisadora sênior, trabalhando também no Conselho Editorial do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) do MEC – quanto por ter participado de uma Missão Internacional da Fundação Van Leer.” (POPPOVIC et. al., 1983, p.5)

A “missão internacional” refere-se ao acompanhamento e assessoramento da implementação da Pré-Escola na Colômbia. Nessa perspectiva, os motivos que nos levam a considerar a atuação de nossa intelectual como peça fundamental em suas atividades são por notarmos uma mulher ativa, envolvida, que buscava interações e oportunidades para realizar suas propostas. Enquanto ganhava campo no cenário de intelectuais brasileiros, suas obras e propostas ganhavam espaço nacional e internacionalmente.

Aqueles que conviveram com Poppovic revelam que “ela era uma pessoa maravilhosa, única. Sensível, de um nível intelectual tão intenso que não era preciso falar para que ela compreendesse. Sua vivacidade era tamanha que, ao entrar numa reunião, parecia uma rajada de vento.” (BARBOSA; ROSENBERG, 1983, p.22). O modo como foi descrita é interessante. Esse excerto foi retirado de uma publicação de alguns meses após sua morte e,

²⁶ Fundação privada criada 1949. A partir de 1965 teve como objetivo assistir e colaborar no desenvolvimento da criança pequena em situação de vulnerabilidade social e econômica. Mais informações no link oficial da Fundação: <https://bernardvanleer.org/>.

apesar do sentimentalismo, compreendido ao tratar de uma perda recente, o destaque fica a cabo da narração de uma personalidade com adjetivos de ordens extremas como “sensível” e “rajada de vento”, talvez por isso foi descrita também como uma mulher “única”. Uma mulher tão ativa, atuante e defensora de seus projetos e pensamentos que a sua presença era sempre perceptível nos ambientes em que ela estava.

Reforçam ainda que “além de ter sido uma educadora de grande sensibilidade, Ana Maria possuía competência para entrar em qualquer grupo educacional, organizá-lo e ainda aprimorar sua metodologia”. (BARBOSA; ROSENBERG, 1983, p.22). Tais definições possibilitam observar uma figura talentosa. Ela era compreendida como uma “educadora sensível e capaz de aprimorar metodologias”. Ao que parece, Poppovic era uma mulher intensa e dedicada a colaborar com propostas que seriam capazes de modificar o cenário nacional, principalmente o da Educação.

Poppovic presenciou e acompanhou algumas de suas propostas colocadas em prática nas escolas públicas da cidade de São Paulo e em algumas outras cidades brasileiras, mas não conseguiu realizar e finalizar todos seus projetos. O artigo “Ana Maria Poppovic... Um ano depois” publicado no periódico de “Psicologia, Ciência e Profissão”, em 1984, lembrou com pesar o seu falecimento. Nas primeiras linhas do texto estão as seguintes palavras:

“Na Avenida Paulo VI, em São Paulo, existem hoje dois novos jacobins, simbolizando a vida. Exatamente naquele lugar, há pouco mais de um ano (mais exatamente, em 30 de junho de 1983), a menina Fernanda Ferreira de Paula Assis e a psicóloga Ana Maria Poppovic foram vitimadas pela irresponsabilidade de um motorista em alta velocidade. Além de duas preciosas vidas, o acidente interrompeu muitos estudos e projetos. Aos 55 anos de idade, Ana Maria Poppovic conservava o entusiasmo da juventude, aliado a uma experiência de quase trinta anos como educadora e psicóloga.” (S/A, 1984, p.39).

A “Revista da Associação Nacional de Educação” – ANDE de número 6 de 1983, completa: “é quase impossível pretender um retrato acabado de Ana Maria Poppovic, basicamente porque ela vivia um ininterrupto processo de mudança. Cabeça inquieta, coração turbulento, pés na terra, uma pessoa apaixonada pela ação.” (BARBOSA; ROSENBERG, 1983, p.21). As palavras utilizadas para compor a ideia de uma pessoa muito ativa colaboram para desenhar uma intelectual com propósitos e de convicção que a educação tinha necessidades de melhorias. Poppovic não limitava-se apenas a produções textuais, mas carregava consigo ideias para serem postas em prática.

Poppovic pode, então, ser descrita como uma mulher intensa e cheia de energia para pensar e realizar propostas. Uma mulher de ideias diversificadas e com muitos movimentos. Por isso movimentava-se também fisicamente. Ora nas Secretárias de Educação, ora

envolvida em seus estudos e projetos. Por vezes, conversava com políticos em Brasília, com outros países, com empresas para financiar e apoiar seus projetos, etc. A jovem que se articulava e propunha ações ainda para seu curso de graduação (enquanto aluna), tornou-se mulher e tinha pensamentos e propostas para âmbitos maiores.

De certo, é muito difícil definir Poppovic como um indivíduo simples. Tentamos demonstrá-la por meio de ações e atuações e por lembranças de seus companheiros somadas aos fatos que acreditamos ser pertinentes.

Se sua personalidade foi difícil de delimitar, suas preocupações com os rumos da educação nacional eram bem mais fáceis de serem observadas. As quantidades significativas de produções acadêmicas, como temos visto, ajudam a compor quais eram as suas intenções para a Educação.

IMAGEM 10: RECORTE DE MATÉRIA DO JORNAL ALFA.

Vida na Escola e Escola da Vida



D'APRÈS CLAUDIUS

MARTIN

Você já ouviu falar do livro *A Vida na Escola e a Escola da Vida*? Pois é, um título bastante sugestivo para um livro que trata justamente dos problemas que enfrentamos no dia a dia de nosso trabalho como educadores.

De autoria de Claudius Ceccon, Miguel Darcy de Oliveira e Rosiska Darcy de Oliveira (ligados ao Instituto de Ação Cultural — IDAC — do Rio de Janeiro), o livro levanta questões como: o descontentamento com a escola, tanto por parte dos pais,

como de professores e alunos; a escola vista como uma escada, que permite subir na vida; os altos índices de reprovação; a responsabilidade pelo fracasso dos mais pobres; os mecanismos internos da escola; o problema de a escola não servir à maioria e, portanto, ter que mudar.

Bem ilustrado e muito gostoso de ler, é um livro que ajuda a refletir sobre os problemas que todo professor enfrenta em seu trabalho. Para servir de exemplo, leia aqui um trecho do livro.

“Ninguém está contente com a escola”
Todo mundo vive se queixando da escola. Pais, professores e alunos reclamam que ela não está funcionando como devia e que as coisas não podem continuar desse jeito. Mas cada um pensa que o culpado desse mau funcionamento são sempre os outros. Daí que a discussão sobre a escola parece mais um coro em que cada um acusa o outro, cada um tem uma parte de razão, mas ninguém consegue se entender, nem chegar à raiz do problema.

Fonte: Jornal Alfa. Ano 3, nº 24, novembro. 1982

3 AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO PARA CRIANÇAS: ALFABETIZAÇÃO E OS PRÉ-ESCOLARES

Psicóloga com formação em pedagogia, Poppovic tinha intenções e sonhos para o campo da Psicologia, mas suas ideias e propostas eram sobretudo voltadas para a Educação. Ela compartilhava seus desejos através de artigos, livros, textos, etc. Nossa cientista não se satisfazia apenas com o debate, havia nela a necessidade de agir, isto é, de propor. Todos os seus estudos abordam o viés teórico, alguns deles, entretanto, agregam propostas para serem aplicadas.

Pretendemos apresentar nessa seção os trabalhos que foram desenvolvidos e pensados por Poppovic. Acreditamos que, ao expor suas obras, será possível apresentar também suas propostas para a educação nacional, acima de tudo para a alfabetização e a Educação Infantil e, ao mesmo tempo, mostrar como as suas ideias tiveram influências e foram influenciadas pelo contexto político e sociocultural.

As décadas de 1950 a 1980 no Brasil, principalmente no Estado de São Paulo, foram o período em que se incidiram as análises no espaço e nas aplicações de ideias e métodos pensados por Poppovic. Como o ambiente e o momento histórico moveram pensamento de Ana Maria Poppovic, a educação desse período contribuiu com marcas significativas deixadas por ela através de suas sugestões e projetos para o ensino-aprendizagem, principalmente entre 1970 e 1980, (por tratar da fase em que atuou como pesquisadora na FCC). Entender suas produções acadêmicas e profissionais nos possibilitou retomar informações e ter acesso a ideias e ideais que nortearam as suas escolhas.

Investigar os planos e propósitos de Poppovic para as crianças menores de 10 anos de idade é também analisar e ampliar nossa visão sobre questões histórico-sociais-educacionais do período de atuação de nossa intelectual.

Depaepe (2005) utiliza o conceito de “gramática da educacionalização” para esclarecer que existe um processo de educacionalização da sociedade, que enxerga na escola a oportunidade de contribuição de procedimentos e desenvolvimentos esperados socialmente. Ou seja, existe uma tendência de imaginar que a educação, ou melhor, a escola seja um espaço para abordar ou resolver demandas e problemas sociais.

É por isso que concordamos com Reis Filho (1995) ao referendar que o fenômeno educativo está associado à sociedade que lhe corresponde. “Cada sociedade elabora, historicamente, seu sistema de educação a partir de sua estrutura e organizações sociais. Essa é a razão pela qual a educação de um povo é, assim, inseparável de seu contexto

sociocultural” (REIS FILHO, 1995, p.7). Ao buscarmos compreender as propostas educacionais de Poppovic, estamos também retomando parte das discussões histórico-sociais do contexto em que elas foram produzidas.

Apesar de Poppovic não ter atuado como professora em sala com crianças que estavam em processo de alfabetização ou, em turmas de educação infantil, foi pensando nas instituições e nessas faixas-etárias que ela produziu seus principais materiais. Por essa razão, quando analisamos suas propostas para a educação em meio ao contexto social, estamos atentos para discussões que nos ajudam a compor e entender a escola.

Notamos que ao longo da carreira, Poppovic produziu diversos textos que ora tinham maior direcionamento para a área da educação, ora estavam mais relacionados a Psicologia. Porém, observamos recorrentemente em suas anotações a abordagem conjunta dessas áreas. Nossa cientista frequentemente utilizou a Pedagogia e a Psicologia para fundamentar e apresentar soluções para a sala de aula, para os professores, para a escola, para as crianças com dificuldade de aprendizado, entre outros.

O uso da psicologia somado aos assuntos educacionais não foi um caso exclusivo de Ana Maria. Saviani (2010), ao comentar sobre a criação da “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos” que pertencia ao INEP, relata que os 140 primeiros números do periódico, publicados entre os anos de 1944 e 1976, tinham predominância de aspectos psicopedagógicos, ou da biologia educacional, da história da educação física, dos diagnósticos psicológicos, de testes de mensuração educacional, da psicologia infantil, da modelagem, da educação de base e da avaliação da eficiência docente, da orientação e da seleção profissional.

É interessante constatar que alguns dos temas têm assuntos em comum com as pesquisas que foram produzidas por Poppovic, como “diagnósticos psicológicos”, “testes de mensuração educacional”, “aspectos psicopedagógicos”, “biologia educacional”, “educação de base e avaliação da eficiência docente”. Isso aconteceu porque Poppovic fez parte de um momento histórico em que emergiram algumas questões significativas sobre a psicologia, principalmente como ferramenta de colaboração e melhoria para a educação.

Não podemos esquecer ainda que essa fase foi marcada por guerras e tensões políticas como o fim da 2ª Grande Guerra e a Guerra Fria, momento tal em que a conjuntura internacional estava com as atenções voltadas para os Estados Unidos e para a União Soviética. Havia uma forte predominância de que os partidos comunistas e quaisquer pessoas associadas ou que apoiassem opiniões desse aspecto fossem consideradas “agentes de Moscou”, como descreve Saviani (2010). É nesse clima de tensão que a escola católica se esforçava para manter seu espaço no campo da educação como instituição de ensino, elitista e

conservadora, proliferando suas ideias e demonstrando-se fortemente oposta aos ideais dos escolanovistas.

Por uma parte, as propostas metodológicas tradicionais mantiveram-se por influência do ensino confessional e as exigências da Igreja, por outra, as discussões e as propostas da escola nova também estavam inseridas no contexto educacional.

Além do ensino laico e gratuito, o ideário da Escola Nova fazia duras críticas ao ensino “tradicional”, seus defensores propunham que as crianças deveriam estar no centro da aprendizagem e acreditavam que ao invés do processo de memorização e de transição, o conhecimento deveria ser adquirido por experiências.

Os líderes católicos também tinham críticas aos ideais escolanovistas. Afirmavam que existia uma hierarquia a ser seguida e que a pedagogia não poderia se opor ao naturalismo pedagógico composto simultaneamente por Família, Igreja e Estado. Desse modo, primeiramente deveriam ser preservadas as decisões da família e da Igreja sobre o Estado. Como instituição de caráter positivo, o Estado deveria submeter-se às instituições naturais e sobrenaturais. Os escolanovistas, portanto, por não respeitarem essa hierarquia, eram vistos como incentivadores do comunismo. (SAVIANI, 2010).

Essas tensões no campo da educação influenciaram diretamente o espaço escolar. Na tentativa de articular esses movimentos, outros temas com maior urgência acabaram permanecendo em segundo plano como o caso do analfabetismo. Saviani (2010) relata que Alceu de Amoroso Lima, ao explicitar a encíclica do Papa Pio XI, em defesa da doutrina pedagógica da Igreja (em 1931), deixa bastante claro essa situação: “para ele, para ser humano e brasileiro o povo não precisa ler e escrever. Ao contrário, ficando a salvo dos efeitos desagregadores da instituição laica, a massa dos analfabetos conserva as mais puras virtudes da alma brasileira.” (MEDEIROS, 1978, p. 332 apud SAVIANI, 2010, p.258).

As percepções da Igreja católica eram bastante diretas. Era mais importante manter as virtudes do que proporcionar e ofertar um sistema de educação que não estivesse associado aos seus princípios.

A revista *Civiltà Cattolica* em 1872 considerava estranho afirmar que a instrução fosse meio indispensável ao bem-estar dos homens. Dizia: “meio seguríssimo de bem-estar material é o trabalho e a ausência de vícios. Ora, ao trabalho se requerem braços, não o alfabeto e do bom costume cuida a boa educação paterna e a instrução religiosa”. (CATARSI, 1985, p.20 apud SAVIANI, 2010, p.249).

Com uma visão extremamente conservadora, a Igreja Católica entendia que a população deveria estar mais direcionada à moral cristã e ao trabalho, do que à instrução e à educação.

Santos, Prestes e Vale (2006) mencionam que o Brasil há tempos tinha o desejo de evoluir industrialmente. A escola precisava fazer parte dessa mudança em colaboração ao progresso industrial. A fala, a partir de então, estava vinculada a escolarização como eixo norteador. “Passou-se a esta justificação: as desigualdades sociais poderiam ser superadas se houvesse escolarização adequada a promover a mobilidade social. Era a escola como representante da pedagogia liberal, pedagogia estreitamente ligada à teoria política e econômica da burguesia” (p.135). Nessa perspectiva, educar a população era condição primeira para garantir o desenvolvimento do país.

Saviani (2010) retoma que o fim da Revolução de 1930 e do Estado Novo, com a representação dos Pioneiros da Educação Nova, apresentava um momento de equilíbrio entre as concepções humanistas tradicionais e a concepção humanista moderna e, aos poucos, tornou-se predominantemente mais intensa a concepção humanista moderna. Essas ideias estavam sendo apropriadas também pela comissão de elaboração do projeto da LDB em 1947 que teve sua promulgação somente em 1961.

A lei de n. 4.024 de 1961²⁷ teve fortes influências dos debates e pensamentos que emergiram na época. A Constituição Federal promulgada em 18 de setembro de 1946²⁸ também estava composta por alguns elementos de reconstrução educacional relatada pelos pioneiros da Educação Nova, são elas: a descentralização do ensino; o caráter supletivo do sistema federal; a cooperação da União com os sistemas dos estados e Distrito Federal; a vinculação orçamentária de um percentual dos impostos destinados à educação na base de pelo menos 20% dos estados, Distrito Federal e municípios e 10% da União; assistência aos alunos necessitados tendo em vista a eficiência escolar; a criação de institutos de pesquisa junto às instituições de ensino superior; a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional. (SAVIANI, 2010).

²⁷ Primeira Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira. Das principais características que compunham a LDB 4.024/61 estavam: existência e regulamentação dos Conselhos Estaduais e Federal de Educação (art.8 e 9); maior autonomia aos órgãos estaduais (art. 10); ensino em escolas públicas em todos os graus com dotações provenientes do poder público (art.20); obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos (art. 27); aplicação de receitas e impostos anual de no mínimo 12% para União e 20% para os Estados, Distrito Federal de Municípios (art. 92); recursos aplicados preferencialmente no sistema público de ensino (art.93); instituições privadas de ensino que recebessem auxílio eram obrigadas a conceder matrículas gratuitas aos estudantes de baixa renda (art.95). BRASIL, *Lei de Diretrizes e Base*. Lei nº 4024. 20 de Dezembro de 1961.

²⁸ Constituição de 1946 dos Estados Unidos do Brasil elaborada pelo então presidente Eurico Gaspar Dutra, composta por 218 artigos e mais 36 artigos na ADCT - Ato das Disposições Constitucionais Transitórias tinha como principais ações.

Enquanto essas questões emergiam em âmbito nacional, a posição da Igreja Católica como instituição de ensino, isto é, como escola privada, expressava forte crítica a posição da escola gratuita e universal. “E a Igreja sentiu-se ameaçada, pois interpretou que, universalizando-se a escola pública e gratuita, ela se estenderia a todos e atenderia a todas as necessidades educacionais da população. Não haveria espaço para outro tipo de escola” (SAVIANI, 2010, p.288). A preocupação da igreja, enquanto instituição de ensino privado, era de que nesse momento poderia ocorrer a exclusão do ensino privado.

Já a preocupação dos educadores que defendiam um ensino para todos estava associada ao número assustador da população brasileira que se encontrava em situação de analfabetismo. O Quadro 3 permite visualizar a taxa de analfabetismo no país no período de 1900 a 2000.

QUADRO 3: ANALFABETISMO NA FAIXA DE 15 OU MAIS – BRASIL 1900/2000

ANO	POPULAÇÃO COM 15 ANOS OU MAIS		
	TOTAL ¹	ANALFABETA ¹	TAXA DE ANALFABETISMO
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: Ministério da Educação. Mapa do Analfabetismo no Brasil.

¹Em milhares.

A porcentagem de brasileiros que não estava alfabetizada era realmente muito alta. Isso se deve ao fato de que muitos deles nem ao menos chegavam a frequentavam a escola. Os índices até a década de 1950 correspondem a mais de 50% da população. Os números decrescem significativamente a partir da Constituição Federal de 1946 e da LDB de 61.

A partir desse cenário, Poppovic vai concluir sua formação como Pedagoga/Psicóloga e dar início a sua carreira. Suas primeiras atuações foram como psicóloga clínica. Nessa fase, era constantemente incomodada por acompanhar casos de alunos que frequentavam o período escolar e estavam em fase de alfabetização, mas demonstravam bastante dificuldade em concluir esse processo, reprovando os anos iniciais ou nem concluindo essa etapa de ensino, o que aumentava os índices de evasão. Nessa fase inicial, nossa protagonista vai recorrer mais a questões psicológicas do que educacionais, na tentativa de observar as causas e efeitos dessas crianças.

Num país em que as necessidades educacionais primordiais centralizam-se ainda no processo de alfabetização, maior atenção tem sido dada à rede de ensino primário. E, neste sentido, há índices que mostram o sucesso parcial do país no saneamento do problema do analfabetismo; por exemplo, comparando-se os dados percentuais relativos a 1872 e 1950 (IBGE, 1959), verifica-se que em $\frac{3}{4}$ de século a proporção de alfabetizados na população total aumentou na razão de 1:3. No entanto, trata-se, como dissemos, de um progresso relativo, posto que em 1950 apenas 27% das crianças brasileiras entre seis e quatorze anos de idade estavam recebendo algum tipo de instrução e a percentagem de analfabetos entre cidadão acima de dez anos de idade era de 51, 5%. (PATTO, 1973, p.15).

Se por um lado, um dos problemas da Educação estava atrelado ao acesso, por outro, a permanência e oferta do ensino foi um dos principais objetivos impulsionadores das pesquisas e propostas desenvolvidas por nossa intelectual.

Em um contexto mais amplo, não só o ensino primário era assunto de interesse principal do governo e de grandes líderes, considerando a necessidade de alfabetizar toda a população. Saviani (2010) relata que entre 1950 e 1960 há uma intensificação do processo de mobilização em prol da cultura e da educação popular. Entre os movimentos mais significativos estão o Movimento de Educação de Base (MEB) dirigido pela Igreja Católica e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, que era autônomo, mas pertencia a orientação católica. “É lícito, portanto, afirmar que sob a égide da concepção humanista moderna de filosofia da educação acabou por surgir também uma espécie de ‘Escola Nova Popular’”. (SAVIANI, 2010, p.303). Tendo em vista a necessidade urgente de alfabetização de um país que apresentava um índice altamente desfavorável, o governo, nesse período, apoiava as ideias de Paulo Freire.

Segundo Bernardes (1999), o MEC, na década de 1960, recomenda o método de Paulo Freire para ser adotado em território nacional. Também, o então presidente João Goulart, na urgência de solucionar esse impasse, em uma mensagem presidencial, faz um pronunciamento sobre a educação de 1964:

Simultaneamente, promove-se, com amplitude jamais atingida, intensa campanha de alfabetização de adultos, à qual estão sendo convocados professores, estudantes, todas as pessoas, entidades e instituições que possam contribuir com uma parcela de seu esforço, para erradicação do analfabetismo. (BRASIL, 1978, p. 394).

Com a tomada do poder no período da ditadura militar, em 1964, toda proposta educacional pautada no modelo da Pedagogia Nova, até mesmo o método de Paulo Freire, perderam espaço e sofreram descontinuidade. O grande objetivo do governo era o desenvolvimento econômico aliado a propostas de segurança. Nesse período, nota-se uma maior interação entre Brasil e Estados Unidos.

A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada dessas empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia (SAVINI, 2010, p.367).

Assim, os processos de industrialização e a crescente urbanização demandaram medidas governamentais para colaborar com o desenvolvimento. A partir de então, há um anseio urgente de preparar a mão-de-obra.

Como a maioria da população nem ao menos estava alfabetizada, a escola, assim como a indústria, passa a incorporar metas de produtividade. Isso requer da educação um posicionamento mais imediato e mais eficiente.

Difundiram-se, então, ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do acompanhamento (behaviorismo) que, campo educacional, configuraram uma orientação pedagógica que podemos sintetizar na expressão “pedagogia tecnicista”. (SAVIANI, 2010, p.369).

É nessa fase, com esse contexto sócio-cultural-educacional, que Poppovic ganhou visibilidade e houve irradiação de suas propostas no cenário nacional, principalmente a partir de 1971, quando se dedica a pesquisas no campo da educação. A Pedagogia Nova, por um lado, estava em discussão junto aos aspectos da psicologia e do desenvolvimento e foram incorporadas na formação de Poppovic, já com a tomada de poder pela Ditadura Militar, por outro lado, passa a contribuir para uma tendência educacional tecnicista, que também estará relacionada com as propostas de nossa intelectual.

A preocupação governamental nessa fase de ditadura era de alfabetizar imediatamente e da maneira mais eficiente. Essa necessidade associada às ideias de Poppovic vão lançá-la como intelectual importante do período.

As propostas de Poppovic obtiveram aceitação do governo, exemplo disso é o fato de que o “Programa Alfa” chegou a ser implementado em quase todos os estados. Dessa forma,

para entendermos as ideias de Poppovic, optamos por analisar todos os materiais que tivemos acesso e que foram produzidos por ela, para assim compreender mais profundamente quais eram suas discussões e quais suas propostas para o campo da educação.

3.1 Obras

Na posição de aluna de graduação, Poppovic não desenvolveu nenhum texto escrito nem tão pouco durante suas primeiras atividades profissionais. Com a finalização do curso de especialização em Psicologia Clínica, as primeiras obras começam sutilmente a surgir em periódicos da área da Psicologia. Somente com a sua chegada à Fundação Carlos Chagas é que seus artigos são publicados na revista de Educação “Cadernos de Pesquisa”. Entretanto, não nos propusemos a analisar somente essas datas. Para compreender de forma ampla as ideias e propostas de Poppovic para a Educação, nos debruçamos em observar todos os materiais que ela produziu.

Para Depaepe (2006), as produções, estudos e impressos realizados pelos intelectuais da educação contribuem na compreensão e na análise das ideias produzidas no cenário educacional. Dessa maneira, é possível observar os argumentos histórico-sociais e o paradoxo da inovação através das produções de Ana Maria Poppovic.

A dissertação de mestrado de Alessandra Pimentel²⁹ colaborou com a nossa procura pelos materiais, visto que nela detectamos uma tabela com todos os títulos produzidos por Poppovic. De maneira bastante significativa, o esforço feito por Pimentel (1997) em compor o currículo de Poppovic nos auxiliou e direcionou inicialmente. Em meio a tantas procuras, esse foi o único lugar onde localizamos a maior parte de suas referências e pesquisas.

Depois de ter esse conhecimento, debruçamo-nos em localizar onde e como poderíamos consultar, analisar e estudar mais as produções de Ana Maria. Apesar de seu nome ser uma referência para a educação, nem todos os seus materiais foram de fácil acesso.

Para essa seção, valemo-nos, em de utilizar apenas as obras encontradas. Em nossas buscas, escolhemos seguir por três principais caminhos: 1) buscar todos os materiais descritos no trabalho de Pimentel, para isso foram realizadas inúmeras visitas à cidade de São Paulo no intuito de acessar informações e materiais disponíveis na Biblioteca da Fundação Carlos Chagas, conhecida como “Biblioteca Ana Maria Poppovic”, também na Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP e na Clínica de Psicologia da PUC,

²⁹ Alessandra Pimentel defendeu sua dissertação de mestrado pela PUC-SP em 1997 com o título: “Um Estudo de Caso na Relação Entre Psicologia e Educação: O Programa Alfa”. Sua pesquisa contém várias informações sobre o currículo e trajetória de Ana Maria Poppovic. A pesquisa está disponível para consulta na biblioteca da PUC-SP.

nomeada de “Ana Maria Poppovic³⁰”; 2) O segundo caminho foi pensando a fim de encontrar informações online, ou seja, ir além das produções descritas e conhecidas. O desejo de encontrar produções de Poppovic nos levaram a visitar alguns sites online, são eles o da clínica Ana Maria Poppovic³¹, da Fundação Carlos Chagas, (mais especificamente artigos publicados no “Caderno de Pesquisas³²”) e também na Hemeroteca digital brasileira³³; 3) Por fim, com anseio de compreender ainda mais o nosso objeto de estudo, pensamos em outras ferramentas, como encontros e conversas³⁴ com intelectuais e familiares.

De maneira muito atenciosa e colaborativa, as professoras e pesquisadoras Maria Malta Campos e Yara Espósito concederam o seu tempo para conversar e contar um pouco sobre suas experiências e vivências como colegas de trabalho da nossa intelectual. Também seu marido, o senhor Pedro Paulo Poppovic, muito gentilmente nos recebeu em sua casa para relatar algumas lembranças. Outra colaboração foi a da professora Maria do Carmo Guedes, muito educadamente, após algumas trocas de e-mail, permitiu-nos retornar a PUC para tentar acessar informações e documentos. Com a permissão de acesso à Fundação Aniela, pertencente a PUC, encontramos algumas caixas antigas com materiais que nos ajudaram a descrever um pouco mais as produções, a formação e as interações de Poppovic.

É importante ressaltar que mesmo em meio a tantas buscas e viagens até São Paulo, entre contatos, pesquisas e encontros, infelizmente não localizamos todos os materiais que desejamos. As produções internacionais e as participações em congressos, por exemplo, são estudos de pouco ou nenhum acesso. Por este motivo, a proposta a seguir pensada a realizar uma pequena apresentação de cada obra possui algumas lacunas, infelizmente. Não encontramos todas as produções que compõem o currículo de Poppovic, (como citada por Pimentel (1997)), porém, nossas buscas incessantes permitiram acrescentar informações relevantes.

Sobre todas essas produções, principalmente aquelas que ganharam mais destaque nacionalmente, o nome Poppovic ora surge em meio a traduções e adaptações de manuais,

³⁰ A Clínica Ana Maria Poppovic pertence ao Instituto de Psicologia da PUC-SP.

³¹ Mais informações sobre o assunto é possível encontrar no site da Clínica, em “Quem foi Ana Maria Poppovic” no link: http://www.pucsp.br/clinica/memorial_ana_maria_popovic.html

³² Para acessar o site sobre as publicações e artigos no “Caderno de Pesquisa” acessar o link da Fundação Carlos Chagas: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/search>

³³ A Hemeroteca é um site de pesquisa online para encontrar periódicos, temas e autores a partir do uso de palavras-chaves. O site é gratuito e está disponível para consulta em: <http://memoria.bn.br/hdb/periodo.aspx>

³⁴ Os encontros e conversas informais com os familiares e amigos propiciaram momentos agradáveis e interessantes sobre a vida e memória de Ana Maria Poppovic. As conversas foram gravadas, mas não serão utilizadas em meio ao corpo do texto desse trabalho. O intuito desses encontros era buscar materiais que ainda não tinham sido encontrados, além de colaborar na orientação e direcionamento das informações que já tínhamos conhecimento.

testes e livros de origem estrangeira, (principalmente dos Estados Unidos), ora surge em número considerável de vezes em publicações com coautoria/s ou com a participação de um grupo de pesquisadores.

Detentora de um número significativo de produções acadêmicas, o currículo de Poppovic apresenta obras que demandaram tempo e dedicação. Em alguns casos, existem pesquisas que levaram anos para serem concluídas, como o “Programa Alfa” e “Pensamento e Linguagem”, mais ou menos entre dois e três anos. Esses dois programas, além de contarem com a dedicação da organizadora (Poppovic), contaram também com a participação de um grande grupo de pesquisadores.

O quadro 4 apresenta às obras de Ana Maria Poppovic, com informações retiradas principalmente dos estudos exibidos por Pimentel (1997).

QUADRO 4: PUBLICAÇÕES DE ANA MARIA POPPOVIC

Ano	Tipo de Doc.	Título da Obra	Referência Bibliográfica	Coautorias e Observações	Nº de Pág.
1957	Livro	Considerações sobre Ludoterapia: evolução de dois casos		Ana Maria Poppovic; Aidyl Macedo de Queiroz	34
1957	Artigo	Subsídios para um Plano Nacional de Combate à Deficiência Mental	Rev. Bras. de Deficiência Mental, vol 3, nº1	Enzo Azzi; Ana Maria Poppovic; Pedro Paulo Poppovic; Rosa Florenzano; Stanislau Krinsky	53
1964	Artigo	Influência da Aprendizagem Pré-Primária sobre o Grau de Maturidade e Prontidão para Alfabetização	Rev. de Psicologia Normal e Patológica. São Paulo: PUC-SP ano X, fasc. ¾		5
1964	Artigo	Uma experiência com um Teste Coletivo de Prontidão para a Aprendizagem da Leitura	Rev. de Psicologia Normal e Patológica. São Paulo: PUC-SP ano X, fasc. ¾		8
1964	Artigo	Considerações sobre a Dislexia Específica:	Rev. de Psicologia Normal e		9

		estudo de dois casos	Patológica. São Paulo: PUC-SP ano X, fasc. ¾		
1964	Manual	Escala de Inteligência Weschsler para Crianças	Rio de Janeiro: Ed. CEPA		
1965	Artigo	Estudos sobre a Validade do Teste Metropolitano de Prontidão	Rev. de Psicologia Normal e Patológica. São Paulo: PUC-SP, ano XI, fasc. ½		15
1965		Currículo para Professores de Crianças com Problemas de Leitura	Revista do Instituto Interamericano del Niño. Montevideo: UNESCO		
1965	Artigo	Estudios en Curso y Propriedades Investigativas sobre Defic. De Lectura en el Portugues	Revista do Instituto Interamericano del Niño. Montevideo: UNESCO	-	
1966	Livro	Prontidão para a Alfabetização: programa para o desenvolvimento das funções específicas	São Paulo: Vetor	Ana Maria Poppovic; Geny G. Moraes	110
1966	Manual	Teste Metropolitano de Prontidão	São Paulo: Vetor	Tradução e adaptação	
1967	Relatório	Subsídios Para um Plano Nacional de Combate à Deficiência Mental	São Paulo: PUC	Enzo Azzi; Ana Maria Poppovic; Pedro Paulo Poppovic; Rosa Florenzano; Stanislau Krinsky	
1967	Tese	Disfunções Psiconeurológicas da Aprendizagem e da Leitura	Doutoramento em Psicologia da Educação. São Paulo, PUC-SP	Sobre orientação do Professor Enzo Azzi	223
1967	Artigo	Oportunidades na Psicologia Clínica	Rev. de Psicologia Normal e Patológica. São Paulo: PUC-SP,		8

			ano XIII, fasc. ½		
1968	Manual	Manual de Instruções W.I.S.C.	São Paulo: Vetor	Tradução e adaptação	
1968	Livro	Alfabetização: disfunções psiconeurológicas	São Paulo: Vetor		269
1969	Publicação em periódico	Batman: a força mágica. TV para crianças	Periódico: “Intervalo”	Informações na Hemeroteca	
1969	Publicação em periódico	Daniel Boone: Índio Também é gente. TV para crianças	Periódico: “Intervalo”	Informações na Hemeroteca	
1969	Publicação em periódico	Walt Disney ainda é bacana. TV para crianças	Periódico: “Intervalo”	Informações na Hemeroteca	
1969	Publicação em periódico	Flipper um peixe amigão. TV para crianças	Periódico: “Intervalo”	Informações na Hemeroteca	
1969	Publicação em periódico	Durango Kid: a Violência banal. TV para crianças	Periódico: “Intervalo”	Informações na Hemeroteca	
1969	Publicação em periódico	Benefícios ate certo ponto. TV para crianças	Periódico: “Intervalo”	Informações na Hemeroteca	
1969	Publicação em periódico	Tiros e ameaça: lado negativo do herói. TV para crianças	Periódico: “Intervalo”	Informações na Hemeroteca	
1969	Publicação em periódico	Este menino danado é inofensivo. TV para crianças	Periódico: “Intervalo”	Informações na Hemeroteca	
1969	Publicação em periódico	Viagem ao fundo do mar. TV para crianças	Periódico: “Intervalo”	Informações na Hemeroteca	
1969	Publicação em periódico	“Terras de Gigante”: Tamanho não é documento. TV para crianças	Periódico: “Intervalo”	Informações na Hemeroteca	

1969	Publicação em periódico	Tarzan não é mais aquele. TV para crianças	Periódico: "Intervalo"	Informações na Hemeroteca	
1969	Artigo	Inteligência ou Maturidade: Influência destas variáveis no processo de alfabetização	Revista de Educação para o Desenvolvimento		
1971	Artigo	As Prioridades da Pesquisa em Psicologia da Educação	Ciência e Cultura. Brasília: SBPC, vol 23, nº6		2
1971	Artigo	Alfabetização: um problema interdisciplinar	Cadernos de Pesquisa nº2		43
1972	Artigo	Atitudes e Cognição do Marginalizado Cultural	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Rio de Janeiro: INEP, vol. 57, nº126		11
1972	Artigo	Fatores Ambientais, Classe Social e Realização Escolar na Marginalização Cultural	Cadernos de Pesquisa nº 6		6
1972	Artigo	Problemas na Aprendizagem da Leitura	Boletim de Psicologia, vol XVIII, nº51	Ana Maria Poppovic; Yara Espósito e Léa M. Cruz	6
1973	Artigo	Marginalização Cultural: uma metodologia para seu estudo	Cadernos de Pesquisa nº 7	Ana Maria Poppovic; Yara Espósito e Léa M. Cruz	52
1974	Artigo	Estudo da Evolução de Alguns Conceitos Espaciais em Pré-Ecolares	Cadernos de Pesquisa nº 10		4
1974	Relatório	Marginalização Cultural, Subsídios Para Um Currículo Pré-Escolar em Brasília	Departamento de Pesquisas Educacionais FCC	Ana Maria Poppovic; Yara Lúcia Espósito; Maria M. Malta Campos	169

1975	Livro	Ego comportamento do humano	São Paulo: Abril Cultural	Aldo Bocchini; Ana Maria Poppovic	
1975	Artigo	Marginalização Cultural: subsídios para um currículo pré-escolar	Cadernos de Pesquisa nº 14	Ana Maria Poppovic; Yara Espósito; Maria M. Malta Campos	67
1975	Relatório	Relatório do Pré-Teste do Inventário de Habilidades Para Pré-Ecolares	Departamento de Pesquisas Educacionais Fundação Carlos Chagas	Ana Maria Poppovic; Maria M. Malta Campos	28
1976	Texto de seminário	Perspectivas do Ensino de 1º Grau em Brasília	Anais do Seminário sobre Prospectivas de Ensino de 1ºGrau. Brasília: MEC		4
1977	Artigo	Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau, inclusive crianças culturalmente marginalizadas, visando ao processo ensino-aprendizagem.	Cadernos de Pesquisas nº21		6
1977	Livros e materiais	Programa Alfa Um	São Paulo: Abril Educação	Ana Maria Poppovic; Yara Lúcia Espósito; Marta Wolak Grosbaum; Lia Rosenberg; Maria Laura P. Barbosa Franco.	
1978	Livros e materiais	Programa Alfa Dois	São Paulo: Abril Educação	Ana Maria Poppovic; Yara Lúcia Espósito; Marta Wolak Grosbaum; Lia Rosenberg; Maria Inês Silveira Bueno; Teresa Roserley	

				Neubauer da Silva.	
1978	Cap. Livro	Education as it Relates to the 'Marginal' Populations in Brazil and Latin America	In: Sustainability of change in education. s/d: Bernard van Leer Foundation.		
1978	Livro	Abordagens Educacionais de Educação Pré-Escolar	Série Estudos e Pesquisas nº 4, Rio de Janeiro: ABT.		56
1979	Artigo	A Escola, a Criança Culturalmente Marginalizada e a Comunidade.	Cadernos de Pesquisa nº30		5
1979	Livros e materiais	Programa Alfa Três	São Paulo: Abril Educação	Ana Maria Poppovic; Yara Lúcia Espósito; Marta Wolak Grosbaum; Lia Rosenberg; Maria Inês Silveira Bueno; Teresa Roserley Neubauer da Silva.	
1979	Livro	<i>The School: the initial channel linking the child to the outer world-in.</i>	s/d: Bernard van Leer Foundation		
1980	Coleção de fascículos e fitas de vídeo	Pensamento e Linguagem: programa de aperfeiçoamento para professores de 1ª série	São Paulo: Abril Educação	Ana Maria Poppovic; Lia Rosenberg; Marta Wolak Grosbaum; Teresa Roserley Neubauer da Silva; Yara Lúcia Espósito.	15 fitas 15 fasc.
1981	Artigo	Alfabetização: um problema interdisciplinar	Cadernos de Pesquisa nº 36		43
1981	Artigo	O Fracasso na Alfabetização	Educação e Realidade. Porto		8

			Alegre, vol. 6, nº3		
1981	Artigo	Enfrentando o Fracasso Escolar	ANDE. São Paulo: Assoc. Nac. de Educ., vol. 1, nº 2.		5
1981	Relatório	Relatório Pensamento e Linguagem	São Paulo: FCC	Ana Maria Poppovic; Lia Rosenberg; Marta Wolak Grosbaum; Teresa Roserley Neubauer da Silva; Yara Espósito.	369
1982	Artigo	Bases Teóricas do Programa Alfa	Cadernos de Pesquisa nº 43		6
1982	Livro	<i>Thought and Language: a training program for primary teachers</i>	s/d Bernard van Leer Foudation		
1983	Livro	Subsídios para Elaboração de um Plano Nacional de Atendimento à Criança	Departamento de Pesquisas Educacionais FCC	Ana Maria Poppovic; Fúlvia Rosemberg; Maria M. Malta Campos; Marta Wolak Grosbaum	91
1983	Livro	Subsídios Para Elaboração de um Programa Nacional de Atendimento à Criança até 6 anos	Departamento de Pesquisas Educacionais FCC	Ana Maria Poppovic; Fúlvia Rosemberg; Maria M. Malta Campos; Marta Wolak Grosbaum; Regina Pahim Pinto	
1984	Artigo	Em Defesa da Pré-Escola	Cadernos de Pesquisa nº 50	Ana Maria Poppovic, publicado e apresentado por Maria M. Malta Campos.	5
S/d	Relatório	Relatório do Pré-teste do Inventário de habilidades para Pré-	Fundação Carlos Chagas	Ana Maria Poppovic, Maria Malta Campos.	11

		escolares			
--	--	-----------	--	--	--

Fonte: Pimentel (1997): “Um Estudo de Caso na Relação Entre Psicologia e Educação: O Programa Alfa”. Adaptado pela pesquisadora com inclusão de outros trabalhos encontrados (2018).

Com aproximadamente 25 artigos, 3 manuais traduzidos e adaptados, 8 livros, 4 relatórios, uma tese de doutoramento, dois programas, (estando o “Programa Alfa” dividido em três fases e o Programa “Pensamento e Linguagem” em 15 fascículos), e outros variados 14 estudos, o currículo de Poppovic nos permite observar fatos marcantes, são eles: 1) os temas de trabalho e pesquisa - a maior parte deles está voltada para a criança marginalizada, para a pré-escola e para a alfabetização; 2) existe uma quantidade significativa de participações e coautorias em atividades e pesquisas.

Considerando que existe uma grande quantidade de obras e, que a apresentação de cada uma delas promoveria um texto bastante longo, optamos por uma divisão em dois blocos. A primeira parte englobará as produções mais iniciais até o momento em que Poppovic atuava como professora da PUC-SP, onde abordava discussões mais diversificadas. A outra parte irá conter apenas os materiais que foram produzidos a partir de sua chegada a FCC. É importante sublinhar que apesar de promovermos essa divisão, as propostas de Poppovic devem ser compreendidas como uma passagem importante por diversas discussões. Mesmo que os estudos educacionais estejam centrados na fase em que era pesquisadora sênior da Fundação Carlos Chagas, o caminho que trilhou anteriormente a esse também merece destaque por colaborar com suas bases teóricas e sua trajetória.

3.1.1 Materiais produzidos até 1971

Poppovic concluiu a graduação em Pedagogia no ano de 1949, abrindo caminho para o conhecimento sobre o campo da Educação e muito mais conhecimento e acesso para o campo da Psicologia. Com um início de carreira bem marcado por intervenções com crianças abandonadas, assistidas em clínicas de Psicologia e portadoras de deficiência, a Psicologia, muito evidentemente ganhava maior espaço em seu percurso. Em 1957, Ana Maria obteve o título de Psicologia clínica. A ideia desse curso era formar profissionais especialistas que assistissem crianças e adolescentes em ações de caráter psicopedagógico. Esse foi o motivo do primeiro trabalho escrito, sua monografia, apresentada com o seguinte título: “Considerações Sobre a Ludoterapia: Evolução de Dois Casos”. A pesquisa não teve apenas

Poppovic como autora, ela foi criada, pensada e desenvolvida conjuntamente com sua colega de curso Aidyl Macedo de Queiroz.

Na apresentação de autoria, é possível encontrar os seguintes dizeres sobre Aidyl: “Psicóloga Clínica da Clínica de Psicologia da Sociedade Pestalozzi de São Paulo, assistente no Instituto de Psicologia da Universidade Católica”, e as seguintes informações sobre Ana Maria: “Psicóloga Clínica da Clínica de Psicologia da Sociedade Pestalozzi de São Paulo”. Ambas atuavam como colegas no mesmo ambiente de trabalho, mas Aidyl tinha espaço na Pontifícia Universidade Católica, oportunidade que também vai ser dada mais tarde para Poppovic por conta de seu contato com o professor Enzo Azzi.

Essa pesquisa acadêmica, a monografia, transformou-se no primeiro artigo, publicado na “Revista de Psicologia Normal e Patológica” da PUC. A partir de um estudo realizado na Clínica Psicológica da Sociedade Pestalozzi de São Paulo, as autoras apresentam o caso de duas crianças que estavam passando por acompanhamento clínico em detrimento de seus comportamentos que englobavam dificuldades de convívio familiar e, conseqüentemente, dificuldade de aprendizagem no espaço escolar – nessa fase de carreira, o enfoque de Poppovic não estava voltado necessariamente apenas aos problemas de ensino-aprendizado. Por isso, o trabalho apresenta uma discussão mais geral sobre o comportamento e tratamento através da Ludoterapia, que significa o lúdico através de brincadeiras com jogos e brinquedos na tentativa de buscar caminhos e melhorias.

A proposta era pensada no uso dos brinquedos para a descarga de agressividade. Como base de escrita e estudo de caso, as autoras se valeram de sete referências: “O Centro de Orientação Juvenil”, do Ministério da Saúde de 1956; “*Play Theraphy*”, de Axline, de Nova York de 1947; “*Group Psychotherapy*”, de Powdermaker, de Cambridge de 1953; “*Play Technique*”, de Tallman e et al, também de origem Norte Americana, de 1942; “*L’enfant difficile guerit par le ju*”, de Saatmann, de Paris de 1955; “*Psicoterapia em la infância*”, de Reca, de Buenos Aires de 1955; “Tratado de Psiquiatria Infantil”, de Kanner, de Santiago do Chile de 1951.

Ao que nos parece, a escolha pelas referências foi de maioria internacional, um dos motivos pode ser pensado pela pouca produção, ou ainda, por ser um estudo recente, como alegam logo nas primeiras páginas do trabalho. A opção de escrita por essa pesquisa inicial mostra-se muito próxima do começo de carreira profissional em clínicas e em assistência no acompanhamento de crianças.

A participação de Aidyl Macedo de Queiroz Ramos na vida acadêmica de Poppovic não tem fim nessa produção. Como já mencionado anteriormente, ambas organizaram

também os cursos de especialização de Psicologia Clínica, Psicologia do Trabalho e Psicologia da Educação na Faculdade São Bento em 1959 com participação também de Aniela Ginsberg e do Professor Enzo Azzi.

Ainda em 1957, Poppovic escreveu seu segundo artigo “Subsídios para um Plano Nacional de Combate à Deficiência Mental”, também publicado na “Revista Brasileira de Deficiência Mental”, vol 3, nº1. Não encontramos o artigo, mas tivemos acesso ao Relatório que foi intitulado da mesma maneira: “Subsídios para um Plano Nacional de Combate à Deficiência Mental”. De responsabilidade do professor Enzo Azzi, o relatório escrito em 1966 contou com a participação de Ana Maria Poppovic que atuava como psicóloga, professora e diretora do departamento de Psicologia aplicada do IPPUC; Pedro Paulo Poppovic que era Licenciado em Ciências Sociais; Rosa Florenzano que ocupava o cargo de técnica de Educação de deficientes mentais e também chefe da área de Deficientes Mentais do Serviço de Educação Especializada da Secretaria de Estado dos Negócios da Educação; Stanislau Krinsky que atuava como Psicólogo e Professor, além de ser também conselheiro da *Internacional Association of Mental Retardation* e Presidente da Associação Brasileira de Deficiência Mental. Os autores apresentaram esse trabalho como a primeira abordagem sobre o tema em âmbito nacional realizado no Brasil. O Instituto de Psicologia da PUC – SP em convênio com a CADEME, a partir de realização de cinco trabalhos selecionados, elegeu um grupo de cinco técnicos para desenvolver o relatório de colaboração de um material básico para a elaboração de um Plano Nacional de combate à deficiência Mental. Os capítulos desse trabalho foram divididos em prevenção; assistência: diagnóstico, tratamento, educação e reabilitação; preparação de técnicos em vários níveis; pesquisa; divulgação; legislação.

Logo no início do texto, destaca-se a seguinte frase em letras maiúsculas e sublinhada: “A DEFICIÊNCIA MENTAL, É PREDOMINANTEMENTE, UM PROBLEMA SOCIAL” (AZZI et al, 1966 p.3 grifos do autor). Essa frase destacada em meio ao texto direciona nosso olhar quase que instantaneamente para a sua leitura. O impacto que ela causa impulsiona o desejo de continuar a leitura e compreender mais sobre o relatório. Depois disso, encontramos a seguinte informação: “a grande maioria dos deficientes mentais provêm de famílias das classes sociais mais desfavorecidas. A deficiência mental é significativamente mais frequente em crianças que não tiveram cuidados pré-, peri e pós-natais adequados” (AZZI, et al, 1966 p.3). A partir dessa afirmação, os autores desenvolveram o argumento sobre o que chamaram de “retardamento cultural ou socioeconômico”. Apresentam que apenas 15% dos indivíduos considerados “deficientes mentais” exibem, de fato, causas biomédicas conhecidas, as demais

causas que colaboram na classificação de “deficientes mentais” estão diretamente ligadas a valores sociais e/ou dificuldades de adaptação à sociedade.

Em crítica a definição um tanto quanto subjetiva da Associação Americana de Deficiência Mental, o texto intitulou de deficientes mentais os indivíduos que não possuísem desenvolvimento de inteligência adequado e, que estavam em desvantagem significativa para aprender e adaptar-se às exigências da sociedade. Os autores do relatório apresentaram que os dados estatísticos podem alterar de acordo com as situações, vivências e exigências da sociedade.

Nos Estados Unidos da América do Norte e na maioria dos países que têm estudos estatísticos a respeito, considera-se a incidência da deficiência mental como sendo de aproximadamente 3% da população, mas, reconhecia-se que, na idade escolar, quando as exigências da sociedade aumentam bruscamente e as insuficiências passam a ser mensuráveis com maior precisão, a incidência, dependendo do critério, pode aumentar para 15 ou até 20%. (AZZI, et al, 1966 p.4).

São dados que mostram uma diferença muito sintomática ao mesmo tempo em que apontam para um problema de ordem social. Mas como proposta de combate, os autores sugerem que não nos limitemos ao subdesenvolvimento econômico, à ignorância ou à miséria. Os autores do relatório julgam ser necessário conhecer plenamente as causas do fenômeno e também julgam que é preciso considerar o problema quanto a quantificação. Ou seja, o desconhecimento do número real dos indivíduos deficientes não colaborava com as metas e objetivos de irradiação dos problemas. Os autores sugeriam ainda que o Governo nos âmbitos nacional, regional e municipal devesse evitar a segregação, tomando assim, medidas necessárias para integrar os deficientes mentais a sociedade.

Como forma de prevenção, consideravam três os aspectos que abrangiam os fatores biológicos, psicológicos e sociais. São fatores complexos que não necessariamente estavam fechados apenas em si, todavia deveriam ser compreendidos em medidas comunitárias gerais. As recomendações eram diversas, como, por exemplo, combate de endemias, assistência pré-natal, pós-natal, pré-nupcial; estímulo de criação de centro de saúde; padronização de programas para creche; introdução de cadeiras cursos de Psicologia e Psicopatologia de crianças, de Higiene, de Serviço Social, de reabilitação e fonoaudiologia nos cursos Normais, entre outras.

Outro assunto muito importante abordado nesse relatório estava relacionado a Educação, pois acreditavam que cabia a Educação colaborar para viver melhor e possibilitar o uso das capacidades para tornar o deficiente como membro útil do grupo social, por isso, defendiam a ideia de integrar os deficientes mentais na sociedade. Desta maneira, os autores padronizaram uma escala de diagnósticos:

1- Crianças Limítrofes: representadas em grande número, essas crianças ditas como repetentes, desadaptadas, com problemas de aprendizagem, etc., são crianças que “(...) apresentam um ligeiro déficit intelectual, frequentam as aulas de modo irregular, são incapazes de competir com outros colegas de Q.I. superior ao seu, desenvolvem conflitos e apresentam sérios problemas.” (AZZI, et al, 1966 p.36). Os autores descrevem como crianças que não pertencem a faixa de deficientes mentais educacionais, mas também pertencem a normalidade, apresentam Q.I. que varia de 70 a 84. Por isso, não deveriam estar em classes especiais ou comuns, tais crianças precisariam ser encaminhadas a classes diferenciadas que seriam formadas por 15 a no máximo 18 alunos e serem dirigidas a fim de colaborar na capacitação desses indivíduos.

2- Deficientes Mentais Leves: Para essas crianças, acreditava ser recomendável a classe especial com um currículo próprio e adaptado aos alunos. A classe deveria ser organizada com 12 ou no máximo 15 alunos. O Q.I. poderia variar entre 55 e 69 e a classe deveria ser atribuída a professoras especializadas.

3- Deficientes Mentais Moderados: Essas crianças deveriam ser educadas em Parques Infantis com acompanhamento de educadores recreacionistas. Deveriam obter socialização e estruturação de hábitos higiênicos e cuidados pessoais. O número de crianças não deveria ultrapassar 10.

4- Deficientes Mentais Profundos: a assistência tinha caráter residencial com tratamentos e treinamento de hábitos (caso fosse possível).

Para finalizar o Relatório, os autores AZZI, et al, (1966), abordaram mais duas questões: a importância e a necessidade da pesquisa dessa área e a divulgação como forma de construção e colaboração para esses indivíduos.

Toda essa densa leitura sobre a deficiência mental nos permite pensar que Poppovic escreveu inicialmente sobre temas ainda muito ligados a pesquisa do professor Azzi, a Deficiência Mental. Porém, de certa forma, ainda que precocemente, mostrava-se próxima de questões semelhantes as suas principais pesquisas, tais como a educação e as crianças marginalizadas, os problemas econômicos e culturais atrelados ao desenvolvimento.

No texto, a passagem sobre uma parte das crianças serem consideradas deficientes, com problemas de comportamento e dificuldades educacionais, pode ser caracterizada com o início de compreensão das suas pesquisas em dois pontos principais: 1- observação da perspectiva social e econômica para responder alguns problemas educativos; 2- utilização de ideias e referenciais de estudo de bibliografias norte-americanas.

Dando sequência aos importantes acontecimentos da carreira dessa estudiosa, segundo revelou Pimentel (1997), em 1959, foi realizada a inauguração da Clínica de Psicologia da PUC-SP levando o título de pioneira em atendimento aberto ao público e tornando-se referência enquanto primeiro centro de atendimento especializado em diagnóstico e tratamento de disfunção cerebral mínima (DCM).

Na clínica, atuando ainda como Psicóloga, confrontava-se com casos de crianças que recorriam a esse espaço como forma de solucionar ou minimizar problemas com situações relacionadas a dificuldade de aprendizagem.

Esse fato, Poppovic relata em seu livro “Alfabetização Disfunções Psiconeurológicas”:

O interesse da autora pelo assunto de que trata este livro surgiu a partir do grande número de crianças que, nos últimos anos, vinham procurando clínicas psicológicas, trazendo problemas de escolaridade que não eram relacionados com deficiência mental, problemas sensoriais ou distúrbios graves da afetividade. (Poppovic, 1975, p.11).

Foi a partir desse movimento de compreensão de assuntos tocantes a deficiência e problemas de alfabetização que a intelectual ingressou na PUC-SP para ocupar o cargo de profissional atuante na área de Psicologia.

Com sua entrada na Universidade como Professora e pesquisadora, Poppovic desenvolveu uma grande sequência de estudos e, conseqüentemente, de publicações. Nessa fase de pesquisas dentro da Pontifícia Universidade Católica, foram elaborados 7 artigos, traduzidos 3 manuais, 2 livros e concluída uma tese de doutorado. Nessa etapa, enquanto estabelecia vínculo com a PUC-SP, iniciou produções e começou a demonstrar suas intenções de modo mais frequente.

Enquanto Poppovic estava ligada a PUC-SP, o contexto nacional estava atrelado a algumas agitações, como a promulgação da LDB 4.024/61 que havia promovido discussões sobre o ensino público gratuito e o privado, o que culminou na partilha da educação entre ambos. Outro importante fato foi a tomada de poder em 1964, nomeado como o Golpe de 1964, ou a fase de Ditadura Militar.

Enquanto mudanças sócio-políticas aconteciam, Poppovic aprofundava suas ideias com pesquisas e publicações de artigos. Em 1964, publicou na Revista de Psicologia Normal e Patológica (editada pela PUC-SP) o estudo sobre “Influência da Aprendizagem Pré-Primária sobre o Grau de Maturidade e Prontidão para Alfabetização”. De início apresentou um fato interessante, uma nota de rodapé que citava a pesquisa com auxílio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. Esse dado colaborou em afirmar que a intelectual empenhava-se em manter nível de excelência acadêmica, além de validar a

significância de seu trabalho. Poppovic realizou, por meio de estudos empíricos, uma série de análises com testes e observações alusivas à Educação Infantil para descrever a influência do curso pré-primário no processo de alfabetização.

Na tentativa de demonstrar a relevância dessa fase (Pré-Escolar), desenvolveu alguns acompanhamentos com crianças em anos iniciais (fase de alfabetização). A partir de várias análises, descreveu características necessárias para as crianças tornarem-se “bem sucedidas” durante o processo de alfabetização: percepção viso-motora, coordenação auditiva motora e coordenação motora, memória e atenção. Nesse artigo, tentou avaliar crianças pequenas que ingressavam nos anos iniciais da alfabetização e as características que tinham ou que adquiriam para essa fase. Considerando ainda ser necessário que elas possuíssem a capacidade geral de aquisição e conhecimentos mínimos de números, quantidades e noções de coisas que auxiliariam na compreensão que facilitasse o aprendizado.

A defesa sobre esse assunto estava pautada na conclusão de que crianças que frequentavam a escola anteriormente a fase de alfabetização encontravam vantagem com relação àquelas que não frequentaram, pois crianças advindas do espaço escolar, de certa forma, tomaram conhecimento de uma série de assuntos necessários para as séries iniciais, enquanto as outras não. Assim, esse estudo revelava ser o ensino Pré-Primário um ambiente de ensino-aprendizagem que promovia e auxiliava no desenvolvimento, em certo grau, da maturidade e da prontidão, colaborando de maneira significativa para a alfabetização dos pequenos.

Para provar academicamente a diferença durante o processo de alfabetização com crianças que frequentavam ou não a pré-escola e, a importância dessa fase escolar na educação, Poppovic utilizou uma série de testes como o “ABC”, de Lourenço Filho e o “Metropolitano de Prontidão”, de Hildreth e Griffiths³⁵ e, ainda, o “Desenho da Figura Humana”, de Goodenough.

Esses testes visavam medir o grau de maturidade, prontidão para alfabetização das crianças e, por fim, visualizar a criança com relação a “independência entre a aprendizagem e a tarefa proposta, além de medir a inteligência” (POPPOVIC, 1964, p .290). Essa foi a primeira defesa que Poppovic realizou em favor do ensino anterior ao da alfabetização (pré-primário), assegurando que ele colaboraria de maneira mais assertiva para os processos seguintes do ensino.

Vale destacar que a conclusão apresentava diferenças significativas entre as crianças:

³⁵ É importante recordar que o teste “Metropolitano de Prontidão” tem como autores Hildreth e Griffiths, mas que para uso em território nacional foi traduzido de adaptado por Ana Maria Poppovic.

Considerando que o grupo de crianças sem pré-primário pertence à mesma população do ponto de vista de nível intelectual, que o grupo de crianças com pré-primário, pode-se concluir, pelas diferenças significativas apresentadas nos resultados dos testes, que a aprendizagem pré-primária influi de maneira eficiente na maturação das funções gerais e específicas necessárias à alfabetização. (POPPOVIC, 1964, p.292).

Em outras palavras, foi concluído que mesmo sendo consideradas e investigadas crianças que pertenciam a espaços comuns e a níveis intelectuais comuns, aquelas que frequentaram a fase pré-escolar apresentaram características de maturação mais eficientes do que as que não frequentaram, isto levando em consideração que fora do ambiente escolar, elas receberam os mesmo estímulos e informações que as que frequentaram o ensino pré-primário.

Poppovic faz essa ressalva por enfatizar que crianças que ocupavam ambientes socioeconômicos diferentes poderiam apresentar resultados diferentes, como já havia expressado anteriormente em “Subsídios para um Plano Nacional de Combate à Deficiência Mental”.

Outros dois artigos publicados na “Revista de Psicologia Normal e Patológica” no ano de 1964 são “Uma experiência com um Teste Coletivo de Prontidão para a Aprendizagem da Leitura” e “Considerações sobre a Dislexia Específica: estudo de dois casos”. Esses dois artigos infelizmente não foram encontrados. Porém, como sugerem os títulos, provavelmente o primeiro apresenta algum resultado sobre a aplicação do Teste de Prontidão e o outro descreve sobre o acompanhamento de crianças com dislexia.

Ainda no mesmo ano, Poppovic colaborou na tradução de um importante manual: “Escala de Inteligência Weschsler para Crianças - WISC”, de origem norte-americana, foi produzido pelo Psicólogo David Wechsler. O WISC é um estudo composto por um manual de explicação e outro de aplicação.

O WISC, como ficou popularmente conhecido, é um teste utilizado principalmente por psicólogos para avaliar a inteligência das crianças. No “prefácio brasileiro”, apresenta-se uma nota revelando que a tradutora (Ana Maria Poppovic) utilizou do teste por mais de uma década antes da tradução. Para a Poppovic, o estudo internacional utilizado em outro contexto traz consigo alguns inconvenientes, como por exemplo, traduzir sem ser padronizado. Essa situação invalidaria todo o esforço da tradução e, segundo a estudiosa, era algo bastante comum entre os psicólogos brasileiros que interpretavam livremente testes sem ao menos utilizá-los e aplicá-los em um número de casos suficientes para a adaptação. Por isso, explicou que a tradução havia passado por um estudo e análise e estava apoiado em adaptações e reflexões que haviam sido feitas por mais de sete anos na clínica de Psicologia da PUC-SP.

A explicação da passagem que a tradutora percorreu fica a cargo de críticas sobre diagnósticos incertos e/ou até mesmo incorretos ao utilizar essas escalas, tabelas e medidas oriundas de outras situações que não condiziam com a realidade local. Nas páginas seguintes, antes de iniciar a tradução/adaptação do teste, revelou quais foram as passagens que sofreram alterações para o contexto nacional.

Nessa tradução, todas as explicações sobre a aplicação do teste, as tabelas e resultados a serem analisados, além do cuidado do aplicador e a abordagem da criança, estão descritos no manual de maneira que não houvesse dúvidas quanto a importância de aplicar cautelosamente um teste de inteligência em crianças pequenas.

A principal diferença do WISC para os demais testes foi a exclusão do conceito idade mental como medida básica de inteligência (IM)³⁶. O WISC consistia em doze testes, divididos entre dois subgrupos: verbais e de execução. O subgrupo dos verbais abordava conceitos e ações sobre informação, compreensão, aritmética, semelhanças, números e vocabulário. Já o subgrupo de execução trazia assuntos como completar figuras, arranjo de figuras, armar objetos, código ou labirinto. O caso de código ou objeto foi apresentado como testes alternativos ou suplementares, de indicação caso houvesse tempo extra para realizá-lo após a finalização.

Como amostra de padronização, Poppovic relatou que aplicou em 100 meninas e 100 meninos de idade entre 5 e 15 anos. O teste foi utilizado apenas em crianças brancas e não foi selecionada nenhuma criança portadora de necessidades especiais. A tradutora descreve essa informação por acreditar que essas mudanças poderiam alterar o resultado. A partir das respostas adquiridas, foram desenvolvidas tabelas de amostragens.

Para a fase de aplicação, era de sugestão que o examinador estudasse com atenção, preparasse bem o espaço de maneira confortável, com ambiente propício tanto para o examinador quanto para o examinado. Para eventuais conversas, era recomendável manter a calma na fala e nos movimentos. Além disso, para alcançar mais precisão, caso houvesse necessidade, o examinador poderia fazer o questionamento sobre alguns itens.

Quanto a relação de abordagem e contato com as crianças, o ideal seria adaptá-lo ao horário da escola; apresentar o teste como ajuda escolar; o examinador deveria preparar-se para aplicar o teste com crianças muito pequenas; o examinador deveria estar preparado para

³⁶ Esse conceito foi introduzido por Binet em 1908 e teve grande influência nos Estados Unidos. A IM era utilizada em testes como forma de avaliar os meses e anos, além de colaborar para equacionar e comparar o resultado. O resultado do IM estava relacionado com o grau de dificuldade de determinada ação e como era resolvido, portanto, transformado em idade e meses como, por exemplo: esperava-se que uma criança de seis anos de idade cronológica tivesse o IM 6.

o contato afetivo e, ao mesmo tempo, manter a atitude científica; o examinador deveria vigiar-se para não dar atenção excessiva e prejudicar o examinado.

Ao fim do manual, são expostas as formas de avaliação do teste e as sugestões caso alguma resposta fosse muito próxima ou muito descontextualizada.

Dando continuidade em outras atividades, em 1965, ainda em publicações para a “Revista de Psicologia Normal e Patológica”, Poppovic apresenta o título “Estudos sobre a Validade do Teste Metropolitano de Prontidão”. Nesse artigo, o tema estava voltado para a apresentação e utilização do Teste Metropolitano de Prontidão, ou como conhecido em seu país de origem, o *Redinness Test – Form R*, de autoria de Hildreth G. H.; Griffiths, N. L. Vale destacar que foi produzido nos Estados Unidos e teve como foco crianças norte-americanas em fase inicial de escolarização, ou seja, o objetivo era acompanhar e mediar a prontidão dos pequenos em fases iniciais, com enfoque na pré-escola e na alfabetização.

É um teste de aplicação coletiva, composto de seis sub-testes intitulados: Palavras, Sentenças, Informações, Semelhanças, Números e Cópia. Em seu conjunto foram elaborados para a verificação de: compreensão de palavras e de sentenças, capacidade de manutenção da atenção, aquisição de vocabulário, percepção visual, conhecimentos de vocabulário numérico, numéricos escritos, símbolos numéricos, todos fracionados, reconhecimento de formas, conhecimento de horas, uso de números em problemas simples, e finalmente, a capacidade de correlação visomotora e coordenação motora. (POPPOVIC, 1965, p.5).

De aplicação coletiva, capaz de medir e verificar uma possibilidade muito grande de conhecimentos matemáticos e linguísticos, o Teste Metropolitano de Prontidão – Forma R não era comercializado na língua portuguesa. Dessa maneira, evidentemente, Poppovic pretendia apresentar e defender a utilização do Teste Metropolitano – TMP, com a intenção de validá-lo.

No Brasil, o uso do teste “ABC”³⁷ de Lourenço Filho era muito comum, além de ser um dos testes mais utilizados para esse tipo de observação. Por isso, fez um comparativo entre eles.

Tanto em sua finalidade geral como em vários dos aspectos particulares, o teste ABC e o Teste Metropolitano de Prontidão relacionam-se intimamente. Procuram medir as mesmas áreas como coordenação viso-motora, correlação viso-motora, percepção visual e auditiva. (POPPOVIC, 1965, p.7).

³⁷ O teste ABC de Lourenço Filho tem como propósito verificar o nível de maturidade necessário para a aprendizagem da escrita e leitura. Três pontos são fundamentais para o Teste ABC: o diagnóstico da condição de maturidade para aprender, o prognóstico do comportamento das crianças em continuidade do ensino e, a necessidade de assistir as crianças com maior dificuldade. Informações retiradas do: LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **TESTES ABC**: Para a verificação da maturidade necessária para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita à aprendizagem da leitura e da escrita. Brasília-DF: Inep. 13ª edição. 2008.

Essas afirmações e comparações colaboravam para a liberação e validação como ferramenta de pesquisa para medir a maturação e prontidão das crianças pequenas. Certamente não existia a necessidade de utilizar um teste que apresentasse as mesmas semelhanças e respostas que outro que era bastante utilizado e já estava consolidado. Por conta disso, Poppovic destaca as diferenças que existem entre eles:

Outros aspectos os diferenciam, como a possibilidade de verificação e capacidade de prolação e memória visual, dadas pelo ABC e não pelo Metropolitano, e em contrapartida, os conhecimentos de vocabulário, numéricos e quantidade que são abordados somente pelo Metropolitano. (POPPOVIC, 1965, p.7).

Em sua argumentação, apresentou as diferenças como um ponto importante. A aplicação de um não necessariamente possibilitava a não utilização do outro. São testes com objetivos comuns e, entretanto, poderiam colaborar em discussões com enfoques comuns com ampliações diferentes. Na tentativa de validar o TMP, afirmava características semelhantes como uma ação positiva e enfatizava as diferenças como um fator importante.

Para comprovar a veracidade do TMP, apresentou informações sobre sua aplicação no curso Pré-Primário do Grupo Experimental Dr. Edmundo de Carvalho³⁸, situado no bairro da Lapa, em São Paulo, que tinha como público crianças de nível-econômico médio e médio inferior. De forma bem dinâmica, apresentou informações sobre os dados coletados durante a aplicação e finalização do teste. Dividido em duas etapas da seguinte maneira: 1- aplicação do teste em setembro de 1964 em que tentou avaliar o índice “leitura”, promoveu a correção, classificação dos dados e comparação com a descrição e julgamento da professora e observou a comparação sobre os índices “números” em comparação com os testes frente a referência das notas de provas aplicadas pela própria professora da turma; 2- segunda aplicação em dezembro de 1964. Nessa fase, foram feitas novamente as comparações com provas de linguagem e aritmética do bimestre com as aplicadas pelo teste.

Por fim, Ana Maria conclui que “O TMP apresentou a correlação substancial com o teste ABC permitindo a substituição do mesmo” (POPPOVIC, 1965, p.16). De fato, Poppovic defendia a substituição do teste como uma ação bastante vantajosa, já que o ABC era aplicado

³⁸ O Grupo Experimental Dr. Edmundo de Carvalho, ou mais intimamente nomeado pelos seus frequentadores, o GEPE ou Escola Experimental da Lapa. Foi um espaço bastante entrelaçado com testes, aplicações e estudos de Poppovic, isso porque o GEPE era uma escola localizada na cidade de São Paulo e tinha como foco propostas de renovação para a educação. Era um estabelecimento piloto do ensino primário para promover novas técnicas. Existiam unidades diferenciadas do GEPE, sendo elas: o GEPE I semelhante a toda escola pública; o GEPE II, criado em 1967 para atender adolescentes e adultos, entre 14 e 30 anos, com ausência ou atraso na escolaridade; Em 1969 cria-se GEPE III para adolescentes com pouco atraso de escolaridade e, preferencialmente, de baixa renda; o GEPE IV foi pensado para adolescentes com as mesmas características do GEPE I. Informações retiradas de: PASSOS; FERREIRA; MATTE. “Escola Experimental Da Lapa: A Cultura Material Revelando Uma Experiência Curricular Renovadora”. (S/D).

individualmente e o Metropolitano poderia ser feito coletivamente. O Teste Metropolitano de Prontidão forma *R* foi traduzido e adaptado por nossa intelectual, mas de certa maneira, pode-se dizer que foi também uma recriação.

Notoriamente, Poppovic, ao longo de suas pesquisas e produções, realizou estudos de caráter empírico, ou seja, utilizou os testes como forma de observação, aplicação e compreensão de suas ideias. Nessa perspectiva, precisava validar os testes, principalmente os que eram de origem estrangeira, sendo esse um dos motivos da escrita de artigos sobre esse tema.

Ainda no ano de 1965, Poppovic concretiza duas publicações internacionais na “Revista do Instituto Interamericano del Niño” de Montevideu com os seguintes títulos: “Currículo para Professores de Crianças com Problemas de Leitura” e “*Estudios en Curso y Propiedades Investigativas sobre Deficiencia de Lectura en el Portugues*”, duas obras a que infelizmente não tivemos acesso.

Dando continuidade as produções, o primeiro livro dela, escrito em 1966, intitulado de “Prontidão para a Alfabetização: programa para o desenvolvimento das funções específicas”, contou com a colaboração de outra autora, Geny Golubi de Moraes. Dividido entre as partes de fundamentações e prática, (atividades para serem realizadas pelas crianças), o material foi composto de uma produção que despreendeu de cinco anos de estudos e pesquisas. O interesse pelo assunto aconteceu depois de participarem do II Seminário Latino-Americano sobre Dislexia em julho de 1965 na cidade de Montevideu.

A proposta central era apresentar as principais características da prontidão para alfabetização. O que entendiam por prontidão? “Significa ter um nível suficiente sob determinados aspectos, para iniciar o processo da função simbólica que é a leitura e sua transposição gráfica, que é a escrita”. (POPPOVIC; MORAES, 1966, p.5). São aspectos que poderiam ser classificados em intelectuais, afetivos, sociais, físicos e funções específicas. Resumidamente, para estar preparada para a alfabetização, as crianças precisariam desenvolver uma complexa integração dos processos neurológicos e uma harmoniosa evolução das funções específicas. Os mais importantes aspectos eram a) a linguagem, que corresponde ao domínio correto dos sons da língua; b) percepção, que diz respeito ao processo em que o indivíduo chega a compreensão dos fenômenos que estão constantemente dirigidos a ele; c) esquema corporal, que faz referência a comunicação entre o indivíduo e o meio através de percepções espaciais, temporais e afetivas; d) orientação espacial e temporal, que diz respeito as noções de orientação referentes a si próprio, a dirigir-se, avaliar os movimentos e adaptá-los no espaço; e) lateralidade, que corresponde ao uso preferencial das duas partes do

corpo. A partir desses argumentos, as autoras desenvolveram a defesa de um processo anterior ao de alfabetização, pois como se destacou, a criança precisaria compreender e ter conexão de uma sequência de ações e noções que poderiam ser iniciadas durante a (con)vivência no curso pré-primário.

Sequencialmente aos seus interesses de estudos, no ano de 1966, validou-se e comercializou-se o Teste Metropolitano de Prontidão³⁹. Para iniciar a apresentação desse material, é de grande relevância explicar que o teste tem origem norte-americana e que foi adaptado, padronizado e traduzido por Ana Maria Poppovic para ser utilizado no Brasil, o que nos leva a afirmar que apesar de alterações e modificações necessárias para ser implantado e validado para uso em território nacional, o TMP tem como autoria Gertrude H. Hildreth e Niellie L. Griffiths, M.A.

Esse teste, que foi (e ainda é) comercializado e utilizado no Brasil, quando traduzido por Poppovic, carregou consigo o nome dos autores originais, ou seja, foi compreendido como uma obra original. Porém, concordamos com Arce Hai, Simon e Depaepe (2015) na concepção de que os conhecimentos migram e são transformados. Em outras palavras, se esse teste que foi produzido nos Estados Unidos tivesse sido apenas traduzido para a língua portuguesa, muito provavelmente não seria viável utilizá-lo, tendo em vista as diferenças entre o lugar em que foi produzido e o contexto brasileiro. Por isso, existe também a necessidade de adaptação⁴⁰. Esse remodelamento do texto original atribui os significados social e cultural para serem postos em uso nesse novo cenário (Brasil).

Foi exatamente isso que Poppovic proporcionou nessa tradução e adaptação, abordou o significado/tradução ao trabalho de origem estrangeira, aproximando a obra original do contexto brasileiro. Assim, foi possível observar no decorrer do texto (que foi “transformado” por nossa intelectual), situações e citações que fazem menção a cidade de São Paulo, por exemplo, entre outras características bem particulares.

Como já enfatizamos aqui, Poppovic não foi a autora dessa obra, mas, mesmo assim, esse trabalho está presente no espaço reservado aos materiais desenvolvidos por nossa autora. Isso aconteceu primeiramente porque acreditamos que esse trabalho foi um dos testes mais utilizados em suas pesquisas e mais defendidos como ferramenta importante para entender e colaborar com a prontidão das crianças pequenas. Segundamente, porque, mesmo não sendo

³⁹ Durante nossas idas a cidade de São Paulo, em meio a pesquisas e procura de materiais, vistamos a clínica de Psicológica da PUC-SP, descobrimos que ainda nos dias de hoje, cinquenta anos depois da comercialização no teste no Brasil, o Teste Metropolitano de Prontidão ainda está em uso para acompanhamento de crianças.

⁴⁰ Todos os testes que foram traduzidos por Ana Maria Poppovic, foram também adaptados, reforçando assim, a necessidade de atrelá-los ao contexto de uso.

de autoria dela, é um material que exigiu um esforço e dedicação de nossa protagonista no processo de tradução, principalmente na adaptação.

Ressaltamos que durante a apresentação do TMP, todas as vezes em que destacarmos alguma citação ou indicação, a menção e a referência serão feitas aos autores norte-americanos.

Durante a pesquisa sobre ações e estudos com crianças em fase inicial de alfabetização e da pré-escola, o Teste Metropolitano de Prontidão ganhou significativamente destaque e recorrência em suas intervenções e estudos.

O Teste Metropolitano de Prontidão foi concebido para medir, nas crianças que iniciam a vida escolar, as características e aquisições que contribuem para o seu grau de prontidão na tarefa que deveriam enfrentar. Elaborando para testar alunos no fim do Curso Pré-Primário ou no começo do primeiro ano, este teste está contido num caderno de 16 páginas e consta de seis subtestes: palavras, sentenças, informação, semelhanças, números e cópia. Cada teste consiste de desenhos que deverão ser marcados ou copiados pelos alunos, de acordo com instruções dadas, oralmente, pelo examinador. (HILDRETH; GRIFFITHS, 1966 p.1).

Esse trecho inicial exemplifica como era composto e pensando o TMP. A ideia era realizar o acompanhamento de crianças em fase de alfabetização. Por essa razão, poderia ser aplicado em crianças da pré-escola, a fim de medir o nível de maturidade e prontidão para as séries iniciais, ou ainda, para acompanhar as fases iniciais dos primeiros anos de escolarização e alfabetização.

Para tanto, o TMP foi dividido em seis subtestes: 1- palavras; 2- sentenças; 3- informação; 4- semelhanças; 5- números; 6- cópia. Mais um teste adicional “desenhe um homem” que tinha como função analisar o grau de maturidade mental da criança.

O texto continha breves explicações sobre aplicação e validação do teste, inicialmente nos Estados Unidos da América e, depois, apresentava as pesquisas que foram realizadas em São Paulo. Ao realizar uma comparação com outros testes que já existiam e estavam em uso, como o Teste ABC, foram observadas e descritas algumas semelhanças e diferenças entre eles.

Tanto em sua finalidade geral como em vários dos aspectos particulares, o teste ABC e o Metropolitano de Prontidão, relacionam-se intimamente. Procuram medir as mesmas áreas como, coordenação viso-motora, correlação viso-motora, percepção visual e auditiva. Outros aspectos os diferenciam, como a possibilidade de verificação da capacidade de prolação e memória visual, dados pelo ABC e não pelo Metropolitano e, em contrário, os conhecimentos de vocabulário, números e quantidade que são abordados somente pelo Metropolitano. (HILDRETH; GRIFFITHS, 1966 p.4).

De maneira bastante parecida com as explicações que surgiram no artigo anteriormente (sobre o TMP) na Revista Normal e Patológica, os autores destacaram estudos

sobre a validade do teste metropolitano de prontidão. Esse texto descreveu a importância do TMP para área de pesquisa, além da relevância para o acompanhamento das crianças em processo de escolarização e, principalmente, de alfabetização. Por isso, compararam novamente o TMP com o teste de maior uso no Brasil naquele momento, o “ABC” de Lourenço Filho.

No município de São Paulo, o Grupo Experimental Dr. Edmundo de Carvalho foi a unidade escolar selecionada para por em prática o Teste Metropolitano. Dessa maneira, foram acompanhadas 109 crianças, sendo 54 meninos e 55 meninas que estavam matriculados no 3º grau do pré-primário. O acompanhamento se deu em duas etapas: 1 – setembro de 1964; 2- dezembro de 1964. O resultado de ambos os testes, tanto de linguagem quanto de aritmética, foram realizados em comparação a indicações da professora e em colaboração com os resultados das provas.

Por fim, após uma breve explicação sobre o Teste Metropolitano, era possível visualizar o subtítulo “Instruções gerais para aplicação”. Com uma lista de treze recomendações para o aplicador, como familiarização com o teste; uso de lápis colorido ou crayons, leitura de instruções do teste, etc. Dispomos aqui como deve ser a aplicação de cada subteste: 1 – Palavras: o aplicador diz em voz alta algumas palavras (como, por exemplo, peru, tomate, flores, etc.), e a criança risca a figura correspondente a palavra; 2- Sentenças: as crianças precisam fazer uma cruz sobre o desenho que corresponde a frase que o aplicador diz, como, por exemplo: “procurem a criança que está levando uma pá e um balde”, etc. 3- Informação: ainda sobre a orientação de comandos de voz, a criança deveria riscar a figura correta, como, por exemplo: “Risquem o que se usa para cortar madeira”, “risquem o que a galinha bota”, etc. 4- Semelhança: as crianças deveriam fazer um círculo no desenho que fosse semelhante ao que aparece na folha de atividade. 5- Números: as ordens para essa atividade ainda estavam ligadas ao comando de voz de opções de imagens, como, por exemplo, “olhem a fileira de maçãs no alto da página, façam uma cruz na menor”, “olhem as estrelas, risquem 4 estrelas”, etc. 6- Cópia: nesse subteste, as crianças deveriam fazer cópias de desenhos exatamente iguais aos que surgiram nas folhas no espaço destinado. Na atividade complementar aparecia “desenhe um homem”. Era pedido para que a criança desenhasse um “homem” com tempo previsto de aproximadamente 10 minutos.

Finalmente, após detalhar como deveria proceder quanto a aplicação do teste, as instruções para correção estavam descritas com o objetivo de considerar as pontuações para a classificação dos resultados. E assim conclui-se o teste Metropolitano de Prontidão, um teste

um tanto simples, mas que era de grande auxílio para observar as ações e reflexões da criança quanto a sua proximidade com o processo de alfabetização.

Tendo finalizado as discussões sobre os testes, outro trabalho de significativa importância para nossa intelectual foi sua tese de doutoramento em Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo que leva o título “Disfunções Psiconeurológicas da Aprendizagem e da Leitura”, defendida em 1968. A partir desse estudo, um ano depois escreve e publica um livro baseado em sua tese chamado “Alfabetização: disfunções psiconeurológicas”. Baseada no tema de pesquisa do seu estudo de doutorado, Poppovic aborda um dos questionamentos mais importantes, e de certa forma, polêmicos. Analisaremos os dois estudos conjuntamente, visto que são obras bastante similares.

No desejo de compreender como crianças não diagnosticadas com problemas mentais estavam sendo levadas a clínicas de psicologia com problemas de escolaridade e, considerando ainda que existia um alto índice de reprovação e evasão escolar, Poppovic argumentou sobre o funcionamento do cérebro e buscou aproximar-se de uma resposta para esses problemas escolares e de alfabetização. As ideias que formaram-se a partir de seu estudo estão centradas na concepção de que as crianças deveriam estar prontas para a alfabetização, mas nesses casos não estavam. Logo, havia um grande número de procura nas clínicas e um índice ainda maior de reprovações nos espaços escolares. O conceito de prontidão, apresentado por Poppovic, estava relacionado a fase ótima para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Esta fase não diz respeito apenas a maturação do sistema nervoso, mas, sim, ao desenvolvimento integral e harmonioso. Uma importante informação sobre a dificuldade de aprendizagem e alfabetização das crianças, isto é, o fato de não estarem prontas para a fase de alfabetização, poderia e muito provavelmente, segundo as ideias defendidas por Poppovic, estava relacionada ao desenvolvimento adequado e necessário ainda na infância.

O segundo exemplo, que ilustra a discussão etiológica, revela-se na grande atenção dada ultimamente por pesquisadores americanos à influência das restrições de estimulação adequada nos primeiros tempos de desenvolvimento, sobre várias áreas de comportamento futuro, tanto de animais como de crianças. (POPPOVIC 1968, p.38).

Assim, afirmava ser a falta de estímulos um dos acontecimentos de influência negativa que promoviam os problemas relacionados a fase de dificuldade de alfabetização escolar. Ao concluir essa ideia, Poppovic (1968) citou uma sequência de autores americanos, como Deutsg (1964); Bowlby (1962); Conant (1961); Melzack (1965); Rosenweig (1966); Krech (1966); Mc Candles (1964).

Essas referências bibliográficas revelam sua relação com estudos internacionais, principalmente norte-americanos e, ainda, a aproximação de estudos e programas pensados para crianças marginalizadas. São situações que mostram que crianças provenientes de ambientes socioculturais muito desfavorecidos, conseqüentemente, tendiam a fracassar na aprendizagem escolar.

Nestes estudos, as condições de miséria inerentes ao meio onde as crianças se desenvolvem, devido à falta de estimulação necessária, dificultam a tal ponto a aquisição de funções primárias e básicas à posterior escolaridade (percepção, capacidade de atenção, discriminação auditiva, etc.) que o déficit e a desorganização que apresentam em idade escolar é irreversível, apesar de terem iniciado sua vida com potencialidades idênticas às crianças que se desenvolvem normalmente. (POPPOVIC 1968, p.38).

Nessa passagem, Poppovic apresentou sua percepção sobre a grande diferença entre as crianças que se desenvolviam normalmente e as crianças que não encontravam estímulos necessários, isto por conta do ambiente desfavorecido e de condições precárias, ou seja, em detrimento de pobreza cultural e econômica.

Poppovic (1968) descreveu que esse tipo de pesquisa foi considerado nos Estados Unidos pertinente de significância muito grande. A preocupação e dedicação das pesquisas estavam direcionadas em prol da solução de problemas que prejudicassem o desenvolvimento da criança. Por isso, “o enfoque das pesquisas, segundo este autor, deve passar dos aspectos etiológicos específicos para certos problemas amplos da saúde pública, que provavelmente são subjacentes a uma ampla variedade de síndromes.” (POPPOVIC 1968, p.39). Isto é, trata-se de uma questão para além do espaço escolar, tomando proporções de caráter social.

Para afirmar suas ideias e pesquisas, a autora descreve discussões um tanto novas no país, mas de certa efervescência nos Estados Unidos. Em vista disso, a partir desse discurso, Poppovic vai referendando ideias norte-americanas sobre o desenvolvimento e a educação escolar e suas proporções frente as questões de baixa renda econômica. Assim, nossa intelectual passa a fazer também a observação de problemas educacionais, principalmente de dificuldade de alfabetização, como um problema social, tendo em vista as diferenças econômicas que afetam o desenvolvimento da criança.

A partir dessas situações, nossa intelectual passa a receber crianças levadas à clínica de psicologia depois de ter iniciado a alfabetização, (dois ou três anos após a fase de alfabetização), que eram classificadas como alunos com dificuldade de aprendizagem. Esses pequenos, por não acompanharem o restante de seus colegas, foram nomeados pelos pais e professores como “preguiçosos” e com “problemas de comportamento” (antissociais,

desatentos, briguentos, etc.). Além disso, grande parte delas possuía histórico de problemas afetivo-emocional e fracasso no ambiente escolar.

Para a realização da pesquisa empírica, Poppovic separou grupos de crianças com e sem problemas de alfabetização e aplicou alguns testes como forma de análise: Teste Metropolitano e Teste Inteligência Não Verbal de Weil - INV⁴¹. Seguidamente, ao finalizar os testes, Poppovic realizou uma série de estudos sobre esses indivíduos em três aspectos: Pedagógico, Neurológico e Psicológico. 1- Provas pedagógicas: exame de aproveitamento escolar e dificuldades específicas; 2- Estudos Neurológicos: inspeções gerais, inspeção dirigida, mobilidade ativa e força muscular, movimentação fina dos dedos e da mão, reflexos profundos, reflexos superficiais, exame das sincenesias, exame de marcha, exames dos tônus muscular, equilíbrio, noção de direita e esquerda, adaptação ao espaço, coordenação muscular, exame das sensibilidades, prova dos braços estendidos, memorização de comandos, exame dos pares cranianos. 3- Estudos Psicológicos: entrevista com as mães, estudo da organização intelectual, roteiro de provas psicológicas.

Uma alta carga de exames e estudos foi produzida na tentativa de compreender, de fato, como esse problema se dava durante o processo de alfabetização. Ao fim do estudo, Poppovic concluiu que as crianças que foram consideradas como “comuns”, mas que não alcançaram o resultado esperado no processo de alfabetização, apresentando, assim, as características das “Disfunções Psiconeurológicas da aprendizagem da leitura e da Escrita”.

Nessa pesquisa, a estudiosa trouxe consigo uma discussão importante para o campo da Psicologia e da Educação, pois descreveu um quadro que nomeou de “Disfunções Psiconeurológicas da Aprendizagem da leitura e da escrita”, gerando conclusões importantes acerca desse estudo: 1- apesar de determinado grupo de crianças obter nível mental normal no ingresso do primeiro ano da educação primária, algumas delas encontraram dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita; 2- as crianças que compunham esse quadro apresentaram características de distúrbio no sistema funcional de linguagem, distúrbios na globalização de síntese, de conhecimentos de direita-esquerda, orientação corpo-espaço, organização e percepção motora do espaço, função gestáltica viso-motora, essas características são mais observáveis na fase de alfabetização porque essa fase pressupõe uma ligação harmônica entre as funções; 3- os distúrbios dessas crianças não eram perceptíveis por mães e professoras antes do fracasso escolar; 4- se as crianças fossem acompanhadas e o distúrbio estudado,

⁴¹ O teste de Inteligência não verbal - INV foi desenvolvido por Pierre Weil no Brasil. Foi um teste muito utilizado na década de 50. O INV tem como propósito medir a inteligência utilizando as etapas do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget.

havia a possibilidade de detectar a Disfunção Psiconeurológica da aprendizagem e leitura anteriormente ao fracasso escolar desses pequenos. Poppovic destaca seu trabalho como uma solução para colaborar com a psicologia clínica e a educacional como forma de auxiliar os problemas escolares, pois aponta que a porcentagem de crianças que abandona a escola chega a 60% e 48% reprova o primeiro grau.

Ainda sobre as inovações de Poppovic (1975), a autora apresentou em sua pesquisa de doutorado e posteriormente no livro “Alfabetização: Disfunções Psiconeurológicas”, uma passagem que destaca, por algumas vezes, um autor que analisa a estrutura cerebral e o sistema funcional, o qual denominou de “psicólogo soviético”, ou ainda, como conhecido, Luria.

Os autores soviéticos tiveram maior divulgação entre as décadas de 1970 e 1980 no Brasil. Poppovic cita Luria e Vygotsky já na década de 60. Fato possível pelo acesso aos conteúdos, livros, testes e textos norte-americanos. Nas referências, foi possível encontrar duas obras de Luria “*Higher Cortical Functions in Man*” (1966) e “*Restoration of Functions after Brain Injury*” (1963), ambas apresentadas em *New York* como lugar de origem. Sobre Vygotsky, encontramos apenas uma obra, “*Pensamiento y Lenguaje*” (1964), diferentemente das anteriores, o local de origem era Buenos Aires. Fica assim explícita, de modo intenso, a utilização de referências internacionais nas obras de nossa intelectual.

Poppovic apresentava nesses dois trabalhos uma série de análises e compreensões de ideias que chegavam de diversas origens e carregam, além da originalidade, um significativo esforço de tradução e compreensão.

Pimentel (1997) apresenta as palavras do orientador, professor Enzo Azzi, quanto a finalização e apreciação do conteúdo produzido durante a fase de doutoramento:

O IPPUC-SP, refúgio natural dos não conformistas, com sua atmosfera viva e inquieta, orgulha-se desse trabalho original e estimulante, diretamente voltado aos problemas reais do nosso país. Na qualidade de diretor desse Instrumento estou confiante que o exemplo da autora será seguido por muitos outros. (PIMENTEL, 1997, p. 54).

Além de enaltecer o espaço de pesquisa e a obra finalizada, Azzi enfatiza que as propostas de Poppovic estavam, de fato, voltadas para os problemas reais e também educacionais do Brasil.

As perspectivas e propostas da nossa intelectual não foram finalizadas na defesa da pesquisa de doutorado. Por isso, retomamos as demais publicações que foram realizadas ao longo de sua carreira. Em 1967, publicou novamente na Revista de Psicologia Normal e Patológica sobre o tema “Oportunidades na Psicologia Clínica”, a discussão foi sendo

desenhada no aspecto de afirmação do campo. Esse texto foi baseado em uma das palestras proferidas à Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Sedes de Sapientiae. A mesa redonda de que participou foi a principal causa para a criação desse texto. Porém, Poppovic iniciou apresentando em sua fala o assunto sobre questões em torno das oportunidades de trabalho do Psicólogo Clínico. Ela propôs uma apresentação sobre os rumos do Psicólogo Clínico e, logo no início de sua apresentação, definiu esse campo como espaço de atuação através de três opiniões, a *American Psychological Association*, Lagache e Pieron

A psicologia clínica, é uma forma de psicologia aplicada que tende a definir as capacidades e as características do comportamento de um indivíduo mediante métodos de valoração, de análise e de observação, e que, de acordo com o quadro clínico total apresentado pelos resultados de tais investigações e do exame das condições físicas e sociais do mesmo indivíduo, dá sugestões e recomendações para conduzi-lo psiquicamente transformando, a um estado de normalidade. (AMERICAN PSYCHOLOGICAL ASSOCIATION apud POPPOVIC, 1967, p 60).

Depois dessa citação, apresentou as ideias de LAGACHE que define “a psicologia clínica como a “individualização sistemática e a mais completa possível dos casos particulares”” (POPPOVIC, 1967, p 60). E, por fim, descreveu a ideia de PEIRON que afirma “que a psicologia clínica é a ‘ciência do comportamento, fundamentada principalmente na observação e na análise profunda dos casos individuais tanto normais como patológico”” (Poppovic, 1967, p 60).

Para a intelectual, todas essas concepções sobre a psicologia carregavam em sua apresentação nada mais do que o objeto e os métodos, ao passo que afirmava a Psicologia como um estudo do comportamento individualizado. Além disso, relatou que o profissional dessa área utilizava da observação de organismo individual para compreender a totalidade de reações psíquicas do indivíduo. O profissional que estava atuando nessa área utiliza-se dos seguintes métodos: observação, valoração, análise, individualização sistêmica completa. Ademais, havia algumas etapas que deveriam ser seguidas para compreender o indivíduo, sendo elas: usar a capacidade intuitiva e a sensibilidade de observação sobre o comportamento; valorizar e observar os resultados das medidas em comparação com os demais grupos; análise dos dados/resultados correlacionados com a história pessoal; compreender o indivíduo e sua problemática de modo mais completo possível. A intenção de todos esses detalhes, ações, interações e métodos, estava ligada a tentativa de compreender o sujeito e, assim, conseguir aproximar-se ao máximo do diagnóstico correto.

A autora chama atenção para uma situação muito importante: “através de definições e currículos bem diferenciados nas diversas universidades, as especializações da psicologia aplicada, foram se multiplicando com muita rapidez.” (POPPOVIC, 1967, p 62), o que, para

ela, promovia duas importantes situações de “deturpação”. A primeira relacionada aos currículos das universidades, que por um lado, formavam psicólogos clínicos que trabalhavam com desajustamentos emocionais, com a psicoterapia e assuntos educacionais a partir de estudos de Binet e Weschler, e por outro lado, psicólogos que trabalhavam com grupos que preocupavam-se basicamente com a orientação vocacional e entrevistas de aptidão. Dessa forma, essa situação promovia enriquecimento sobre a área de atuação, porém, deixava a desejar quanto a discussão mais global.

A segunda deturpação relacionava-se as tensões entre a Psicologia Clínica e a Psicologia Experimental, propriamente no entorno da teoria, estudos e prática. Como exemplo, Ana Maria citou dois casos que aconteceram. Primeiramente, relatou uma notícia que realizou-se através do Conselho Americano de Educação, associado às Universidades, que teriam classificado a Psicologia como Ciência Biológica, ou seja, colocaram-na junto de assuntos de Bacteriologia, Microbiologia, Bioquímica, Botânica, Entomologia, Zoologia, etc. O outro exemplo, ligado a estudos de uma psicóloga de Cambridge que estudava a comunicação dos faisões por meio de batidas na casca do ovo antes do nascimento. Ambos os foram considerados por Poppovic como excessos de especialização.

Por um lado, a psicologia clínica parece estar sendo afastada do corpo de conhecimentos da psicologia e se afastando também voluntariamente, através de atitudes de certo modo antagônicas à ciência e de certa supervalorização de coisas como intuição, empatia e algumas doutrinas psicoterápicas fechadas. (POPPOVIC, 1967, p 64).

Sobre essas informações, promoveu exemplos advindos de outros países, isso porque Poppovic apresentou a realidade do Brasil como ainda a mais preocupante e primordial, já que nacionalmente era necessário pensar na estruturação dos cursos de Psicologia em condição de um país subdesenvolvido. A crítica sobre os assuntos da Psicologia, nessa situação, fica para além da preocupação com a dicotomização entre a psicologia aplicada e a clínica:

Nosso perigo é ter uma Psicologia que não conhece a realidade, uma psicologia que se limita a traduzir material estrangeiro, uma psicologia que faz psicoterapia nas escolas, que é empregada pelas indústrias, que se dedica a orientar vocacionalmente parte de 1% de nossa população escolar que chega à universidade, uma psicologia que é a grande freguesa dos fabricantes de divã. (POPPOVIC, 1967, p 65)

A autora argumenta sobre os estudos da Psicologia de forma ampla, na tentativa de auxiliar a Psicologia enquanto espaço de produção e formação de saberes. Assim, esse artigo traz a defesa do campo como área que estava firmando-se com pesquisas, estudos e intervenções para os indivíduos.

É interessante encontrar um texto com preocupações apenas sobre questões de Psicologia. Esse artigo é uma exceção. Em nenhum outro estudo Poppovic limitou-se a

questões de psicologia. Esse artigo foi elaborado como forma de compreender a Psicologia com conteúdos amplos e importantes que tinham a necessidade de serem discutidos e refletidos, principalmente nos espaços acadêmicos e de formação de profissionais que atuariam nessa área. Poucos anos antes da publicação desse artigo, não havia um curso específico de formação do psicólogo. As disciplinas que compunham essa área estavam divididas entre a Medicina, a Pedagogia e a Filosofia. Em vista disso, Poppovic faz menção a necessidade de compreender e referendar a Psicologia como área que tem suas particularidades e não deve ser limitada.

Dando sequência as outras produções acadêmicas, preocupada com a importância e aplicações de testes, ainda em 1968, Poppovic traduziu o “Manual de Instruções W.I.S.C.”, o qual não detalharemos, pois não tivemos acesso a esse manual. Outras duas publicações que não foram encontradas são “Inteligência ou Maturidade: Influência destas variáveis no processo de alfabetização”, que pertence ao periódico “Revista de Educação para o Desenvolvimento” e também “As Prioridades da Pesquisa em Psicologia da Educação” que está presente na Revista “Ciência e Cultura”.

Como já assinalado, alguns materiais infelizmente não foram localizados, por isso tiveram apenas os títulos citados. Se por um lado não encontramos todos eles, por outro, localizamos conteúdos interessantes no site da “Hemeroteca Digital”. Encontramos uma série de publicações no periódico “Intervalo”, uma revista do ano de 1969. Nessa revista, Poppovic escreveu alguns artigos tratando questões sobre programas de televisão como uma ferramenta benéfica ou não para o desenvolvimento da criança. Escreveu breves artigos com opiniões e opções de programas de televisão para os pequenos, aconselhando ou não a assisti-los. Abordou, aprovou e desaconselhou alguns heróis, personagens e filmes que eram referência na época, como: “Batman”, “Flipper”, “Walt Disney”, “Viagem ao fundo do mar”, etc.

A ideia desses pequenos artigos era apresentar e discutir com pais e responsáveis sobre programas de televisão como ferramenta adequada ou não para o desenvolvimento da criança pequena. É importante lembrar que esse era um período em que a televisão estava presente nos lares familiares sem nenhuma indicação ou restrição para a idade correta, etc. Dessa maneira, Poppovic tentou indicar aos pais das crianças pequenas que observassem e fizessem bom uso da televisão, refletindo sobre a importância desse objeto para o desenvolvimento.

Retomando as passagens de nossa cientista em Instituições em Centros de Educação e Ensino entre 1968 e 1970, a vaga de docente na Faculdade São Bento⁴² e também o cargo de assessoria ao Serviço Primário da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, em prol da realização de projetos de alfabetização, é essencial dizer que isso demonstra que, de forma paulatina e intensa, Poppovic ganhou bastante espaço e aceitação, principalmente no campo da educação e alfabetização, concomitantemente promoveu seu nome em pesquisas e estudos na área acadêmica, mesmo algumas situações e complicações assolando o seu sonho de seguir com a carreira de professora universitária.

No início de 1971, por pressões advindas da diretoria da PUC-SP, tendo em vista que o regime militar exigia acompanhamento dos documentos, aulas e artigos que circulavam no espaço universitário, Poppovic não aceitou a condição imposta e afastou-se da PUC-SP.

Reimão (2014) relembra que a fase que configura o regime militar foi construída por situações de censura, limitando a liberdade de expressão, afastando vozes contraditórias e não desejáveis.

No Brasil, durante a ditadura militar (1964-1985), e destacadamente a partir da Constituição outorgada de 1967, a censura oficial do Estado em relação a filmes, peças teatrais, discos, apresentações de grupos musicais, cartazes e espetáculos públicos em geral era exercida pelo Ministério da Justiça (MJ) por meio do Serviço de Censura de Diversões Públicas (SCDP), setor do Departamento de Censura de Diversões Públicas (DCDP). A partir de 1970, livros e revistas também passaram a ser examinados pelo SCDP-DCDP (REIMÃO, 2014, p.75).

Poppovic era parte representante de um grupo de intelectuais que poderia manifestar-se contra as atitudes e o posicionamento do Governo. A não aceitação dessa condição de submissão e privação de suas propostas provocou a suspensão do seu salário durante um longo tempo, aproximadamente dois anos. Se por um lado optou por sua “liberdade”, por outro, “abriu mão” de suas condições e, posteriormente, da IPPUC-SP.

Tal situação colaborou para uma trajetória profissional de finalização de um tempo bastante considerável dentro de uma instituição de identificação com a nossa intelectual, todavia permitiu que Poppovic se interessasse e se dedicasse ainda mais a discussões de cunho educacional. Não trata-se de um marco de ruptura de ideias, Poppovic agregou todo seu conhecimento e ideias para aproximar-se ainda mais dos temas de educação, visto que o novo espaço de trabalho era voltado para pesquisas educacionais.

⁴² A Faculdade São Bento, a partir de 1948 passa a ser incorporada a Pontifícia Universidade Católica, a pedido da arquidiocese de São Paulo. Especificamente o curso da Faculdade de Psicologia da PUC-SP foi criado a partir de uma junção entre a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São Bento e o Instituto Sedes Sapientiae.

3.1.2 Os materiais produzidos na Fundação Carlos Chagas

A chegada de Poppovic à Fundação Carlos Chagas não promove uma grande inovação em suas propostas e no repertório de pesquisas, mas direciona seu olhar para a Educação ainda mais. Como dito, a intelectual percorria e discutia assuntos sobre Educação e Psicologia de maneira bastante entrelaçada. Na nova instituição, isso continuará acontecendo, porém com dedicação prioritariamente para assuntos educacionais. Esse novo espaço trouxe continuidade e profundidade aos seus estudos e promoveu uma larga produção de pesquisas e publicações sobre a criança e a aprendizagem, principalmente sobre o ensino “pré-primário” e a alfabetização.

O periódico “Cadernos de Pesquisa”, da Fundação Carlos Chagas, foi um dos principais veículos de informações utilizado para propagar suas ideias. Durante a fase em que permaneceu na Fundação Carlos Chagas, divulgou seus trabalhos ainda mais intensamente, totalizando 12 artigos, 2 programas de intervenção educacional e 5 livros e/ou capítulos de livros.

É nessa fase que as relações e conexões da nossa intelectual relevam-se em dois espaços distintos, mas que descrevem sua posição como personagem de influência e poder social. Certamente durante a fase de repressão e perseguição da ditadura militar as atividades de Poppovic, por meio da vigilância e da censura, principalmente enquanto intelectual acadêmica, foram de resistência e, ao mesmo tempo, não repercutiram tanto como essa nova fase. Como pesquisadora e colaboradora de estudos na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, ganhou espaço para aplicar suas concepções em vários outros lugares além do departamento.

Foi convidada para implantar na capital, Brasília – DF, o mesmo currículo e propostas que desenvolveu em São Paulo para os “pré-escolares” e para o “primeiro grau”. Divulgou o “Programa Alfa” com apoio da editora Abril para irradiar sua proposta de alfabetização por quase todo o país.

As mudanças de 1971 não foram apenas para nossa intelectual, o cenário educacional também foi envolvido por algumas alterações com a nova LDB 5692 de 11 de agosto de 1971⁴³. Segundo Saviani (2010), o país entrava em uma tendência de princípios da

⁴³ Publicada em 11 de Agosto de 1971 pelo presidente Emílio Garrastazu Médici, durante a fase da ditadura militar. As principais características da nova LDB de 1971 foram: currículo com núcleo comum obrigatório nacional para 1º e 2º graus (art. 4); Inclusão da educação moral e cívica (art. 7); educação a distância para o supletivo: ministrados em classes ou mediante a utilização de rádios, televisão, correspondência e outros meios de comunicação que permitam alcançar o maior número de alunos, abrangendo também o (art. 25); Gastos de

racionalidade, da eficiência com uma perspectiva de máxima produtividade com custos baixos. Mergulhada nesse contexto, “buscou-se estender essa tendência produtivista a todas as escolas do país, por meio da pedagogia tecnicista, convertida em pedagogia oficial”. (SAVIANI, 2010, p. 365). Essa concepção, ao longo da história, encontrou diversas críticas, mas era parte da referência política educacional desse contexto histórico.

Com produções realizadas como profissional do Departamento de Educação, as propostas de Poppovic, de certa forma, também apresentaram um viés tecnicista, visto que essa concepção estava muito presente no contexto educacional.

A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha era, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. (ARANHA, 2006, p.315).

Se relembarmos que havia no país uma grande parcela da população que sem alfabetização e que havia a necessidade de preparar, educar e treinar esses indivíduos para contribuir no desenvolvimento econômico, passou-se a defender a “teoria do capital humano”.

Frigotto (1984) menciona que a partir dessa concepção, acreditava-se que ao investir em educação, haveria a possibilidade de colaborar com o crescimento econômico e com a ascensão e mobilidade social.

Arapiraca (1982) reforça também a ideia que circulava nessa fase:

Um dos pontos centrais da teoria é o de que o capital humano é algo deliberadamente produzido pelo investimento que se faz no indivíduo a partir da educação formal e do treinamento; que a produtividade do indivíduo resulta na maior ou menor quantidade de capital humano que se venha investir. (ARAPIRACA, 1982, p.41).

Surgiu, então, a ideia de que quanto maior a escolaridade, maior também seria a renda. O trabalho e a educação estariam proporcionalmente associados a melhorias de vida. Frigotto (1984) e Arapiraca (1982) mencionam ainda que esta teoria estava destinada a colaborar mais com a manutenção e exploração da mão de obra do que com ações que permitissem promover grandes avanços e ascensão da classe trabalhadora.

É nesse contexto que Poppovic escreve seu primeiro artigo como pesquisadora da FCC. “Alfabetização: um problema interdisciplinar” reforçava a opinião sobre a conexão da Psicologia nos espaços da Educação como forma de promover melhorias no ensino, afirmando que psicólogos e pedagogos precisariam trabalhar juntos para proporcionar progressos para as crianças durante a tão importante fase de alfabetização. Explicou que três

20% do Município com a Educação, sem dotação orçamentária dos Estados ou da União (art. 59), etc. BRASIL, 1971.

medidas eram essenciais para que os alunos atingissem o nível esperado de prontidão, sendo elas: 1- Obrigatoriedade da escolaridade pré-primária: considerando que em alguns países, para evitar a evasão e o fracasso escolar, a entrada na escola era dada como sugestão a partir de completos os três anos de idade; 2- Matrícula no Primeiro ano em período preparatório: relatou que em alguns casos, ao observar a dificuldade da criança, ela seria encaminhada a uma programação adequada às suas necessidades; 3- Seleção por meio de testes padronizados: a aplicação dos testes padronizados em crianças apresentava o nível de conhecimento intelectual e da maturidade das funções específicas.

Assim, Poppovic relata, por meio dessa discussão, ações e tentativas de solucionar as dificuldades das crianças durante a alfabetização. Utiliza a defesa da pré-escola ao sugerir a escolarização ao menos a partir dos três anos, o acompanhamento escolar enquanto fase de alfabetização pensando além da inserção das crianças e propondo o acompanhamento das necessidades e dificuldades dos pequenos. Por fim, defendeu a utilização de testes de maturidade e de conhecimento intelectual, não para serem utilizados como técnica de segregação ou classificação, mas na tentativa de promover melhorias no atendimento e ensino-aprendizagem.

Nessa produção, relatou exatamente sua principal ideia, a educação enquanto colaboradora na fase de alfabetização das crianças e da pré-escola como espaço para preparação dos pequenos para a alfabetização e a utilização de testes como forma de acompanhar e melhorar o atendimento para os pequenos.

Na sequência das atividades produzidas pela intelectual, em 1972, publicou 3 artigos. Dois deles não foram localizados: “Atitudes e Cognição do Marginalizado Cultural” na “Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos” e “Problemas na Aprendizagem da Leitura” no “Boletim de Psicologia”. O terceiro artigo, presente no “Cadernos de Pesquisa”, com o título “Fatores Ambientais, Classe Social e Realização Escolar na Marginalização Cultural”, já no resumo apresentava como palavras-chaves os seguintes assuntos: “marginalização cultural”; “pobreza”; “criança”; “fracasso escolar”; “evasão escolar”; “condições socioeconômicas”; “meio social”.

Palavras que não foram selecionadas de modo aleatório, pois Poppovic (1972), no começo do artigo, escreve a seguinte frase para definir sua concepção: “Serão considerados marginalizados culturais os alunos nascidos em família pobres, que produzem alta incidência de fracassos escolares, tendendo a perpetuar nos filhos sua própria condição, devido, em parte, a fatores ambientais decorrentes de sua formação cultural”. (POPPOVIC, 1972, p.25). Eram considerados “marginalizados” indivíduos que por situações advindas do contexto

social-econômico estavam mergulhados na condição de privação cultural, gerando assim, não apenas dificuldades no contexto educacional e escolar, mas uma situação de fracasso dentro desse ambiente. A palavra “marginalizado”, portanto, não tinha como enfoque apresentar problemas dos indivíduos, mas discutir uma questão social.

Inúmeras pesquisas mostram a grande correlação existente entre o nível sócio-econômico baixo e o fracasso e/ou evasão escolar. Não há dúvidas sobre a influência que a falta de alimentação, a doença crônica e outros fatores, diretamente provenientes da dificuldade de satisfação e necessidades básicas, exercem sobre o rendimento escolar do aluno. Pouco se tem pesquisado, porém, sobre os fatores ambientais decorrentes do nível sócio-econômico baixo, responsáveis por alguns dos padrões da cultura da pobreza, que incidem nas deficiências e fracassos escolares. (POPPOVIC, 1972, p. 25).

A autora esforçou-se por demonstrar que existiam diversos fatores que prejudicavam o desenvolvimento e principalmente o aproveitamento escolar e, dentre eles, citou a alimentação como um agravante. Sequencialmente, demonstrou qual a sua principal área de compreensão, que estava além dos diagnósticos já compreendidos como prejudiciais, e apresentou assim, o ambiente social como outro ponto de reflexão sobre o fracasso escolar.

Por encontrar poucas pesquisas com relação ao fracasso escolar e ao nível socioeconômico baixo, Poppovic desenvolveu algumas análises para observar a relação entre o aluno marginalizado e o processo escolar. Por essa razão, selecionou oito fatores que influenciam no desenvolvimento escolar para tentar observar a questão socioeconômica em relação ao espaço escolar.

Os assuntos abordados referem-se aos seguintes temas (POPPOVIC, 1972):

1- Densidade Habitacional: Observando a quantidade de cômodos da casa em proporção ao número de habitantes. A intenção era observar como os espaços eram divididos e se havia espaço apropriado para estudo. Utiliza os estudos de dois autores, Hunt e Asbel, para defender a ideia de que um número grande de pessoas pode proporcionar maior agitação e pouco espaço, podendo colaborar na desatenção;

2- Trabalhar Logo: A proposta era tentar entender quais eram as pretensões ao terminar o ginásio, relacionando essa perspectiva às motivações;

3- Frequência às Reuniões: Entende-se que o acompanhamento dos pais incide também no aproveitamento e rendimento do aluno, não estando apenas relacionado a mãe, mas a ambos;

4- Atividade em Relação às Tarefas Escolares: Esse fator foi observado por acreditar que a colaboração dos pais nas atividades escolares domésticas também incidem na atuação do estudante;

5- Atitude Autoritária: Para compreender esse fator, Poppovic baseou-se na concepção de Riessman, Lawton e Langner, por acreditar que as classes mais baixas eram compostas por pais com padrões educacionais autoritários e tradicionais;

6- Interação Verbal: Nessa perspectiva, inclui a linguagem como processo importante do desenvolvimento, por isso faz referência a Deutsch e Bernstein, para demonstrar a importância do processo simbólico da linguagem na aprendizagem. Sendo assim, analisa a interação dos familiares sobre aspectos da hora das refeições, reuniões familiares e até mesmo as refeições em frente a TV;

7- Atividades Familiares aos Domingos: Esse fator foi utilizado por compreender que passeios familiares promovem mais interação verbal e mais diálogo com adultos, conseqüentemente, novas experiências e conhecimentos. Para essa análise, foi feita uma divisão em dois grupos. O primeiro correspondia às famílias que apenas assistiam TV e frequentavam a igreja como atividade de lazer aos domingos. O segundo grupo correspondia a outras atividades como passeios em clube, viagens e visita a familiares ou amigos.

8- Ambiente de Leitura: A leitura e os livros colaboraram no rendimento escolar, por isso, acreditava-se que mesmo que não fossem realizadas práticas de leitura, a presença de livros era considerada um fator importante ao menos para o manuseio e contato com o material. Também tentou observar se era frequente para esses alunos ler ou ver jornais ou revistas.

A partir dessa averiguação, a autora tentou demonstrar algumas conclusões sobre a situação. Uma parcela da escola não conhece o cotidiano dos alunos e os padrões econômicos e culturais que eles vivem. Ressaltou que os professores precisam ter conhecimento de que esses alunos são indivíduos que fazem parte de uma “subcultura da classe média”. Na sequência de suas ideias, redigiu o seguinte texto:

Um sistema educacional, um currículo, uma metodologia, uma tarefa escolar e mesmo uma ordem do dia de uma reunião de pais, que venham carregados de padrões culturais estranhos e não satisfatório para a subcultura a que se destinam, não podem atingir os alvos desejados. (POPPOVIC, 1972, p.30).

Nesse processo, Poppovic tentou demonstrar uma importante situação, a de que a escola não tinha conhecimento sobre seus alunos e as condições para perceber e acolhê-los a partir das suas condições culturais, econômicas e sociais. Porém, afirmava que a escola também não poderia ser a única responsável por essa situação.

A autora tentou demonstrar em seu texto que havia uma parcela da população em condições desfavoráveis que ela nomeou de um grupo que pertence a “subcultura” da classe média. Ou seja, eram indivíduos que não pertenciam ao mesmo contexto da população. Assim

sendo, a escola tornava-se para eles um ambiente de desinteresse, visto que não se identificavam com o ambiente e os indivíduos que ali estavam.

Essa apresentação dos indivíduos “culturalmente marginalizados” surge em diversos outros trabalhos de Poppovic. Suas propostas e materiais foram desenvolvidos sobre essa perspectiva, com o objetivo de colaborar para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, principalmente desses tais alunos.

Em sequência a defesa de suas ideias, um ano depois, escreveu o artigo “Marginalização Cultural: uma metodologia para seu estudo”, publicado em 1973, em colaboração de outras duas autoras, Yara Espósito e Léa M. Cruz. As três autoras iniciaram o texto destacando que esse tipo de estudo sobre os indivíduos caracterizados como “marginalizados culturais” ganharam maior destaque nos países desenvolvidos, principalmente nos Estados Unidos, depois da década de 60. A discussão não fixou-se em apontar as diferenças entre grupos socioeconômicos, mas baseou-se principalmente em promover uma forma de reivindicação e melhorias de preparo do currículo e da adequação mais satisfatória para acompanhamento e ensino-aprendizagem desses indivíduos. As autoras destacaram também uma preocupação em evidência em países desenvolvidos deveria ser uma preocupação ainda maior em nosso país, onde as condições sociais e econômicas eram visivelmente um grande problema para a população.

A explicação para o conceito de marginalizado cultural foi apresentada da seguinte maneira:

O conceito de marginalizado cultural adotado nesse trabalho pressupõe que ela seja decorrente de certos fatores ambientais encontrados com maior frequência nas camadas desfavorecidas da população. Por sua vez, esses fatores ambientais, que fazem parte dos padrões culturais dos grupos de baixo nível sócio-econômico, trazem como consequência uma realização escolar deficitária. (POPPOVIC, ESPOSITO, CRUZ, 1973, p. 13).

Para mais, as autoras evidenciaram que essa condição socioeconômica e as ações do ensino-aprendizagem realizadas pelas crianças no espaço escolar foram medidas por alguns fatores como, por exemplo, os ambientais. Para elaborar um índice de marginalização, alguns requisitos foram estudados e selecionados: avaliação do rendimento escolar bimestral; entrevista socioeconômica; lista de comparecimento dos pais às reuniões escolares; questionários respondidos pelos alunos sobre aspirações, interesses na realização escolar, interação verbal; entrevista com a família sobre aspirações e ambiente familiar (como já observados na análise do que Poppovic havia publicado anteriormente).

Também foram aplicados alguns testes, como “Teste de Inteligência Não Verbal” – INV⁴⁴; sociogramas bianuais sobre os alunos; ficha de avaliação de ajustamento emocional e social.

Observando os fatores ambientais, as autoras analisam cinco categorias amplas, sendo elas: a) aspectos familiares; b) aspecto da moradia; c) aspectos motivacionais. d) aspectos educacionais; e) aspectos culturais. As autoras explicam que esse trabalho não tinha intenção de apresentar conclusões generalizadas. Por ser um dos primeiros a abordar o tema sobre assunto de “marginalização cultural”, preocuparam-se em apresentar conceitos e utilizar esse conhecimento como forma de problematizar e pensar estudos e soluções para essa temática.

Esse artigo, assim como o anterior, foi publicado como forma de divulgar e aprofundar os estudos sobre o tema. Por isso, como outras autoras apresentavam características similares, esse artigo foi incrementado por outras duas autoras, o que introduzia mais pesquisadoras para refletir sobre o tema.

Exatamente no dia dezesseis de dezembro do ano de 1973, o CRP (Conselho Regional de Psicologia) de número 215 correspondente ao de Ana Maria Poppovic, cadastrado na 6ª Região – SP, foi cancelado⁴⁵. Por conta disso, Poppovic ficou impedida de atuar como psicóloga. Se sua saída da PUC-SP foi ponto fundamental para não relacionar-se com assuntos da clínica psicológica, com a perda do CRP, eles ficaram ainda mais distantes.

Não se sabe ao certo qual foi o motivo de suspensão de Poppovic como psicóloga, mas ao que parece, Poppovic publicava textos e expandia conhecimentos sobre assuntos de Psicologia em espaços que eram abertos para os cidadãos. Ou seja, disseminava conhecimento de uma área considerada nobre para a população. Com o cancelamento do CRP, a estudiosa perdeu o direito de atender como Psicóloga, talvez sendo esse um dos motivos para estreitar ainda mais os seus laços com o campo da educação. Lembrando que na maioria de suas produções, era possível encontrar a interação da Psicologia com a Pedagogia, por isso, mesmo assim, Poppovic continuava atrelando as áreas de pesquisa para desenvolvimento de seus estudos.

Ao retomar o assunto de suas produções no periódico “Cadernos de Pesquisa”, publicou o único artigo do ano de 1974 “Estudo da Evolução de Alguns Conceitos Espaciais em Pré-Escolares”, nesse artigo, tinha como proposta apresentar se existia relação entre a aquisição e evolução dos conceitos espaciais para a etapa da alfabetização.

⁴⁴ O teste de inteligência não verbal é um teste de nível mental que contribui como um diagnóstico na observação e investigação das capacidades cognitivas.

⁴⁵ As informações do CRP de Ana Maria Poppovic estão disponíveis para acesso no site de consulta do Conselho Federal de Psicologia.

Essa argumentação perpassa pela compreensão do desenvolvimento infantil proposta por Poppovic. A autora afirma que as noções espaciais e o esquema corporal são adquiridos de dentro para fora em detrimento das relações com os objetos que estão ao seu redor. Além disso, a linguagem gestual e a pré-linguística estaria diretamente ligada a área intelectual, colaborando também para o desenvolvimento da inteligência senso-motora e o começo da compreensão objetivo-simbólica. (POPPOVIC, 1974). Para continuar referendando sua explicação, ela apresenta o desenvolvimento em fases.

Aos três anos de idade, a criança já adquiriu noções espaciais através do seu próprio corpo, mas não as denominações. Ainda nessa fase, com o aprimoramento do pensamento objetivo-simbólico, a criança passa a adquirir conceitos e inicia uma importante ação no sistema funcional da linguagem: a linguagem interior. Nessa perspectiva, produz uma fala de comunicação consigo mesma que, associada ao pensamento verbal, possibilita a formação de conceitos que serão utilizados como base para a aquisição superior das funções linguísticas, ou seja, a colaboração no processo de leitura e escrita, (POPPOVIC, 1974).

As concepções de desenvolvimento infantil da autora não limitam-se apenas a essa fase, nossa cientista explica que, a partir dos quatro anos, é esperado que se inicie o surgimento de conceitos espaciais para além do próprio corpo, ou seja, fora de si. Nesse sentido, ela utiliza as concepções de Piaget para relatar que as noções de direita e esquerda, que são ditas como conhecimentos de um alto grau de abstração, são esperadas para serem compreendidas por crianças de idade entre 11 e 12 anos, mas que em algumas pesquisas já seria possível observar a aquisição de conhecimento espacial direta-esquerda, na fase de alfabetização (POPPOVIC, 1974). É por isso que essa pesquisa tinha como objetivo analisar as aquisições espaciais (que são necessárias para o processo de leitura e escrita) nas crianças de idade de 4 a 6 anos.

Metodologicamente, Poppovic utilizou conceitos de “baixo”, “cima”, “atrás”, “na frente”, “fora”, “subir” e “descer”. Durante a experiência, as crianças deveriam responder a algumas questões a partir de tirinha de imagens de um passarinho e seu ninho. A atividade tinha como proposta ser aplicada da seguinte maneira: conforme o questionamento do instrutor, a criança deveria indicar o que estava sendo falado, exemplo: “o passarinho está fora do ninho?”, “o passarinho está embaixo do ninho?”, “o passarinho está na frente do ninho?”, etc.

Para fazer parte dessa amostra, foram selecionadas 225 crianças do curso pré-primário entre 4 e 6 anos. Como conclusão, a autora apresentou que as noções espaciais são adquiridas anteriormente a etapa de alfabetização, além de ser encontrada uma ordem de dificuldade

referente a esses conceitos. Foi observada, portanto, a escala de mais fácil (maior número de acertos) para a mais difícil (menor números de acertos) seguindo, dessa maneira: “fora”, “dentro”, “em cima”, “embaixo”, “na frente”, “descer”, “atrás” e “subir”.

Outro fato importante que Poppovic revela em suas conclusões sobre esse estudo é que além dos conceitos espaciais serem adquiridos evolutivamente durante certas idades, também existiu um conhecimento a mais sobre o desenvolvimento do complexo sistema funcional da linguagem e das etapas que antecedem a aquisição da leitura e escrita. Assim, entre seus estudos, a intelectual observava questões de alfabetização e de desenvolvimento infantil.

No ano de 1975, Poppovic junto a Maria Malta Campos e Yara Espósito, publica no “Cadernos de Pesquisas” o artigo “Marginalização Cultural: subsídios para um currículo pré-escolar”. Segundo informações de nota de rodapé, esse trabalho foi apresentado no Simpósio sobre Marginalização Cultural e na XXVI Reunião anual da SBPC de Belo Horizonte de 1975. Desse modo, esse estudo pode ser caracterizado como forma de expandir suas concepções sobre suas análises, antecipando situações do processo de fracasso escolar na alfabetização.

Segundo Poppovic; Espósito; Campos (1975), essa pesquisa tinha como objetivo apresentar intervenções de crianças em fase pré-escolar na tentativa de atrelar o ensino das crianças pequenas nos espaços escolares (como a pré-escola) com o desejo de diminuir as frequentes reprovações no ensino fundamental, ou seja, na fase de alfabetização. As autoras ainda apresentam a importância de saber sobre o papel determinante estabelecido pelo desenvolvimento intelectual e pelas influências biológicas, cronológicas e contribuições de fatores socioambientais – assuntos que vem sendo discutidos em diversos países desde a década de 60 – e que precisam ganhar mais espaço e serem debatidos também em nosso país, principalmente a situação da criança proveniente de ambientes desfavorecidos, (POPPOVIC, ESPÓSITO, CAMPOS, 1975).

As autoras apontavam que as crianças que viviam em espaços economicamente e culturalmente desfavorecidos não atingiam a prontidão necessária para os níveis de conhecimento e desenvolvimento que a escola exigia e esperava do aluno. Destacando, portanto, a importância de ter um currículo oculto enriquecedor para o desenvolvimento intelectual da criança.

As autoras ainda entendiam que todo o problema não poderia estar centrado no currículo oculto, já que os fatores sócio-políticos também refletiam na organização da sociedade e nos espaços de convívio familiar que as crianças viviam. A solução estaria, então, em planejar currículos adaptados às necessidades e desenvolvimentos desses indivíduos em

ambientes estimuladores. Foram feitas pesquisas em Parques Infantis na cidade de São Paulo com crianças entre idades de 3 e 6 anos. Um dos pontos a ser excluído durante a fase de experimentação foi a alimentação, pois acreditava-se que, nesse período, os Parques Infantis ofereciam alimentação em nível satisfatório.

Assim sendo, Poppovic, Espósito e Campos (1975) organizaram novos instrumentos que colaborariam na avaliação para compreender se as crianças seriam ou não bem sucedidas. Esse instrumento foi dividido em 10 áreas, 42 indicadores e 256 itens. Sendo apresentados dessa forma:

Área 1 – conhecimentos gerais:

- 1) Identificação – nome, idade, nome dos pais, endereço.
- 2) Partes do corpo – conhecer o nome de nove partes do corpo.
- 3) Funções do corpo – conhecer as principais, especialmente as sensoriais.
- 4) Noções sobre o ambiente – profissões, localização da criança na família e vida diária.
- 5) Linhas – conhecer retas e curvas
- 6) Formas geométricas – saber nome de triângulos, círculo, quadrado e retângulo.
- 7) Cores – conhecer as cores básicas.

Área II – Funções Psiconeurológicas

- 1) Conhecimento de direita e esquerda – em si e fora de si.
- 2) Discriminação visual – letras e números
- 3) Discriminação auditiva – sons no início e fim da palavra.
- 4) Cópia – copiar 5 estímulos.
- 5) Recorte – recortar um círculo.
- 6) Traçar linha vertical – a partir de dois pontos traçar as linhas verticais.

Área III – Bases para leitura.

- 1) Direção da leitura – da esquerda para direita.
- 2) Conhecimento de letras – reconhecer três letras e três vogais

Área IV – Bases para matemática

- 1) Contar – saber até 30.
- 2) Distinguir números de símbolos – diferenciar
- 3) Reconhecer números – três dígitos simples
- 4) Relacionar números a quantidade
- 5) Agrupamentos equipotentes – de 3 em 3, de 4 em 4 etc.
- 6) Problemas numéricos – adicionar e diminuir com matérias concretas.

7) Repartir igualmente – dividir o material concreto por 2 e por 4.

Área V – Conceitos Básicos

- 1) Conceitos de quantidade e metade
- 2) Conceito de identidade – igual, mesmo, diferente.
- 3) Conceitos espaciais – alto, largo, dentro,
- 4) Conceitos temporais – velho, manhã.

Área VI – Operações cognitivas

- 1) Capacidade de análise – separar o todo em partes.
- 2) Capacidade de síntese – juntar partes num todo.
- 3) Ordenação – volume, tamanho, tonalidade, quantidade.
- 4) Sequência temporal – ordenar no tempo uma série de eventos.
- 5) Noção de “e” e “ou” – usar adequadamente.
- 6) Solução de problemas – descobrir erros lógicos e prever soluções
- 7) Capacidade de classificar – tamanhos, formas, quantidade, pares etc.

Área VII – Linguagem

- 1) Gramática – verificar a aquisição de elementos sintáticos
- 2) Vocabulário – verificar conhecimento de palavras.

A indicação também era composta por uma escala de observações “Intra” que estava relacionada à fala, atenção, atividade motora, etc. E a escala “Extra” em que deveria ser observada a independência, humor, estimulação, etc.

Como peroração, as autoras apresentaram que, para organizar o currículo, não bastava apenas saber previamente a capacitação e informações das crianças, era preciso também fazer um levantamento de suas condições de vida e familiares. Outro dado significativo era que havia uma lacuna muito grande entre as crianças culturalmente marginalizadas e as que eram tradicionalmente bem sucedidas. Apesar de existirem algumas áreas nas quais as crianças culturalmente marginalizadas se desenvolviam no mesmo ritmo em que as outras, as crianças marginalizadas sempre apresentavam um nível mais baixo do que as demais.

Continuando a análise de trabalhos de Poppovic, em 1976, ela escreveu “Perspectivas do Ensino de 1º Grau em Brasília” em forma de texto de seminário e posteriormente publicou nos “Anais do Seminário sobre Prospectivas de Ensino de 1º Grau Brasília”, mas ainda não tivemos acesso a esse material.

Em 1977, foi publicado o “Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau, inclusive crianças culturalmente marginalizadas, visando o processo ensino-aprendizagem”, no periódico “Cadernos de Pesquisa”. No artigo, Poppovic

faz uma apresentação do “Programa alfa”. A ideia central era apresentar e descrever um pouco sobre o programa com o intuito de divulgá-lo, visto que o artigo foi publicado no mesmo ano que o Programa Alfa foi finalizado e passou a ser comercializado. Assim como a proposta de Poppovic, iremos apresentar as informações descritas no periódico sobre o Alfa e, ao mesmo tempo, promover uma breve apresentação do material.

Tendo em vista o grande número de crianças que reprovavam ou que evadiam já nos primeiros anos do Ensino Fundamental, os cuidados estavam voltados a dar uma explicação sobre o programa pensado para a alfabetização. A autora revelou que inúmeras pesquisas e estudos apontavam para dois pontos mais frágeis desse processo: o aluno e o professor.

Para o aluno, o argumento era baseado nas condições socioeconômicas em meio a cultura desfavorecida que não colaborava com a promoção e formação esperada para o preparo das crianças. Já para a professora⁴⁶, existiam duas justificativas: 1- a preocupação com uma profissional mergulhada em um sistema sem muitos recursos técnicos, que colaborasse para melhorias e aperfeiçoamento, além de tratar da profissional responsável pela alfabetização de uma “massa” que não estava apta ou preparada; 2- A grande quantidade de professoras em todo território nacional que não tinham formação ou capacitação para lecionar.

“Considerando o país como um todo, 30% do professorado tem apenas 3 ou 4 anos de escolaridade. Nunca frequentaram um curso de formação de professoras, nunca receberam treinamento profissional, e se estão no cargo é porque, apesar de tudo, são as pessoas mais qualificadas para isso na região que atuam. No momento, em alguns Estados do Brasil, 86% das professoras das escolas de classe única são leigas” (POPPOVIC, 1977. p. 41)

O objetivo do Programa Alfa era colaborar com a criança marginalizada e enfatizava ser esse um importante motivo para utilização do material: contribuir com a criança de pouco recurso. A pretensão do programa era também, em certa medida, de fornecer ao professor o mesmo apoio dado ao aluno.

A autora apresentava que a melhor solução para essa grave situação educacional seriam as crianças frequentarem a pré-escola e a criação de uma reformulação e acompanhamento nos cursos de formação de professores, principalmente para os anos iniciais da escolarização. Sabendo que essas proporções demandavam tempo e financiamento, a solução mais imediata e apropriada para essa situação crítica seria a utilização do “Programa Alfa” que beneficiaria ambos.

⁴⁶ Em todo o Programa Alfa, sempre que alguma leitura, explicação ou situação era dirigida ao professor/professora, a opção de escrever no feminino era a mais acertada por saber que a grande parte das pessoas que ocupavam cargos no magistério eram mulheres. Assim, Poppovic optou por usar sempre em seu texto a palavra “professora” ou invés de “professor”.

O Programa Alfa tinha como base de estudo a pesquisa realizada por Poppovic sobre “Marginalização cultural: subsídios para um currículo pré-escolar.” E diferentemente dos outros programas, o Alfa era:

- 1- Destinado ao professor e ao aluno: o programa dava a mesma ênfase tanto para o aluno quanto para o professor, principalmente na elaboração dos materiais;
- 2- Duração de três anos: o programa foi pensado em três anos por entender que era durante essa fase inicial que muitos alunos fracassam e abandonam a escola, além do fato de que o acompanhamento de três anos consecutivos beneficiaria o aluno e a professora, possibilitando conhecer fraquezas e dificuldades das crianças e colaborando com a professora na didática e nos conteúdos;
- 3- Abrangência horizontal e vertical: de modo horizontal, abrangia todas as atividades da sala de aula, toda a programação transmitida para o aluno pela mesma professora que acompanharia a mesma turma durante os três anos e, ao mesmo tempo, acrescentaria e reforçaria no mesmo sentido das ações adquiridas, possibilitando a aprendizagem das crianças e o treinamento das professoras;
- 4- Criança culturalmente marginalizada: ao mesmo tempo em que o programa foi pensado para a criança e a escola/professora sem recurso, o material poderia ser utilizado também por professoras experientes e crianças sem quaisquer dificuldades. O desejo das autoras era que a distribuição do material fosse gratuitamente pelo governo e o material fosse utilizado nas escolas de toda a rede.

Poppovic et.al (1977) citou de maneira bem esclarecedora que o Programa Alfa não era apenas um programa de alfabetização para crianças, principalmente para as crianças marginalizadas (que em comparação as crianças economicamente favorecidas apresentavam poucas informações no currículo oculto). O Programa Alfa tinha, em sua composição, pequenos planejamentos, conversas, correções, etc. Em vista das diferenças socioeconômicas, a proposta de alfabetização poderia ser aplicada por técnicas, por reflexões, isto é, pelo pensar. A proposta era de um material de ação cognitiva e que possibilitasse às crianças condições e capacidades de colaboração crescente ao raciocínio e ao pensamento crítico.

Assim, como todo material foi pensado para criança sem recurso, o material do professor também tinha como função colaborar com a professora que não dispunha de muitos materiais pedagógicos. A autora deixou a crítica de que, por vezes, a Escola Normal não

ensinava suficientemente correto aos professores sobre a alfabetização⁴⁷ e os mecanismos envolvidos nas operações cognitivas necessárias para alfabetizar. Por isso, as cartilhas e os materiais que eram utilizados não eram suficientes para alcançar com êxito o processo de alfabetização. Dessa maneira, o Programa Alfa vislumbrava orientar “como” fazer e “porque” fazer, auxiliando a professora no processo do conhecimento do conteúdo e da técnica.

Na sequência de toda a apresentação sobre o Programa, a autora exibiu os materiais que compõem o Alfa, mais especificamente o Alfa1, pois o Alfa 2 e 3 ainda estavam em processo de elaboração e conclusão e o Alfa 1 já estava sendo aplicado em alguns estados. Para a professora era direcionado “Cartas a uma professora”, tratava-se um livro de explicações sobre o programa; “Unidades para a professora”, um manual de dois volumes com 150 modelos de aulas, com uma atividade dia-aula; Uma réplica dos materiais de manipulação dos alunos, como letras, barrinhas plásticas, frases no suporte, etc.; Um jogo de cartazes coloridos para desenvolvimento da linguagem e alfabetização, (POPPOVIC et.al., 1977).

Aos alunos eram direcionados os seguintes materiais: Dois cadernos de Introdução, um de exercícios de raciocínio de matemática e um de alfabetização, com atividades que antecediam e preparavam para a alfabetização; Cartões ilustrativos com histórias para desenvolver a linguagem; Dois cadernos de exercícios de matemática; Um caderno quadriculado; Barrinhas de plásticos para matemática; Um caderno de registro e frases; Material de manipulação para alfabetização com 80 sílabas e um arquivo de plástico como suporte, (POPPOVIC et.al., 1977).

Assim, a autora finalizou o artigo comentando que o material estava em fase de acompanhamento e testes e que, a partir do Alfa 1, estavam sendo elaboradas e preparadas as continuções 2 e 3.

Preocupadas com o processo de alfabetização e com a alta taxa de alunos reprovados, o programa foi pensado para o sucesso do aluno e também do professor. Em “Cartas à Professora de Alfa Um”, um livro com inúmeras cartas que foram escritas pelas autoras com o desejo de “conversar” com as professoras, tinha o intuito de explicar o funcionamento do programa e as autoras relataram que a perspectiva era de conseguir ensinar a todos e não apenas a uma parcela dos alunos.

⁴⁷ Nesse contexto, a formação das professoras atuantes em ambiente escolar, era por meio da conclusão do Magistério, ou seja, da Escola Normal. Sendo assim, faz referencia essas instituições ao invés dos cursos de Pedagogia.

Estamos convencidas, no entanto, de que você não se satisfaz com isso. Assim, achamos que nosso objetivo coincide com o seu: queremos que você consiga – e você vai ver que conseguirá! – ensinar com sucesso **toda sua turma** a ler, a escrever e a realizar muito mais coisas, eliminando apenas os alunos que sofrem de problemas realmente sérios. (POPPOVIC et al, 1977, p. 4) (grifos das autoras)

Nesse trecho, as autoras demonstram duas coisas importantes: 1) acreditavam de maneira muito enfática no trabalho que desenvolveram e 2) conversavam e animavam as professoras-leitoras para também acreditarem e aplicarem o material, de modo a contemplar o sucesso de todos os alunos. Isso também fica evidente ao continuar analisando a carta 1: “Pelo simples fato de ter escolhido a profissão de educar, você deve ser entusiasmada, aberta a novas aprendizagens, sem medo de enfrentar inovações ou informações diferentes”. (POPPOVIC et al, 1977, p. 4). Nesse mesmo sentido, todas as cartas eram envolvidas de diálogos entusiasmados e convincentes.

Diante do fracasso das crianças em processo de alfabetização, o programa foi pensando para trabalhar com dois públicos: os alunos e o professor. Como bem se sabe, quando grande parte dos alunos fracassa, a responsabilidade também está relacionada com quem ensina. Então, para qual tipo de público esse programa foi pensando?

Aluno: que na maioria das vezes pertencia a ambientes desfavorecidos econômica e culturalmente. Não ingressava na escola com condições necessárias ou aptas para o processo de alfabetização.

Professora: que geralmente estava atuando em um sistema escolar carente de material didático, sem recursos técnicos e possibilidades de aperfeiçoamento, além de ter que estar à frente e ser responsável por uma grande quantidade de alunos. Outra dificuldade estava relacionada ao número expressivo de profissionais que lecionavam sem ao menos ter frequentado o curso de formação de professores.

Fica marcada nesse momento a crítica ao sistema escolar falho. Por isso, nas primeiras fases do ensino fundamental, encontrava-se um grande número de criança reprovadas e evadidas. Por conseguinte, o Programa Alfa foi pensado na intencionalidade de diminuir o grave problema da reprovação maciça de alunos.

Como sugestão para a professora sem recursos, as autoras recomendam seguir o cronograma e planos do Programa Alfa. Já para aquelas que dispunham de mais recursos, além do programa, era recomendado e incentivado o uso da criatividade. Como princípios norteadores tinham como características: a) considerar o meio e as características dos alunos; b) enfatizar no processo de aprendizagem mais do que os conteúdos (aprender a aprender); c)

estimular e enriquecer a linguagem; d) desenvolver o autoconceito positivo, ou seja, construir uma autoimagem positiva.

O material do alfa era composto por (POPPOVIC et.al, 1977):

- Material da Professora: livro (de explicação teórica dos conteúdos e dos princípios norteadores do currículo do programa), “cartas à professora”; um manual dividido em dois volumes, contendo instruções de cada atividade, “livro unidade para professora” (com 150 modelos de aulas); réplica do material concreto dos alunos (barrinhas de plástico, suporte de letras, jogo de letras); jogo de cartazes coloridos.

- Material para os Alunos: dois cadernos de exercícios: fase introdutória/alfabetização e raciocínio matemático; cartões ilustrados com histórias para desenvolver a linguagem; dois cadernos com exercícios de matemática; um caderno quadriculado para matemática; 1 jogo de barrinhas de plástico para matemática; um caderno de registro de palavras; material concreto de alfabetização com 80 sílabas para compor palavras e frases.

Segundo Pimentel (1997), o material era todo editado pela Casa Alfa, que estava ligada ao departamento da Editora Abril. Além disso, o Programa Alfa foi ganhando espaço aos poucos e sendo implementado em várias escolas públicas, isso se deu a partir de uma parceria com as secretarias municipais e estaduais de educação. O programa ganhou ampla proporção e em meados de 1980 chegou a ser aplicado em vinte estados brasileiros.

Em 1978, foi lançado o Programa Alfa 2, dando continuidade ao programa inicial. Nesse mesmo ano, Poppovic continuou suas produções ao escrever um capítulo de livro “*Education as it Relates to the ‘Marginal’ Populations in Brazil and Latin America*” com apoio da Bernard Van Leer Foundation. Além também de outro livro intitulado de “Abordagens Educacionais de Educação Pré-Escolar”. Ambos os materiais ainda não foram localizados. Ao que apresenta Pimentel (1997), Poppovic, nesse mesmo ano, recebeu um convite para estudar durante um mês em Londres, um curso sobre ensino à distância na *Open University*.

Um ano depois, em 1979, publicou no “Cadernos de Pesquisa” com o título “A Escola, a Criança Culturalmente Marginalizada e a Comunidade”. Segundo Pimentel (1997), esse estudo foi reproduzido e apresentado na Colômbia em forma de debate, no *Third Western Hemisphere Seminar*.

Como logo ficou evidente, nesses artigos, Poppovic abordou a temática referente aos seus estudos desde então. Porém, sugeriu que quanto mais o assunto fosse abordado, mais dúvidas permeariam o tema. Uma das questões era refletir se a escola atuava como força de mudança frente aos espaços e as comunidades marginalizadas.

Quanto antes a criança tivesse intervenções, ela obteria melhorias e resultados positivos. “Deduz-se daí que uma educação compensatória no nível pré-escolar é desejável tanto para a criança como para sua família que indiretamente deveria se beneficiar com os resultados.” (POPPOVIC, 1979, p. 52).

Poppovic et.al (1979) argumentam também que não poderia ser dado rótulo de fracasso àqueles que eram frequentadores de classes compensatórias e que, a falta de preparo dos professores não deveria ser responsável por aumentar a desvantagem das crianças que mais precisavam de dedicação. Lembra ainda que em países latinos americanos com tantos problemas sociais e políticos, esse problema não era de responsabilidade unicamente da educação. Sobretudo era de responsabilidade dos educadores dar a devida importância para a pré-escola, pensando nessa fase como uma oportunidade de ação e mudança. Dessa maneira, enfatizava qual era o tipo de educação que pensava para as crianças.

A autora observou posições antagônicas como resposta na teoria do desenvolvimento natural. Uma delas referia-se a criança que foi colocada num ambiente educacional informal, “(...) permissivo, aceitador, benigno e enriquecido. As forças criativas infantis se manifestarão naturalmente e o auto-desenvolvimento fará surgir as sequências da maturação que são importantes para uma auto-atualização no futuro indivíduo adulto” (p.52), pensando tanto no sentido do ponto de vista social como mental. Poppovic et al. (1979) defendem ser esse um ponto de vista romântico, cheio de virtudes, mas extremamente vago. Complementava ainda que o ponto mais árduo da elaboração de um currículo era fazer uma análise do que a sociedade esperava da criança que assumiria o papel de adulto bem sucedido. Por outro lado, desejava encontrar ações mais imediatas. A escola desejava o aluno preparado, para ser bem sucedido durante seus processos de aprendizagem. Por isso, os currículos pré-escolares deveriam ter objetivos próximos, imediatos e de curto prazo.

Poppovic et.al (1979) defendiam que mais importante que aquele que produzia o currículo, era o professor, que estava em contato direto com a criança e a família. “O professor é responsável pelo processo da ação educativa” (p.53). Nesse sentido, não era válido ter um currículo com conteúdos, metodologia cognitiva bem elaborada, material eficiente, etc., se o professor não obtivesse capacidade e compreensão de valores esclarecidos para lidar com culturas diferentes da própria. Por meio dessa construção, a autora tenta abordar discussões com relação à criança marginalizada e a importância da educação para esses indivíduos em sua relação com a comunidade.

Retomando a expansão e continuação das ações de Poppovic, ainda no ano de 1979, finalizou a sequência do Programa Alfa com o programa de número 3. Ainda nessa data e em

parceria com a Fundação Bernardo Van Leer, publicou mais um livro intitulado “*The School: the initial channel linking the child to the outer world-in*”. O livro, porém, não foi localizado.

Por ter mantido vínculo com a Fundação Bernard Van Leer, em 1980, Poppovic desenvolveu outro grande projeto chamado “Pensamento e Linguagem”. Coordenado por Poppovic, o programa contou também com outras pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas, como Lia Rosenberg, Marta Wolak Grosbaum, Teresa Roserley Neubauer da Silva e Yara Lúcia Espósito. As ideias do Pensamento e Linguagem estavam voltadas ao auxílio e conhecimento teórico e prático, bem como o processo de ensino-aprendizagem para as professoras. Desenvolvido em São Paulo, o programa foi produzido com 15 fascículos e 15 fitas de vídeos com temas referentes ao fracasso escolar atrelado à pobreza, ao despreparo do aluno e a falta de recurso para auxiliar e promover as funções do professor de modo satisfatório. O programa foi criado na tentativa de solucionar os problemas existentes na área da educação.

Se o “Programa Alfa” colaborava com o professor e o aluno, mas tinha como principal foco colaborar para a alfabetização das crianças, o “Pensamento e Linguagem” era uma proposta para acompanhar especialmente o professor.

O programa desenvolvido pelas pesquisadoras da FCC sob a organização e orientação de Poppovic possuía o objetivo de “treinar” (palavra utilizada no próprio material) as professoras em uma espécie de curso de capacitação. Essa proposta foi direcionada ao ela pensar que seria possível encontrar dois tipos de professoras distintas: as que possuíam formação e as leigas.

A duração do programa estava prevista para ocupar o tempo de dois meses e o atendimento poderia ser promovido por meio de encontros quinzenais (para professoras formadas) e com encontros semanais. As professoras deveriam continuar exercendo suas atividades normalmente durante o período do curso.

O diferencial do curso eram as modalidades em que ele poderia ser realizado: totalmente à distância. As professoras recebiam o material e todo o programa para estudar em casa, e caso o contratante achasse necessário, poderia instalar plantão de dúvida para o participante receber apoio técnico e a professora iria até o treinamento; nessa modalidade, as professoras leriam o conteúdo em casa e assistiriam às fitas pela TV. Para aquelas que já estavam habilitadas na área, sugeriam-se apenas seis encontros para esclarecimento de dúvidas, já para professoras leigas, eram desejáveis encontros semanais; no último caso, a professora receberia o treinamento no local de trabalho, caberia aos monitores a responsabilidade de distribuir o material impresso e de apresentar os vídeos.

Os vídeos (que serão apresentados em discussões futuras, ainda nesse trabalho), eram carregados de mensagens e instruções com abordagens de motivação do professor, investigações, diferença de padrões culturais, diversidade de comunicação, autoconhecimento, autoritarismo, autodisciplina, classe social, a visão da criança sobre a escola, a visão da professora sobre a escola e atitudes profissionais. Para recebimento do certificado de conclusão do curso era necessário ter frequência mínima de 85% nas reuniões e ter realizado a avaliação final.

Como pode ser compreendido, o “Pensamento e Linguagem” era uma continuação do “Programa Alfa”, direcionado nesse caso apenas para a professora. Poppovic utilizava o gênero feminino ao referir-se ao educador por considerar que a maioria dos profissionais que lecionavam para essa fase (alfabetização) eram mulheres.

As bases teóricas, o desejo em colaborar com a criança marginalizada, a alfabetização com a professora sem recurso e/ou sem formação necessária eram as mesmas discussões entre ambos os programas. Mas enquanto o Alfa era planejado todo para a prática da sala de aula, para a colaboração do professor, do ensino-aprendizagem e conseqüentemente do sucesso da alfabetização, o Pensamento e Linguagem era destinado a auxiliar e possibilitar ao professor compreender os principais conceitos para lidar com enfrentamentos do espaço escolar, tais como: a criança marginalizada, o pouco recurso na sala de aula, a autoestima dos alunos no processo de aprendizagem, as diferenças no espaço escolar e a importância de atingir a todos os alunos e colaborar para a alfabetização de todos, etc.

Acreditamos que todas essas discussões que o Pensamento e Linguagem apresentava eram, de fato, preocupações voltadas para tentativas de melhoria. As autoras julgavam que poderiam contribuir para a mudança de um sistema de ensino que não sabia como reagir frente ao grande número de crianças reprovadas, porém, especificamente através desse programa, as autoras acreditavam que poderiam apresentar aos professores, que em alguns casos lecionavam sem ao menos ter frequentado qualquer curso de formação, um olhar diferenciado para lidar com essas situações.

No que alude a continuação das produções de Poppovic, em 1981, desenvolveu dois artigos para publicação, sendo eles “Enfrentado o Fracasso Escolar”, pela “ANDE”, ao qual não tivemos acesso, e “O Fracasso Escolar na Alfabetização”, pertencente ao periódico “Educação e Realidade” de Porto Alegre. Não diferente dos demais artigos e trabalhos de Poppovic, essa publicação aborda preocupações sobre os embates dos problemas educacionais desde o princípio.

O fracasso escolar é o problema mais agudo da educação brasileira.
É um problema complexo que reúne qualidades negativas em número assustador.
Parece irremovível devido ao tempo em que está instalado entre nós.
É maciço devido ao número avassalador de crianças que atinge.
É antidemocrático devido à sua incidência seletiva na população pobre.
É elitista por afastar as crianças que mais precisam da escola.
É precoce por atingir as crianças no primeiro ano em que frequentam a escola.
É cruel humilhador para o aluno, estigmatizado por não ser capaz de atingir os padrões propostos pela instituição escolar.
É antieconômico para o governo que tem custo-aluno de dois anos de repetência quando poderia pagar apenas um ano de aprendizagem na primeira série.
(POPPOVIC, 1981, p. 13).

Acima, vemos como inicia-se o artigo sobre o “fracasso na alfabetização”, declarando, de maneira muito intensa, as preocupações da autora e a dura realidade educacional brasileira. Evidentemente, Ana Maria faz a sua crítica ao governo diante do cenário econômico-educacional de altos gastos com reprovações. Nossa cientista também critica o espaço escolar ao abordar a existência do contexto elitista. E, por fim, destacamos que ela promoveu suas ideias sobre a educação para os “marginalizados culturais”.

Poppovic (1981) apresentou, nesse estudo, as preocupações alarmantes sobre o alto índice de crianças que reprovavam o primeiro ano do processo de alfabetização. Sua postura foi desvendar as concepções que até então percorriam indicando que o problema era individual e estava centrado no “mau aluno”. Os estudos da Sociologia da Educação e os países desenvolvidos realizaram pesquisas sobre o fracasso que concernia principalmente a indivíduos pobres.

A autora ironiza ao descrever que seria fácil culpar apenas a condição financeira, pois sua discussão não era sobre a economia e, sim, sobre a desigualdade e diferentes oportunidades entre crianças pobres e da classe média.

De fato, contrastando uma criança pobre com outra de classe média – que usualmente não fracassa na escola – verifica-se que desde o nascimento, a criança favorecida economicamente recebe alimentação adequada, estímulos e experiências variadas. Conhece lugares diferentes, comunica-se com pessoas que ouvem e lhe respondem, é corrigida quando fala ou raciocina errado, é levada a planejar certas atividades. (POPPOVIC, 1981, p. 15).

Poppovic relata que essas condições diferenciavam o currículo oculto entre esses indivíduos que recebiam da escola as mesmas exigências, mas estavam sendo preparados diferentemente para essa situação. Por isso, a intelectual fez a defesa da educação compensatória como ferramenta de aproximar as crianças pobres das condições que as outras já alcançaram, o que possibilitaria a elas mais igualdade e poderia suprir as carências que promovem a desigualdade.

Para exemplificar ações que tinham a mesma perspectiva que as propostas da autora, Poppovic (1981) faz menção ao programa americano *Head Start* e ao programa de TV “Vila Sésamo”, além de recomendar a pré-escola como espaço para prevenir o fracasso. Continuamente, utilizava da oportunidade da escrita para divulgar os dois principais programas em que era organizadora, o “Programa Alfa” e o “Pensamento e Linguagem”. Concluiu que a intensão era refletir e partir para a ação, ou seja, superar a fala e promover ações efetivas para trabalhar com questões de melhoria, principalmente para as crianças em fase de alfabetização.

Sobre suas obras desenvolvidas no ano de 1982, foi publicado o livro “*Thought and Language: a training program for primary teachers*” com apoio da Fundação Bernard Van Leer, (que não foi encontrado) e o artigo “Bases Teóricas do Programa Alfa”, presente em “Cadernos de Pesquisa”, que foi um trabalho apresentado à II Conferência Brasileira de Educação de Belo Horizonte em junho de 1982.

Esse estudo tentou argumentar e demonstrar quais foram as bases teóricas escolhidas para fundamentação do Programa Alfa. Segundo a autora, dois caminhos foram traçados. Ou se utiliza da abordagem behaviorista pautada nos estímulos do ambiente e nos reforços ou se dá ênfase à cognição que constrói os conhecimentos a partir de seus encontros com os fenômenos. Havia maior preocupação com o pensamento e com a aquisição de conhecimentos, o que afirma a base cognitiva para ancorar o Programa Alfa, tal qual está baseado em quatro princípios, Poppovic (1982):

- 1) O processo versus o conteúdo: acredita-se que o conhecimento é um processo e que o conteúdo é parte do processo do pensamento, por isso, ensinar é mais importante que o conteúdo em si.
- 2) A importância da linguagem: a partir de estudos de Luria e Vygotsky, compreende-se a linguagem como uma importante ferramenta de aquisição de aperfeiçoamento da comunicação e das estruturas de operações mentais.
- 3) Motivação, aprendizagem e autoconhecimento: a motivação, segundo os conceitos que Poppovic, empregou de Ausbel, está relacionada a aprovação de uma pessoa ou grupo ao qual se identifica. A motivação para a aquisição do conhecimento relaciona-se com o conhecimento e o ato de aprender. Já o autoconceito está ligado às atitudes do indivíduo com relação a ele próprio.
- 4) Características culturais e adequação da realidade: nesse sentido, sentiu-se a necessidade de compreender para quem o material estava sendo desenvolvido na tentativa de adequar-se e respeitar as características culturais.

Ainda na tentativa de responder questões sobre o atendimento a crianças da maneira desejada, em 1983, Poppovic escreve o livro “Subsídios para Elaboração de um Plano Nacional de Atendimento à Criança”, nessa produção conta com a colaboração de Fúlvia Rosenberg, Maria Malta Campos, Marta Wolak Grosbaum e Regina Fahim Pinto. Esse é um estudo em que as autoras discutem em primeiro lugar a importância do desenvolvimento da criança e o acompanhamento necessário para as fases de 0 a 6 anos em caráter de cuidados com a saúde, alimentação, guarda e educação. A crítica ficou direcionada a sobreposição de vários órgãos responsáveis por essa modalidade de atendimento, criando, assim, encontros e desencontros em níveis Federal, Estadual e Municipal, o que dificulta a compatibilidade entre recursos e informações e poderia ser indicado entre a “falta de integração correspondente a uma omissão da legislação educacional promulgada em 1971 (lei 5692) e às grandes falhas existentes na legislação trabalhista”. (POPPOVIC et al, 1983, p 1). O desejo das autoras foi de mostrar a precariedade e a falta de atenção dada a essa faixa etária no cenário da década de 80.

Os pequenos precisam de cuidados dos adultos, mas o cenário se configurava com transformações familiares como mudanças nos núcleos das famílias que não necessariamente se organizavam como “tradicionais”. Havia a necessidade da presença de mais membros familiares porque quase todos estavam trabalhando, principalmente as mães que perdiam o apoio de parentes e vizinhos. Certamente tais mudanças promoveram também discussões sobre a população que mais necessitava de serviços e cuidados para as crianças. “No campo político, essas mudanças se refletem no surgimento dos movimentos sociais populares ligados ao local de moradia, que reivindicam junto ao Estado serviços de saúde, educação, de transporte, habitação e infraestrutura urbana.” (POPPOVIC et al, 1983, p. 3). E complementava que em meio a pressão de grupos, algumas prefeituras providenciaram a implantação de creches e pré-escolas.

A realidade que estava imposta nesse período era de famílias que precisavam trabalhar e não tinham lugares que zelassem de forma íntegra por seus filhos, sendo assim, a resposta mais imediata encontrada pelo governo foi promover a construção de centros infantis. “Qualquer alternativa de atendimento à criança pequena estará intervindo tanto na situação da criança como também naquela da família, e mais especialmente, da mãe.” (POPPOVIC et al, 1983, p 4). Ou seja, além de promover o atendimento aos pequenos, esses espaços educacionais colaboravam ainda com as necessidades da família.

As autoras pretendiam demonstrar a importância das instituições que atendiam as crianças e a necessidade de colaboração de duas principais funções, a educacional, que

corresponde as necessidades do desenvolvimento infantil e, a guarda ou custódia, que prestava auxílio à mulher que trabalha fora de casa ou ainda àquelas que não poderiam se responsabilizar sozinhas pela criança pequena.

O surgimento da pré-escola, diferentemente da creche, tem como característica atender crianças em fase de escolarização como preparação para o 1º grau (“séries ou “anos” iniciais). Assim, a pré-escola apresentava uma visão mais educacional do que assistencialista. A partir dessas compreensões, as autoras tentavam promover um debate em torno do atendimento público.

Pensando no bem estar e nas necessidades que as crianças pequenas apresentavam para desenvolver-se de maneira integral, Poppovic et al (1983) apresentam as seguintes propostas para o atendimento de crianças de 0 a 6 anos:

Por atendimento integral entende-se todos os cuidados necessários que garantam o pleno desenvolvimento físico, social, emocional e cognitivo, através de rede de serviços que mais se adequar à faixa etária da criança e às condições sociais e culturais em que estão inseridas as famílias. (Poppovic et al, 1983, p 73)

Essa apresentação sobre o desenvolvimento integral era muito essencial, tendo em vista que era uma maneira de chamar a atenção sobre a importância dessa fase, além de afirmar a necessidade de instituições que acolhessem essas crianças pequenas. A crítica das autoras era a respeito do desconhecimento e da importância do desenvolvimento integral para a criança pequena. “Isso deve-se ao em parte ao desconhecimento ou desconsideração da importância das condições educativas da primeira infância para o posterior desenvolvimento do indivíduo” (POPPOVIC et al, 1983, p 73). As autoras sublinham uma informação importante que ultrapassa a visão simplista de entender o espaço escolar para a infância como um ambiente de característica tão somente assistencialista. A ênfase dada fica a cargo do conhecimento e da necessidade das condições educativas necessárias, principalmente para a primeira infância, como colaboração para o desenvolvimento não somente dessa fase, mas como uma ação que também implica no desenvolvimento posterior. Desse modo, o desenvolvimento ultrapassa os cuidados apenas com o corpo, porém devem ainda serem considerados também os cuidados com alimentação, a saúde e a preservação da criança.

Portanto, seja qual for o atendimento proposto por qualquer programa específico – creches, pré-escolas ou outro sistema emergencial – o objetivo nunca poderá se reduzir à mera guarda de crianças ou apenas uma das interfaces do problema. O envolvimento da alimentação, da saúde e da educação, integradas às famílias e à comunidade, devem ser os fatores indispensáveis e concomitantemente presentes em qualquer atendimento. (Poppovic et al, 1983, p 74)

Essas informações abordadas no artigo foram uma forma de manifestação de defesa da educação infantil, de discussões sobre a importância dos cuidados com as crianças, de afirmação da necessidade do acompanhamento e desenvolvimento integral dos pequenos, isto é, trata-se de uma amostragem da relevância de todos os cuidados e zelo a que, primordialmente as instituições que promovem atendimento aos pequenos, devem estar atentas.

Quatro foram os enfoques para o bom funcionamento desses espaços, Poppovic et al. (1983):

- 1- A participação da comunidade: o trabalho deve ser realizado para as crianças pequenas. As autoras acreditavam ser de suma importância ter um espaço aberto para interação e discussão com a comunidade;
- 2- A adaptação dos programas: as autoras afirmavam que não existia uma receita única ou um programa exclusivo para atendimento dos pequenos, considerando que cada lugar deveria ser pensado da melhor maneira, como, por exemplo, o atendimento em espaços rurais em que a maioria dos familiares era boia-fria, etc. Fosse em qualquer programa, bons resultados deveriam ser apresentados.
- 3- Valorização da qualidade: os padrões exigidos deveriam ao menos apresentar um nível mínimo de qualidade indispensável para o atendimento das crianças de 0 a 6 anos.
- 4- A continuidade e interdisciplinaridade: o desenvolvimento da criança deveria acontecer de forma harmoniosa e contínua, promovendo a subdivisão de grupos de acordo com a faixa etária, o que quer dizer grupos multifacetados e que dessem continuidade nos acompanhamentos e ensino.

Pensando nas formas em que foi apresentado esse programa, o cenário da educação ganhou espaço no que dizia respeito a compreensão de um local que recebe uma fase educacional importante: a infância. Assim, a educação pré-escolar passa a ser vista com um nível de ensino que apresenta como proposta uma intervenção mais do que uma ação assistencialista.

Com o falecimento de Ana Maria Poppovic, em 1983, encerram-se suas publicações, mas o último trabalho que apresentaremos aqui é “Em Defesa da Pré-Escola”, uma obra de Maria Malta Campo, que fez uma junção de vários manuscritos avulsos pertencentes a Poppovic. Apesar de nossa cientista não ser autora, acreditamos que esse artigo publicado no “Cadernos de Pesquisa” colabora também para com a composição das obras dela:

Nesse artigo, a pré-escola foi defendida em três argumentos, Campo (1983):

- 1- O discurso de uma educação compensatória: a pré-escola foi vista como espaço de alternativa e soluções de problemas sociais. Além disso, deve-se saber que a pré-escola é mais do que apenas uma educação compensatória, ela é compromisso de atendimento oficial a criança brasileira.
- 2- A ideia de “privilegiar” os “desprivilegiados” por meio do acesso a pré-escola não justificava a desigualdade. Tratava aqui de abordar direitos e exigências e criar a consciência destes direitos.
- 3- O fracasso era compreendido como uma produção do próprio espaço escolar.

Esse texto faz uma síntese completa das ideias de Poppovic. A defesa da escola como espaço educacional que não desvaloriza os grupos sociais e a pré-escola como espaço de prontidão para a alfabetização. Logo, a escola deveria ser compreendida como lugar de promoção da educação compensatória em colaboração ao atendimento dos marginalizados culturais. Finalmente, foi feita uma crítica acerca da escola que possuía um espaço despreparado para receber o aluno marginalizado.

Em resumo bastante geral das produções de Poppovic, foi possível observar, a partir de um olhar mais amplo, sua trajetória que esteve relacionada a muitas obras/produções acadêmicas. Nota-se que a interação entre alguns assuntos, como, por exemplo, os estudos sobre a deficiência mental e as crianças culturalmente marginalizadas, possibilitou a Poppovic uma visão mais instigadora sobre o tema, visto que, após a produção desse estudo, tornou-se quase recorrente as questões econômicas e culturais em suas publicações associadas às crianças com dificuldade de aprendizagem e/ou marginalizadas culturalmente.

Outro fator notável foram as bases de fundamentação teórica norte-americanas recorrentes em sua escrita e ideias. Nas pesquisas, Poppovic cita programas de países desenvolvidos os quais foram aplicados como colaboração e promoção de uma educação compensatória para as crianças de baixa renda.

Após realizar uma leitura ampla sobre os materiais de Poppovic, não há como deixar de observar que sua proposta de educação foi pensada a partir da educação compensatória. Ou seja, tinha o desejo de inserir nos espaços educacionais uma forma de colaborar com o ensino-aprendizado daqueles que estavam em condições de desigualdade social e econômica. Em razão disso, havia claramente em seus trabalhos duas defesas constantes: 1- A primeira tratava de colaborar com a alfabetização, principalmente por meio de programas tanto para o aluno quanto para a professora, podendo, através de ações mais imediatas, proporcionar às crianças já chegadas nessa fase escolar, uma intervenção imediata antes de depararem-se com reprovações e possivelmente a evasão; 2- A segunda ideia também aparece com frequência

nos estudos de Poppovic, estava relacionada a bandeira de apoio a educação pré-escolar, a escolarização anterior a fase de alfabetização, ou seja, a pré-escola e a creche. Por tudo isso, os termos “marginalizado cultural”, “educação compensatória”, “pré-escola” e “alfabetização” estão sempre em movimento em meio a suas propostas.

Após essa extensa análise fica perceptível compreender as abordagens dos temas nos artigos que em um primeiro momento poderiam ser estudados e compreendidos em blocos e considerados distintos, mas, ao examinar minuciosamente, torna-se possível afirmar que são temas e conceitos que conectam-se, especialmente pelo fato de que trata-se de uma proposta de educação para um país com problemas de divisão econômica e, portanto, com uma desigualdade bastante acentuada social e econômica, o que também implica em diferenças culturais.

Ao abordar questões sobre a educação da criança marginalizada culturalmente, Poppovic baseava-se nas produções e relações com estudos norte-americanos. As obras dessa intelectual tiveram propostas a partir de concepções e ideias advindas do *Head Start*, projeto que iniciou na década de 1960 nos EUA e que pretendia promover auxílio e acompanhamento para crianças de baixa renda. Dentro das principais colaborações assistenciais, estavam o acompanhamento médico e dentário, de alimentação e, principalmente, educacional.


O Programa *Head Start* foi citado em algumas publicações de Poppovic e serviu como inspiração e fundamentação teórica para discussão sobre a necessidade de colaborar com o desenvolvimento e com as concepções de educação em prol dos marginalizados culturais.

Sobre outros aspetos, é possível afirmar que, muitas vezes, Poppovic utilizou também os estudos de Luria e Vygotsky, argumentando em defesa das funções psiconeurológicas e operações cognitivas. Em virtude disso, é possível observar que a intelectual considerava, por exemplo, a linguagem como uma ação importante para o desenvolvimento, sendo a relação com as funções mentais superiores contribuintes para o desenvolvimento.

As construções de Vygotsky e Luria, bem como os conceitos abordados por Poppovic com base no *Head Start*, foram citadas de forma sutil, principalmente em artigos. No entanto, essas discussões não estavam sendo visivelmente destacadas em produções menores, pelo contrário, ao observar seus programas, tornam-se referências mais frequentes.

Portanto, depreendemos que os programas Alfa e Pensamento e Linguagem necessitam de uma apresentação mais completa. Foram dois programas que levaram anos de estudo e tiveram repercussão nacional. Acreditamos que a compreensão aprofundada sobre esses dois materiais possibilite entender ainda mais as proposições de Poppovic.

IMAGEM 11: CRIANÇAS E O PROGRAMA ALFA



*São redações, frases, diálogos, desenhos,
cartas que vêm chegando dos vários cantos do país.
Trabalhos incríveis dos alunos de Alfa Um,
Dois e Três, crianças com 7, 8, 9 ou 10 anos de idade
e com uma espontaneidade a todo vapor.
Por absoluta falta de espaço, pois seriam necessários
vários números inteiros do Jornal para publicar todos,
aqui vai uma amostra da capacidade criativa dos alunos
de Alfa pelo Brasil afora. Delicie-se com eles, como nós.*

Dona Lia saudações
Escrevo estas poucas linhas, para lhe falar um pouco da minha linda cidade que é Natal, onde se encontra a Barreira do Inferno perto da Base aérea onde é feito os lançamentos dos foguetes, temos muitas praias bonitas, praia do meio, praia Negra, pirangi, Redinha, praia do forte e muitas outras importantes.
É uma cidade pequena e calma, mas temos muito o que preencher nossa vida.
Vou terminar com um grande abraço e lhe agradeço pela criação do Alfa Dois, estou obtendo bons resultados.

atenciosamente
Ronald Gomes de Medeiros Junior
Escola "Clementino Câmara", Alfa Dois, Natal, RN.

Fonte: Jornal Alfa ano 3, nº24, nov 1982.

4. PROGRAMA ALFA E PENSAMENTO E LINGUAGEM

Como mencionado anteriormente, os programas de alfabetização desenvolvidos sob orientação e organização de Ana Maria Poppovic tiveram um longo tempo de elaboração, com dedicação de um grupo de estudo que pensou e planejou os programas por mais de anos, além de sintetizar de maneira prática as ideias de Poppovic para a educação e alfabetização das crianças.

Por isso, essas duas propostas merecem mais atenção. O “Programa Alfa” e o “Pensamento e Linguagem” são compostos por informações que precisam de uma apresentação mais minuciosa. O Alfa, principalmente, que tomou uma proporção bastante grande no território nacional, foi utilizado em larga escala por quase uma década e carregou consigo ocorrências e grandes acontecimentos que não cabem em uma simples apresentação.

Ambos os programas foram aplicados durante a fase do regime militar e colaboraram com a alfabetização de um número significativo de crianças. Foram finalizados alguns anos depois da morte de Poppovic.

Pretendemos nessa seção, portanto, aprofundar as discussões sobre esses dois materiais a fim de compreender, de maneira ainda mais ampla, as propostas dos programas. O objetivo é perceber quais foram os motivos que colaboraram com as suas utilizações e quais as situações que levaram ao encerramento das mesmas. Pretendemos aqui apresentar primeiramente o Programa Alfa, e, de maneira sequenciada, o Pensamento e Linguagem. Essa apresentação foi criada por considerarmos a ordem cronológica do surgimento dos programas.

Bernardes (1999) revela que a ideia inicial de produzir um programa de alfabetização aconteceu ainda na PUC-SP, considerando o contexto dos anos 1960 com perspectivas de um alto índice de reprovações, em que, numa concepção individualista, o aluno era culpado pelo próprio fracasso escolar. A ideia de refletir sobre o contexto social como um fator de grande relevância era perceptível ainda enquanto Poppovic atuava como docente da PUC-SP, mas o aprofundamento e a ideia da construção de uma reflexão adicionada a uma ação foi finalizada na FCC.

Coura (1983) faz referência ao contexto histórico com um número alarmante de reprovações e evasões, principalmente no processo de 2º ano da fase de alfabetização. Revela que esse alto índice não alterou muito desde a década de 30, período em que se iniciou um processo de abertura da escola pública para as camadas populares.

Destaca-se a associação dos altos índices de reprovação escolar desde o acesso das camadas populares (na década de 30) aos estudos de Poppovic sobre a reprovação e evasão de

alunos de baixa renda, discussão esta bastante próxima das suas perspectivas sobre os marginalizados culturais e os problemas de alfabetização e permanência escolar.

Baseada em pesquisas de compreensão sobre o ambiente econômico-social, o desenvolvimento e os enfrentamentos que as crianças marginalizadas culturais encontravam no espaço escolar, Poppovic, mergulhada em diversos de seus estudos, a partir da união de um grupo de pesquisadoras, iniciou, em 1973, a elaboração do Programa Alfa.

Bernardes (1999) reescreveu a entrevista que teve com Lia Rosenberg, uma das colaboradoras do programa, para revelar sobre o financiamento do estudo.

Nós perdemos o financiamento holandês e ganhamos o interesse da Editora Abril em patrocinar toda produção, a criação, a elaboração do programa, para depois ter o direito de editar, publicar e vender. Então foi esse o acordo que foi feito entre a Fundação Carlos Chagas e a Abril. (BERNARDES, 1999, p.35).

O “financiamento holandês” estava relacionado a conversas e propostas de patrocínio da Bernard Van Leer, instituição com a qual Poppovic mantinha contato. Como não foi possível o patrocínio esperado para o material por essa instituição, as intelectuais responsáveis pelo programa encontraram na Editora Abril uma assistência para finalizar seu projeto, (lembrando que o marido de Poppovic era diretor da editora). O financiamento da editora só foi possível por acordos também entre a FCC e a Abril. “A gente começou o trabalho de conversar com as equipes técnicas da Secretaria de Educação dos Estados para apresentar a proposta. A própria Abril bancava as despesas” (BERNARDES, 1999, p. 35). Essa passagem demonstra como foi feita a divulgação do material e o amplo apoio que tiveram para visitar diversos muni

cípios. Se o Alfa alcançou um espaço nacional tão grande, parte desse motivo foi pela divulgação.

Ademais, 1977 era um ano envolvido pelo contexto histórico nacional do Regime Militar no poder político. Se Poppovic e sua equipe encontraram “passe livre” para circular e propagar suas ideias, certamente o conteúdo era também de interesse governamental. Trata-se de um momento de fortes pressupostos da Pedagogia Tecnicista. Isso implica em compreender que

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico" (SAVIANI, 2010, p. 381).

Esperava-se alcançar os resultados almejados, principalmente para o processo de alfabetização, de maneira que ela fosse, de fato, atendida, com baixos custos de produtividade e resultados eficientes. É certo que a aplicação do modelo fabril para o processo de ensino-aprendizagem encontraria diversas críticas, visto que

Na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre a escola e o processo produtivo se dá de modo indireto e por meio de complexas mediações (SAVIANI, 2010, p.383).

Se o método não era considerado pelos educadores o mais apropriado para promover o ensino-aprendizado, durante o cenário educacional da década de 70, frente ao largo número de analfabetos, e com exigência e urgência de prepará-los para a mão-de-obra, por outro lado, o regime militar que ocupava o governo nessa fase apoiava a proposta da pedagogia tecnicista.

Aranha (2006) relembra que diversos acordos foram sendo formados desde o golpe de 1964, mas que só foram revelados em meados de 1966. O Brasil passou a ter cooperação técnica, assistência financeira para educação por meio de intervenção norte-americana. Foram os acordos MEC-USAID (Ministério da Educação e Cultura e *United States Agency for International Development*) que atrelavam o modelo educacional ao modelo econômico imposto pela política norte-americana para a América-Latina.

Assim, as necessidades mais urgentes de desenvolvimento econômico foram supridas, concomitantemente seria possível manter as relações capitalistas de exploração do trabalho. Frigotto (1984) utiliza as ideias da Teoria do Capital Humano para associar a educação e o treinamento às capacidades de criação para o trabalho e, ressalva que um investimento marginal resultaria em uma produtividade marginal e, por consequência, uma renda semelhante.

Na teoria do capital humano, a educação passa a ser uma imprescindível justificativa da classe burguesa para a desigualdade, visto que a educação estava associada às possibilidades de melhorias e era tida como fator de mobilidade social. Isto é, a teoria estava pautada na meritocracia. Assim sendo, o mérito tornou-se o modo de mascarar a desigualdade estrutural e colaborar com a produção capitalista. (FRIGOTTO, 1984).

Nessa perspectiva, Frigotto (1984) vai retomar a noção de que, desqualificando o trabalho escolar e, conseqüentemente, o processo educativo, pela qualidade e quantidade dos conteúdos, ocorrerá também o “esfacelamento do posto de trabalho e uma desqualificação do

mesmo, o processo educativo passou a ser cindido e o conteúdo escolar deteriorado” (FRIGOTTO, 1984, p. 164).

Nesse sentido, a forma que o Estado utilizou para enfrentar o analfabetismo e o fracasso escolar na alfabetização foi o MOBRAL e o Ensino Supletivo.

Bernardes (1999) relembra de um importante movimento que teve início já no fim da década de 1960, o MOBRAL, conhecido também por Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pela Lei 5.379 em 15 de dezembro de 1967, estava associado ao Departamento Nacional de Educação – DNE, com vista a coordenar atividades educativas de alfabetização.

Esse programa foi pensado como forma de minimizar e até mesmo erradicar o analfabetismo que alcançava um total de 33% da população com idade entre quinze anos ou mais, e que, numericamente, correspondia ao total de 17.936.887 indivíduos na década de 70, (BRASIL, 1973).

Ao observar o material produzido pelo Governo Federal, com a intenção de apresentar as ações e intenções do Movimento de Alfabetização do Brasil, o trabalho “Mobral: sua origem e evolução” descreveu as principais propostas e pretensões esperadas para alfabetização através da implementação do MOBRAL, são elas: 1- assistência para obrigatoriedade do ensino entre os 4 e 14 anos; 2- extensão da escolaridade até a 6ª série; 3- assistência educativa imediata para indivíduos de 10 a 14 anos; 4- promoção da educação dos analfabetos de qualquer idade ou condição, alcançáveis pelos recursos audiovisuais em programas que assegurem a avaliação do resultado; 5- cooperação de movimentos isolados da iniciativa privada, desde que aprovada a eficiência; 6- cursos especiais, básicos ou diretos, dotados de todos os recursos possíveis, inclusive audiovisuais, com duração de 9 meses para analfabetos de 15 ou mais; 7- assistência alimentar e recreação para além dos processos educativos; 8- prioridades em relação aos cursos diretos; 9- promoção progressiva de cursos de continuação (diretos, radiofônicos ou televisionados), para estender a alfabetização funcional; 10- instalação de centros de integração social e cívica; 11- descentralização da ação sistemática, com execução pelos Estados, Territórios, Distrito Federal, Municípios e entidades privadas, mediante convênio, (BRASIL, 1973).

Essas medidas tão emergenciais e de ampla abrangência configuravam a necessidade governamental de alfabetização em um contexto bastante amplo. O momento sócio-histórico-político exigia ações mais enérgicas e efetivas para a colaboração da alfabetização em massa. Se por um lado o governo enxergava e buscava ações e programas efetivos para a população, por outro, Poppovic tinha propostas baseadas na sua concepção de marginalização cultural.

De certo, as pretensões educacionais governamentais em comparação as de nossa intelectual tinham divergências e convergências. Poppovic utilizava de um conhecimento de alfabetização com críticas a marginalização cultural e ao contexto social como uma das principais causas de insucesso escolar, porém, suas ações eram compreendidas pelo governo vigente como um programa de colaboração efetiva para alfabetização. Poppovic propunha, por uma parte, a educação compensatória como porta de acesso à aproximação e condição de igualdade de crianças da classe média e crianças de baixa renda, por outra parte, os movimentos como o MOBRAL compreendiam essa ação como colaboração no processo de alfabetização.

Nessa perspectiva, mesmo envolvida por um contexto em que as universidades e intelectuais viviam um momento de repressão e censura por parte do governo militar, Poppovic sentia a necessidade de desvincular-se da instituição de ensino (PUC-SP) por coibição de suas ideias, ainda que associada a diversos fatos que poderiam inibir ou proibir a divulgação de suas propostas; foi em vista desse cenário de incentivo a alfabetização que um dos seus mais conhecidos materiais percorreu por quase todo território nacional.

Para entender um pouco mais sobre os conteúdos do Programa Alfa, utilizamos algumas revelações feitas por Bernardes (1999) que, por meio de entrevistas, apresentou falas de pessoas que colaboraram com o Alfa. Lia Rosenberg, apesar das idas e vindas da divulgação do programa, lembrou que a Secretaria Municipal da Bahia levantou a questão sobre o Alfa, sendo um material do primeiro ano de ensino, criar muita expectativa e, nos seguintes, a escola voltar aos rumos comuns. Essa indagação promoveu inquietação para dar continuidade ao programa que, até então, era composto somente pelo “Alfa 1”. Dessa maneira, o material que foi pensado inicialmente para atender um problema muito comum no primeiro ano da alfabetização, a reprovação, passou a ser instigado a ter continuação por mais dois anos.

Essa inquietação fez com que o Programa Alfa fosse elaborado em três fases correspondentes aos três anos iniciais de escolarização: Alfa 1, primeiro ano; Alfa2, segundo ano, Alfa 3, terceiro ano. Esse programa foi pensado por etapas. O programa não tinha a pretensão de ser um material rígido, ao passo que poderia ser utilizado também como ferramenta de colaboração para o ensino pré-primário. Ou seja, apesar de ser um programa de alfabetização para as séries iniciais, ele poderia ser utilizado ainda em outras fases.

Assim, com a perspectiva de promover verdadeiramente a alfabetização com enfoque principalmente em escolas com poucos recursos, o Alfa era um material de alfabetização que

ultrapassava a função do conhecimento apenas da leitura e escrita da língua portuguesa, como revela o quadro 5.

QUADRO 5: MATERIAL PARA O ALUNO

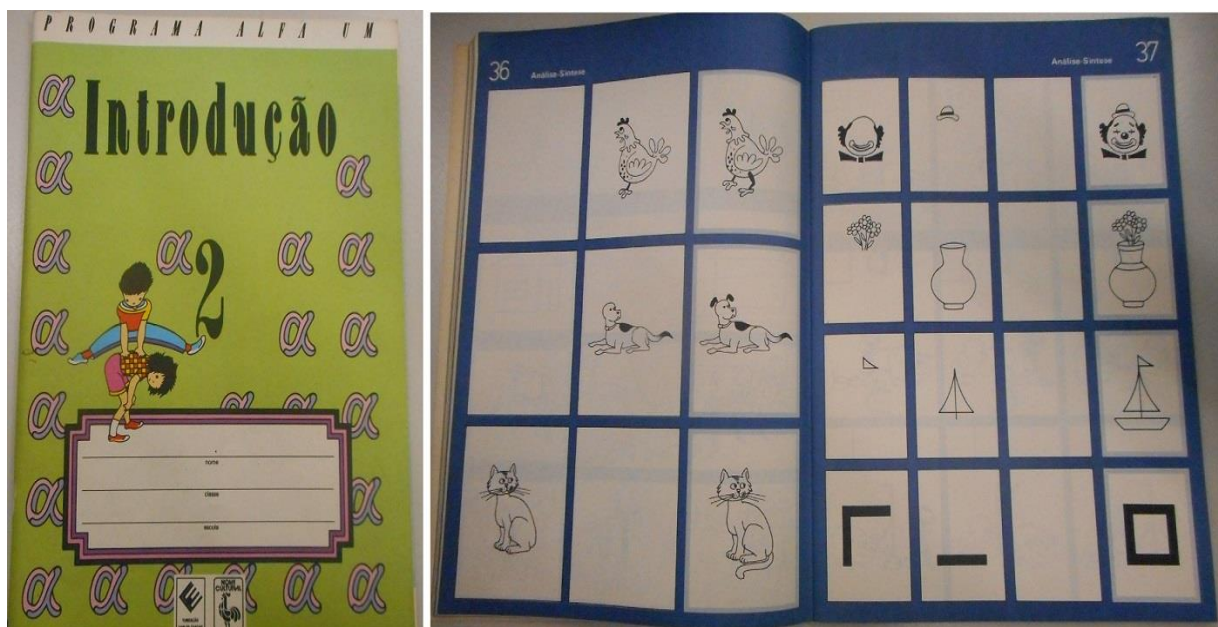
<u>ALFA 1</u>	<u>ALFA 2</u>	<u>ALFA 3</u>
2 livros de introdução correspondente ao Período Preparatório	-	-
2 livros de alfabetização	1 livro de textos – <i>Eu leio</i>	
-	2 livros de exercícios de português – <i>Eu escrevo</i>	2 livros com textos e exercícios de linguagem – <i>Eu Escrevo</i>
1 caderno pautado – <i>Minhas Letras</i>	1 caderno pautado – <i>Letras e Frases</i>	1 caderno pautado – <i>Letras e Frases</i>
Fichas de Papelão com silabas e suporte para apoiá-las	-	-
Arquivador para silabas ou palavras – cujo formato se assemelha a um álbum	-	-
1 livro de matemática	3 livros de exercícios de matemática – <i>Eu Resolvo</i>	2 livros com exercícios e problemas da área de Solução de Problemas – <i>Eu Resolvo</i>
1 caderno quadriculado	1 caderno quadriculado	1 caderno quadriculado – <i>Números e Contas</i>
15 cartelas com 27 barrinhas para desenvolver raciocínio matemático	-	-
-	1 ábaco de plástico e 1 régua	1 régua
-	2 livros para a área de Solução de Problemas – <i>Eu descobro</i>	2 livros com exercícios e problemas da área de Solução de Problemas – <i>Eu descobro</i>
-	1 <i>Almanaque Alfa Dois</i> – contendo informações sobre	1 <i>Almanaque Alfa Três</i> – contendo informações sobre

	escritores, truques de mágica, profissões, transportes, curiosidades, receitas culinárias, personagens da História do Brasil, etc.	geografia, ecologia, literatura, receitas culinárias, letras de música, adivinhações, documentos de identidade, História do Brasil etc.
Folhas avulsas – com desenhos, figuras geométricas, exercícios com sílabas, etc.	12 folhas avulsas de cartões destacáveis para jogos com temas de diversas áreas relativas à Estudos Sociais, Ciências, Higiene e Saúde	15 folhas avulsas – com jogos e atividades concretas abordando conteúdo de linguagem Matemática e 1 folha com figura abstrata
-	1 Jogo de Papelão colorido com temas para redação – <i>Vire e Revire</i>	1 jogo de papelão colorido com temas para redação – <i>Vire e Revire</i>
-	1 relógio de papel cartão	-

Fonte: Pimentel (1997): “Um Estudo de Caso na Relação Entre Psicologia e Educação: O Programa Alfa”. p. 97.

Esses eram todos os materiais que tinham como direcionamento promover atividades de colaboração apenas para os alunos.

IMAGEM 12: ALGUNS MATERIAIS DO ALFA



Fonte: Acervo da Biblioteca “Ana Maria Poppovic” – BAMP: FCC.

De maneira geral, pode-se constatar que o Programa Alfa era uma proposta para além de uma atividade ou um curso temporário, o foco estava em alfabetizar e colaborar com o maior número de crianças possível, principalmente para aquelas que tinham pouco recurso e frequentavam instituições de pouco recurso. Por este motivo, havia uma diversidade de atividades a serem trabalhadas.

Sobre os conteúdos desenvolvidos para o aluno, podem ser considerados basicamente os assuntos de alfabetização, matemática e diversidades. “Cartas à Professora Alfa Um”, material que pertence ao Programa Alfa e objetivava promover a explicação do programa às professoras como forma de maior aproximação entre o leitor (professor) e a equipe responsável do programa, ajuda-nos a compreender como foi pensado e como o programa deveria ser executado.

A carta de número 2 relata que o material foi preparado para um total de 150 unidades-aula, em um período aproximado de três horas e meia a quatro horas para trabalhar cada uma das unidades-aula. A carta de número 3 revelava que o programa foi desenvolvido pela pesquisa entre as áreas de Educação e Psicologia e tinha como princípio “centrar o currículo em áreas psicológicas, devendo com isso, entender principalmente as funções psiconeurológicas e as operações cognitivas que constituem bases fundamentais para o processo de alfabetização” (POPPOVIC et.al 1977b, p.19). Na sequência, explicava que a função estava relacionada a qualquer atividade que o organismo realiza para desenvolver uma tarefa e a palavra “Psiconeurológica” estava associada às funções que ultrapassam apenas as atividades físicas, ou seja, eram compreendidas como atividades um tanto mais complexas e exigiam de seu executor funções adequadas, portanto, funções psiconeurológicas (POPPOVIC et al,1997b).

As autoras fazem explicações simplificando alguns conceitos e discussões, a fim de colaborar verdadeiramente com a proposta do material e facilitar a preparação para ser aplicado em sala de aula.

Nosso pensamento foi este: “se a prontidão para a alfabetização” pressupõe que a criança esteja amadurecida e treinada em diversas funções psiconeurológicas e que seja capaz de realizar uma série de operações cognitivas e, mais ainda, se o próprio mecanismo da alfabetização se fundamenta no uso das operações de análise e de síntese, então tudo isso deve estar no conteúdo de um programa para alfabetizar. (POPPOVIC et al,1997b).

Dessa maneira, as autoras deixaram bem explícitas as bases que referenciavam a pesquisa para a alfabetização das crianças. A nossa primeira leitura sobre esse material,

principalmente “Cartas a professora: Alfa um”, causou-nos uma impressão de ser um programa bastante elaborado, com propostas prontas, cheias de detalhes e dicas a serem seguidas, muito lembrava uma ação toda pronta e acabada, assim como propostas da pedagogia tecnicista. Talvez por ser tão completo e aparentemente acabado, pouco espaço restava para a criatividade e a personalidade de quem o empregasse. Mas, ao contrário desse primeiro contato, ao examinar mais profundamente as ideias de Poppovic referentes ao contexto histórico-social para esse material, notamos que, como já mencionado diversas vezes, o Programa Alfa era destinado principalmente a crianças e escolas sem ou quase nenhum recurso. Isso fez com que as produtoras e criadoras desse programa pensassem e planejassem todos os materiais necessários já inclusos para as aulas. Outro motivo para isso estava relacionado ao grande número de professoras que poderiam não ter formação específica ou pouca experiência, sendo esse o outro pretexto para o material ser tão detalhado.

Contrário a nossa primeira impressão, percebemos que o programa possuía duas opções a serem seguidas, 1- caso a professora não tivesse experiência para incluir ideias no material do Alfa, caberia a ela apenas seguir passo a passo as recomendações detalhadas para o planejamento de cada uma das unidades-aula; 2- apesar de conter todas as informações e ações que haviam sido previamente planejadas pelas responsáveis do programa, a professora que dispusesse de materiais extra para aquela aula, ou ainda, que tivesse ideias para contribuir com melhorias e com o aprendizado dos alunos, poderia acrescentar e implementar junto ao que já estava disposto.

O Programa Alfa, em todo o seu texto de apresentação, retoma a noção de que a professora deveria ficar livre para exercer sua criatividade. Se as recomendações para a professora estavam relacionadas a utilização da criatividade, os desejos desse material para o aluno era de que o processo de aprendizado fosse mais importante que o conteúdo, ou seja, a proposta do Alfa não estava centrada na “informação”, mas na formação, com dedicação para estimular e colaborar com o desenvolvimento do aluno crítico.

Chama a nossa atenção a composição do Programa produzido com um viés tecnicista e com pressupostos de promover alunos que também desenvolvessem raciocínio, criticidade, criatividade, etc.

A principal preocupação das autoras não era necessariamente o conteúdo e os assuntos que deveriam compor o currículo, porém, o interesse principal era promover ações de ensino e aprendizagem que proovessem instrumentos suficientes para o desenvolvimento, criando assim, mecanismos necessários para alcançar a alfabetização. Uma das principais ações seria os estímulos para a linguagem, pois o programa defendia a verbalização como fundamental

para propiciar e colaborar com o raciocínio. “O pensamento é sempre refletido pela linguagem que usamos’. Isto é, há uma tal identificação entre a linguagem e pensamento, que praticamente, um é a medida do outro” (POPPOVIC et.al., 1997b, p. 29). Essas relações do desenvolvimento associadas a linguagem são debates que surgiram nas pesquisas de Poppovic desde os assuntos produzidos na sua tese de doutoramento sobre as concepções de Luria como mecanismo importante para o desenvolvimento. Por isso, ficam evidentes as concepções da nossa intelectual, muito mais do que as das demais coautoras do material, confirmando assim, que esse programa teve muita contribuição e participação de Ana Maria Poppovic.

As autoras apresentam ainda uma importante questão sobre a fala relacionada ao ambiente cultural em que a criança marginalizada se encontrava. Se no período anterior a escolarização a criança estava acostumada a comunicar-se com a família, de maneira que na escola percebia ser uma situação diferente e, sempre que se manifestava, a professora fazia a correção de suas palavras, a criança poderia carregar consigo uma inibição não desejável. Assim, enfatizavam que linguagem era significativamente mais importante que a correção.

“O resultado é uma catástrofe: essas crianças não só perdem ou diminuem sua capacidade de comunicação como – muito mais grave – perdem ou enfraquecem o eficaz instrumento que é a linguagem para o desenvolvimento da cognição.” (POPPOVIC, et.al, 1977b, p. 31). Nessas situações, as autoras, (e principalmente Poppovic), demonstram o entrelace entre concepções de desenvolvimento, dos conhecimentos da linguagem, do contexto e aspectos da criança marginalizada no espaço escolar e no processo de alfabetização. É preciso atinar que esse projeto recebeu muito das informações e posições psicológicas e educacionais de Poppovic.

Na carta de número 7 correspondente às cartas à professora “Alfa um”, as autoras fazem menção aos conteúdos que compõem o Programa Alfa. O principal objetivo era “ensinar a criança a pensar”. Em razão disso, apresentavam a divisão dos conteúdos da seguinte maneira, Poppovic et.al. (1997b):

1- Discriminação Visual e Discriminação Auditiva: ambas são consideradas uma função psiconeurológica, que é a discriminação, ou seja, a percepção (processo que as pessoas organizam e recebem os estímulos). É pela percepção que inicia o processo de conhecimento, que está relacionado ao nível neurológico. Resumidamente “é o estímulo nervoso estabelecendo contato com o meio ambiente” (POPPOVIC et.al., 1997b, p.44). Assim, a discriminação relacionava-se às várias impressões percebidas pelo cérebro, por isso se a criança não tivesse a discriminação auditiva do som das palavras, muito provavelmente escreveria também de maneira incorreta. Já se a criança apresentar

discriminação visual, o problema seria notado na aprendizagem da leitura com a dificuldade de discriminação das letras.

As atividades presentes no programa sobre a Discriminação Visual eram compostas por trinta páginas de exercícios distribuídas pelos livros de introdução 1 e 2. A criança tinha contato com estímulos como: linhas quebradas, formas geométricas, desenhos, figuras (casa, relógio etc.) e sinais gráficos (vírgula, interrogação, etc.), em uma fase mais simples. Posteriormente, o aluno encontraria tarefas como: discriminar símbolos gráficos, letras e números. Mesmo sem saber ler e escrever, a criança já conseguiria trabalhar com a discriminação e receber importantes estímulos.

As atividades de Discriminação Auditiva poderiam ser encontradas nas unidades de exercícios. A discriminação também se dava no espaço sala de aula, com a diversidade e intensidade de sons. O ritmo também era uma característica importante tanto na produção da escrita, quanto da fala. No livro de Introdução poderia ser encontradas 22 páginas de atividades sobre a discriminação auditiva com exercícios de sons inicial e final das palavras, como por exemplo: havia o desenho de uma bandeira e era para pintar outra figura que tivesse o mesmo som final, “cadeira”. Logo, “cadeira” e “bandeira”, que tem o mesmo som final, deveriam ser pintadas.

2- Coordenação Viso-Motora e Desenvolvimento Motor Amplo: ambos os conteúdos abordam o desenvolvimento do controle que a criança tem sobre o próprio corpo, na harmonia da composição do sistema muscular, ou seja, nas funções que permitem executar ações precisas para movimentos complexos. Para que alguns movimentos, que aparentemente são comuns no cotidiano (dançar, pular etc.) “sejam bem feitos, foi necessário muito amadurecimento neurológico e muito treinamento” (p.48). Assim, o ajustamento e equilíbrio da coordenação motora pode ser caracterizado de maneira “ampla” ou “fina”, Poppovic et.al. (1997b)

O Desenvolvimento Motor Amplo foi citado como essencial para tornar a criança ágil e harmoniosa. Era recomendável, sempre que possível, trabalhar o esquema corporal com os alunos para colaborar na atividade de expressão corporal e, conseqüentemente, na criatividade. Ainda nesse aspecto, era recomendado que a professora, sempre que possível, trabalhasse a distinção entre o lado direito e esquerdo, sendo esses, exercícios fundamentais para a aprendizagem da leitura e escrita. A recomendação para auxiliar o desenvolvimento motor amplo era incluir jogos no pátio e em espaços abertos, fazendo surgir assim, oportunidades de trabalhar conjuntamente o respeito, o cumprimento de regras, a atividade em grupo, entre outras coisas.

A Coordenação Viso-Motora estava relacionada ao movimento das mãos (motor) em harmonia com a visão, colaborando, dessa forma, no processo de aprendizagem da escrita. As atividades como segurar o lápis, a noção de pressão, a movimentação adequada, a escrita de letras maiúscula e minúscula e dos numerais, eram essenciais para esse tipo de desenvolvimento. As autoras enfatizavam que o objetivo não era ensinar as letras, e, sim, trabalhar a musculatura e o comando. As atividades preparadas para esse assunto eram as páginas dos livros que tinham espaço para caligrafia e um cartão para cada criança praticar e escrever o nome. Ainda como recomendação das autoras, enfatizou-se a falta de necessidade de criticar a imperfeição das crianças, que eram ainda muito pequenas e estavam em fase de aprendizagem.

3- Atenção, Observação, Identificação: “Atenção é o processo pelo qual determinada parte das coisas que percebemos torna-se mais clara ou mais enfatizada” (POPPOVIC et.al., 1997b, p.51), ou seja, é uma operação que permite selecionar um aspecto a partir de todos os estímulos que recebemos. “E observação é o processo pelo qual dirigimos nossa atenção e nos conscientizamos de algum detalhe específico”. (POPPOVIC et.al., 1997b p.51). As crianças que tinham dificuldades ou eram incapazes de observar por falta de concentração, não paravam quietas, não conseguiam executar tarefas por tempo prolongado, eram reconhecidas por terem “instabilidade psicomotora”. Isso acontecia porque a criança recebia todos os estímulos do meio com a mesma intensidade e não era capaz de selecionar e/ou canalizar a atenção.

A atividade proposta para trabalhar a atenção e a observação era uma atividade lúdica e tinha como propósito encontrar objetos ou animais escondidos em desenhos. Essa proposta, além da atenção e observação, trabalhava também a identificação, considerando que depois de encontrar o que procurava, a criança deveria identificar.

4- Conceitos Básicos (orientação espacial): as autoras iniciam explicando que grande parte das propostas desse conteúdo trabalha com a orientação espacial, porém, existem conjuntamente algumas outras áreas que elas denominaram de conceitos básicos. Definem orientação espacial como “a capacidade de perceber as propriedades especiais que um objeto tem em relação a quem está observando” (p.52), ou seja, diz respeito ao tamanho, a posição, a direção, a localização, a forma de duas ou três dimensões, etc. É através dessa relação que nos situamos no espaço e percebemos nossa relação com os outros objetos. Assim, essa era uma função psiconeurológica importante para aquisição da aprendizagem da leitura e escrita, Poppovic et.al. (1997b)

A sugestão dada para essa situação foi treinar cópia e exercício de escrita para crianças, principalmente aquelas que trocam letras minúsculas por maiúsculas, ditado, e como sugestão, dar listas para casa, caso a criança apresentasse bastante dificuldade, utilizando preferencialmente as palavras e letras que mais confundem. Por fim, era recomendado que se desse a conhecer às crianças algumas palavras de ordem espacial: em cima, embaixo, do lado, entre, direito, esquerdo, na frente, atrás, para cima, para baixo, sobre, perto, longe, maior, menor, primeiro, último, perto, longe, menos, mais, igual, todos, nenhum, etc. A compreensão desses conceitos eram julgadas como indispensáveis para atividade de raciocínio.

5- Ordenação Temporal: as autoras relatam que esse conceito deveria ter sido apresentado ainda na fase pré-escolar com as noções de tempo antes e depois, rápido e lento. Na fase alfabetização, esse conceito de ser aplicado de maneira mais complexa. Compreendendo, então, que ordenação temporal corresponde a operação cognitiva que utiliza de raciocínio complexo para solução de problemas, ou seja, aborda-se aqui o conceito de previsão e planejamento, Poppovic et.al. (1997b).

As atividades a serem trabalhadas sobre ordenação temporal estavam presentes no livro “introdução”, eram desenhos ou cenas em desordem. A criança deveria analisar a cena e coloca-la em ordem adequada de tempo. O programa disponibilizou, ainda, várias séries de cartões avulsos e pequenos problemas práticos para ser ordenado.

6- Sequências: com a mesma intenção da ordenação de tempo, essa área pretendia colaborar e ensinar a criança raciocinar logicamente, Poppovic et.al. (1997b).

Nessa proposta, o aluno trabalhava com conceitos abstratos e dependentes de solução e lógica. Os exercícios eram desenhos que pertenciam a uma série lógica, por exemplo: uma série tinha bolinhas, a próxima cubo, e a outra com bolinhas e outro cubo. A criança deveria escolher a melhor alternativa que completava a série.

7- Análise e Síntese: essas são as operações cognitivas mais importantes do processo de alfabetização. Resumidamente, apresenta análise como “separar” e síntese como “juntar”, ou ainda, análise como “uma operação que decompõe o objeto em estudo em unidades menores” (p. 55), simbolizando palavras ou sílabas, e síntese como uma operação de unidade, as sílabas, por exemplo, formando juntas a palavra. A finalidade dessa proposta não era apenas refletir a partir de sílabas e palavras, mas, sim, proporcionar ao aluno reflexão, Poppovic et.al. (1997b).

As atividades tinham como proposta inicial trabalhar com materiais concretos, tais como jogos descartáveis, situações verbais, livros. Depois, era desejável utilizar as figuras abstratas, como símbolos gráficos (letras, sílabas). Assim, o aluno aprendia a lidar com

situações que abordavam conhecimento de síntese, análise, discriminação visual e treino motor.

8- Comunicação: as autoras retomam a importância da comunicação e linguagem como importante colaboradora para o processo de desenvolvimento, principalmente da alfabetização. Afirmam que essa área era o princípio norteador do currículo proposto pelo Alfa, Poppovic et.al. (1997b).

Das atividades que norteavam-se pelo campo da comunicação, foi apresentado que cada uma das 150 unidades-aulas não só poderiam como deveriam permitir o interesse e manifestação verbal da criança. O desejo a partir da comunicação era para a promoção e desenvolvimento das capacidades cognitivas. As atividades de comunicação compreendiam conteúdos de Estudos Sociais, Ciências, Higiene e Saúde.

Nos Estudos Sociais, era possível encontrar assuntos como 1) A casa – dependências, localização; 2) As profissões; 3) Os meios de comunicação; 4) Os meios de transporte.

Sobre os conteúdos de Ciências, era possível discutir 1) animais – características; 2) animais – modo de vida; 3) animais – habitat (água, toca, árvore, etc.); 4) dias da semana; 5) origens dos produtos (animal, vegetal, mineral); 6) órgãos dos sentidos (cinco sentidos); 7) alimentos (sólidos e líquidos); 8) plantas; 9) a água; 10) sombras (luz); 11) dia e noite (sol, lua e estrelas); 12) meses do ano; 13) horas (ler meia hora e hora inteira).

Já os conteúdos sobre Higiene e Saúde abrangiam os tópicos: 1) higiene pessoal; 2) higiene na alimentação; 3) o sono (horas necessárias para dormir).

As autoras também sugerem utilizar e diversificar outros temas conforme a região que o aluno está inserido como abordagens sobre festas típicas e conteúdos específicos daquele espaço.

A partir de agora, analisaremos as propostas que o Alfa dispunha para a alfabetização e a matemática.

Alfabetização: as autoras deixam bastante claro que não tinham interesse nem preocupavam-se em nomear o método empregado pelo programa Alfa. O interesse era pela alfabetização das crianças, que só conseguiam aprender a partir da significação das atividades propostas. Dos materiais que os alunos recebiam para esse processo, estavam o suporte para sílabas, arquivador de sílabas, fichas com sílabas de imprensa e manuscrita, dois livros de exercícios e um caderno “minhas palavras”.

I - “Introdução”: Essa era a primeira etapa do processo de alfabetização com a utilização do programa. A partir do conteúdo específico para ser desenvolvido na classe, a criança entraria em um processo de motivação, contribuindo com as suas próprias palavras.

As autoras do programa recomendam que as crianças participem dessa etapa ativamente, imaginando, criando, conversando, etc.

Nessa etapa inicial, poderiam ser adotadas algumas estratégias para que elas interagissem, como contar uma história e fazer perguntas; conversar sobre um assunto; contar uma história e pedir que os alunos inventem um final; modificar uma parte da história e perguntar o que aconteceria; apresentar um problema e pedir soluções. Nessa fase, também pode ser envolvidos assuntos sobre Ciências e Estudos Sociais.

II - “Apresentação da frase”: depois de selecionada a frase com as crianças, que surgiu pela atividade de comunicação “introdução”, a professora deveria notar se as palavras da frase já eram formadas por sílabas conhecidas; se não havia sílabas repetidas. Tendo aprovação da professora sobre a frase selecionada, deveriam ser distribuídos os suportes e os cadernos e todas as “famílias” pertencentes àquela sílaba nova deveriam ser apresentadas, por exemplo, a frase selecionada foi “o cavalo tem pelo”, a sílaba “ca” estava sendo apresentada e deveria ser mencionada a família silábica “ca”, “co”, “cu”. Após a apresentação, seria adicionada a sílaba “ca” no arquivador⁴⁸, compreendido como um excelente treinamento de discriminação visual. A professora deveria colocar a caneta na lousa (que estava com a frase) e escrever com o giz para, assim, os alunos associarem dois tipos de escrita. O próximo passo seria a leitura pausada da frase apontando para cada uma das sílabas. Em seguida, era sugerida uma proposta de interação com os alunos, perguntando qual era a primeira palavra. Por fim, era recomendável convidar algumas crianças para ler a frase e apontar as sílabas com o giz.

III - “A escolha da palavra-chave”: a ideia era de exploração. As autoras recomendavam que se destacasse a palavra-chave (cavalo) perguntando: Onde está o cavalo? Em seguida, questionar: Como começa a palavra? Qual é o som? Qual foi a primeira sílaba que procuraram no arquivador? O destaque do processo de síntese também era recomendado nesse momento, ou seja, era necessário explicar que cada palavra era formada por sílabas. Escrever a sílaba em letra maiúscula e minúscula para treinar a escrita das letras, o professor na lousa e cada aluno no seu caderno. No caderno “minhas palavras”, as crianças deveriam escrever a sílaba “nova”, (“ca”) ao menos em duas ou três linhas. Quando a criança terminasse a escrita da sílaba, a professora deveria recomendar que as crianças formassem a frase que estava escrita na lousa, no suporte. E, para finalizar, os alunos deveriam copiar a frase no caderno “minhas palavras”.

⁴⁸ O arquivador era um material com espaço preparado especificamente para montar as frases.

IV- “Fixação da Sílabas”: nesse momento, os alunos deveriam grafar a palavra “cavalo” e circular a sílaba “ca”. Em seguida, a professora deveria perguntar se conhecem outras palavras que começam com “ca” e anotar na lousa. Sequencialmente, os alunos formariam no suporte as palavras sugeridas, desde que fosse formada por sílabas que já conhecem e que colaborassem com novas frases com essa palavra. Era importante que as crianças tivessem bastante contato com o material, por isso, era recomendado bastante tempo para essa atividade. Na sequência, cada aluno deveria ler a palavra ou frase que formou e a professora anotaria na lousa. Todas as crianças precisariam ler e copiar as palavras da lousa, circulando “ca” no caderno. Por fim, a professora iria ditar algumas das palavras.

V- “Exercícios”: no livro “Alfabetização”, os alunos deveriam resolver os exercícios referentes a sílaba “ca”, a professora corrigiria os exercícios ao mesmo tempo em que ensinaria as próprias crianças a corrigir. Ao fim da aula, explicaria aos seus alunos a tarefa para ser feita em casa.

Essas eram as aulas pensadas para o tema da alfabetização, as autoras não definem o assunto a ser trabalhado. A proposta iniciadora da aula poderia ser sobre ciências, estudos sociais, etc. A interação por meio de diálogo e ideias que os próprios alunos promovem era marca do programa. A associação de sons a letras também era bastante evidente, assim como o treinamento e repetição constante da nova sílaba. Ao mesmo tempo em que a sílaba era uma recorrência intensa durante a aula, as mudanças e reflexões propostas a partir de novas palavras com a mesma sílaba sublinha a utilização da análise e da síntese que os alunos precisavam ter. A escrita ora da sílaba, ora da palavra e, por vezes da frase, colaborava no processo de escrita. Assim, a proposta do programa Alfa para a alfabetização era uma aula que exigia bastante atuação, participação, reflexão e repetição dos alunos.

Essa próxima apresentação será sobre o último conteúdo que foi abordado pelo programa: a Matemática.

Matemática: Sobre como foi preparado o conteúdo de matemática, Poppovic et. al (1977b) já introduzem o assunto fazendo referência a esse tema como um assunto fascinante. Alegam que o material e o conteúdo foram estudados e aplicados como teste, e que as crianças adoravam. Isso porque o material era concreto, “bonito, eficiente e com livros de exercícios que são verdadeiros jogos”. (POPPOVIC et. al 1977b, p.75). A ideia proposta com esse material não era aprofundar conteúdos da área por meio de contas, números e tabuadas. Em consonância com todo o programa, a matemática proposta pelo Alfa pretendia ensinar o aluno a pensar e a solucionar problemas. “É certo que no fim do ano a criança saberá realizar operações simples, porém fará suas contas não de maneira mecânica e automática mas, sim,

compreendendo e dominando todo o processo racional que leva às operações de adição, de subtração e de multiplicação.” (POPPOVIC et. al 1977b, p.75).

Os conceitos abstratos eram elaborados a partir de conceitos mais simples, por isso, esse material tinha como intenção colaborar em desenvolver as operações cognitivas simples, como agrupar, ordenar, formar conjuntos, identificar características e classificar. As autoras apontavam que a partir, principalmente, da compreensão do conceito abstrato de classificação, as crianças cada vez mais ampliariam o campo cognitivo.

Explicam ainda, que, para aqueles que acreditam que a matemática precisa de contas e números para ser compreendida, devem saber que sem a compreensão prévia de formar conjuntos, não há a compreensão de números, visto que ao invés de significar um valor de uso, o número torna-se apenas um símbolo abstrato (POPPOVIC et. al 1977b). Também o agrupamento pode referendar características de coisas iguais e, portanto, quantificar um caderno, uma casa, um livro, entre outros. É assim que os números surgem enquanto função e já permitem compreender que para que as coisas possam ser contadas, devem ser agrupadas.

Assim como na alfabetização, a matemática foi dividida em algumas áreas de atividade ao longo do programa, (POPPOVIC et. al 1977b):

I – “Formação de conjuntos”: para a criança, “agrupar” é um das primeiras atividades cognitivas, por isso, a proposta para esse conceito estava relacionada com exercícios simples de juntar conceitos ou características que as crianças já conheciam como forma, tamanho, função, cor etc. Os conjuntos que foram formados pelas crianças ao final da atividade podem ser chamados de classificação.

II- “Identificação de propriedades”: identificar conjuntos e quais características lhe proporcionam o agrupamento ou conjunto. Em meio a unidades, era possível encontrar atividades que colaborassem no desenvolvimento desse conceito, proporcionando às próprias crianças transformar elementos em conjuntos.

III- “Relações de pertinência”: tinha como função promover a mesma operação de identificação, mas um pouco mais complexa. As crianças deveriam identificar no caderno, ou seja, de maneira escrita e registrada, quais elementos pertenciam ou não a determinados conjuntos. Em seguida, deveriam explicar porque os elementos selecionados tinham relação de pertinência ou não. Nessa atividade, a comunicação e a verbalização são ações de extrema relevância para o desenvolvimento do raciocínio.

IV- “Conjunto unitário – conjunto vazio”: o conjunto unitário faz referência a situações em que um elemento aparece sozinho, sendo assim, um conjunto de valor unitário.

O conjunto vazio diz respeito ao zero, pois a criança precisa aprender a lidar com a “não quantidade”.

V- “Relação de quantidade”: nesse contexto, espera-se que a criança consiga diferenciar quantidade de um elemento do conjunto, ou seja, maior ou menor quantidade.

VI- “Correspondência entre conjuntos”: nessa fase, inclui-se a quantidade relacionada a números, visto que a criança já dominava os raciocínios esperados para agrupar e classificar de acordo com as características indicadas. O professor deve pedir para as crianças estabelecerem, entre os conjuntos, aqueles que correspondam a números/elementos iguais.

VII- “Correspondência numeral- quantidade”: as crianças passam a pensar no conjunto em relação a quantidade numérica, ou seja, há aqui a introdução numeral.

VIII- “Ordenação”: corresponde a um sistema de relação no qual se passa de um elemento para o outro sem pular nenhum. Ordenar tem o mesmo propósito de contar. Primeiramente ensina-se a sequência ordinal para depois solicitar a identificação da posição.

IX – “Identificação e escrita de números”: a atividade desse conceito foi compreendida através de leitura, cópia e ditado.

X- “Operações matemáticas: adição e subtração”: nessa temática, as crianças já passaram por um processo amplo de conhecimento e significação de operações cognitivas básicas, logo, já podem iniciar operações de adição e subtração. Como complemento, o material concreto (barrinhas) ajuda a compreender melhor a técnica operatória.

XI- “Decomposição”: como já alcançaram a compreensão da adição, ou seja, da soma, as crianças também já são capazes de decompor. Exemplo: Há quantos círculos? Quantos triângulos? Quantos quadrados? E quantos ao todo? São significações diferentes, mas que a criança percebe as diferenças e a identificação total.

XII- “Agrupamento”: Nesse momento, iniciam-se algumas situações de raciocínio básico para operações de multiplicação e divisão. A análise era feita com figuras e imagens. A operação desenvolvida a partir de processos de agrupamentos. Enfim, são feitas perguntas aos alunos: Quantos grupos conseguiu com 3 elementos? Quantas figuras restam? Etc.

XIII- “Multiplicação”: ainda por processos de agrupamento, era ensinado a raciocinar através da multiplicação e com a criação de problemas simples.

XIV- “Dezenas, moedas e notas”: esse último tópico sobre conteúdos abordados no estudo de matemática tem como função colaborar com atitudes diárias da vida das crianças. A recomendação de quando utilizar o material de matemática concreto é de que se deve separar um tempo extra para possibilitar às crianças a interação com o material, tendo em vista o gosto que elas têm pelo mesmo.

A matemática no Programa Alfa possibilitava aos alunos trabalhar diversos conceitos a partir de assuntos concretos e visíveis. O conhecimento concreto era substituído vagarosamente pelo conhecimento abstrato. A linguagem, a interação e a comunicação continuavam sendo ferramentas imprescindíveis para o desenvolvimento do raciocínio e promoção do conhecimento.

Acreditamos que, a partir do conhecimento das bases teóricas do programa e do conteúdo apresentado no qual o processo de aprendizado era mais importante do que os conteúdos, com vias de compreensão pela construção do conhecimento através da linguagem, o Programa Alfa apresentou base na Psicologia da aprendizagem com utilização das ideias de Vygotsky e Luria.

Concordamos com Pimentel (1997) ao afirmar que esse programa possuía quatro conceitos norteadores, sendo eles: 1) desenvolvimento das funções psiconeurológicas e operações cognitivas necessárias para a aprendizagem; 2) construção de um currículo com enfoque no processo de aprendizado mais do que nos conteúdos, desenvolvendo habilidade para solução de problemas e de autonomia; 3) estimulação da comunicação e consequentemente do enriquecimento da linguagem; 4) estímulos e motivação para aprender.

Alicerçado nesses pilares, o Alfa apresentava suas propostas como combate a reprovação e evasão escolar, ou seja, ao fracasso, principalmente para aquelas crianças marginalizadas.

Os materiais que compunham o Programa Alfa não se encerraram por aqui. Como um programa bastante extenso e bem elaborado, contava com alguns materiais de uso do professor, como se visualiza no quadro elaborado por Pimentel (1997):

QUADRO 6: MATERIAL PARA A PROFESSORA

<u>ALFA1</u>	<u>ALFA 2</u>	<u>ALFA 3</u>
<i>Cartas à Professora do Alfa um:</i> apresenta princípios norteadores do programa, além de fornecer as informações para que a professora entre em contato com o material e conheça seus objetivos.	<i>Cartas à professora do Alfa Dois:</i> cujo conteúdo procura evidenciar as diferenças e novas propostas de ensino que caracterizam esta segunda etapa do Alfa, como a área de Solução de Problemas.	<i>Cartas à professora do Alfa Três:</i> explicita o porquê da variedade de material concreto diminuir em função do desenvolvimento cognitivo e explica as características das atividades de Habilidade de Sobrevivência.
<i>Unidades para professora:</i> 1 livro com 100 unidades e anexos	<i>Unidades para professora:</i> 2 livros com 150 unidades e anexos	<i>Unidades para professora:</i> 2 livros que apresentam um total de 150 unidades-aula

17 jogos de cinco cartões sequências com desenhos coloridos, para atividades relacionadas a Conhecimentos Gerais: ciclos da água, características e habitat dos animais, higiene na alimentação etc.	12 cartazes sobre temas diversos – ilustração com títulos que tratam de assuntos tais como: alfabeto, noções de higiene e saúde, sociabilização, personagens da História do Brasil.	11 cartazes sobre ciências, tabuada, meio ambiente, comportamentos, etc. há também 12 cartazes que formam o calendário a ser montado e decorado pelos alunos no decorrer do ano.
-	Almanaque	Almanaque
-	Ábaco	
Fichas de papelão com letras e caneta para apoiar as letras	-	-
8 cartazes de papelão com famílias das sílabas e desenhos diversos	-	-

Fonte: Pimentel (1997): "Um Estudo de Caso na Relação Entre Psicologia e Educação: O Programa Alfa" p.96

Dessa forma, o Alfa não estava apenas colaborando com os alunos, os materiais também eram de utilização da professora. Todas as atividades, as ideias de formação, de elaboração e de aplicação, eram dadas ao professor, o que configurava um material bastante complexo e amplo.

IMAGEM 13: MATERIAIS DO PROFESSOR PROGRAMA ALFA.



Fonte: Acervo da Biblioteca “Ana Maria Poppovic” - BAMP: FCC

O Programa Alfa continha em si uma proposta bastante completa. Os materiais foram pensados para colaborar de maneira bastante expressiva. Além do aluno e do professor, o Alfa também dispunha de algumas produções extras para compor a “biblioteca” da sala de aula, espaço do aluno e do professor, conforme evidencia o Quadro 7.

QUADRO 7: MATERIAL PARA A BIBLIOTECA DA CLASSE

<u>ALFA 1</u>	<u>ALFA 2</u>	<u>ALFA 3</u>
-	1 dicionário de bolso	1 dicionário
-	3 exemplares de 17 diferentes livros de história infantis	3 exemplares de 12 livros diferentes com histórias infantis
-		Oficina com materiais diversos para trabalhos manuais e artísticos

Fonte: Pimentel (1997): “Um Estudo de Caso na Relação Entre Psicologia e Educação: O Programa Alfa” p.96

Essa grande quantidade de materiais que formavam o Programa foi pensada exatamente para atender as crianças marginalizadas, professoras com pouco recurso e escolas

com pouco material. Logo, Programa Alfa era a concentração de vários conhecimentos que Poppovic havia percorrido.

As proporções do Programa Alfa eram tão vastas que contavam ainda com a “Casa Alfa”, espaço de pesquisa de troca de cartas entre professoras que aplicavam o programa e das responsáveis por ele. E o “Jornal Alfa”, periódico de circulação para abordar assuntos sobre o andamento, divulgação e aproximação do programa com as professoras.

O Jornal Alfa fez menção diversas vezes ao andamento positivo do programa, principalmente em manchetes como “Esta gente faz uma escola diferente” (JORNAL ALFA, 1983, ano 4, nº25, fev.); “Sergipe: um estado pequeno com um trabalho grande” (JORNAL ALFA, 1982, ano 3, nº24, nov.). O periódico também demonstrava que o programa havia chegado em diversos estados além de Sergipe, “Nossos meninos do Rio” (JORNAL ALFA, 1982, ano 3, nº20, jun), etc. Outras vezes, o jornal comenta o contrário:

Em 1979, quando a Prefeitura implantou o Programa em São Paulo, a “Amadeu Mendes” começou a trabalhar com Alfa Um. A experiência, contudo, não foi bem sucedida e, segundo Wladilene, a sua interrupção no ano seguinte acabou truncando o trabalho e não permitindo uma avaliação correta da metodologia” (JORNAL ALFA, 1983, ano 4, nº 27 abr.)

Essa passagem discorre sobre uma experiência que não deu certo e relata que a implantação foi iniciada em uma escola de ensino pré-escolar, o que significava que o material não era rigidamente determinado para as séries iniciais da alfabetização em escolas primárias (ou do ensino fundamental, como se denomina atualmente). Por outro lado, ameniza o insucesso do programa nessa escola com o tempo insuficiente para ser avaliado.

Outros jornais também fizeram menção às propostas do programa como é o caso do “Jornal do Brasil”, de 1981. Em um artigo com o tema “psicóloga acha que repetência é problema”, o nome de Poppovic aparece como coordenadora do Programa Alfa e o jornal comenta a participação da intelectual no “1º Seminário Nacional do Programa Alfa”. O artigo alega ainda que os professores participantes estavam satisfeitos com os resultados do programa.

IMAGEM 14: ALFA NO BRASIL



Fonte: Jornal Alfa, ano 3, nº16, 1982

Em 1982, o Programa já havia alcançado uma margem de implementação em 20 estados brasileiros, sendo eles Acre, Amapá, Espírito Santo, Pará, Paraná, Ceará, Mato Grosso, Goiás, Amazonas, Rio Grande do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Rio de Janeiro, Sergipe, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Distrito Federal e Bahia, esse último estado era onde mais havia alunos com o programa. Isso demonstra como o Programa foi amplamente irradiado por quase todo o Brasil.

O Jornal Alfa, ano 3, nº16 de Fevereiro de 1982, revela que parte dos materiais que foram desenvolvidos, tiveram colaboração de empresas privadas. Cita a participação das empresas Casas Pernambucanas e Associação Brasileira das Entidades de Crédito Imobiliários e Poupança - ABECIP. Os investimentos de empresas privadas associados ao espaço de circulação nacional do programa enfatizam a aceitação das ideias e propostas de Popovic e seu grupo para esse contexto educacional.

Presumimos, portanto, que, muito do sucesso do Alfa, teve relação com algumas situações: 1- o Alfa era um material completo, com currículo e programa disponíveis para aplicação imediata; 2- Poppovic já havia trabalhado como assessora na Secretaria de Educação do Município de São Paulo, por isso, tinha contatos e influências que certamente colaboravam com ela; 3- A divulgação do material foi bastante intensa, como Rosenberg relatou nas idas e vindas em visitas a Secretarias dos municípios para apresentar as propostas do Alfa; 4- A colaboração na aquisição e distribuição do material por verba de empresas privadas.

Os Governos Municipais, assim como o Federal, tinham interesse na alfabetização imediata da população. Por isso, o Programa Alfa era uma proposta agradável e interessante. Para Poppovic, o Alfa estava além de um meio de difusão de suas ideias e colaboração para desenvolvimento, era uma ação crítica e reflexiva de um grupo que pensava e agia em prol da situação educacional.

Não há como negar que o Programa atingiu proporções muito grandes em todo o cenário nacional, mas assim como foi expandindo de forma consideravelmente rápida, também teve seu fim depois de alguns acontecimentos.

Maristela Debenest, em entrevista para pesquisa para Bernardes (1999), revelou que uns dos motivos que levou o Alfa a parar de ser produzido foram a associação do Programa à ditadura militar, considerando que o auge do Alfa foi exatamente no contexto de esquema governamental autoritário; a crítica do sindicalismo ao Programa, referindo-se aos professores que utilizavam esse material como “tábulas rasas”; o surgimento de Emília Ferreira com novas discussões no campo da alfabetização; as eleições diretas para o governo – lembrando que a maior parte dos consumidores desse material eram alunos de escolas públicas e, portanto, eram adquiridos pelo governo; a associação com a corrupção do governo militar com a compra do Alfa e as mudanças na empresa patrocinadora – Editora Abril – com crises empresariais. Tudo isso fez com que o material fosse não mais bem visto.

Assim, uma enorme quantidade de consequências colaborou para a extinção do Programa Alfa. Acrescentamos também como um dos motivos de grande relevância que não foram citados acima, a morte de Ana Maria Poppovic no ano de 1983, pois foi em 1987 que ocorreram as últimas utilizações registradas do Programa Alfa, poucos anos depois da morte da coordenadora e responsável, Poppovic. Seu encerramento foi uma situação de abandono dos apoiadores da ideia inicial. O Alfa era só mais um material de alfabetização utilizado no período de ditadura militar associado a uma concepção tecnicista.

Bernardes (1999) relata que pouco depois da editora Abril demitir em massa seus funcionários e mudar seu nome para Nova Cultural, pouco incentivava o Programa Alfa, a verdade é que a empresa não desejava mais estar associada a um produto que perdia valor no mercado por conta da nova conjuntura política no país.

As mudanças governamentais, não só estruturais, mas também dos indivíduos, fez com que as parcerias diminuíssem na compra do material, que até então eram feitas diretamente com os governos. Bernardes (1999) revelou-nos um fato acerca da última integrante do Programa, Helena Britto, que chegou para trabalhar com o material em 1984:

Um dia, disseram-me: “Fala para as Secretarias de Educação que não vai mais ser oferecida assistência ao Programa”. Isto significava que o Programa não ia mais funcionar. Então eu disse a eles: “Vocês é que devem comunicar as Secretarias de Educação, pois não fomos nós que decidimos” (BERNARDES, 1999, p.69).

Foi nesse momento que o Programa Alfa deixou de ser produzido e comercializado. Se, por um lado Poppovic não acompanhou o fim de sua “joia mais precisa”, por outro, teve a experiência de ver o programa “Pensamento e Linguagem” iniciar e encerrar suas atividades.

No relatório de três anos após o funcionamento do programa “Pensamento e Linguagem”, Poppovic revela o diálogo com a Fundação Bernard Van Leer em busca de verbas. Nesse texto, a intelectual esclarece a justificativa para criar o programa. Pautada na questão que já percorria seus caminhos desde muito tempo: o fracasso escolar devido à pobreza, ao despreparo do aluno e a falta de meios para as professoras desenvolverem satisfatoriamente suas profissões.

A reprovação e o afastamento das crianças do sistema de ensino, sem possibilitar novas chances, Poppovic (1981) denominava de “analfabetismo virtual”, que estaria associado a uma porção de outros fatores que desfavorecem o ser humano no processo de desenvolvimento: ignorância, doença, baixa qualidade de vida e impossibilidade de ascensão. Condições e situações estas que cercavam àqueles que nem ao menos conseguiam alfabetizar-se e, conseqüentemente, afastavam-se da escola.

A partir de experiências que tiveram com escolas, as autoras notaram que as professoras necessitavam de “treinamento” para transmitir conteúdos. Isso porque os cursos que existiam até o momento não tinham a preocupação de observar e pensar as atividades com base nas características particulares das professoras.

Essa proposta era diferente das que havia até então para alfabetização, já que havia o propósito de alcançar todas as professoras, seja por modalidade presencial ou à distância. Essas modalidades eram possíveis pelo fato do material ser composto por vídeo e textos, além

de contar com monitores aptos para atender as necessidades e dúvidas, isto é, agentes que estavam aptos a conduzir o treinamento das atividades.

Em caso do professor (cursista do programa) estar em um espaço muito isolado ou de difícil acesso, recomendava-se a modalidade à distância, as fitas e os textos poderiam ser lidos e assistidos em casa. Na modalidade presencial, os professores (cursistas) poderiam frequentar os encontros nos espaços destinados para essas atividades, ou em caso de desejo do contratante, as reuniões poderiam ocorrer no próprio espaço escolar.

Dessa maneira, as autoras do Programa acreditavam estar colaborando com a formação do professor, pois consideravam levar o programa para as condições e necessidade de cada educador (cursista). Outra característica importante sugerida pelo material era adaptar-se a necessidade de cada professor. Ou seja, àqueles que já haviam se habilitado e possuíam formação de professor em escola normal ou curso de Pedagogia, poderiam participar de um número menor de encontros em monitorias. Já para os professores leigos e sem nenhum tipo de formação, era recomendado um acompanhamento maior.

O Pensamento e Linguagem era uma proposta que estava em execução no mesmo momento em que o Programa Alfa. Por isso, assim como o outro programa, estava em diversos espaços/estados. O Pensamento e Linguagem foi implantado como forma de reforçar as propostas de maneira bastante direcionada e ampliar a compreensão do Alfa para quem o executava, o professor. Uma opção era a tentativa de apresentar propostas de alfabetização diferenciada, colaborando, assim, com a professora sem experiência ou sem habilitação (leiga) para ter uma nova perspectiva sobre o processo de ensinar e alfabetizar as crianças.

Os materiais do Programa “Pensamento e Linguagem” eram uma extensão das ideias do Programa Alfa. O Programa tinha o objetivo de colaborar efetivamente no processo de alfabetização, mas com enfoque no trabalho do professor. Notamos que esse estudo, por direcionar-se a adultos, tinha menos diversidade, todavia, de maneira nenhuma era menos elaborado.

Quinze fitas de vídeo compunham o material do aluno. De maneira bastante descontraída, os vídeos contaram com a participação de atores que abordavam temas e discussões de educação de uma forma lúdica e fora do espaço escolar. O cenário era o picadeiro de um circo. As situações eram acontecimentos relacionados ao cotidiano. Era um total de seis personagens que compunham as cenas, sendo eles o apresentador; Gregório, o trapezista; Dulcinéia, a bailarina; Waleska de Luxemburgo, a domadora; Zacarias o Grande, o mágico; e Ramon, o atirador de facas. Com essa proposta, os filmes do programa elucidavam os seguintes assuntos evidenciados no Quadro 8.

QUADRO 8: VÍDEOS DO PROGRAMA PENSAMENTO E LINGUAGEM

Filme: título	Mensagem: proposta do vídeo
1. Viva a professora	Motivação profissional: a primeira fita tinha a intenção de introduzir os cursistas. Por isso, esse primeiro assunto teve como tema central a valorização e respeito a professora.
2. Na idade da pedra	Flexibilidade para aceitar inovações: Nesse vídeo, a proposta pensada era de colaborar com os professores a pensar e lidar com as novidades. Por isso, tinha como objetivo apresentar situações que permitissem observar capacidades de mudanças e transformações relacionadas a constantes adaptações.
3. Nem tanto ao mar, nem tanto à terra	Uso do senso crítico diante de novas perspectivas: Nesse episódio, acontecem situações que os personagens precisam aderir a mudanças e pensar criticamente para aceitar opiniões e técnicas.
4. Cultura em desfile	Aceitação de padrões culturais diferentes: Nesse vídeo, foram abordadas questões sobre o respeito à diversidade e situações relacionadas a pequenos grupos e outros povos.
5. Salve-se quem puder	Respeito às diferentes maneiras de se comunicar: Aqui, a ideia era de abordar a linguagem ligada à origem cultural e a maneira de falar do aluno, considerando a fala como uma linguagem decorrente do ambiente social em que vive.
6. Ninguém crê em mim	Definição de autoconceito: Nesse vídeo, trabalhou-se com a ideia do que a pessoa construiu/possui de si mesma e como a professora é importante na formação do autoconceito.
7. Sorria se puder	Definição de autoritarismo: Aqui, a proposta principal foi de compreender que o autoritarismo não é uma boa solução para a educação e que a professora não deve exercer essa ação perante seu aluno.

8.	O passado me condena	Como se forma o autoconceito: Nessa passagem, foi discutido o autoconceito negativo e como isso pode tornar a pessoa insegura e incapaz de aprender
9.	Dois pra lá, dois pra cá	O que é autodisciplina: A ideia desse filme foi de exemplificar que a disciplina de um grupo ou de pessoas não acontece pela opressão ou autoritarismo.
10.	Quem vê cara não vê coração	Preconceito da classe social: Esse vídeo colaborou com a reflexão sobre como o preconceito prejudica quem sofre e não colabora em nada com quem pratica
11.	O chinesinho faminto	É importante aprender a aprender: retoma a ideia de que o processo é mais importante que o conteúdo, assim, o aluno que domina a maneira de fazer e pensar pode aprender qualquer conteúdo a qualquer momento.
12.	Anão em terra de gigante	Como a criança vê a escola: Discutiu sobre a relação da criança conhecendo a escola, em comparação a um anão enfrentando um gigante desconhecido.
13.	Índio não quer apito	Como a professora vê a criança: Esse vídeo apresentou como proposta a confiança no aluno, pois achando que ele é incapaz ou incompetente, impede o crescimento da personalidade do aluno.
14.	O bolo do outro	Atitudes profissionais adequadas: Apresentou a importância de discutir e agir com independência nas ações profissionais, sem sabotar ou obedecer “cegamente”, pois essas atitudes podem trazer prejuízo ao aluno e a professora.
15.	Olhando para trás	Fez-se uma retomada das mensagens dos filmes anteriores

Fonte: POPPOVIC et. al. *Pensamento e Linguagem*. vol 1. 1981

IMAGEM 15: CENA DO VÍDEO DO PROGRAMA PENSAMENTO E LINGUAGEM



Fonte: Acervo da Biblioteca “Ana Maria Poppovic” – BAMP: FCC.

O Programa Pensamento e Linguagem ganhava corpo enquanto produto de afirmação dos ideais de Poppovic para a educação. Além dos vídeos, o material para o professor também compunha textos de leitura, de assunto associado aos vídeos.

IMAGEM 16: LIVRO DE TEXTOS: MATERIAL “PENSAMENTO E LINGUAGEM”



Fonte: Acervo da Biblioteca “Ana Maria Poppovic” – BAMP: FCC

O livro de textos do material “Pensamento e Linguagem” trazia informações a serem lidas pelo cursista. Os textos embasavam os assuntos abordados nos vídeos.

Não por acaso o nome do programa foi denominado de “Pensamento e Linguagem”. Em um dos textos que utiliza o título “a comunicação é indispensável à aprendizagem”, as autoras do programa defendiam a comunicação e a interação como ferramenta que a criança utilizava para “transmitir uma imagem de si mesma e de receber, dos outros, informações que servem para seu autoconhecimento” (POPPOVIC et.al 1981b, s/n).

O “Pensamento e Linguagem” trabalhava com os mesmos propósitos do “Programa Alfa”. Nesse programa, a formação do professor era tão importante quanto as preocupações do ensino e alfabetização dos pequenos. Por essa razão, promoveu também as ideias de autoconceito⁴⁹, motivação e reforço positivo.

Os textos que deveriam ser lidos e discutidos durante o programa foram planejados e elaborados para atender os seguintes assuntos, (POPPOVIC et.al, 1981b):

- 1- A criança marginalizada cultural: abordagem de explicação sobre o conceito;

⁴⁹ Ou autoimagem está associada ao conjunto de características que o próprio indivíduo faz de si mesmo, a maneira como se vê.

- 2- Linguagem: discussões sobre a importância da linguagem para a aprendizagem, a linguagem da criança marginalizada, a motivação para a linguagem; a escola no papel da colaboração da linguagem;
- 3- Autoconceito: autoconceito do marginalizado cultural, os aspectos negativos em confronto com o ambiente social que a criança vive e as características negativas;
- 4- A escola e a criança culturalmente marginalizada: a segregação entre as crianças marginalizadas e os demais alunos no ensino; a importância do material adequado no espaço escolar para alfabetização do aluno marginalizado;
- 5- Alimentação: a desnutrição como aspecto prejudicial no desenvolvimento;
- 6- Mudanças para a escola: aceitação de diferentes grupos sociais que frequentam a escola pública; crítica ao sistema rígido da escola que colabora no fracasso das crianças que não conseguem se adequar a ela;
- 7- Pensamento: a importância do pensamento para o desenvolvimento e a crítica;
- 8- Autoconceito, motivação e aprendizagem: o processo de aprendizagem preparado por um ambiente motivador; estimular os alunos a realizar as atividades; o papel do professor como aspecto principal para estimular os alunos;
- 9- Objetivos educacionais: a importância de definir objetivos no processo de ensino-aprendizagem; os objetivos como forma de nortear o processo educacional;
- 10- Alfabetização: a prontidão para a alfabetização; a importância do sistema funcional da linguagem para o desenvolvimento da leitura e escrita; a percepção visual, coordenação motora e orientação espacial como funções necessárias para o processo de leitura e escrita;
- 11- Solução de problemas: utilização da operação cognitiva complexa, ação dividida em três passos principais: 1- perceber o problema e entendê-lo; 2- procurar soluções adequadas; 3- escolher as melhores soluções; 4- executar e avaliar o resultado;
- 12- Autoaprendizagem possuída: valorização dos processos da aprendizagem mais que os conteúdos; desenvolvimento das habilidades cognitivas;
- 13- Motivadores: promover autoconfiança nos alunos;
- 14- Avaliação: ferramenta de utilização constante entre as professoras; avaliação como forma de verificar o planejamento adequado ou reajuste;

Essas eram as principais discussões que o “Pensamento e Linguagem” trabalhava com o professor-cursista. Assim como o Programa Alfa, o Pensamento e Linguagem foi também um programa com proposta de minimizar os problemas educacionais da fase de alfabetização: a reprovação e a evasão das crianças. Além do fato certo de que o Pensamento e Linguagem

aspirava preparar o professor para receber, acompanhar e alfabetizar principalmente as crianças marginalizadas culturalmente.

O Programa Pensamento e Linguagem apresentou um resumo bastante interessante sobre os processos e funções cognitivas necessárias para alcançar a alfabetização. Para a aprendizagem da fala, seria necessário o desenvolvimento das funções psiconeurológicas e operações cognitivas da visão e audição. Para a aprendizagem da linguagem interior, o desenvolvimento das funções psiconeurológicas e operações cognitivas da visão, audição e fala. A aprendizagem da leitura dar-se-ia após as funções psiconeurológicas e operações cognitivas da visão, audição, fala e linguagem interior. E, por fim, para a escrita, a criança precisaria ter desenvolvido as funções psiconeurológicas e operações cognitivas visão, audição, fala, linguagem interior e leitura. Assim, a alfabetização se apresenta como um processo de construção que necessita de diversos desenvolvimentos das funções psiconeurológicas e operações cognitivas.

Através da compreensão dos conteúdos, examinamos muitas similaridades, o que se deu pelo fato de que ambos os programas defendiam e davam ênfase ao processo educativo como a ação mais importante, tão importante que ultrapassava o mero acesso aos conteúdos. Era assim que colaboravam por promover o raciocínio, a reflexão e a solução de problemas.

Apesar de serem programas que se complementavam e que poderiam ser utilizados ao mesmo tempo, não havia qualquer impedimento a implementação no espaço escolar de apenas um deles. O Programa Alfa era, de fato, todo planejado de modo a colaborar efetivamente com a alfabetização, atingindo amplamente o problema do fracasso escolar (e, por isso, estava destinado a criança, mas também preocupava-se com o professor). Assim, os espaços que adquirissem esse material poderiam notar nas crianças as vantagens (ou não) do uso desse conteúdo, sendo as crianças o principal objetivo do Alfa.

Já o Pensamento e Linguagem foi um programa de ação e intervenção dirigido tão somente ao professor, o objetivo ainda estava em colaborar com a alfabetização das crianças, entretanto, especificamente por meio desse programa, Poppovic poderia “convencer” o profissional que convivia dia a dia com os problemas educacionais a aproximar-se de suas concepções.

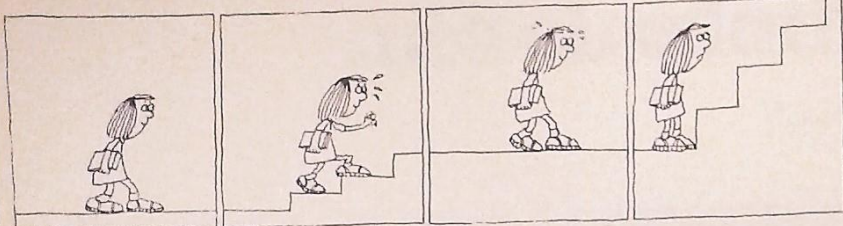
Outro ponto importante entre eles era a atenção, ou seja, o foco na criança marginalizada, procurando promover o acesso e também o ensino a essas crianças durante o período escolar, o que contribuía para o sucesso e a continuação no processo de escolarização.

Conclui-se aqui que ambos os Programas tinham um interesse comum principal: a alfabetização. Mas, enquanto o Alfa funcionava como um material prático, o Pensamento e Linguagem poderia ser comparado a um estudo complementar do professor.

Finalizada a apresentação sobre as produções de Ana Maria Poppovic, cabe-nos agora investigar e também apresentar de onde vieram as bases teóricas e os principais conceitos que foram encontrados nos trabalhos de nossa intelectual para propor a educação.

IMAGEM 17: ARTIGO JORNAL ALFA "DE QUEM É A CULPA?"

De quem é a culpa?



Manoelina é uma personagem real. Ela é uma das milhares de crianças que abandonam a escola nas primeiras séries do 1º Grau.

A menina mora num casebre do conjunto Cidade do Aço, em Paciência, Rio de Janeiro, com os pais e três irmãos mais novos. O pai, sergente de pedreiro, trabalha temporariamente em Santa Cruz. A mãe vive constantemente doente.

Manoelina frequentou a escola durante três anos: repetiu a 1ª série e abandonou a 2ª, para trabalhar como babá, por um salário de Cr\$ 2.000,00.

Só sabe desenhar o próprio nome e não sabe ler.

No Brasil, de cada duas crianças que entram para a escola uma é igual a Manoelina. Ela ilustra uma excelente reportagem de Regis Farr, publicada no *Jornal do Brasil* de 16/05/82, baseada em uma pesquisa sobre repetência e evasão nas primeiras séries do 1º Grau. Essa pesquisa foi realizada pelas professoras Zaia Brandão, Ana Maria Baeta e Any Dutra Coelho da Rocha, a pedido do INEP — Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa —, do Ministério de Educação e Cultura.

Segundo os dados colhidos pelas pesquisadoras, de cada 1 000 crianças que entram para a escola pública apenas 438 chegam à 2ª série; 249 terminam a 4ª série; e apenas 180 concluem a 8ª série.

Este fracasso deve ser atribuído à escola, que está totalmente inadequada aos alunos que a frequentam, distante de seus valores culturais e, até mesmo, em posição contrária à deles.

No caso das classes de alfabetização — as turmas consideradas mais difíceis —, as pesquisadoras colocam também o problema da redução do tempo de permanência da criança na escola. Com o aumento do número de turnos — algumas escolas funcionam em três ou quatro períodos —, a jornada escolar ficou bastante reduzida, impossibilitando a professora de realizar um trabalho mais efetivo, pois um tempo mínimo de permanência na escola é indispensável para que a aprendizagem se realize.

Dai a necessidade de se modificar a estrutura escolar, aumentando o número de horas que a criança permanece na escola. Pelo menos nas séries iniciais, essa modificação traria resultados positivos, tanto para o trabalho da professora como o da criança.

As autoras da pesquisa chamam a atenção, também, para a impossibilidade de se alfabetizarem crianças das camadas populares, em apenas um ano escolar. Alfabetização é o domínio da leitura e da escrita. Por isso, todas as quatro primeiras séries são importantes para que os alunos efetivamente adquiram esse domínio. Ou seja, toda a equipe da escola é responsável pela alfabetização dessas crianças e não só a professora da 1ª série.

Existem também outros problemas relacionados com o mau rendimento da criança: o baixo salário do professor, associado à falta de valorização da profissão. Antes, o professor era muito valorizado; hoje, sabemos o quanto ele tem que lutar para ser reconhecido como profissional. As autoras da pesquisa apontam ainda a deficiência dos nossos cursos de magistério que, na sua grande maioria, estão voltados exclusivamente para os aspectos teóricos da Educação. Alfabetização, por exemplo, é colocada como mais um assunto que a professora tem que aprender e não é tratada com a profundidade que merece. Quando a professora recém-formada entra em sala de aula e se depara com seus alunos, a insegurança é muito justa. Afinal, nunca ficou muito claro para ela o significado real da alfabetização.

Com tudo isso, uma criança sai da escola sem saber ler e escrever, como é o caso de Manoelina, carregando para sempre o estigma de "burra" ou incapaz. E será que a culpa é da criança?

Fonte: Jornal Alfa. Ano 3, nº20, junho 1982

5. EDUCAÇÃO COMPENSÁTORIA: A PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO E A PRÉ-ESCOLA PARA A CRIANÇA CULTURALMENTE MARGINALIZADA

Os estudos e produções de Poppovic tiveram conceitos e fundamentações teóricas que não foram pensados e idealizados somente por ela. As teorias foram construídas por discussões ligadas ao contexto histórico-educacional-social em espaços nacionais e internacionais. As concepções de educação para alfabetização de crianças pobres e marginalizadas evoluíram das necessidades do contexto.

No Brasil, Saviani (2010) recorda que nas primeiras décadas do século XX, emergiram questões da expansão das escolas primárias na perspectiva de acabar com o analfabetismo. Surgia então a concepção nacionalista com exaltação do civismo e o patriotismo relacionado a ideologia de direita. Após a Revolução de 1930, com a aceleração da industrialização no país, a mobilização urbana e a o advento do populismo, o desenvolvimento nacional tornou-se o principal objetivo, reforçando a ideologia que ficou conhecida por “nacional-desenvolvimentismo”. “Diferentemente, portanto, do que ocorria na década de 1920, o nacionalismo desenvolvimentista assumiu conotações de uma ideologia de esquerda”. (SAVIANI, 2010, p.313). A partir da década de 1950, esse clima de desenvolvimento se estendeu por toda sociedade brasileira, incluindo a educação.

Assim, surgiam movimentos de educação e cultura popular, empenhados na alfabetização e no enriquecimento cultural para a conscientização política do povo. Dos principais movimentos em prol dessa ideia, encontramos alguns mais significativos, como cita Aranha (2006): os Centros Populares de Cultura (CPC)⁵⁰; o Movimento da Cultura Popular (MCP)⁵¹; e, os Movimentos de Educação de Base (MEB)⁵². Com o golpe 1964, esses movimentos foram considerados contra os ideais do governo e foram finalizados, com exceção do MEB, (ARANHA, 2006).

Com a imposição do novo governo, os planos não foram alternados apenas para movimentos educacionais. Em um cenário mais amplo, as mudanças foram observadas também na economia com a entrada do capital estrangeiro.

O golpe militar de 1964 optou pelo aproveitamento do capital estrangeiro e liquidou de vez o nacional-desenvolvimentismo. A “recuperação” econômica proposta usou o

⁵⁰ Surgiu por iniciativa da União Nacional dos Estudantes (UNE), em 1961. (ARANHA, 2006).

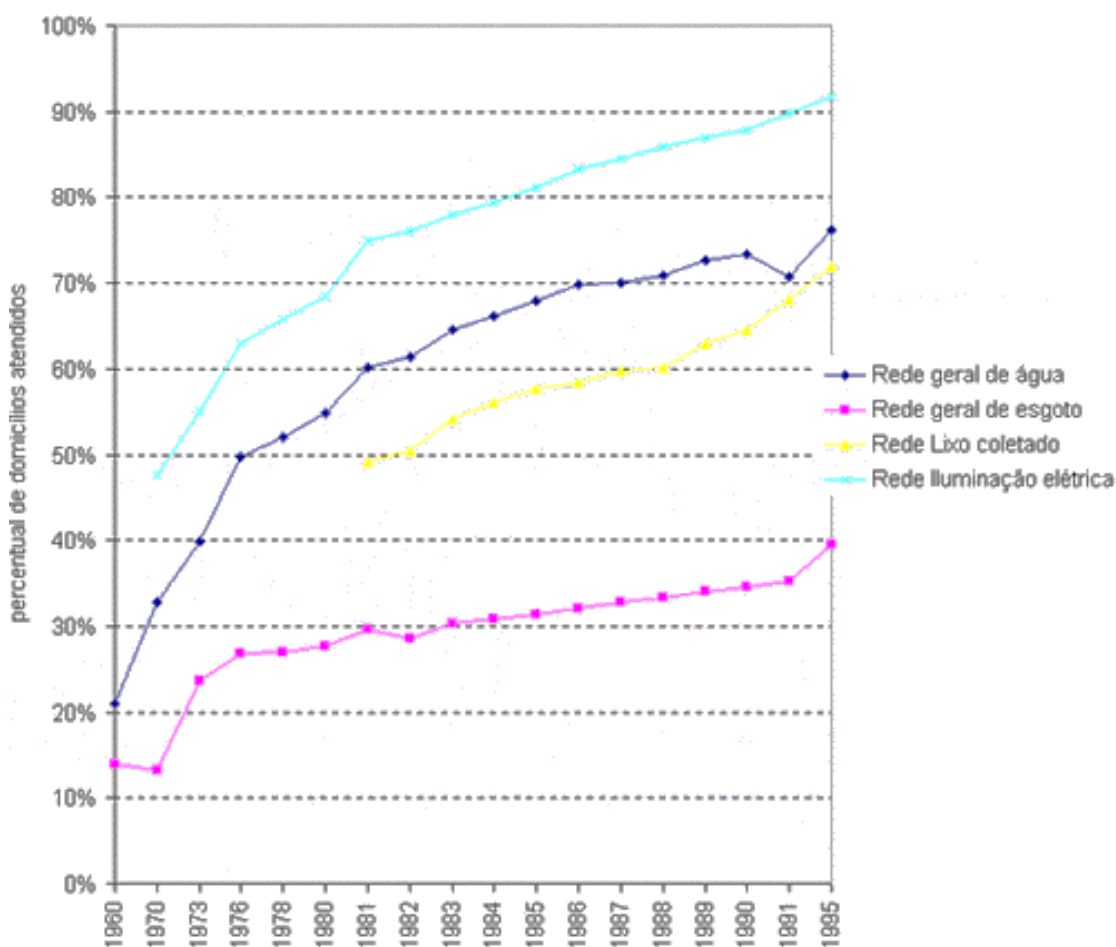
⁵¹ Grupo que pertenceu que teve Paulo Freire como participante. Ligado a prefeituras de Recife. (ARANHA, 2006).

⁵² Grupo criado em 1961, ligado a igreja católica. Criado pela Conferência Nacional dos Bispos (CNBB) e mantido pelo Governo Federal. (ARANHA, 2006).

modelo concentrador de renda, que favorece uma camada restrita da população e submeteu os trabalhadores ao arrocho salarial. Com o êxodo rural, as grandes cidades não tinham como acolher a todos decentemente. Surgiram sérios problemas decorrentes da situação de empobrecimento, com graves índices de miserabilidade. (ARANHA, 2006, p.314).

Nesse cenário de desigualdade e pobreza, grande parte da população não detinha sequer condições básicas em domicílio, como água e esgoto. O gráfico 1 demonstra essas porcentagens.

GRÁFICO 1: PERCENTUAL DE DOMICÍLIOS COM REDE DE ÁGUA, ESGOTO, COLETA DE LIXO E ILUMINAÇÃO ELÉTRICA NO BRASIL: 1960-1995.



Fonte: ALMEIDA, O Brasil no Final do Século XX: um Caso de Sucesso apud IBGE *Anuário Estatístico do Brasil*. 1940 a 1980.

Entre 1960 e início de 1970, não chegava a 20% a rede geral de esgoto, nem ao menos atingia 40% das casas com rede de iluminação elétrica, evidenciando, assim, condições bastante precárias.

Essa situação de pobreza e falta de condições básicas, infelizmente era bastante comum. Em um dos materiais que compunha o “Programa Alfa”, um pequeno livro que

abordava conhecimentos gerais, foi nomeado de “Almanaque”. O Almanaque foi criado com o intuito de informar crianças, pais e qualquer membro da comunidade sobre diversos assuntos. Para ilustrar as ideias e condições de pobreza em que se vivia nesse período, vamos citar algumas sugestões e abordagens do Almanaque. Dentro desse material encontramos a sugestão de fazer um calçado, em “como fazer uma sandália”, a proposta era utilizar papelão grosso para a construção. Havia também explicações sobre o consumo de água potável, cuidados com a saúde e como evitar a sarna e o piolho, quais medidas tomar quando houver fraturas e choque elétricos, etc. Mas o principal e mais significativo foi uma página que ensinava como construir uma privada.

IMAGEM 18. COMO CONSTRUIR A PRIVADA



Fonte: Poppovic et. al. *Almanaque*. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 1984p. 24.

A imagem 18 explica como construir um banheiro, ou seja, uma privada sem que os detritos contaminem água de consumo da “bica” ou do “poço” da residência. A privada, como pode ser visualizada, é um buraco no terreno. Certamente que o empenho das autoras ao sugerir essa montagem revela a preocupação e cuidados necessários com a saúde da família. Mas, por outro lado, esse tipo de sugestão em um livro escolar revela exatamente o que o gráfico 1 havia apresentado: uma parcela significativa da população estava vivendo em situações de pobreza.

Esses fatos estavam associados a um país em condições de desigualdade e com uma população analfabeta. Para promover melhorias e o discurso do progresso, passou-se, então, a se utilizar, de forma recorrente, a Teoria do Capital Humano.

A desigualdade social e o conflito capital-trabalho seriam superados pelo processo da meritocracia. Nesse perspectiva, a educação era entendida como um investimento, considerando que a capacidade para o trabalho se potencializaria conjuntamente com os investimentos em educação/treinamento. Com a entrada do capital estrangeiro e a utilização da teoria do capital humano, a desigualdade social passa a ser justificada pelo processo de dupla forma de ser proprietário: ou o indivíduo poderia ser proprietário dos meios de produção ou proprietário do capital humano (“conhecimento” / treinamento). Dentro dessa visão, passa-se quase que obrigatoriamente a incorporar os princípios da racionalidade, da eficiência e da produtividade. A gestão da escola, nesse sentido, adequa-se aos interesses do capital, o que resulta em sua desqualificação e é negado, de forma sutil, o acesso aos níveis mais elevados do saber à classe trabalhadora, (FRIGOTTO, 1984).

A partir do período de ditadura, o lema do Brasil passou a ser “segurança e desenvolvimento”. O objetivo do governo era associar o desenvolvimento econômico à segurança.

A adoção do modelo econômico associado-dependente, a um tempo consequência e reforço da presença das empresas internacionais, estreitou os laços do Brasil com os Estados Unidos. Com a entrada das empresas, importava-se também o modelo organizacional que as presidia. E a demanda de preparação de mão de obra para essas mesmas empresas associada à meta de elevação geral da produtividade do sistema escolar levou à adoção daquele modelo organizacional no campo da educação. (SAVIANI, 2010, p. 367).

Essa concepção de modelo organizacional industrial e o campo educacional fundem-se a partir de ideias relacionadas ao capital humano e a organização do trabalho, dando configuração a expressão “pedagogia tecnicista”.

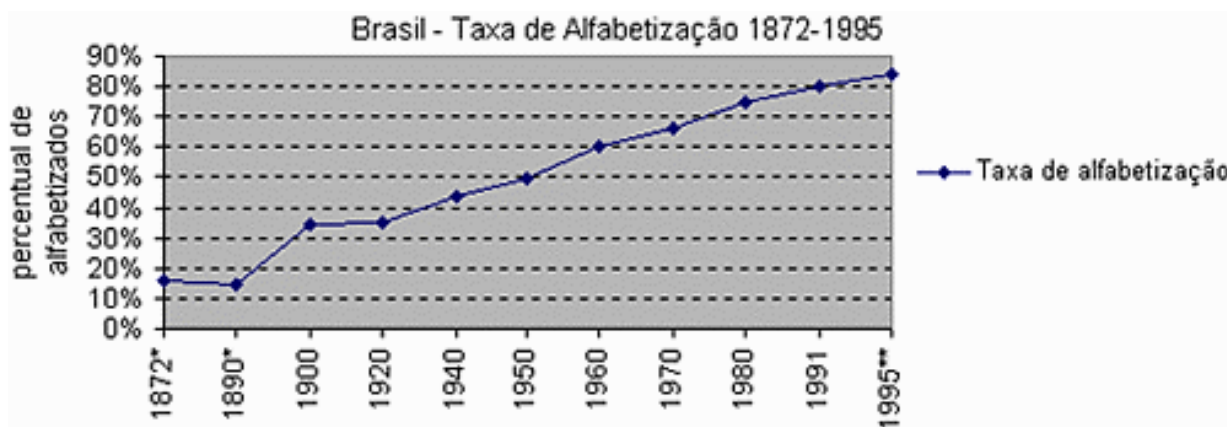
A tendência tecnicista em educação resultou da tentativa de aplicar na escola o modelo empresarial, que se baseia na “racionalização”, própria do sistema de

produção capitalista. Um dos objetivos dos teóricos dessa linha era, portanto, adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica, evidentemente com economia de tempo, esforços e custos. Em outras palavras, para inserir o Brasil no sistema do capitalismo internacional, seria preciso tratar a educação como capital humano. Investir em educação significaria possibilitar o crescimento econômico. (ARANHA, 2006, p.315).

Assim sendo, a tendência tecnicista na educação foi introduzida principalmente nas escolas públicas, no período da ditadura militar, em vias de alfabetizar a população.

Até próximo da década de 1930, a educação, principalmente o ensino público, era de acesso quase total da e para a elite. Com o Manifesto dos Pioneiros em 1932, a Constituição de 1946 e a LDB de 1961, o acesso a escola pública vai sendo ampliado e, por conseguinte, ingressa um maior número de crianças das classes mais baixas. O gráfico 2 representa esse índice de alfabetização brasileira.

GRÁFICO 2: ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL ENTRE 1872 -1995.



Fonte: ALMEIDA, O Brasil no Final do Século XX: um Caso de Sucesso apud IBGE, Anuário Estatístico do Brasil.

* Taxa calculada sobre a população total.

** Taxa para a população com 7 anos ou mais.

Analisando o gráfico 2, nota-se que a partir de 1900, há um aumento na população que estava alfabetizada, porém, ainda não representava nem 40%. Depois de 1940, pode ser observada uma constante linha crescente de indivíduos alfabetizados.

Se a alfabetização, ao longo de anos, era um problema a ser sanado, a permanência das crianças nesse processo de escolarização também. Pois, com reprovações constantes nas primeiras etapas, as crianças, principalmente as de baixa renda, evadiam. É preocupada com essas crianças que Poppovic propõe suas ideias para a educação.

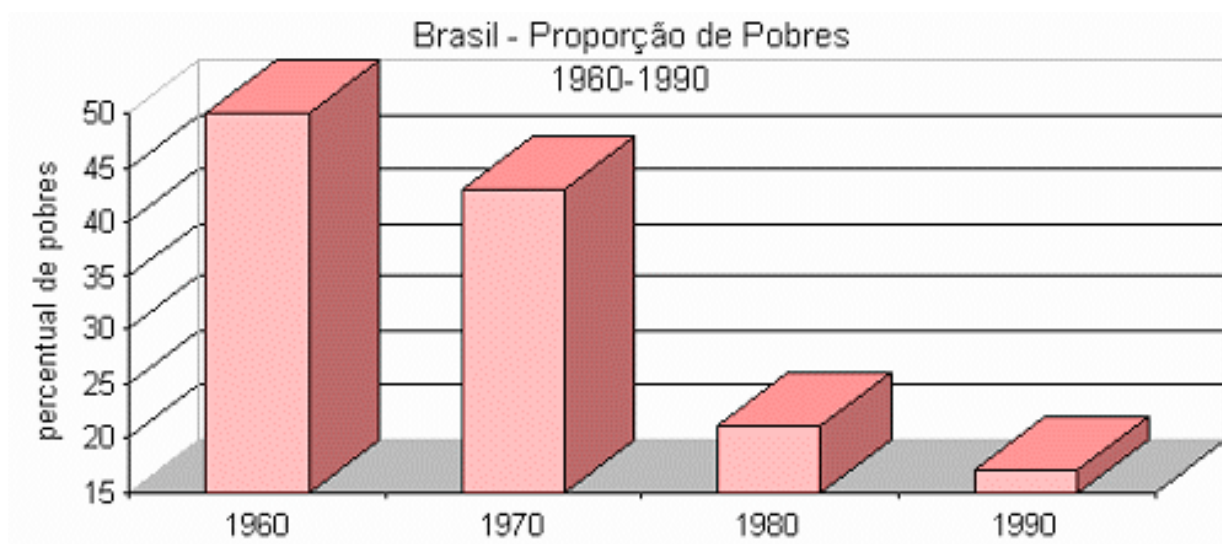
No Brasil, tem havido também preocupação com a criança “culturalmente marginalizada”. Essa preocupação cresce cada vez mais devido aos altos índices de reprovação principalmente da primeira para a segunda série do 1º Grau (cerca de 50%) e devido a evasão da escola. Os índices de evasão e repetência no Brasil

permanecem estáveis desde a década de 1930, período em que as camadas populares começam a bater às portas da escola pública. Evasão e repetência constituem, assim, o quadro do revés escolar, que será analisado mais adiante. (COURA, 1983, p. 3)

É importante destacar que o aumento das crianças que reprovam ou evadem nos anos iniciais de alfabetização estava proporcionalmente relacionado a entrada das camadas populares na escola pública. Poppovic, então, menciona que as escolas deveriam preparar-se para receber as camadas mais baixas. Mesmo porque tratava-se não de uma pequena porcentagem das crianças, tratava-se de um significativo número de famílias em situação econômica reduzida.

O gráfico 3 ilustra a proporção de indivíduos considerados pobres nesse período.

GRAFICO 3: PROPORÇÃO DE POBRES NO BRASIL 1960-1990.



Fonte: ALMEIDA, O Brasil no Final do Século XX: um Caso de Sucesso apud Banco Mundial (s/d, vol. 1, p. 3), Avaliação da Pobreza no Brasil.

Observando o gráfico, notamos que no período de 1960 a 1970, havia uma grande parcela da população nomeada como pobre. Mais especificamente em 1960, metade da população estava associada à situação de pobreza. Isso nos permite dizer que quando Poppovic menciona a importância da educação para a criança culturalmente marginalizada, ela procura colaborar com uma porcentagem bastante significativa da população.

Após analisar sequencialmente as produções de Poppovic, foi possível elucidar o caminho trilhado em colaboração a educação e em prol da criança marginalizada. Ao utilizar a expressão “marginalização” ou “marginalizado” em seus estudos, a educadora fazia menção a crianças que estavam à margem social e cultural. Ou seja, eram aquelas que economicamente

e culturalmente pertenciam a um grupo inferiorizado⁵³. Dentro dessa concepção, a palavra “marginalizado” está relacionada à ideia de indivíduos que ocupavam esse “status” não por opção, mas por imposições e condições sociais que o ambiente promovia. Nessa perspectiva, não interessava a Poppovic classificar os indivíduos a fim de rotulá-los ou inseri-los em determinado grupo, mas, sim, observar, através de uma análise comparativa, as diferenças ou semelhanças entre os grupos e os problemas educacionais. Por isso, ela desejava promover prioritariamente (inter)ações que colaborassem com a educação e escolarização de uma grande parcela da população brasileira.

A palavra “cultural”, nesse contexto, compreendia a maneira como o grupo social encarava a vida, incluindo suas tradições, valores e costumes produzidos ao longo da história. (POPPOVIC, 1972). Entendendo essa perspectiva, Poppovic defendia a noção de que os indivíduos de camada mais baixa produziam uma cultura própria, diferente da cultura dos grupos dominantes da mesma sociedade.

Nossa intelectual acreditava que no momento em que as crianças marginalizadas culturais ingressavam na escola – que era predominantemente regida pela classe média – elas deparavam-se com uma realidade diferente daquela a que estavam habituadas. Assim, era iniciado de forma inconsciente um processo de marginalização/exclusão.

Por isso, Poppovic não utilizava o termo “carência cultural”, expressão comum em alguns outros estudos e pesquisas sobre o assunto. A expressão “carência” denota um aspecto de “falta” por parte do indivíduo. Poppovic valia-se da compreensão de que o indivíduo era parte do meio em que vivia, por isso utilizava “marginalizado”. Ou seja, a exclusão desses indivíduos era um problema de ordem social e não individual.

A terminologia utilizada dava significado ao que, de fato, era a proposta: educar as crianças “culturalmente marginalizadas”. Para Poppovic, “levantar o problema da terminologia não é preciosismo, nem requinte acadêmico. Na expressão escolhida está implícita uma tomada de posição a respeito do problema” (POPPOVIC, 1972, p.245). Dessa maneira, deixava bastante claro seu posicionamento sobre quem eram esses indivíduos e quais os fatores que colaboraram para essa situação.

Coura (1983) fala de sua interpretação sobre as propostas de Poppovic com relação a criança marginalizada.

Em relação as famílias das crianças “culturalmente marginalizadas”, assim fala Poppovic: “Uma característica que parece permear os hábitos educacionais dos

⁵³ A discussão não estava voltada sobre a “melhor” ou “pior” cultura dos grupos sociais, mas sim que correspondia a pessoas economicamente desfavorecidas, que produziam uma cultura diferenciada e, frente a cultura dominante, eram tidos como indivíduos inferiorizados.

culturalmente marginalizados é o uso frequente do que se chama, nas crianças, de “pensamento mágico” que tem raízes no sofrimento, frustrações, desapontamentos constantes a que essa população está submetida enquanto adulta”. De uma maneira geral, podemos entender o “pensamento mágico” como uma proteção contra a realidade que nós é adversa, podendo ser vista, portanto, como uma fuga. (COURA, 1983, p.26).

Coura (1983) utilizou a fala de Poppovic para expressar que, por vezes, as crianças se utilizavam de momentos para fuga da realidade. Poppovic procurou mencionar que a realidade das crianças culturalmente marginalizadas era cheia de dificuldades e desapontamentos, diferentemente da dos demais alunos. As experiências vividas pela elite (que sempre frequentou a escola) em relação aos alunos ingressantes culturalmente marginalizados eram diferentes. Por isso é que Poppovic utilizava a expressão “culturalmente marginalizada”, para indicar o processo que o próprio indivíduo estava sofrendo socialmente e não para apresentar uma condição negativa.

Poppovic (1964; 1967; 1971; 1972) e Patto (1973) descrevem enfaticamente que a situação educacional entre os anos de 50 a 70 apresentava uma grande quantidade de crianças que reprovavam ou evadiam, especialmente alunos do primeiro ano do ensino primário (1º ano do processo de alfabetização). Essa discussão revelava números alarmantes e apontava falhas no processo educacional.

Patto (1973) apresentou a pirâmide sobre o processo escolar entre os anos de 1954 a 1964. Do total de crianças que iniciavam o 1º ano primário, (simbolizando o número de 100%), 39% das crianças matriculavam-se no ano seguinte no 2º ano. Os números também se estendiam para os anos seguintes: 28% crianças no 3º ano, 18, 1% no 4º ano, etc. Essa não continuação regular do processo escolar, seja por reprovação ou por evasão, era denominada de “fracasso”. Algumas pesquisas e estudos apontavam que grande parte das crianças que fracassavam, principalmente nos primeiros anos do ensino, eram crianças de condições econômicas inferiores, ou seja, eram as crianças marginalizadas culturalmente.

A abordagem ambientalista⁵⁴ da década de 60, na qual se estudava o processo de desenvolvimento dos organismos em geral, trouxe tendências que atingiram espaços e discussões também na educação. Logo, os estudos e pesquisas sobre a influência do ambiente no indivíduo eram recorrentes, (PATTO, 1973). Não obstante, essa discussão carrega também

⁵⁴ A concepção ambientalista estava voltada entre estudos sobre o desenvolvimento social e a natureza. Isso aconteceu principalmente pelo contexto de guerras que o mundo vivia. Com o lançamento das bombas nucleares no Japão, durante a 2ª Guerra Mundial e também a tensão causada pela Guerra Fria (disputa entre EUA e URSS) gerava um clima de preocupações e de tendência ao armamento, ao mesmo tempo em que levava também ao questionamento sobre as perspectivas para o planeta. Assim, os grupos ambientalistas voltavam-se para a relação com o meio ambiente. Essa discussão tomou grandes proposições, chegando a influenciar na educação.

as ideias de Poppovic, com uma perspectiva interacionista e com foco nas aplicações do ambiente educacional formal das crianças, em especial das crianças “marginalizadas”. Ou seja, observava-se as influências que relacionavam-se ao processo de aprendizagem a partir do contexto sócio-histórico-cultural.

Não distante dessa abordagem, Poppovic, quando escreve seus trabalhos sobre problemas da alfabetização, conecta o problema com causas ligadas a família, ao meio em que vivem, aos padrões culturais, à desnutrição e à própria escola.

Sobre a causa da família e do meio em que vivem, Coura (1983), faz uma breve explicação da ideia de Poppovic.

Segundo ainda a mesma autora, o relacionamento mãe-filho no seio das camadas mais pobres da população é precário e variável. Precário, porque, devido a condição sócio-econômica da família a mãe, geralmente, trabalha fora. E variável, porque, ao ausentar de casa, a mãe deixa as crianças com uma filha mais velha, com uma vizinha ou outra pessoa ligada à família mudando, constantemente, a figura materna. (COURA, 1983, p.27).

Essa ideia relaciona-se com os primeiros cuidados com o bebê, com o desenvolvimento infantil. Assim, a mãe que precisava trabalhar contava com a colaboração de terceiros para assistir a criança. Para Poppovic (1972), essa situação trazia consequências maléficas. A criança se aproximaria do outro com cautela por não acreditar que outra pessoa pudesse satisfazer suas necessidades por completo. Além disso, a criança marginalizada poderia desenvolver uma imagem negativa de si mesma, relacionada a situações da infância, em que foi acompanhada por outras pessoas e não teve a presença da mãe. Além também de fatores ligados ao ambiente, tendo em vista que nas casas das crianças marginalizadas culturalmente, muitas vezes, os números de filhos ultrapassam os de cômodos da casa e, em idade escolar, não há espaço para fazer as tarefas com tranquilidade e silêncio.

Outra menção que Poppovic (1972) faz com relação aos padrões culturais das crianças marginalizadas está relacionada à memória e à comunicação. Para ela, a memória é um fator cognitivo importantíssimo. A partir da comunicação com os adultos é que as crianças têm conhecimento da relação de tempo entre presente e passado. Considerando o escasso relacionamento entre criança-adulto e as poucas atividades em comum, a memória da criança pobre não é “treinada” a pensar questões relativas ao tempo, possibilitando grande dificuldade no aprendizado desses pequenos.

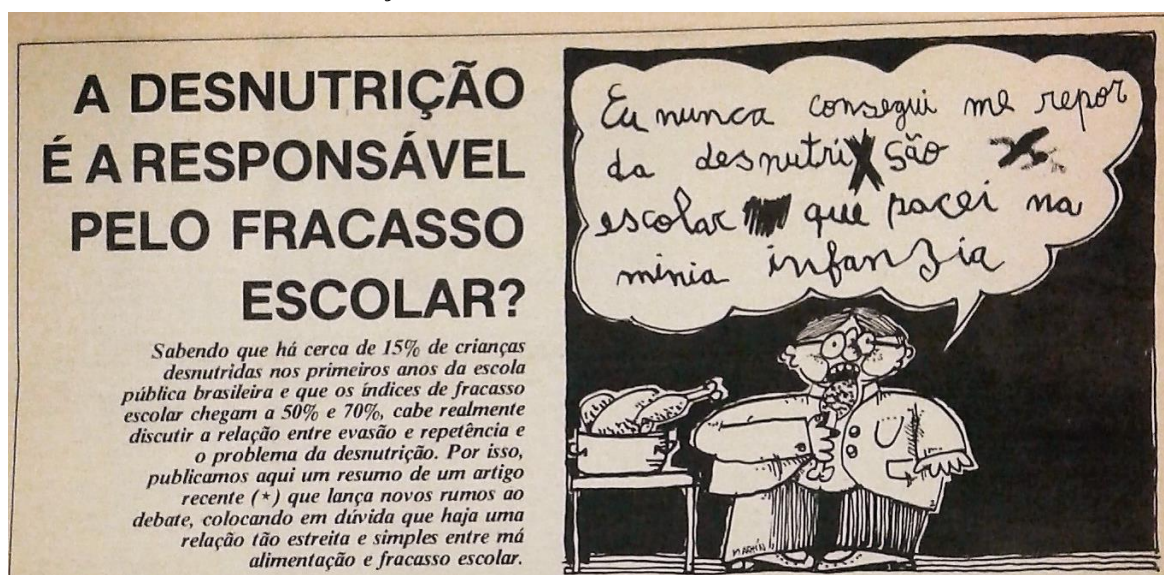
A alimentação também foi discutida como geradora de causas e consequências para o desenvolvimento e aprendizado dos pequenos. Associamos as ideias de Poppovic ao artigo “A desnutrição é a responsável pelo fracasso escolar?” publicado no “Jornal Alfa”. Nele foram apresentadas informações relevantes sobre a educação e a desnutrição e as causas negativas e

desse agravante no processo de escolarização. O texto relata que frequentemente a destruição está associada às crianças pobres, mas especificamente atrelada aos fatores mais essenciais do fracasso escolar.

Durante os dois primeiros anos de vida a criança passa por uma fase muito importante em seu crescimento e desenvolvimento. O volume de seu cérebro se amplia em ritmo acelerado, a criança adquire inúmeras aprendizagens fundamentais. Uma **desnutrição grave** nessa fase de vida pode originar prejuízos definitivos, com retardo geral em todos os aspectos do desenvolvimento: na percepção, no controle motor, na área da aprendizagem e do pensamento, bem como do comportamento. Essa desnutrição grave ou aguda atinge algumas das crianças carentes do nosso país. (JORNAL ALFA, 1983) (grifos do autor).

De certo que a “desnutrição grave” apresenta múltiplas desvantagens e problemas para o desenvolvimento infantil, mas esse não é o único argumento que se fez presente nesse artigo, conforme evidencia a Imagem 19.

IMAGEM 19. A DESNUTRIÇÃO E O FRACASSO ESCOLAR



Fonte: Jornal Alfa, ano 4, nº 29, junho-julho 1983. BAMP - Biblioteca Ana Maria Poppovic.

O artigo vai reforçar que uma grande parte da parcela da população infantil não sofria de “desnutrição grave”. Sendo assim, a “desnutrição grave” não poderia ser utilizada como argumento mais significativo para justificar o fracasso escolar, ela existia e afetava uma parte pequena da população infantil. A desnutrição mais comum entre as crianças marginalizadas era a “desnutrição crônica”, que está associada a uma alimentação abaixo da necessidade de consumo.

Se a alimentação não for muito precária, o organismo adapta muitas vezes a ela, muitas vezes com algum comprometimento de seu crescimento: são crianças com tamanho e peso abaixo das medidas normais, e com desenvolvimento cognitivo e

psicomotor mais lento, menor do que as crianças bem alimentadas e bem estimuladas da mesma idade. (JORNAL ALFA, 1983).

As crianças com “desnutrição crônica” apresentam características físicas bastante diferenciadas e inferiores das demais, além de culminar em um processo mais lento de desenvolvimento. Nessa perspectiva, a alimentação ganha um papel fundamental para a fase de escolarização.

Além das causas já citadas, os efeitos negativos da alimentação abaixo da necessidade de consumo podem gerar desconfortos que seriam sentidos no espaço escolar.

A criança que chega à escola com fome, isto é, que sofre desnutrição atual crônica, enfrenta também dificuldades para aprender. Para ela, é um sacrifício manter-se atenta, reagir aos estímulos e solicitações da professora, cumprir adequadamente as tarefas. Faltas muitas vezes, adoece com frequência. Este tipo de carência alimentar, que ocorre em crianças mais velhas, interfere nas atividades intelectuais não por provocar lesões cerebrais, mas pelos efeitos da própria fome (apatia, cansaço, irritabilidade, fraqueza, etc.), que são reversíveis: comeu, passou. (JORNAL ALFA, 1983).

De maneira bastante elucidada, o texto mostra quais são as amplas e principais causas da alimentação, ou ainda, a falta de alimentação no processo de alfabetização e escolarização das crianças. Por isso, a alimentação na infância era um debate de suma relevância e suas necessidades deveriam ser acompanhadas e assistidas. “A desnutrição é resultado das condições sócio-econômicas em que o homem vive” (S/A. JORNAL ALFA, 1983). Confirmando que as crianças pobres eram os principais indivíduos afetados por esse fator.

Outra situação-problema que Poppovic relata como sendo de grande importância às crianças pequenas é sobre o ambiente, o ingresso e a permanência no espaço escolar. Para ela a escola deveria ser um lugar preparado para receber e educar todos os pequenos, mas principalmente os pobres.

A Imagem 20 abarca discussões importantes sobre a escola e a criança culturalmente marginalizada, possibilitando observar as diferenças entre crianças pobres em relação àquelas que já frequentavam a escola, contribuindo para transformar o espaço escolar em um espaço democrático de aprendizado.

IMAGEM 20: RECORTE DO ARTIGO “POR UMA ESCOLA DEMOCRÁTICA”



Fonte: Jornal Alfa, ano 4, nº 27, Abril 1983. BAMP - Biblioteca Ana Maria Poppovic.

A imagem 19 é parte de um artigo publicado no “Jornal Alfa” e escrito pela então Secretária Municipal de São Paulo, Guiomar Namó de Mello. O texto aborda uma importante reflexão sobre a desigualdade social, mas principalmente a desigualdade educacional. Mello (1983) enfatiza que a escola deveria proporcionar a todos e, sobretudo as camadas de baixa renda, uma educação qualificada. - Utilizamos essa produção por ser um debate que integra o Jornal Alfa, logo, esse artigo pode ser compreendido como uma discussão que tem aprovação e aproximação com as intelectuais criadoras do “Alfa” e mais ainda, de aproximação com as propostas de Poppovic -. O texto inicia relatando quais são as funções da escola e, ao longo de toda leitura, apresenta como poderia colaborar com as crianças pobres.

Basicamente a escola existe para ensinar, para transmitir conhecimentos. Embora o conhecimento se apresente normalmente como privilégio e propriedade das camadas sociais mais ricas, ele pertence a toda sociedade. Assim, uma das possibilidades de mudança no sistema de ensino atual seria garantir que as camadas mais pobres adquirissem os conhecimentos necessários para participar de maneira eficiente, das mudanças que ocorrem na sociedade, trabalhando essas mudanças a seu favor. Isso é, a educação escolar poderia ser útil às camadas populares, na medida em que ensinasse **bem** a ler, escrever, calcular, falar, transmitindo conhecimentos básicos sobre o mundo físico e social. (MELLO, 1983. p.8) (gritos da autora).

A autora dá continuidade no texto esclarecendo que a escola deveria ser espaço de conhecimento e de ampliação para além das experiências do cotidiano e do preparo para o trabalho.

As camadas populares buscam na escola tudo aquilo que não conseguem encontrar fora dela. Por isso, as crianças pobres vão depender muito mais da escola para aquisição de conhecimentos e de habilidades intelectuais do que as crianças de camadas mais ricas, que têm à sua disposição fora da escola materiais e estímulos favoráveis para desenvolver-se. No entanto, não se trata de adaptar o currículo escolar às crianças pobres, tornando-o mais fácil e superficial. Nem tampouco fazer da cultura popular e do trabalho o eixo de ensino (MELLO, 1983. p.8)

A proposta de adequar a escola para as crianças marginalizadas, não estava relacionada à minimização e desvalorização dos conteúdos, da cultura, etc., mas sim de compreender as diferenças para colaborar e proporcionar de maneira integral o desenvolvimento e aprendizagem desses pequenos. A educação, portanto, não deveria estar tão somente voltada ao treinamento ou ao trabalho.

No meu modo de entender, as crianças da classe trabalhadora não precisam de escola para aprender sobre trabalho, pois ele faz parte do meio em que elas vivem. Não precisam da escola para aprender outra vez, só que de maneira mais sofisticada, aquilo que seu próprio ambiente cultural de origem lhes ensina. (MELLO, 1983. p.8)

A partir desses argumentos, percebemos as discussões de Poppovic sobre o desenvolvimento infantil, a família, a alimentação, a preparação da escola etc. A base teórica de sua proposta partiu de trabalhos e pesquisas que estavam em debate também em espaços internacionais.

Diversos autores americanos fizeram defesa dessa proposta educacional para crianças de camadas socioeconômicas mais baixas. Nos textos de Patto (1973) e Poppovic (1975), encontramos citações de Hunt, Deustch, Bloom, etc., autores construtores de uma concepção de “deficiência” ou “carência” cultural.

Afirma Richardson (1964, p. 108), “que estes dados sugerem que uma criança pode apresentar formas de mau funcionamento, muitas vezes associadas à lesão cerebral, mesmo em fatores etiológicos, que derivam quase totalmente da falta de alguma experiência necessária a uma adequada socialização”. Este tipo de achado foi considerado tão importante que chegou, nos EUA, a uma recomendação de mudança de enfoque nas pesquisas relacionadas com estes problemas (POPPOVIC, 1975, p.39)

Deste modo foram iniciadas pesquisas que procuravam entender as causas e as propostas para a educação dessas crianças. Esses estudos e perspectivas (como observamos até o momento) influenciaram e embasaram as propostas de Poppovic sobre a criança culturalmente marginalizada.

Levando em conta as proximidades e distâncias da criança culturalmente marginalizada em comparação as demais que pertenciam à classe média e, tendo em vista as grandes diferenças entre elas, a partir de estudos e práticas que foram apresentadas, a proposta de Poppovic para a educação das crianças de baixa renda era a Educação Compensatória. Dessa maneira, seria possível reduzir os índices de repetência e evasão, além de facilitar a resolução dos problemas com o aprendizado escolar.

A Educação Compensatória passaria então a preocupar-se em colaborar e oferecer experiências que suprissem, ou melhor, que compensassem as deficiências causadas por fases anteriores de desenvolvimento.

Por isso, para suprir essas necessidades que a criança não havia adquirido, e, portanto, estava à margem e fracassava na fase de alfabetização, foi pensada a Educação Compensatória com enfoque principalmente na pré-escola, espaço e momento em que as crianças poderiam ser preparadas.

Segundo Kramer (1982), a origem da educação compensatória coincide com a própria origem da educação pré-escolar, já que, nesse nível, é recorrente a compreensão de possíveis carências, considerando que desde o século XIX essa modalidade da educação era encarada como “uma espécie de antídoto para a privação cultural e como forma de promover a mudança social”. (KRAMER, 1982, p. 55). A autora faz menção aos primeiros jardins de infâncias como uma espécie de início da educação compensatória.

Assim, as origens remotas dos programas compensatórios podem ser encontrados em Froebel, e nos primeiros jardins de infância fundado nas favelas alemãs, em pleno advento da revolução industrial; em Montessori e suas “*Casa dei Bambini*” em favelas italianas; em McMillan – contemporânea de Montessori – e na ênfase que dava à necessidade não só de assistência médica e dentária, mas também em estimulação cognitiva, para que as deficiências das crianças fossem compensadas. (KRAMER, 1982, p. 55).

Dessa maneira, Kramer (1982) menciona que a essência da educação compensatória existiu desde o início das primeiras propostas de educação infantil e, que tem origem na educação, assistência e acompanhamento das crianças pequenas e, primordialmente, das marginalizadas.

Em continuação a sua ideia, Kramer (1982) relata que nos EUA a pré-escola foi valorizada apenas depois da 2ª Grande Guerra, com a utilização de programas compensatórios, e que o conjunto de cinco fatores simultâneos davam enfoque a essa proposta de educação, sendo eles 1- os de ordem sanitária e alimentar; 2- relacionados à assistência social, principalmente da pré-escola como espaço de colaboração e liberação da mulher para o trabalho; 3- influências das teorias de desenvolvimento infantil e psicanalíticas, apresentando o trabalho do professor frente às necessidades afetivas da criança e em colaboração ao desenvolvimento; 4- estudos sociológicos e antropológicos que descrevem sobre os efeitos da classe social e o desenvolvimento da personalidade e do autoconceito da criança; 5- estudos sobre o pensamento da criança e a linguagem e a interferência no rendimento escolar.

Com exceção da pré-escola como espaço e liberação da mulher para o trabalho, todas as demais questões foram vistas nas pesquisas de Poppovic. A discussão sobre a educação compensatória e de programas pré-escolares passou a circular em documentos oficiais.

No Jornal “Tribuna da Imprensa” de 1982 do Rio de Janeiro, existe o seguinte artigo: “Ministro Debate Novo Plano do Pré-Escolar”, o texto apresenta que o então Ministro da Educação e Cultura Rubem Ludwing havia se reunido com dez pesquisadores para tratar do tema sobre a pré-escola, os pesquisadores eram o Professor Alceu Ravello Ferrari, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; Maria Aparecida Mysen, da USP de São Paulo; Zala Brandão, Sonia Kramer e Vera Candau da PUC do Rio de Janeiro; Maria Malta Campos, Ana Maria Poppovic e Guiomar Namó de Mel, da Fundação Carlos Chagas; Maria Clotilde Possetti Ferreira da USP de Ribeirão Preto; e, o Professor Vital Didonet, da Coordenadoria de Educação Pré-Escolar do MEC. O artigo apresentava a pré-escola como prioridade do MEC para aquele ano, em vistas de reduzir o problema da evasão e a dependência no ensino de 1º grau. Além disso, enfatizava que:

Segundo dados estatísticos do MEC, atualmente, cerca de 70 por cento das crianças de menores 7 anos sofrem de insuficiência de meios para o seu crescimento e desenvolvimento. Por esses motivos, a Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus – SEPS – fixou o limite de atendimento a crianças até 6 anos de idade, de famílias de baixa renda, que vivem em precárias condições de alimentação, saúde, estimulação ao desenvolvimento social, cognitivo, emocional e físico. (TRIBUNA IMPRENSA, 1982)

Observando a situação das crianças pequenas, a Educação Compensatória era uma escolha para tentar reverter o quadro educacional e social. Em detrimento das pesquisas e debates que estavam sendo feitos sobre o tema da pré-escola e da educação compensatória, o governo aderiu a essas ideias em forma de Leis.

O Projeto de Lei nº 2.029, de 1974, da câmara dos deputados, fez alusão a algumas situações destinadas ao ensino pré-primário. Em que inicia com os seguintes dizeres “O Congresso Nacional decreta”:

Art1º- Cabe aos Sistemas de Ensino organizar e Educação Pré-Escolar, proporcionada às crianças de idade inferior a sete anos;

Art. 2º - A formação pessoal técnico docente será feita em curso superior de graduação;

Art. 3º - Os currículos do curso de formação dos educadores que atuarão no ensino pré-escolar devem ser estruturados de modo a oferecer preparação adequada, visando a atender às fases do desenvolvimento infantil;

Art. 4º - Além do trabalho pedagógico desempenhado pelo educador, as instituições pré-escolares, na medida de suas necessidades e possibilidades, incluirão assistência alimentar, médica e dentária, auxílios para aquisição de material escolar, transporte, vestuário e outras formas de assistência familiar;

Parágrafo Único: a assistência que se trata esse artigo poderá ser executada em colaboração com organizações locais de assistência pré-escolar.

Art. 5º - As instituições pré-escolares exercerão suas atividades em cooperação com entidades públicas e privadas, família e comunidade;

Art. 6º - Esta lei entra em vigor na data dessa publicação

Art. 7º Revogam-se as disposições em contrário

Sala das Sessões, em 31 de Maio de 1974. (REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL⁵⁵, 1974).

Os artigos evidenciam bastante similaridade com propostas da educação compensatória, e, por conseguinte, com as defesas e concepções de Poppovic. Porém, ao continuar a leitura do texto, observamos o destaque maior no Projeto de Lei nº 2.029, de 1974. Na finalização do artigo, mais precisamente na “Justificativa”, foram encontrados os seguintes dizeres:

O estudo designado “Alfabetização: um problema interdisciplinar”, da psicóloga Ana Maria Poppovic, apresenta, dentre os caminhos apontados para o conhecimento do nível de prontidão para alfabetização da criança, a obrigatoriedade da escolaridade pré-escolar, tanto no ensino público como no particular. Pelo trabalho a que nos referimos, Poppovic informa que, considerados três aspectos: intelectual, afetivo-social e maturidade das funções específicas. Conclui-se que por não matricular uma criança de 6 ou 7 anos, no 1º grau, enquanto não se conheçam as possibilidades que a mesma apresenta de ser bem sucedida, ou ainda, enquanto não se conheça seu nível de prontidão para alfabetização. (REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL⁵⁶, 1974).

Desse modo, além de tratar de assuntos referentes a pré-escola, enquanto valorização e colaboração para o desenvolvimento das crianças, a Lei nº 2.029, de 1974, abrangia características de um ensino compensatório como proposta para a educação das crianças pequenas. No entanto, o mais significativo foi encontrar as contribuições de Poppovic no documento, de tal modo que seu nome e ideais foram utilizados como justificativa em defesa daquela ação.

Pimentel (1997) relembra que os argumentos de defesa para as crianças pequenas e de baixa renda que foram pensados por Poppovic eram programas compensatórios que consideravam a premissa da abordagem da privação cultural. “Com o grande aumento das oportunidades educacionais, é cada vez maior o número de crianças que chega às escolas sem aptidões para assimilar os conhecimentos e satisfazer os critérios de aprendizagem vigentes na escola primária tradicional” (PATTO, 1973, p.20).

Poppovic deixou seu recado àqueles que não concordavam ou que criticavam suas propostas para a educação, principalmente a educação compensatória.

⁵⁵ Referência escrita igualmente está no documento oficial.

⁵⁶ Referência escrita igualmente está no documento oficial.

A grande crítica a educação compensatória é que ela não questiona nem faz nada para mudar a escola, mas questiona e quer mudar a criança e o seu meio social. O surgimento da educação compensatória, entretanto, representou inegável progresso em relação ao pensamento até então predominante, e propiciou a criação de muitos programas como o *Head Start* americano, o mais conhecido e abrangente, e Vila Sésamo. Além disso, toda a implementação e o desenvolvimento do ensino pré-escolar, cuja necessidade foi tão tardiamente reconhecida entre nós, teve seu respaldo máximo baseado no argumento da educação compensatória: a criança pobre precisa de pré-escola, para não fracassar no momento de sua entrada na escolaridade normal: a pré-escola lhe dará aquilo que a família não pôde dar. (POPPOVIC et.al., 1980, p. 9).

Em meio ao contexto de grande desigualdade, ao ambiente, às fases do desenvolvimento físico, afetivo e cognitivo, a educação compensatória pensada por Poppovic, objetivava colaborar com crianças para não fracassarem. Não pretendia modificar ou culpabilizar a criança. Nessa perspectiva, buscava apresentar a ela (criança) um espaço para desenvolver-se (sendo esse lugar, a escola, ou melhor, a pré-escola).

Essas ideias aproximam-se também das propostas de Poppovic, que acreditava ser necessário promover uma escola que acolhesse e acompanhasse as crianças culturalmente marginalizadas como forma de alfabetizá-las e promover uma educação compatível às necessidades desse grupo.

Um dos programas bastante citado em alguns estudos de Poppovic que colaborou e fundamentou sua defesa sobre a Educação Compensatória foi o *Head Start*. Patto (1973) comenta que o programa norte-americano tinha como objetivo o ensino primário para as crianças em conjunto com o acompanhamento e cuidado médicos. Outra importante informação sobre o *Head Start* era que o programa buscava trabalhar melhorias para a autoconfiança, o auto respeito, o desenvolvimento da linguagem, as relações interpessoais, a dignidade, entre outras coisas.

Para Coura (1983), a aproximação dos conteúdos do *Head Start* com as propostas de educação compensatória de Poppovic não eram coincidência, visto que tratava-se do período do Regime Militar e, que havia ainda influência norte-americana na educação, levando em conta que, nesse momento histórico-educacional, o governo brasileiro se comunicava com os Estados Unidos em meio a acordos MEC-USAID:

Em janeiro de 1966, portanto [dois anos antes da primeira pesquisa sobre “carência cultural” de Ana Maria Poppovic], aconteceu um dos acordos do MEC/USAID, a ETEP. O objetivo desta pesquisa era fazer um estudo sobre o problema da repetência e a evasão no sistema primário brasileiro e fornecer subsídios para possíveis reformas, no sentido de aumentar a produtividade (COURA, 1983, p.175).

De certo, os números e dados mostravam a situação educacional no país, mas a partir da interferência estrangeira, segundo Coura (1983), as relações entre pesquisa-pesquisador ficam mais evidentes.

Segundo Bernardes (1999), a Equipe de Assistência Técnica para o Ensino Primário – ETEP era o órgão que assessorava os acordos MEC-USAID, e tinham dispostos os seguintes termos:

- Em relação ao aluno: desnutrição e lentidão de aprendizagem das crianças de nível socioeconômico muito baixo;
- Em relação ao professor: falta de formação apropriada para ensinar as crianças
- Material pedagógico pobre ou inexistente.

As mesmas análises que o ETEP havia alcançado no contexto nacional foram encontradas nos EUA e referendavam a aplicação do programa *Head Start*. No Brasil, esses conceitos advindos de terras estrangeiras foram enfatizados diversas vezes por Poppovic e, justificavam as criações e implementações dos seus Programas: Alfa e Pensamento e Linguagem.

Bernardes (1999) afirma que frente ao diagnóstico a EATEP, foram propostas as seguintes medidas:

- Formação dos professores;
- Reagrupamento das crianças em função da sua idade;
- Organização do material pedagógico para alunos e professores;
- Redução do nível de dificuldade e maior flexibilidade no sistema de produção.

Para Coura (1983), o Programa de Poppovic atingia todas as propostas da EATEP e a aplicação do material teria sido contrária ao discurso do próprio MEC, que enfatizava a descentralização do ensino.

Se por um lado Coura (1983) apresentava fortes associações dos trabalhos de Poppovic aos ideais e planos pensados pelo governo para a educação, por outro, Bernardes (1999) relatava a importância do programa para o contexto histórico e o afastamento dos programas das iniciativas do governo.

O Programa Alfa representou no contexto da década de 70 e 80 um avanço sobre os programas de alfabetização e no enfrentamento do fracasso escolar. **Devemos ainda levar em consideração que foi o primeiro programa de alfabetização que não era de iniciativa governamental e sim de um grupo de pesquisadores** com o problema do fracasso escolar nas escolas do ensino regular – **o Programa Alfa diferiu do método Paulo Freire e do Mobral porque se tratava de um ataque ao fracasso escolar dentro da educação formal.** (BERNARDES, 1999, p, 73) (grifos nosso).

O Programa Alfa, centro de discussões e argumentações sobre as principais ideias de Poppovic, foi um material amplamente divulgado e, principalmente, detinha apoio do Governo. Por isso, ao fim da ditadura, foi questionado e, por associação ao contexto de repressão, foi finalizado.

Apesar de reconhecer a importância de programas e de ações como as de Poppovic como forma de melhoria de espaços e transformações de muitas crianças marginalizadas, a crítica feita no excerto estava relacionada a concepção do espaço desfavorecido econômica e culturalmente para crianças pobres. A escola, como instituição formadora e educadora, deveria atender a todos os públicos e alfabetizar os alunos. Mas, muitas vezes, o que se notava era a exclusão desses indivíduos.

As autoras do Programa Alfa destacavam que a educação compensatória tinha um papel muito importante, porém, o fracasso das crianças não estava limitado ao espaço escolar. Ele é uma junção entre os meios sociais e a instituição escolar. Portanto, caberia também à escola adquirir suas competências educacionais para promover, de fato, o ensino-aprendizagem em nível de igualdade para todas as crianças.

Ao abordar questões sobre a educação da criança culturalmente marginalizada, Poppovic baseava-se nas produções e relações de estudos norte-americanos. As obras da intelectual tiveram propostas a partir de conceitos e estudos do *Head Start* – projeto que iniciou na década de 60 nos EUA.

Segundo Zigler e Muenchow (1992), a ideia do *Head Start* começou a partir da campanha denominada de “Guerra à Pobreza” no ano de 1964. O objetivo principal do programa de combate à pobreza era colaborar com crianças de baixa renda, acompanhá-las e disponibilizar serviços essenciais como educação, assistência médica e dentária, alimentação, saúde mental e assistência social. Apesar de toda ampla oferta de colaboração social, o programa norte-americano dava atenção maior para a educação, especialmente a educação das crianças pequenas, ou seja, a Educação Pré-Escolar.

O interesse principal pela educação, segundo Freitas e Shelton (2005), foi em vista da Guerra Fria. O lançamento do foguete espacial Russo, em 1957, despertou no país rival (Estados Unidos) um desafio para sobrepor seus avanços tecnológicos e, conseqüentemente, superar e melhorar informações e dominar a tecnologia sobre espaços industriais e militares para provar superioridade científica aos soviéticos.

Assim sendo, havia a necessidade de educar. As pesquisas e testes indicavam diferenças entre crianças de baixa renda. Começava aí uma intensa assistência a crianças em situação de “privação cultural”. Dessa maneira, o programa *Head Start* teve início nos EUA.

Suas ideias foram incorporadas ao discurso educacional de Poppovic e foi possível notar que não ocasionalmente aproximava-se dessas discussões. O estreitamento das ideias norte-americanas com as concepções e estudos foram sendo apropriados por Ana Maria desde a tradução e adaptação de testes para o contexto nacional, principalmente com o seu primeiro estudo sobre deficiência, tendo como base as referências dos Estados Unidos. Acreditamos que esse foi o ponto inicial para aproximação com essas discussões, tendo em vista que Poppovic alertava a deficiência como um problema social e indicava a similitude com pessoas de baixa renda a indivíduos com deficiência, ou seja, abria espaço para discussões bem próximas ao “marginalizado cultural” quando este enfrentava problemas educacionais.

Poppovic não utilizou na íntegra os conceitos e propostas do *Head Start*. Assim como suas traduções de testes e livros foram adaptadas, o *Head Start* também foi. Sua percepção sobre as questões sociais e ambientais colaboraram por utilizar apenas as bases desse programa, a intelectual desenvolveu suas próprias percepções, constatações e adaptações para o modelo nacional.

Em suas propostas para a criança marginalizada ressaltava a questão da família, dos estímulos, da alimentação e da saúde, assim como o *Head Start*. Porém, sua fala ia além dessas mesmas ideias, Poppovic incluía as influências e causas do contexto, do ambiente e da importância da escola para colaborar com as crianças.

Outra diferença é que o *Head Start* tinha como proposta para as pré-escolas americanas o intuito de desenvolver fortemente a educação e a disciplina através da norma, da atenção e da obediência (Freitas; Shelton, 2005), Poppovic, por outro lado, utiliza os estudos de Luria e Vygotsky para referendar as funções psiconeurológicas e operações cognitivas, a fim de defender o ensino pré-escolar e a alfabetização da criança marginalizada.

Ao encerrar essa seção, temos plena consciência de que não encerramos as discussões sobre as concepções de Ana Maria Poppovic a partir do programa *Head Start*, da educação compensatória e muito menos do marginalizado cultural. Essa discussão e apresentação foi uma tentativa de compreender as origens e as referências de seus estudos que eram bastante amplos e complexos. Os conceitos abordados aqui são vastos. Acreditamos que por meio dessas informações abrimos um leque amplo para outros aprofundamentos e estudos.

IMAGEM 21: CAPA JORNAL ALFA: “ESTA GENTE FAZ UMA ESCOLA DIFERENTE”



Fonte: Jornal Alfa. Ano 4, nº25, fevereiro, 1983.

6. CONCLUSÕES

Durante toda a tese, tivemos a cautela de escolher imagens para iniciar cada uma das seções que compõem esse trabalho. A cada abertura que antecede a escrita, optamos por ilustrar com uma figura associada ao nosso tema de estudo. Todas as imagens selecionadas foram retiradas do periódico que dialoga com o Programa Alfa: o Jornal Alfa.

Nesse sentido, além de apresentar alguns recortes do jornal, antecipávamos algumas ideias que seriam abordadas ao longo de todo o texto através da ilustração de imagens. Essa proposta foi pensada com o intuito de instigar o leitor a observar e construir sentidos a partir das gravuras, das citações e do título/subtítulo. Essas aberturas ajudam a revelar e traduzir nossas descobertas.

Recordemos a primeira ilustração que foi adicionada anteriormente ao início da introdução, é possível observar nela diversas crianças tentando apontar um lápis com a ajuda da professora. Essa imagem demonstra o esforço por parte da professora e das crianças que estavam sendo alfabetizadas. Ao examinar mais minuciosamente, podemos dizer que a dedicação, a concentração, a coletividade e a colaboração fazem parte da ilustração. Escolhemos esse desenho porque ele demonstra que a alfabetização não era e não é um processo simples e/ou natural para as crianças, principalmente para as crianças “culturalmente marginalizadas”. Isso, pois, historicamente, para as crianças da elite, a educação e a escolarização, desde muito tempo, foi pensada e planejada. Já para as crianças marginalizadas, a escola, a alfabetização e a educação escolar, (ainda em meados da década de 1960), era quase uma “novidade”. Lembremos que grande parte da população era analfabeta. Logo, os familiares e parentes mais próximos dessas crianças raramente ou nunca haviam frequentado a escola. Desse modo, a educação e a escola faziam parte de uma fase de descoberta e, conseqüentemente, de dificuldade.

Retomemos aqui o conceito de “marginalização cultural”, que está associado ao grupo de indivíduos que passava por um processo de privações, são elas culturais, alimentícias, de estímulos para o desenvolvimento, etc. É relevante lembrar que outros autores utilizavam o termo “carência cultural” e Poppovic, ao utilizar “culturalmente marginalizado”, expunha sua posição diferente. Era, sim, uma questão social, tratava-se de uma parcela grande da população brasileira que era excluída e vivia uma vida de miséria, sem acesso ao básico, sem saneamento, sem alimentação, com péssimas habitações, sem escola, etc. Esse grupo social era marginalizado.

A imagem da seção cinco deste trabalho ilustra, de maneira interessante, esse conceito. A figura apresenta uma personagem que precisa subir uma escada. Além de ter que “vencer” alguns obstáculos, alcançar o que deseja é um movimento de esforço. O grupo dos marginalizados culturalmente agrega indivíduos economicamente desfavorecidos, ou seja, pobres que socialmente e culturalmente são privados de importantes situações e estímulos de desenvolvimento, não pelo desinteresse por melhorias, mas por exclusão. Quando esses indivíduos ingressam em espaços que pertencem à cultura da elite-dominante, como a escola, encontram dificuldades, o que culmina na reprovação, na evasão e no fracasso.

Enquanto o Governo, a Igreja (como instituição) e os altos poderes (a elite como um todo) não tinham/viam necessidade de alfabetizar a população, (ou ainda, os indivíduos mais pobres), a educação era um privilégio somente da classe econômica mais alta. Por isso, até meados da década de 1930, a educação pública estava toda preparada e pensada para a elite. Com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, a Constituição Federal de 1946 e a LDB 1961, o debate em favor da educação, laica, de qualidade e gratuita, vai tomando mais corpo no cenário nacional educacional, ainda não de modo que a educação fosse utilizada efetivamente para conscientizar e colaborar politicamente na formação de cidadãos pobres como seres críticos e reflexivos. A educação, quando pensada para a população de baixa renda, estava, na maioria das vezes, associada à necessidade de instrução para o trabalho. Por essa razão, a “Teoria do Capital Humano” passa a ser uma forma de manutenção da ordem social e econômica, ao mesmo tempo em que concede o sonho de ascensão e preparação do cidadão exatamente para o que o capital necessitava: mão de obra especializada e barata.

No período de 1960 a meados de 1980, o Brasil vivenciou a ditadura militar, fase de desejos do desenvolvimento econômico de forma rápida e com mão de obra especializada e barata. O apoio norte-americano para com a educação no Brasil, no acordo MEC-USAID, vai incentivar exatamente a proposta de uma educação rápida e eficiente. Eficiente não em relação ao desenvolvimento humano-crítico, mas em prol da educação para o trabalho, conhecida como Pedagogia Tecnicista. De certo, esse tipo de educação foi pensado para a classe economicamente desfavorecida.

Em alguns momentos, a educação apresentou um anseio de politizar e colaborar com pensamentos críticos, como foi o caso dos movimentos de educação populares. Podemos sublinhar aqui o “movimento da cultura popular” – MCP, ligado ao educador Paulo Freire (criador da Pedagogia Libertadora) que funcionava com financiamento público. Entretanto, de maneira geral, esse tipo de ação e educação acabava sendo abafado e diminuído, uma vez que

para a manutenção da ordem não era necessário politizar a população pobre, apenas treiná-la e instruí-la.

Quando esse grande grupo, que até então estava excluído da educação, ingressa na escola, a instituição educacional já existia, já funcionava e contava com suas próprias normas e regras, ou seja, já possuía a sua gramática. É importante retomar a ideia de gramática da escolarização de Depaepe (2005) que relata que as normas adquiridas ao longo da história como práticas educativas são relativamente resistentes à renovação. Isso implica em maior permanência de ações pedagógicas do que de rupturas e mudanças. Portanto, a escola não se modificou de maneira ampla para receber as camadas pobres, a escola se manteve como era anteriormente ao ingresso das camadas populares/pobres, alfabetizando e ensinando a elite. Por isso, as reprovações podiam ser vistas em grandes quantidades e as crianças pobres fracassavam.

Dessa maneira, ao refletir sobre os estudos de Poppovic e os marginalizados culturalmente, recuperamos as suas propostas sobre o meio-social no qual as crianças marginalizadas estavam inseridas e se desenvolviam em espaços reduzidos e barulhentos, eram pouco assistidas pelos pais na primeira infância e, por vezes, apresentavam problemas de saúde, dentário, de fala, entre outros. Ao deparar-se com tamanha diferença e exigências, essas crianças não estavam prontas para a alfabetização. A reprovação era constante e a evasão era compreendida como a solução para aqueles que fracassavam por anos seguidos.

Retomando a explanação sobre as escolhas das ilustrações que antecedem as seções, outra imagem que selecionamos foi a da seção três “vida na escola, escola na vida”. A ilustração demonstra a dificuldade das crianças no processo de alfabetização, relata exatamente o contexto de falta de prontidão para a alfabetização por motivos sociais e culturais. A imagem põe em evidência um importante apontamento que tenta denominar/encontrar um culpado para os problemas educacionais no processo de alfabetização. De quem é a culpa? Os pais apontam para os professores, estes, por sua vez, apontam para as crianças, formando, assim, um ciclo infinito. O fato é que a educação pública precisa de um conjunto de ações para acontecer como plano de governo, leis, metodologia, escola, professores, alunos, etc., todos trabalhando juntos em prol da escolarização e da alfabetização.

Para finalizar as análises das imagens, para a abertura desta seção em questão (Conclusão), optamos pela ilustração com o tema “Essa gente faz uma escola diferente”. Na imagem, “essa gente” é uma expressão utilizada para referendar professoras reais que utilizaram o “Programa Alfa”, coordenado e orientado por Ana Maria Poppovic. Esse recorte

do periódico “Jornal Alfa” foi utilizado justamente para meditarmos e respondermos o principal questionamento que nos circunda após termos compreendido, analisado e estudado a trajetória profissional de Ana Maria Poppovic e suas propostas para a alfabetização e a Educação Infantil: Essa gente fez mesmo uma escola diferente? Poppovic proporcionou uma escola/metodologia de alfabetização e fez uma proposta para a Pré-escola diferentes? Houve algum resultado?

Antes de responder, vamos retomar alguns pontos importantes que colaboram com a construção da nossa ideia e resposta. A trajetória formativa de trabalho de Poppovic pelo cenário da Educação Nacional permitiu compreender que a intelectual percorreu importantes direcionamentos que influenciaram a sua carreira: sua personalidade de mulher bastante ativa e decidida (ação política), suas interações com redes de amizade e influência e suas instituições que contribuíram significativamente em todo o processo.

Inicialmente, sua formação em Pedagogia abriu caminhos para pensar sobre algumas questões educacionais, mas, como já comentado, a escolha da Instituição – Faculdade de Filosofia Sedes Sapientiae – colaborou muito com sua opção e atuação na área de Psicologia. Esse acesso entre Educação e Psicologia fez com que Poppovic considerasse e se aproximasse de alguns estudos sobre Luria, Vygotsky e Piaget, expondo em suas propostas o ambiente como um fator influente no desenvolvimento e aprendizado da criança. Por isso, apresentou em seus trabalhos a dificuldade das crianças no processo de alfabetização como espaço, família, alimentação, escola, etc., fatores tais que pode colaborar ou lesar as crianças.

Terminado o curso como Pedagoga, começou a atuar imediatamente como Psicóloga em Clínicas. Poppovic surgiu para nós como uma intelectual bastante atuante em assuntos educacionais entre os anos de 1970 e 1983.

O contato com pessoas influentes e de destaque profissional bastante relevante, desde a fase de graduação, colaborou para suas discussões e apreensões sobre conceitos importantes, além de propiciar e assegurar também a sua entrada em diversos espaços que, como vimos, entre eles, estão a Sociedade Pestalozzi, a Pontifícia Universidade Católica, onde ela não foi apenas docente, atuou também como responsável pela criação e inauguração da Clínica de Psicologia da PUC-SP. O contato com a Editora Abril, A Fundação Bernard Van Leer, a Secretaria de Educação de São Paulo, as idas e vindas em diversos municípios para divulgação e implementação do Programa Alfa, a escrita e o diálogo com propostas para a educação com governos, mesmo em período duro de ditadura militar, etc., demonstram que socialmente Poppovic conquistava espaços. Certamente tantos laços e espaços de “livre atuação” foram essenciais para tornar Poppovic uma intelectual tão influente a ponto de ser

citada em documentos do governo e em jornais – em períodos de censura – e ter seu programa aprovado e utilizado durante a ditadura – fase de extrema repressão.

O programa (Alfa) circulou em espaços educacionais, em debates e encontros, era um material de muito interesse do Governo, tratava-se de um material completo, já que as aulas estavam prontas para o professor, havia livros e cadernos de atividade para os alunos, livros para a biblioteca, etc. Pensando assim, cada aluno tem um valor de investimento público, o aluno reprovado gera mais custos, isto é, financeiramente o aluno reprovado não era de interesse político, era bastante custoso ao governo. Adquirir o Programa Alfa, então, era ter em mãos um material já todo preparado. E qual era a sua proposta? Alfabetizar crianças pobres que reprovavam e reprovavam. Era necessário criar propostas de eficiência, à rapidez, à urgência do preparo para o progresso, para além disso, à formação para o trabalho. Em virtude de tudo isso, o material foi tão amplamente utilizado em diversos municípios e em quase todos os estados brasileiros.

Enquanto a urgência da alfabetização era necessária por parte do Governo, Poppovic mostrava a sua verdadeira intenção ao desenvolver e divulgar o seu material. O Programa Alfa revela, em suas páginas, algo maior do que uma proposta pronta e rígida e, possibilitava sempre espaço para criatividade e experiência da professora. Textos e explicações sobre o Alfa apresentam que, mais importante que aprender os conteúdos, era formar alunos pensantes. Dessa maneira, desvelamos um programa pronto para ser imediatamente utilizado por qualquer professor ou aluno, porém com espaço para a construção do pensamento e para a reflexão de educador e educando.

Os primeiros trabalhos e artigos de Poppovic foram publicados em conjunto com o Professor Enzo Azzi. O texto “Subsídios Para um Plano Nacional de Combate à Deficiência Mental” que, apesar de tratar de assuntos sobre a deficiência, colaborou com questões sobre as condições econômicas e sociais, ainda que, de maneira inicial, tornou possível a compreensão de assuntos que seriam as bases da sua discussão: o marginalizado cultural.

Esse trabalho trouxe uma importante perspectiva ao relatar que as dificuldades de muitas crianças pobres estavam sendo vinculadas a algum tipo de deficiência mental. Fisicamente, o cérebro delas não possuía nenhum dano ou lesão. O que se passou a observar é que crianças pobres desenvolviam-se em ambientes diferentes das demais. Muitas vezes, faltavam estímulos e cuidados necessários.

Diante disso, a Educação Infantil torna-se, sim, um local de formação e prontidão para a alfabetização, mais do que isso, a Educação Infantil é a fase de início para a utilização da Educação Compensatória. Respondendo a nossa questão sobre as propostas de Poppovic para

a Educação Infantil, a intelectual apoia a Educação Compensatória para essa fase. Poppovic enfatizava, em grande parte de seus estudos, que as crianças precisam de ambientes que possibilitassem o desenvolvimento que elas não encontravam no seu espaço comum, no cotidiano. A escola, para os culturalmente marginalizados, deveria ser lugar de oportunidade e não de exclusão.

A Pré-Escola era o espaço das bases necessárias para a criança marginalizada cultural desenvolver suas capacidades e operações cognitivas, os conceitos espaciais, a coordenação motora ampla e fina, a audição, a visão, as noções de esquerda-direita, etc. Logo, esse indivíduo alcançaria a prontidão para a alfabetização. A fase correspondente ao primeiro ano do ensino primário deveria ter amplas propostas para receber o aluno marginalizado e colaborar com ele de forma efetiva evitando a reprovação ou a evasão.

Considerando o papel do ensino Pré-Primário, valia preparar crianças a partir das operações cognitivas que colaborariam em ensinar/aprender a refletir sobre o processo que parte das funções psiconeurológicas e operações cognitivas bem desenvolvidas da visão, audição, fala, linguagem interior e leitura, para, dessa forma, poder alcançar o processo de alfabetização.

Para os professores, também existia o material de formação, como detalhado, Pensamento e Linguagem era um curso com objetivo de mostrar ao professor a forma de ensino que estava sendo proposta pelo Alfa: aprender a aprender, através das operações cognitivas, a respeitar o aluno, a não ser autoritário, a lidar com as diferenças, a pensar criticamente e a ensinar o aluno a fazer o mesmo.

Assim sendo, nossa hipótese inicial sobre a Pré-Escola ser um espaço de utilização para a prontidão e preparo para a alfabetização pode ser considerada verdadeira, pois, a Educação Compensatória, na perspectiva da Educação Infantil, era uma proposta de colaborar e proporcionar o desenvolvimento adequado para crianças pobres a fim de que não fracassassem na fase de alfabetização.

A utilização de propostas internacionais para a Educação foi pautada no *Head Start*, um programa de assistência educacional e de saúde para indivíduos pobres norte-americanos. Ao ter ciência desse estudo, Poppovic defendeu ideias que foram aplicadas em um país desenvolvido a fim de colaborar com as crianças que estavam à margem do contexto cultural e econômico em nosso país.

Seguindo conceitos e pensamentos internacionais, Poppovic iniciou uma jornada de tradução, adaptação e compreensão de diversos trabalhos e, ao mesmo tempo, trouxe a novidade, ou seja, um novo tema para debate. Aos poucos foi inserindo e afirmando seu nome

nos espaços educacionais, principalmente nas discussões com relação à Educação Infantil e na defesa da Pré-Escola e da Alfabetização.

Os interesses de Poppovic, tanto na Pré-Escola quanto na alfabetização, tinham nitidamente a mesma perspectiva de desenvolvimento do aluno, principalmente da criança pobre. Por isso, sempre que abordava discussões sobre a Pré-Escola ou sobre a alfabetização, o objetivo era evitar o fracasso escolar do aluno marginalizado cultural, isto é, possibilitar o acesso regular, sem reprovações e com desenvolvimento integral do aluno de baixa renda. Assim, a justificativa era de que a Pré-Escola seria capaz de colaborar com os seguintes aspectos: a) a linguagem, b) a percepção; c) o esquema corporal; d) a orientação espacial e temporal; e) a lateralidade, isto por estes serem os processos associados ao desenvolvimento necessário anteriormente a alfabetização. Nessa perspectiva, a Pré-Escola não seria um espaço apenas assistencialista, seria também um espaço de colaboração e preparo para as fases posteriores.

A partir dessa breve explicação sobre Poppovic e seus percursos, programas e concepções, retomamos nossa pergunta: Essa gente fez uma escola diferente? Poppovic colaborou para uma escola diferente?

Como apresentam Arce Hai, Simon e Depaepe (2015), na análise sobre a apropriação de conhecimentos, Poppovic trabalha para promover a inovação e a mudança educacional. Ao invés de limitar-se a apontar culpados pelos problemas educacionais, a intelectual, através de seus conhecimentos, apresenta uma proposta para a educação. Um grande grupo de crianças fracassava nos primeiros anos de alfabetização e estudos e comparações indicavam que essas crianças pertenciam ao mesmo grupo, o grupo marginalizado culturalmente. Ao propor um material de alfabetização para essas crianças, Poppovic, apesar de apresentar um trabalho cheio de características “novas”, reproduz propostas bastante similares às já existentes.

Depaepe (2000) diz que, muitas vezes, a escola e, principalmente a educação, são direcionadas à responsabilidade de sanar problemas de cunho social. Em virtude disso, enfatiza que a “gramática da escolarização” permite que a estrutura pedagógica seja incorporada ao contexto social da educacionalização. Sendo assim, no contexto em que emergiam as concepções tecnicistas, as propostas de Poppovic também apresentavam tais características. Além disso, Depaepe (2006) descreve que “às normas adquiridas ao longo da história são relativamente resistentes à renovação e correspondem à prática educativa.” Trata-se aqui da permanência dos processos escolares, independentemente da nova concepção.

Nesse sentido, entendemos que, sim, “essa gente fez uma escola diferente” ao criar e utilizar propostas e materiais para crianças culturalmente marginalizadas. Porém, por outro

lado, entendemos também que os programas “Alfa” e “Pensamento e Linguagem” não apresentaram grandes inovações metodológicas.

A novidade desses programas está relacionada à desconstrução da concepção de que a Pedagogia Tecnicista não possibilitava a formação de um aluno pensante. Como pudemos confirmar, depois desse estudo, possibilitava a construção do pensamento e da reflexão não somente do aluno, como do professor.

Ademais, Poppovic fez diferença também ao defender a Pré-Escola. Para a intelectual, a escola deveria ser um espaço para preparar as crianças para a alfabetização. Ela foi criticada por alguns intelectuais porque defendia a educação compensatória. Kramer (1982) mencionava que “a abordagem da privação cultural supõe que exista esse padrão “médio”, “único”, de comportamento infantil: as crianças da classe dominada são consideradas como “carentes”, “deficientes”, “defasadas”, “inferiores”, por não corresponder ao padrão.” (KRAMER, 1982, p.57).

Diferentemente das críticas de Kramer, entendemos que o contexto-educacional-social-econômico proporcionava uma grande desigualdade entre as pessoas e que a escola segregava ainda mais esses indivíduos. A educação compensatória era mal vista e mal compreendida, na verdade, porque movimentava a escola e porque tinha como proposta educar crianças pobres em um país onde a educação sempre foi pensada para a elite.

Depreendemos ainda os motivos pelos quais Ana Maria Poppovic foi tão atuante na Educação e na Psicologia e porque foi tão pouco estudada e teve seus materiais quase nunca pesquisados. Mesmo que os estudos e produções de Poppovic tenham sido iniciados anteriormente ao período da Ditadura Militar, suas propostas ficaram muito ligadas a esse contexto por ser essa a fase de utilização do “Programa Alfa”, o material mais conhecido uma vez utilizado em quase todo o território nacional. Por isso, quando finalizada a ditadura, suas ideias, concepções e programas foram sendo deixados de lado. Poppovic acabou sendo associada a um bloco de autores e teorias que não deveriam ser associados a ela. Suas pesquisas e propostas eram anteriores a todos esses acontecimentos. Desde o início de sua carreira, já se dedicava a questões sobre a alfabetização, ao desenvolvimento cerebral e às crianças que fracassavam na escola. Poppovic era coerente em seus estudos e pesquisas iniciais, mas, infelizmente, por conta do contexto histórico, essas discussões foram caindo no esquecimento.

Após tais compreensões e considerações, presumimos ter *desmitologizado* Ana Maria Poppovic. Podemos dizer que suas propostas para a educação não foram totalmente compreendidas. Não se pode esquecer de que o Programa Alfa alcançou o número de

1.498.758 alfabetizados pelos materiais que foram desenvolvidos e propostos pelas pesquisadoras da Fundação Carlos Chagas sob a coordenação de Ana Maria Poppovic. Tendo em vista toda essa proporção e, portanto, o bom resultado, inferimos que a proposta teve utilidade e funcionalidade.

Depois de tamanha reflexão, acreditamos ainda que, de maneira alguma, encerramos tais assuntos. Ao contrário, esperamos que nossa pesquisa possa desdobrar outras possibilidades de compreender Poppovic e suas produções. E, esperamos ainda, que outros intelectuais possam ser desmitologizados. Desejamos que a nossa pesquisa amplie a compreensão histórica da Educação das crianças pobres, da desigualdade no processo escolar e da Educação Compensatória.

Por fim, confiamos ter colaborado com uma parte da reconstrução de um contexto histórico e educacional importante.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Mulher e Educação: a paixão pelo possível**. Editora Unesp: São Paulo, 1998.

ALBERTO, Carlos Almeida. O Brasil no Final do Século XX: um caso de sucesso. In: **Dados** (online). vol. 41 n. 4. Rio de Janeiro, 1998. p. 785-830. Acesso em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52581998000400004

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAPIRACA, José Oliveira. **A USAID e a Educação Brasileira: um estudo a partir de uma abordagem crítica da teoria do capital humano**. Coleção Educação Contemporânea. São Paulo: Editora Autores Associados, 1982.

ARCE HAI, Alessandra; SIMON, Frank; DEPAEPE, Marc. Translating Ovide Decroly's ideas to Brazilian teachers. Vol 51, **Pedagogica Historica: International Journal of the History of Education**, Mar., 2015. p. 1-19. Acesso em: <http://dx.doi.org/10.1080/00309230.2015.1021361>

AZEVEDO, Mônica Leopardi Bosco. Aniela Meyer Ginsberg. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil: Pioneiros**. Rio de Janeiro: Imago, 2001. p. 166-172.

AZZI, Enzo. Et al. **Subsídios Para um Plano Nacional de Combate à Deficiência Mental**. IPPUC: São Paulo, agosto/dezembro, 1966.

BARBOSA, José Juvêncio; ROSERNBERG, Lia. Ana Maria Poppovic: Sentimento, Pensamento e Ação. In: **Revista da Associação Nacional de Educação – ANDE**. Ano 3 nº6. 1983.

BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. **História e Memória da Alfabetização: análise dos processos de elaboração do Programa Alfa**. PUC: São Paulo, 1999.

BOCCALANDRO, Maria Pereira Rojas; PENNA, Marisa Santanna. A história da Clínica Psicológica “Ana Maria Poppovic” da PUC-SP. In: **Boletim Clínico**. PUC: São Paulo, nº6, agosto, 1999. Acesso em: https://www.pucsp.br/clinica/boletim-clinico/boletim_06/boletim_06_6.html

BRANDÃO, Ignácio de Loyola. **Ruth Cardoso: Fragmentos de uma vida**. 3ª reimpressão. São Paulo: Globo, 2011.

BRASIL. **Mobral: sua origem e evolução**. Rio de Janeiro, 1973. Acesso em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002033.pdf>

BRASIL. **Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: DF. 1961.

BRASIL. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília, DF. 1971.

BRASIL. Presidente. **Mensagens Presidenciais, 1947-1964**: Eurico Gaspar Dutra, Getúlio Vargas, Café Filho, Juscelino Kubitschek de Oliveira, Jânio da Silva Quadros, Joao Goulart. Brasília: Câmara dos Deputados, 1978. 435p.

BRASIL. Ministério da Educação. **A educação infantil nos países do MERCOSUL**: análise comparativa da legislação. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC/SEB, 2013. Link: <http://primeirainfancia.org.br/wp-content/uploads/2016/01/mercosul1.pdf>

BAPTISTA, Marisa Todescan Dias da Silva. Maria Cristina – Célia Sodré Dória. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org). **Dicionário Bibliográfico da Psicologia no Brasil**: Pioneiros. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Brasília, DF, 2001. p. 213-215.

BARBOSA, José Juvêncio; ROSENBERG, Lia. Ana Maria Poppovic: sentimento, pensamento e ação In: **Revista da Associação Nacional de Educação - ANDE**. nº 6, 1983.

CAMPO, Maria Malta. Em Defesa da Pré-Escola. In: **Cadernos de Pesquisa**. FCC: São Paulo, ago. 1983. p. 53-57.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas; LOURENÇO, Érika. Helena Wladimirna Antipoff. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org). **Dicionário Bibliográfico da Psicologia no Brasil**: Pioneiros. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Brasília, DF, 2001. p. 53-58.

CHAIKLIN, S. A Theoretical framework for Analysing Preschool Teaching: A cultural-historical Science perspective. In: **Learning, Culture and Social Interaction**. University College UCC. Set, 2014. Acesso em: www.elsevier.com/locate/lcsi.

CHAMON, Carla Simone. **Maria Guilhermina Loureiro de Andrade**: a trajetória profissional de uma educadora (1869/1913). Tese. UFMG: Belo Horizonte, p. 338. 2005

COLLAÇO, Nilza de Lima. Fonoaudiologia Escolar: as origens de uma proposta. In: FERREIRA, Léslie Piccolotto (org.). **O Fonoaudiólogo e a Escola**. São Paulo: Plexus, 1990. p.130.

CORDEIRO, Jaime Francisco Parreira. **Falas do Novo, Figuras da Tradição**: o novo e o tradicional na educação brasileira (1970 - 198). São Paulo: Editora UNESP, 2002.

COURA, Edelberto Ferreira. **Programa Alfa e a Educação Compensatória**. Dissertação. Rio de Janeiro: PUC, p.170. 1983

CUNHA, Jurema Alcides. (et. al). **Psicodiagnóstico**. 5ª ed. revisada e ampliada. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CYTRYNOWICZ, Monica Musatti; CYTRYNOWICZ, Roney (orgs.). **História do Departamento de Psicanálise**: Instituto Sedes Sapientiae. Sedes Sapientiae: São Paulo, 2006.

DEPAEPE, Marc; SMEYERS, Paul. Educacionalização como um processo de modernização em curso. In: **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 34, n. 3, p. 753-768, set./dez. 2016.

DEPAEPE, Marc. **Vieja y Nueva Historia de la Educación**: ensayos críticos. Barcelona: Octaedro, 2006.

_____. Demythologizing the educational past: an endless task in History of Education. In: DEPAEPE, Marc. **Between educationalization and appropriation**: selected writings on the history of modern educational systems. Leuven: Leuven University Press, 2012a, p. 435 – 450.

_____. Sources in the making of histories of education: proofs, arguments and other forms of reasoning from the historian's workplace. In: DEPAEPE, Marc. **Between educational and appropriation**. Leuven: Leuven UNIVERSITY Press, 2012b. p. 477-496.

DEPAEPE, Marc; SIMON, Frank; VAN GORP, Angelo. The Canonization of Ovide Decroly as a 'Saint' of the New Education. In: DEPAEPE, Marc. **Between educationalization and appropriation**: selected writings on the history of modern educational systems. Leuven: Leuven University Press, 2012, p. 303 – 249.

Freitas, L. B. L., & Shelton, T. L. Atenção à Primeira Infância nos EUA e no Brasil. **Psicologia Teoria e Pesquisa**. 2005. p. 197- 205

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. São Paulo: Cortez, 1984.

GUEDES, Maria do Carmo. Enzo Azzi.. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil**: Pioneiros. Rio de Janeiro: Imago, 2001. p. 70-73.

GHIRINGHELLO, Lucia. Aidyl Macedo Queiroz. In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Dicionário Biográfico da Psicologia no Brasil**: Pioneiros. Rio de Janeiro: Imago, 2001.

HILDRETH, Gertrude H; GRITFFTIHS, Nellie L. **Teste Metropolitano de Prontidão Forma R**: Manual de Aplicação. Adaptação e tradução: Ana Maria Poppovic. Vetor: São Paulo, 1966.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional: In: **Educar em Revista**, Curitiba: Editora UFPR. 2011. N. 41, p. 61-79, jul./set. acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>

KRAMER, Sonia. Privação Cultural e Educação Compensatória: uma análise crítica. In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo. Agosto de 1982. p.54-62.

LISBOA, Felipe Stephan; BARBOSA, Altemir José Gonçalves. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia ciência profissão**, Brasília, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009. Disponível em

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000400006&lng=en&nrm=iso. Acesso em 2 Fev. 2017.

LOPES, Wilma Maria Guimarães. **Teste de Inteligência Não-Verbal (Inv) de Pierre Weil: Parâmetros Psicométricos**. Universidade São Francisco: Itatiba. 2009

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **TESTES ABC: Para a verificação da maturidade necessária para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita à aprendizagem da leitura e da escrita**. Brasília-DF: Inep. 13ª edição. 2008.

MALKI, Yara. **Descortinando o Teste Psicológico e sua Relação com a Educação: reflexões a partir da teoria crítica**. São Paulo: Annablume, 2008.

MASINI, Elenice F. Salazano. **O Psicopedagogo na Escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

MELLO, Guiomar Namó. Por uma escola democrática. In: **Jornal Alfa**, abril 1983. p.8.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. INEP. S/D. Acesso: www.portal.inep.gov.br.

PASSOS, Laurizete Ferragut; FERREIRA, Viviane Lovatti; MATTE, Cecília Hanna. Escola Experimental da Lapa: **A Cultura Material Revelando Uma Experiência Curricular Renovadora**. S/D. congressos/cbhe7. Acesso: <http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/pdf/10-%20patrimonioeducativo%20e%20cultura%20material%20escolar/escola%20experimental%20da%20lapa.pdf>

PATTO, Maria Helena Souza. **Privação Cultural e Educação Pré-Primária**. Rio de Janeiro: José Olympio editora, 1973.

PIMENTEL, Alessandra. **Um Estudo de Caso na Relação Entre Psicologia e Educação: O Programa Alfa**. PUC: São Paulo, 1997 (dissertação de mestrado)

POPPOVIC, Ana Maria. Influência da Aprendizagem Pré-Primária, sobre o grau de maturidade e prontidão para alfabetização. In: **Revista de Psicologia Normal e Patológica**. Instituto de Psicologia da Universidade Católica de S. Paulo: SP, ano X, nº 3-4, jun-dez. 1964. p.289-293.

_____. Estudos Sobre a Validade do teste Metropolitano de Prontidão. In: **Revista de Psicologia Normal e Patológica**. Instituto de Psicologia da Universidade Católica de S. Paulo: SP, ano X, nº 1-2-3, jun-set. 1965. p. 5-19.

_____. Oportunidades na Psicologia Clínica. In: **Revista de Psicologia Normal e Patológica**. Instituto de Psicologia da Universidade Católica de S. Paulo: SP, ano X, nº 1-2-, jan-jun. 1967. p. 60-68.

_____. **Disfunções psiconeurológicas da aprendizagem da leitura e da escrita**. Tese. PUC: São Paulo, 1967. p. 223.

_____. **Alfabetização: disfunções psiconeurológicas.** 2. ed. São Paulo: Vetor Editora Psico-Pedagógica, 1968.

_____. Alfabetização: um problema interdisciplinar. In: **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas: São Paulo. nov. nº2. 1971.

_____. Fatores Ambientais, Classe Social e Realização Escolar na Marginalização Cultural. In: **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas: São Paulo. nº6. 1972.

_____. Estudo da Evolução de Alguns Conceitos Espaciais em Pré-Escolares In: **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas: São Paulo. nº 10. 1974.

_____. Marginalização Cultural: subsídios para um currículo pré-escolar. In: **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 1975. nº 14.

_____. Programa Alfa: um currículo de orientação cognitiva para as primeiras séries do 1º grau, inclusive crianças culturalmente marginalizadas, visando ao processo ensino-aprendizagem. In: **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas: São Paulo, nº 21. p. 41-46. 1977 a.

_____. A Escola, a Criança Culturalmente Marginalizada e a Comunidade. In: **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 1979. nº 30.

_____. Bases Teóricas do Programa Alfa. In: **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas: São Paulo. nº 43. 1982.

_____. O Fracasso na Alfabetização. In: **Educação e Realidade.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul. V.6, n. 3, Set/Dez. 1981

POPPOVIC, Ana Maria; MORAES, Genny Golubi de. **Prontidão para a alfabetização:** programa para o desenvolvimento de funções específicas : teoria e prática. São Paulo: Vetor. p. 53. 1966.

POPPOVIC, Ana Maria; ESPOSITO, Yara Lúcia; CRUZ, Léa Maria Chagas. Marginalizado Cultural: uma metodologia para seu estudo. In: **Cadernos de Pesquisa.** Fundação Carlos Chagas: São Paulo. nº7. 1973.

POPPOVIC, Ana Maria et al. Cartas à Professora Alfa Um. In: **Programa Alfa.** São Paulo: Editora Abril, 1977 b.

POPPOVIC, Ana Maria et al. **Subsídios Para Elaboração de Um Programa Nacional de Atendimento a Criança.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1983.

POPPOVIC, Ana Maria et al. **Relatório: Pensamento e Linguagem:** Programa de aperfeiçoamento de para professoras de primeira séries. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dezembro, 1981.

POPPOVIC, Ana Maria et.al. **Pensamento e Linguagem:** Livro de textos. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, dezembro, 19881b.

POPPOVIC, Ana Maria et.al. Alfa no Brasil. In: **Jornal Alfa**, ano 3, nº16 de Fevereiro de 1982

POPPOVIC, Ana Maria et.al. Uma personalidade forte em constante movimento. In: **Jornal Alfa**. ano 4, nº30, agosto 1983

POPPOVIC et, al. Almanaque. In: **Programa Alfa Dois**. 7ª edição. Fundação Carlos Chagas: São Paulo, 1984.

PRADO, Alessandra Elizabeth Ferreira Gonçalves. **A História da Educação Infantil Brasileira e o Movimento das Ideias Pedagógicas (1964-1993)**: o entrelaçamento das arenas de ação e processo de mitologização da concepção da criança cidadã. Tese. Universidade Federal de São Carlos: São Carlos, 2017. p. 324.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Biblioteca da Presidência da República**: Discurso no seminário internacional “dois anos da TV Escola”. Parlamundi: Brasília, DF. 30 de Junho. 1998. Acesso em: www.biblioteca.presidencia.gov.br

REIMÃO, Sandra. “Proíbo a publicação e circulação...” – censura a livros na ditadura militar. In: **SciELO**. vol. 28, n.80. São Paulo. Jan-Abr. 2014. Acesso em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v28n80/08.pdf>

REIS FILHO, Casemiro dos. **A Educação e a Ilusão liberal**: origens do ensino público paulista. Campinas: Autores Associados, 1995.

REPUBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL. **Projeto de Lei Nº 2. 029**. Câmara dos Deputados: Brasília- DF, 1974. Disponível em: http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=5A82B11EC99C4AA4A099DF9E2CFE0F4A.proposicoesWeb1?codteor=1189616&filename=Dossie+-PL+2029/1974

SANTOS, Irene da Silva Fonseca dos; PRESTES, Reulcinéia Isabel; VALE, Antônio Marques do. BRASIL, 1930 - 1961: Escola Nova, LDB e Disputa Entre Escola Pública e Escola Privada. In: **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.22, p.131 –149, jun. 2006. Disponível em: http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/22/art10_22.pdf.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideais Pedagógicas no Brasil**. 3ª ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2010.

S/A. Psicóloga Acha que Repetência é Problema. In: **Jornal do Brasil**. Ed. 0031, Rio de Janeiro, 1981. Acesso em Hemeroteca Digital: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=030015_10&PagFis=28887&Pesq=Popovic

S/A. Ministro debate novo plano Pré-escolar. In **Tribuna da Imprensa** p. 6. 1982. Acesso: http://memoria.bn.br/DocReader/docreader.aspx?bib=154083_04&pasta=ano%20198&pesq=popovic

S/A. Ministro Debate o Novo Plano Pré-Escolar. In: **Tribuna da Imprensa**. Ed.10042. Rio de Janeiro, 1982. Acesso em Hemeroteca Digital: http://memoria.bn.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=154083_04&pesq=Poppovic&pasta=ano%20198

S/A. Ana Maria Poppovic: Um ano depois... In: **Psicologia, ciência e profissão**. 1984, vol. 4, n.1, p.39-40. Acesso em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931984000100007

S/A . A desnutrição é responsável pelo fraco escolar. In: **Jornal Alfa**, ano 4, nº 29, junho-julho 1983

SIRINELLI, Jean-François. As Elites Culturais. In: RIOUX, J.P.; SIRINELLI, J.F. (org). **Para Uma História Cultural**. Lisboa: Editorial Estampa, 1988. p 259-279.

SIRINELLI, Jean-François. Os Intelectuais. In: RÉMOND, René (org.) **Por uma história política**. 2ªed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. p 231-269

VASCONCELOS, Mário Sérgio. **A Difusão das Ideias de Piaget no Brasil**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO. **Faculdade de Filosofia do Instituto “Sedes Sapientiae”**: Anuário de 1948-1949. São Paulo: Sociedade Impressora Brasileira, 1950.

WECHSLER, David. **Escala de Inteligência Weschsler para Crianças – WISC**. Manual. Tradução: Ana Maria Poppovic. CEPA: Rio de Janeiro, 1964.

ZIGLER, Edward; MUENCHOW, Susan. **Head Start**: The Inside Story of American’s Successful Educational Experiment. New York: BasicBooks, 1992.

ANEXO 1 – CAPAS DO JORNAL ALFA

IMAGEM 1.



jornal alfa



ANO 3, Nº 16 — FEVEREIRO, 1982

“Procuro
fazer histórias fáceis
porque escrevo
para crianças, mas
isso não quer dizer que
minhas histórias não tenham
conteúdo.”



Uma entrevista com
Ruth Rocha, a
autora de **Marcelo,
marmelo, martelo**

**Um roteiro para os seus primeiros
dias com Alfa.
Pág. 8**



Toninho precisa
de sua ajuda,
na página 8

•
Alfa já está em
quase todo o
Brasil. Pág. 6

•
Nossas meninas
escrevem para a
Casa Alfa. Pág. 6

•
Denise às voltas
com a aula de
Matemática. Pág. 3

IMAGEM 3.

jornal **alfa**

ANO 3, Nº 17 — MARÇO, 1982

Êxito em Brasília

Visite a Capital Federal conosco. Descubra onde estão os Estudos Sociais de Alfa Um. Saiba por que a repetência não resolve. E veja o que aconteceu nos treinamentos.

No Distrito Federal, conhecemos belas escolas, mas também estivemos na favela do Paranoá. Em toda parte, Alfa vai muito bem.



IMAGEM 4.

FUNDAÇÃO CARLOS MAGALHÃES BIBLIOTECA

jornal alfa

14 JUN 1982

ANO 3, Nº 19 - MAIO 1982

A COPA NA ESCOLA



O acidente

Lico estava no Maracanã
Quando sofreu um acidente
Levaram para o hospital
E lá estava Lúcio Magalhães
Levaram para a cirurgia e não ficaram
porque estava faltando o cirurgião

II

O jogo continuou e de repente
 saiu um gol e no hospital Lico continuou
 Quando a notícia no hospital chegou,
 ela se espalhou por toda gente
 e Lico não quis mais saber do acidente

Autor: Jackson César Vieira

Todos juntos vamos viver o clima de
"Pra frente, Brasil!" A copa já está
em todo lugar: nas casas, nas ruas,
nas escolas. E aqui, também,
neste poema do Jackson e de outros alunos de Alfa
em Catolé do Rocha, Paraíba,
e num artigo especial. Página 3.

<p>MIL E UMA UTILIDADES DE ALFA</p> <p>O seu trabalho vai ficar muito mais fácil se você aproveitar todas as dicas que estão em Alfa. Página 2.</p>	<p>ALFABETIZAÇÃO</p> <p>Como dar passos seguros junto com seus alunos. Página 6</p>	<p>ENTREVISTA COM JOEL RUFINO DOS SANTOS</p> <p>O autor de <i>O Caipora</i> e <i>o Espantalho</i> e de <i>O Caçador de Lobisomem</i>, da biblioteca de Alfa.</p>  <p>Ilustração de Raphael Borges</p>
--	--	---

IMAGEM 5.

jornal **alfa** 

Alfa a moda Capixaba



Aqui, a receita exclusiva do sucesso de Alfa no Espírito Santo: uma porção de dedicação, uma boa dose de entusiasmo e muito, muito amor.
Páginas 4 e 5.


Matemática.
Dome com Alfa este bicho-papão que costuma assustar a criançada.
Página 6.


Boas notícias vêm chegando lá de Sergipe. Professores e técnicos encontram juntos soluções criativas com Alfa.
Página 2.


Chega a Primavera, festejada com o Dia da Árvore. Aproveite para fazer com seus alunos a defesa do verde e da natureza.
Página 6.

IMAGEM 6.

jornal alfa



ANO 3, Nº 20 — JUNHO, 1982

NOSSOS MENINOS DO RIO.

30 mil crianças estão trabalhando com Alfa no município do Rio de Janeiro. Conheça os meninos que usam o Programa em uma das escolas, no Morro da Formiga. Páginas 4 e 5.



TEMPO DE FÉRIAS.

Divertimentos para você, na página 8. Alguns trabalhos para as crianças, na página 2.



NÃO DEIXE DE LER:

Como enfrentar com Alfa o problema da repetência. Página 7.

NOTÍCIAS DOS ESTADOS

Fique sabendo o que acontece com o Programa Alfa no país afora. Página 3.



IMAGEM 7.



IMAGEM 8.

jornal alfa

ANO 3, Nº 24 — NOVEMBRO, 1982

Barra dos Coqueiros, Aracaju, Sergipe.

Lá e também nos bairros de Siqueira Campos,
Palestina, 18 do Forte, algumas das boas
experiências com o Alfa
em terras sergipanas. Páginas 4 e 5.



Chegou o final do ano. E o Toninho? Será ou não promovido para a 2ª série? Página 7.



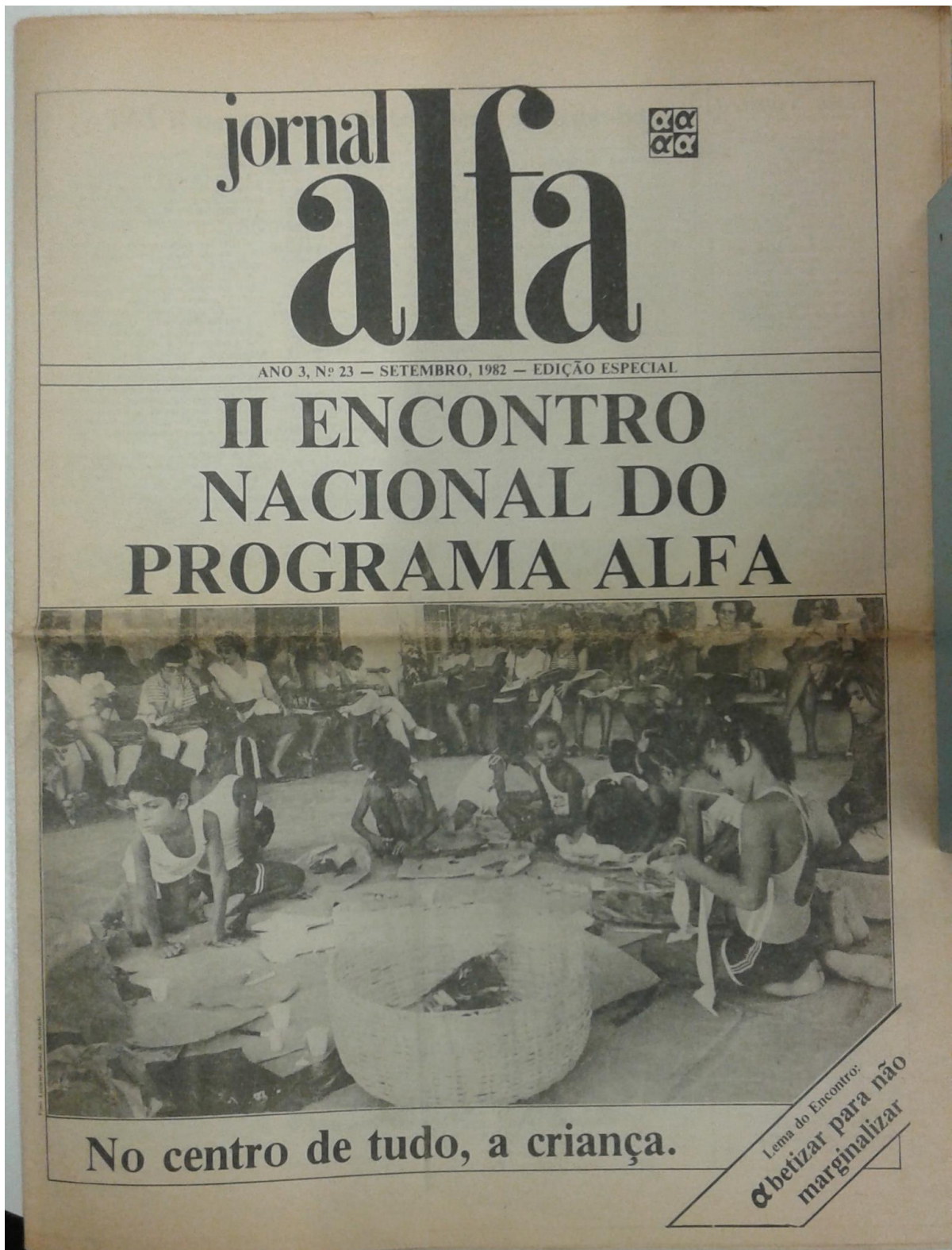
De todos os cantos do Brasil chegam notícias sobre o Programa Alfa. Páginas 6 e 7.



De muitos trabalhos de alunos, vindos de muitos lugares, fizemos uma pequena mostra. Página 3.



IMAGEM 9.



13 02 1983

EXEMPLO DE COMO DEVE SER
BIBLIOTECA

jornal alfa

ANO 4, Nº 25 — FEVEREIRO, 1983

Esta gente faz uma escola diferente

*São professoras da "Rosalvo Lobo", em Maceió.
Junto com a direção e a supervisão da escola,
elas realizam
um trabalho integrado
à comunidade.
Nele também o Alfa
dá sua contribuição.*

Páginas 4 e 5.

Para facilitar seu trabalho, comece organizando os materiais de Alfa. Página 8.



Treinamento de professores. Conheça a proposta das autoras do Alfa. Página 6.



Início de ano, hora de reuniões: com os pais e com a professora da série anterior. Páginas 3 e 7.



IMAGEM 11.

jornal alfa



ANO 4, Nº 26 — MARÇO, 1983



Muito a dizer sobre o Programa Alfa. Conheça mais sobre sua concepção didática e pedagógica (página 8), saiba qual a sua proposta para o ensino da Matemática (página 7), entenda melhor o período preparatório (página 6).



“Escrever, para mim, é um grande prazer. É preciso se sentir seduzida pelo universo infantil para escrever para crianças”.
Mirna Pinsky.
Páginas 4 e 5.

O pato o pato o patinho
O pato, a pato o patinho
Ele morava no mactinho
Ele não muito feligr
O pato, a pato o patinho
x
O pato, a pato o patinho
Ele vive a casa do vovô
Ele é muito bonito
Tem cacho golos cachorrinho
v
A vovô pato fez um bolo
para a família inteira
Quem acabou comendo todo
foi o patinho bonitinho

Cartas e poemas de alunos de Alfa compõem nossa homenagem ao inesquecível poeta Sidônio Muralha. Página 3.

jornal alfa



ANO 4, Nº 27 — ABRIL, 1983

Alfa em São Paulo, resistindo aos desafios.

Embora não venha sendo distribuído às escolas da rede estadual e municipal, o Programa Alfa continua a ser aplicado em estabelecimentos públicos. *E com grande sucesso!*
Páginas 4 e 5.

Como construir uma escola democrática?
Leia neste número a visão da atual Secretária de Educação do Município de São Paulo.
Página 8.



Continuam chegando trabalhos de alunos do Programa Alfa. Desta vez, são cartas de Palmeira dos Índios.
Página 7.



No final do primeiro bimestre, a avaliação dos alunos de Alfa. Nossas sugestões sobre como preparar e como utilizar essa avaliação.
Página 3.



jornal **alfa** 

ANO 4, Nº 28 — MAIO, 1983

BAHIA: CINCO ANOS DE ALFA
Reportagem especial sobre a experiência baiana. Páginas 4 e 5.



Alfa Panamécia

Além de conhecer mais de perto o Alfa na Bahia, você lerá neste número um importante artigo sobre a questão da regionalização de programas e materiais didáticos, na página 8. Há também, um apanhado geral, com comentários, sobre o trabalho que o Programa Alfa propõe nas áreas de gramática, redação e leitura, na página 6. Ainda na página 6, uma colaboração especial de Luci Serrichio, de Curitiba, sobre as funções da leitura na escola e na vida. Junho é tempo de preparar e realizar a recuperação dos alunos mais lentos. No Tome Nota, as nossas propostas para a recuperação, na página 2. Junho é também o mês das festas juninas, dedicadas a Santo Antônio, São João e São Pedro. Faça a festa conosco, com quadrilha e quermesse. Leia nossas sugestões, na página 3.

