

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP

Joana Domitila de Olívia Miranda

Sentidos e significados atribuídos pelo professor às “dificuldades de aprendizagem”

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**SÃO PAULO
2009**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO – PUC/SP

Joana Domitila de Olívia Miranda

Sentidos e significados atribuídos pelo professor às “dificuldades de aprendizagem”

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Dissertação apresentada para a Banca Examinadora como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação: Psicologia da Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP – sob orientação da Prof. Dra. Cláudia Leme Ferreira Davis

**SÃO PAULO
2009**

FICHA CATALOGRÁFICA

MIRANDA, Joana Domitila de Olívia. **Sentidos e significados atribuídos pelo professor às “dificuldades de aprendizagem”**. São Paulo: 118pp. 2009.

Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP.

Orientadora: Claudia Leme Ferreira Davis

1. Dificuldades de aprendizagem. 2. Psicologia sócio-histórica. 3. Formação de Professores. 4. Sentidos e significados. 5. Relação ensino-aprendizagem.

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu avô Roque Miranda, por me embriagar todos os dias com a incansável busca pelos caminhos do conhecimento.

AGRADECIMENTOS

Em especial agradeço à Cláudia Davis pela orientação, amizade e cuidado. Muito obrigada pela paciência, dedicação e pela crença em mim e no meu trabalho.

Ao CNPq pelo apoio concedido e por possibilitar o exercício da pesquisa como prática profissional.

À professora Paula, sujeito da pesquisa, pela disponibilidade e os ensinamentos.

À minha mãe Olívia, pelo incentivo em todos os momentos importantes, pela pessoa que ela me ensinou a ser, por acreditar nos meus caminhos por mais estranhos que lhe parecessem, e estar ao meu lado, sempre! Pelo amor incondicional e pela cantoria que foi plano de fundo no momento de revisão deste trabalho.

Ao Edu, pelo ensino da responsabilidade e do respeito frente às diferentes formas de ver o mundo. Por tentar compreender a minha forma de ver o mundo. Pelo incentivo na busca da maturidade e pelo ensino de valores éticos.

À minha irmã e amiga Bia, pelas brigas, o mau-humor divertido, e o carinho. Por sinalizar os momentos de reconstrução. Por me tirar de casa as vezes que eu achei que fosse ficar louca e por me amar mesmo quando eu fiquei.

À minha irmã e amiga Ju, pela amizade e confiança, pelas horas de risadas e conversas, pelo despertar da cumplicidade e pelas demonstrações de força e coragem.

Ao meu irmão e amigo Dudu, pelo exemplo de profissional, pelo carinho e confiança conquistados, e principalmente, pela reconstrução da cumplicidade todos os dias, principalmente, na reta final.

À minha irmã e amiga Ana pela compreensão que a proximidade não está no espaço físico e nem no sobrenome. Pelo compartilhar do aniversário, das aflições e conquistas. Pelo modelo de mãe, mulher e profissional.

À Rita, minha mãe preta, pelos cafés, os melhores anos da minha vida, os ensinamentos de humildade, coragem, determinação e medo. Pelo cuidado e orgulho. Pela Fernanda e a Karina, e por todos os dias que me carregou no colo, mesmo depois de velha e pesada.

Aos meus queridos Gabriel, Beto e Tetê, pela dedicação e participação neste trabalho e na minha vida. Pelo amor, cuidado, respeito e carinho. Por me ensinarem a ser uma pessoa melhor.

Aos colegas de mestrado, que se tornaram grandes amigos, Vivi, Virgínia, Davi e Francine, pelas risadas, carinho, apoio e acolhimento nos momentos essenciais para a continuidade do trabalho.

Ao meu querido amigo Samuel pelos longos anos de cumplicidade. Por planejar meu crescimento em momentos de intensidade e de ausência. Por ser parte fundamental da mulher, pesquisadora e amiga que aprendi a ser.

Ao Netto, amigo de ontem, hoje e sempre, pela companhia acadêmica e boêmia, pelo carinho comigo e com a minha pesquisa principalmente na reta final, minimizando a sensação de solidão e insegurança.

Aos meus amores Liris: Gal, Marci, Lito, Kalu, Bru e Bró, pelo brilho dos quase quinze anos de amizade. Pela empolgação e por tornarem a minha vida um tumulto perfeito. Sem vocês, em muitos momentos, eu não teria conseguido.

À amiga e irmã Aninha, pela parceria de anos e o apoio nos momentos difíceis. Por tornar minha vida um espaço de questionamentos e por vibrar comigo em cada aprendizagem que resultou deles.

Ao meu amigo e parceiro Luiz, por “segurar a onda” quanto eu precisei estar ausente, por tornar essa ausência um momento de aprendizagem e principalmente, por me lembrar, a todo momento, da importância dessa e de outras conquistas.

Aos amigos Silvio, Nana, Alni, Any, Inivão, Marcel e Jana, pelos longos anos de amizades, as discussões teóricas intermináveis. Pelo grito da vida e os ensinamentos de convivência e cumplicidade.

À amiga e irmã Maria, por me ensinar a importância da liberdade e o cuidado necessário com o excesso dela. Por me compreender no meio das nossas diferenças e aumentar um pouco mais a minha família. Pela dedicação, carinho e entrega com a minha pesquisa.

À querida aluna, amiga e parceira Marília, por acreditar e incentivar sempre o meu trabalho e principalmente, por colocar ritmo na minha vida.

Aos amigos Regina e Celso pelos valores ensinados, os anos de cumplicidade e de cuidado e por me levarem aos melhores restaurantes!

À minha aluna Helena e à sua família, por me ensinarem muito mais do que eu poderia aprender em qualquer livro e por tornarem minhas manhãs desafiadoras.

Aos tios e primos Mirandas, por todos os valores compartilhados, os momentos de carinho e discussão e por acreditarem na complexidade dessa família.

Aos membros do Programa de Educação: Psicologia da Educação da PUC/SP, em especial, às Professoras Mimi, Ia e Helô, pelo carinho e dedicação dispensados às nossas necessidades e ansiedades.

Aos professores da graduação, em especial à Lygia, Ângelo, Sueli, Nilma, Ana Verdu, Ana Daibem, Tuim, Ari, Marisa e Oswaldo, pela paciência eterna com a minha imaturidade e por possibilitarem a construção desta. Por serem meus modelos de educador e despertarem em mim o interesse pela aprendizagem.

À Banca Examinadora pelas considerações e contribuições.

*“Meus filhos, leiam! **Libertem-se!**”*

(Roque Miranda)

“Aprender é preciso, para viver.

*É preciso **aprender a viver.**”*

(Teresinha Rios)

*“É sempre mais fácil achar que a **culpa** é do outro.*

*Evita o aperto de mão de um possível **aliado.***

Convence as paredes do quarto, e dorme tranquilo.

Sabendo, no fundo do peito, que não era nada daquilo.

***Coragem...** se o que você quer, é aquilo que **pensa e faz!**”*

(Raul Seixas)

RESUMO

O objetivo desse trabalho foi investigar os sentidos e significados atribuídos pelo professor às “dificuldades de aprendizagem” apresentadas pelos seus alunos. O referencial teórico adotado foi o da psicologia sócio-histórica, subsidiado pela filosofia e método proposto pelo materialismo histórico dialético. O sujeito da pesquisa foi uma professora de matemática, docente de uma escola estadual do município de São Paulo/SP, com 17 anos de magistério. A coleta de dados envolveu uma entrevista semi-estruturada com a participante, baseada em roteiro previamente elaborado, com foco na história de vida pessoal e profissional, notadamente na temática de interesse. O método seguiu a proposta de Aguiar e Ozella (2006), formando, com base no relato, pré-indicadores, indicadores e, finalmente, núcleos de significação. Os resultados revelaram o conflito, irresoluto, da professora que ora se imobiliza por não ver como é possível ensinar alunos desinteressados, indisciplinados e sem organização mental, ora debruça-se sobre o magistério, para não se identificar com os muitos professores descompromissados que existem por aí. Os germes da contradição se fazem presentes, mas não se sabe se eles, em si, serão capazes de operar mudança na direção esperada, que é a da escola democrática. Com base em uma proposta crítica de Psicologia da Educação, o presente trabalho aponta a necessidade de se focar as dimensões afetivas daqueles envolvidos na relação ensino-aprendizagem, assim como suas condições materiais de existência, compreendendo, para além da aparência, os sentidos constitutivos de suas práticas. Estes aspectos, se inseridos nos processos de formação docente, podem possibilitar uma melhor compreensão dos fenômenos educativos e levar à re-significação da relação ensino-aprendizagem e da concepção, quase sempre unilateral, que os docentes mantêm acerca das “dificuldades de aprendizagem”.

Palavras chaves: dificuldades de aprendizagem; psicologia sócio-histórica; formação de professores; sentidos e significados; relação ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

The objective of this study was the meaning investigation assigned by the teacher to "learning difficulties" presented by his students. The theoretical assumed was the socio-historical psychology, subsidized by philosophy and the method proposed by the historical dialectical materialism. The research subject was a math teacher in a public school in São Paulo/SP, in the middle period of his career, with 17 years teaching. The data collection involved a semi-structured interviews with the subject of research, based on script previously elaborated, focusing on the personal and professional history life, further on aspects with a focus on interest thematic. The grouping methodology and analysis data was the significance of the nuclei (Aguiar and Ozella, 2006). The results shows the teacher`s report perspectives of "blaming" by both students and teachers, by "learning difficulties" presented by some individuals in the teaching-learning. This is a fairly shared view by teachers, constituted socio-historically by and in the objective conditions of implementation policies public toward basic education, the structuring of the Brazilian educational system and also the teachers training. Based on a proposal critical by Psychology of Education, this work shows the need to focus on the affective dimensions of the individuals involved in the teaching-learning as well as their material conditions of existence, including toward beyond the appearance of its practices constituent. This aspect inserted in the process of training education teacher provides a better understanding of the essence of the educational phenomenon, present in and outside the classroom, thus promoting a transformation of the teaching-learning and the conception of deterministic construction of the "difficulties learning.

Key words: "learning difficulties", socio-historical psychology, teacher training, meanings, teaching-learning relationship.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	01
I. BREVE HISTÓRICO: A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA BRASILEIRA E DA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM	06
II. AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE “DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM”	30
2.1. A concepção de “dificuldades do aprendiz”	31
2.2. A concepção de “dificuldades do professor”	35
2.3. A concepção de “dificuldades sócio políticas e das relações de poder”	41
III. LOCALIZANDO VYGOTSKI (1894 – 1934)	44
IV. A TEORIA SÓCIO HISTÓRICA EM PSICOLOGIA	50
4.1. Uma perspectiva crítica em Psicologia da Educação	61
V. OBJETIVO	65
VI. O MÉTODO DE PESQUISA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA	66
6.1. Pressupostos metodológicos	66
6.2. Procedimentos metodológicos	67
6.2.1. Critérios de seleção do sujeito da pesquisa	67
6.2.2. Procedimento de coleta de dados	68
6.3. Referencial de análise	69
VII. DESCRIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS	70
7.1. Entrevista: descrição do sujeito	70
VIII. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	71
8.1. Organização e sistematização dos núcleos de significação	71
8.1.1. Organização dos pré-indicadores	71
8.1.2. Organização dos indicadores	73
8.1.3. Organização dos núcleos de significação	76
8.2. Núcleo 1 - A escolha certa: a docência como meio de conciliar vida pessoal e vida profissional	78

8.3. Núcleo 2 - Improvisando e aprendendo na raça: não é tão fácil assim	84
8.4. Núcleo 3 – Quando o aluno não aprende: as dificuldades presentes na relação ensino-aprendizagem	96
8.5. Análise intra-núcleos: uma aproximação das zonas de sentido do sujeito	105
IX. CONSIDERAÇÕES FINAIS	110
X. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	114
XI. ANEXOS	118
11.1. ANEXO 1 – Roteiro de entrevista com o sujeito	118

INTRODUÇÃO

Muitas pesquisas em Psicologia da Educação e áreas relacionadas (pedagogia, sociologia, filosofia, psicologia, entre outras) têm apontado a importância do papel do professor na educação escolar. (PATTO, 1982, 1990; MEIRA, 2000; SAVIANI, 2007, 2008b; RIOS, 2008). Sua função foi vista de diferentes maneiras ao longo do processo histórico de produção de conhecimento em educação. Em estudos mais críticos sobre a atuação do professor, questiona-se a configuração do seu papel como um reproduzidor do conhecimento sistematizado e acumulado culturalmente, acreditando que tendo dele se apropriado, sua função era apenas a de repassá-lo aos alunos, utilizando técnicas apropriadas de ensino.

Ao longo do processo de produção científica, a busca de uma compreensão histórica e social mais ampla da atividade docente aponta uma nova compreensão desse profissional: alguém que pode repensar e transformar o contexto escolar no qual o conhecimento é socializado via transmissão e transformação do conhecimento, nas e pelas atividades de ensino, nessa perspectiva, colocando o docente enquanto ativamente responsável e comprometido com estes processos.

Assim, compreender o papel do professor em sua totalidade implica considerar a formação profissional para além do desenvolvimento das práticas de ensino, ainda que estas sejam constituintes do que se compreende criticamente enquanto o papel social, político e histórico do professor. Este profissional deve ser entendido como um agente singular em um projeto coletivo, de humanização da sociedade e da cultura. Portanto, faz-se necessária a apropriação das determinações sócio-históricas que constituem tanto este profissional, quanto a realidade objetiva onde ele e a sua atividade se materializam.

Aponta-se, nesse sentido, a importância de considerar a relação professor/aluno/instituição/sociedade dialeticamente e, assim, compreender o docente como um ser histórico, político e social (e, portanto, cultural), agente das relações intra e extra-escolares e por elas constituído. Portanto, esta importância do papel do professor só pode ser bem definida, de fato, à luz de uma concepção de professor, aluno, educação, escola e sociedade, que situe e articule todas essas instâncias em um determinado momento histórico. (GALDINI; AGUIAR, 2003).

Na medida em que se compreende a amplitude do trabalho deste profissional, esta pesquisa destaca um dos grandes desafios vivenciados pelo docente em sala de aula: a

superação do “fracasso escolar”¹. Este, se bem enfrentado, pode levar ao movimento de inclusão social, por meio do qual as políticas públicas atuais têm almejado vencer o este fenômeno. São bem conhecidos os problemas enfrentados pelos docentes em sala de aula, na realidade objetiva da escola pública brasileira, que enfrenta ainda hoje as dificuldades de um processo de democratização do ensino, que não garante: o acesso a todos, a promoção da aprendizagem de um maior número de alunos, o exercício da atividade docente com autonomia e comprometimento, e a formação social e política dos agentes destes processos.

Um dos principais problemas vivenciado na rotina das escolas é a “dificuldade de aprendizagem” apresentada por alguns alunos. Para além de outros aspectos (evasão, questões relacionadas ao comportamento dos alunos, condições materiais de existência destes e das instituições de ensino etc), as “dificuldades” enfrentadas pelos alunos são constituintes do que se convencionou denominar “fracasso escolar”, e tem sido o foco de muitas pesquisas acadêmicas (CABRAL; SAWAYA, 2001; CAPELLINI; TONELOTTO; CIASCA, 2004; PATTO, 1982, 1990; PATTO et al 2004), surgindo como um fenômeno de suma importância para a educação formal por dificultar e/ou impedir que uma imensa quantidade de crianças se aproprie do saber coletivamente produzido.

Estas supostas “dificuldades” são identificadas pelos educadores via procedimentos de avaliação das atividades desenvolvidas pelos alunos em sala de aula (tarefas, provas, trabalhos etc). Considerando que enquanto trabalho coletivo, e ainda, que os processos de avaliação destas “dificuldades”, dialeticamente, se constituem em um movimento de objetivação da subjetividade tanto dos alunos quanto dos professores, afirma-se que os sentidos atribuídos a estas supostas “dificuldades de aprendizagem” apresentadas pelos alunos, são muito diversos.

No caso das questões referentes às situações de sala de aula, elas são, em sua maioria, definidas pelos professores da instituição de ensino, pois, são eles que identificam as respostas “erradas” por parte dos alunos, quando inquiridos sobre os conteúdos ensinados em sala de aula. É neste processo que as “dificuldades de aprendizagem” e o “fracasso escolar” se concretizam, muitas vezes ainda nos períodos iniciais da escolarização, apontando a possibilidade de alguns professores compartilharem da crença que estes alunos são incapazes de se apropriar do saber escolar. (CAPELLINI; TONELOTTO; CIASCA, 2004).

Em estudo desenvolvido entre os anos de 1991 e 2002, Patto, Angelucci, Kalmus e Paparelli buscaram estabelecer o estado da arte na pesquisa sobre o “fracasso escolar”.

¹ Neste trabalho utilizaremos os termos “fracasso escolar” e “dificuldade de aprendizagem” entre aspas, por compreender que esses conceitos, tal como entendidos, não cabem.

(PATTO et al, 2004, pp. 60-62). Foi apontada a presença de diferentes concepções para esse termo e, conseqüentemente, para as muitas formas pelas quais ele é compreendido e estudado. De acordo com os autores, quatro visões puderam ser identificadas pela pesquisa: a) o “fracasso escolar” como um problema psíquico do aluno; b) o “fracasso escolar” como um problema técnico do professor; c) o “fracasso escolar” como uma questão institucional e; d) o “fracasso escolar” como uma questão política. Vale considerar, ainda, que existe uma multiplicidade de fatores envolvidos no processo de ensino–aprendizagem, desde aqueles que se relacionam à complexidade das relações interpessoais que professores e alunos mantêm entre si, passando pelos que se referem às condições materiais das instituições de ensino e chegando, até mesmo, aqueles que dizem respeito às condições de vida de alunos e docentes. As duas primeiras concepções de “fracasso escolar” apontadas pelo estudo, consideram que todos os envolvidos na atividade educacional são seres naturalmente competentes (ou não), independentemente do tempo, do lugar e das condições concretas em que vivem. Essa compreensão naturalizada carece de contextualização, pois os seres humanos não são a-históricos, nem destituídos de possibilidades coletivas de transformação social. Não podem, dessa maneira, ser considerados apenas a partir de uma esfera individual.

Para contrapor esta visão, é preciso romper com explicações fundadas em uma presumida e invariável ‘natureza humana’ (GALDINI; AGUIAR, 2003), que define as condições de “inteligência” e “aptidões” dadas a priori, ou seja, são inatas e independentes das relações mantidas com o meio físico e social, historicamente construído.

Como vimos, o professor é principal agente na identificação das “dificuldades de aprendizagem” das crianças, ao interagir com elas em sala de aula e/ou na escola. Pode-se dizer, portanto, que ele é um ser ativamente envolvido na produção do “fracasso escolar”. O presente trabalho tem por objetivo compreender os sentidos e significados que os docentes atribuem às “dificuldades de aprendizagem” de seus alunos.

Desse modo, busca-se a compreensão se, ao tentarem definir a origem do baixo desempenho escolar, da retenção e da evasão de alguns seus alunos, os professores acreditam que tudo isso se deve ao próprio aluno, à sua família, às condições difíceis de existência ou a outros aspectos, como a qualidade da escolarização oferecida, à relação professor-aluno, ao número de estudantes em uma mesma sala de aula, ao, muitas vezes precário, processo de formação docente, às condições objetivas de trabalho dos professores etc.

Nesta pesquisa, compartilha-se da concepção que, assim como a aprendizagem, as supostas “dificuldades” construídas nos processos escolares sejam constituídas nas e pelas interações sociais vividas pelos alunos em sua família, na escola e em sua comunidade, como

bem mostram os estudos de (PATTO, 1982, 1990; MEIRA, 2000; CABRAL; SAWAYA, 2001; MIRANDA, 2005). A resistência em aceitar que outros motivos possam engendrar o não aprender, encontra-se, assim, bastante presente no espaço escolar, sendo constituída tanto na e pela historicidade da educação, quanto nas e pelas histórias de vida de cada professor.

Além disso, uma possível não ressignificação dos elementos constituintes das “dificuldades de aprendizagem”, implica na manutenção de uma perspectiva inatista e/ou determinista da relação ensino–aprendizagem, e parece ser responsável pelo aumento acentuado da quantidade de crianças que são, hoje, tratadas e medicadas por não aprenderem. Com isso, uma visão já conhecida desde o século XVIII é retomada na atualidade: aquela que vê a educação e todo o seu sistema complexo de relações a partir da dicotomia saúde-doença. Aqueles que não aprendem são vistos como incapazes de aprender e, por isso, nenhum investimento é neles feito. Essa é uma visão que penaliza as vítimas e constrói supostas deficiências nas crianças, que passam a ser compartilhadas com a família e com a própria criança. Há algo errado com esse aluno: ele é uma “criança doente”.

Essa pesquisa rejeita essa concepção, justamente por se pautar nos pressupostos da teoria sócio-histórica, por criticar o encaminhamento de crianças com “dificuldades de aprendizagem” a médicos e psicólogos, para livrarem-se de doenças contemporâneas como dislexia, discalculia, transtorno do déficit de atenção, hiperatividade, entre outras, e por compreender a condição humana como uma contínua construção, que ocorre na e pela interação do indivíduo com outros indivíduos, em um mundo humanizado. Em síntese, o indivíduo, ao interagir com outros indivíduos, transforma seu contexto sócio-cultural e é por ele transformado. Esse é, de fato, o que Vygotski e seus colaboradores apontam como processo de humanização, contrapondo-se à perspectiva que postula uma presumida ‘natureza humana’. De acordo do Leontiev (2004):

O essencial das discussões científicas incidiu antes sobre o papel dos caracteres e das dificuldades biológicas inatas do homem. Um grosseiro exagero do seu papel serviu de fundamento teórico às teses pseudobiológicas mais reacionárias e mais racistas. A orientação oposta, desenvolvida pelas ciências progressistas, parte, pelo contrário, da idéia que o homem é um ser de natureza *social*, que tudo o que tem de humano nele provém de sua vida em *sociedade*, no seio da *cultura* criada pela humanidade. (p. 279 – grifos no original).

Nessa visão, o homem não é mais compreendido como regido somente por leis biológicas, características da espécie: ele é, notadamente, constituído por leis sócio-históricas.

A relevância desta pesquisa fica, dessa maneira, clara: de um lado, a compreensão dos sentidos e significados atribuídos pelo professore às “dificuldades de aprendizagem”, incluída

no processo de formação docente, pode auxiliá-los a vencer idéias pré-concebidas e realizarem um trabalho pedagógico de maior qualidade. De outro, a relevância desse estudo está, também, no fato de poder minimizar a perspectiva de aluno “doente”, que precisa ser medicalizado para poder ser bem sucedido nas tarefas acadêmicas. Nesse sentido, a compreensão da multideterminação deste fenômeno, compartilhada pelos educadores, pode promover ações mais eficazes no sentido de minimizar esta questão, pois como pode ser visto, os esforços despendidos não necessariamente apresentaram resultados positivos. Nesse sentido, pode-se pensar em uma perspectiva de mobilização dos educadores na promoção de uma relação ensino–aprendizagem de boa qualidade, possibilitando a formação social e política dos educandos contemplando, dessa forma, os aspectos necessários para uma efetiva transformação do social.

No primeiro capítulo desta pesquisa, será apresentado um breve histórico acerca da constituição da escola brasileira e das relações ensino–aprendizagem, apontando aspectos relevantes tanto da historicidade da educação, quanto dos elementos psicossociais constituintes das propostas de ensino no Brasil. A seguir, o segundo capítulo contemplará as diferentes concepções de “dificuldades de aprendizagem”, destacando-se as visões de “dificuldades do aprendiz”, “dificuldades do professor” e “dificuldades sócio-políticas e de relações de poder”. No terceiro capítulo, serão brevemente descritos aspectos da biografia de Vygotski e o momento histórico de sua produção teórica, e a seguir, o capítulo quatro contempla algumas categorias da teoria sócio-histórica em psicologia e a contribuição desta para uma visão crítica de Psicologia da Educação. Nos quinto e sexto capítulos serão descritos o objetivo e os métodos que embasaram a pesquisa. O sétimo capítulo apresentará a descrição dos dados coletados que são analisados e discutidos no capítulo VIII. Por fim, no capítulo IX, serão apontadas as considerações finais do estudo.

I – BREVE HISTÓRICO: A CONSTITUIÇÃO DA ESCOLA BRASILEIRA E DA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM.

Os achados teóricos apontam uma preocupação com construção do sistema de ensino no Brasil mesmo antes da Proclamação da República. Apesar do século XIX ter sido um período de muitas reformas que objetivaram a organização do ensino, essas ações se mantiveram apenas no campo das propostas e, efetivamente, não chegaram a se concretizar. Ghiraldelli Junior (2008) aponta que, já na primeira Constituição Brasileira, em 1824, outorgada por Dom Pedro I (1798 – 1834), existia um tópico específico relacionado à educação, que se propunha um sistema nacional de ensino, com nível primário, ginásial e universitário.

Em 1827, a preocupação com os processos do aprender também é notada, quando se considera a adoção do “método lancasteriano de ensino”, que pressupunha a “ajuda mútua” dos estudantes entre si, ou seja, os alunos mais adiantados deveriam atuar como monitores de alunos que apresentavam um desenvolvimento acadêmico aquém do esperado. Já se notava, portanto, a identificação de alunos que apresentavam “dificuldades para aprender”.

De acordo com Soares (1991), Rui Barbosa declarava a má qualidade do ensino, ao estudar questões relativas à aprendizagem escolar. No ano de 1882, “denunciava uma precariedade do ensino para o povo no Brasil e apresentava propostas de multiplicação de escolas e de melhorias qualitativas do ensino”. (p. 8). O crescente processo de urbanização, concomitante ao desenvolvimento da economia cafeeira no início da República, o fim do regime escravocrata e a conseqüente adoção do trabalho assalariado, aspectos fundamentais na constituição do novo regime, caracterizaram a demanda pela abertura de escolas, visando às novas e crescentes carreiras de trabalho, tirando o foco da preparação de indivíduos para os trabalhos braçais. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008).

O Brasil vivia um movimento intenso de expansão econômica, caracterizada pelo ideário liberal de sociedade e de implantação dos meios de produção capitalista. Além do processo de desenvolvimento da mão de obra assalariada ser concomitante a uma proposta de ensino de má qualidade, há que considerar, também, que a estrutura de trabalho era tal que dificultava e/ou impedia o acesso às poucas escolas que existiam e/ou o pagamento de professores para ensinar a classe trabalhadora como ler, escrever e calcular. De fato, trabalhando na lavoura, ao fim do mês, os trabalhadores deviam dinheiro a seus respectivos empregadores e, muitas vezes, chegavam inclusive a nada receber. Desse modo, a estes indivíduos, era inviável qualquer vínculo com uma proposta educativa. A questão cultural, religiosa e o sistema de crenças da massa trabalhadora do país, não eram nem mesmo

considerados. Nessas condições, a proposta educativa era essencialmente excludente e voltada, portanto, aos indivíduos materialmente privilegiados. (ANTUNES, 2005).

Saviani (2008a) aponta que não faltaram esforços e propostas, de intelectuais e educadores do período, para concretizar as ações de construção de um sistema de ensino nacional. Porém, segundo o autor, o investimento financeiro disponível para a educação era praticamente nulo: durante os 49 anos do segundo império (1840 – 1888), “a média anual dos recursos financeiros investidos em educação foi de 1,8% do orçamento do governo imperial, destinando-se para a instrução primária e secundária a média de 0,47%”. (p.167).

Saviani aponta, ainda, que além das questões financeiras, outro aspecto que dificultou a construção de um sistema de ensino no Brasil na última metade do século XIX, foi a mentalidade pedagógica da época, que se dividia entre a perspectiva tradicional e as liberais e científicas. Os adeptos das duas últimas visões, apesar de suas particularidades, compartilhavam a proposta de modernização da sociedade brasileira e empenhavam-se na elaboração de idéias que viabilizassem o sistema educacional. Almejavam, assim, o desenvolvimento do Estado e da cultura.

Porém, desde o fim do segundo império até o período da primeira República, a perspectiva da mentalidade pedagógica tradicional, baseada em visões positivistas e liberais, influenciou de forma significativa a educação no país e foi um obstáculo para que se estruturasse e se organizasse o sistema de ensino brasileiro. Nesse contexto, um marco importante do início da República foi a Reforma Benjamin Constant, de 1890, que tinha como plano de fundo a idéia de democratização do ensino, defendendo ideais de liberdade coletiva e individual, o estabelecimento de uma relação política entre cidadãos e Estado e entre os próprios cidadãos, além da gratuidade do ensino primário (ANTUNES, 2005).

Além disso, a Reforma Benjamin Constant substituiu o currículo de caráter humanista pelo currículo científico, enciclopédico, visando uma nova proposta educativa e uma nova reestruturação curricular. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008). Os resultados desta proposta, porém, não foram significativos. As ações tomadas caminharam no sentido de beneficiar a população já materialmente privilegiada, de modo que em pouco ou nada elas colaboraram para a meta inicial.

O índice de analfabetismo não sofreu alterações percentuais e aumentou em número absoluto; dois terços da população brasileira em idade escolar permaneciam fora da escola primária; a ampliação do ensino secundário deu-se basicamente na rede particular, mantendo seu caráter propedêutico e sua vocação aristocrática. (ANTUNES, 2005, p. 64).

É possível afirmar que uma das primeiras mudanças significativas no sistema educacional brasileiro Republicano se deu com o decreto de 12 de março de 1890, por iniciativa de Caetano de Campos (1844 – 1891) e Rangel Pestana (1839 – 1903), no qual se propunha a construção da “escola-modelo” de 2º e 3º graus, anexadas à escola normal de São Paulo. Posteriormente, o decreto 144B, de 30 de dezembro de 1892, instituiu os grupos escolares onde antes só haviam escolas onde funcionavam classes isoladas, com um único professor. Os grupos escolares reuniram algumas escolas em um só prédio, compostos de um diretor e do número de professores equivalentes ao número de reunidas para formá-lo. (SAVIANI, 2008a).

No início do século XX, o movimento de crescimento da indústria brasileira promoveu a necessidade de se repensar medidas de caráter educacional. Era necessária a capacitação dos indivíduos pelo menos nas habilidades básicas de leitura, escrita e contagem, a fim de prepará-los para atuarem nas novas linhas de produção e atender, assim, aos novos interesses da sociedade capitalista, na qual, em 1920, cerca de 75% da população em idade escolar era analfabeta. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008).

Cabe ressaltar que, mesmo nesse momento, a maioria da classe trabalhadora era constituída basicamente pelos africanos e afro-descendentes, e era tida como intelectualmente desprivilegiada (ANTUNES, 2005), o que manteve a exclusão destes indivíduos, bem como dos imigrantes e indígenas, dos novos sistemas de ensino.

Paralelamente, deve-se acrescentar que, para alguns intelectuais, o atraso do país devia-se à diversidade de raças, sobretudo à presença da raça negra, considerada inferior, porque, segundo eles, ela trazia em si os germes da apatia, da indolência e da preguiça, além de sua propensão à degeneração psíquica e, assim sendo, constituía-se como entrave ao progresso. (p. 66).

Pode-se dizer, assim, que apesar dos investimentos feitos na construção de um sistema de ensino formal, democrático e de boa qualidade, no Brasil, até o início do século XX, ele praticamente não existia. A única exceção, o Colégio Pedro II, fundado em 1838, no Rio de Janeiro, freqüentado apenas por jovens do sexo masculino, provenientes de classes econômicas privilegiadas, ficou longe de ser uma proposta efetiva de democratização.

Houve muitas propostas de estruturação da educação da primeira República, que ora propunham sua oficialização e controle por parte do Estado (como a criação do Código Epitácio Pessoa, em 1901, e a Reforma Carlos Maximiliano, de 1915, que instituiu o exame vestibular para ingresso no 3º grau), ora defendiam a desoficialização e não-obrigatoriedade de freqüência (como a Reforma Rivadávia Correia, em 1911). Esse ciclo de propostas foi finalizado com a Reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz, de 1925. Esta Reforma ocorreu no

momento em que o Brasil pôde ter acesso à literatura de outros países, após o final da Primeira Guerra Mundial, em 1918. A literatura norte-americana exerceu forte influência na idealização do sistema de ensino brasileiro, ao sugerir, além da criação de novas escolas, a necessidade de se “alterar a pedagogia, a arquitetura escolar, a relação ensino-aprendizagem, a forma de administrar as escolas, as formas de avaliação e a psicopedagogia” (JUNIOR, 2008, p. 33).

Assim, a reforma João Luiz Alves/Rocha Vaz pode ser considerada a mais importante do período, pois: a) consolidou e ampliou os mecanismos de controle propostos pela reforma Carlos Maximiliano de 1915, dificultando, significativamente, o ingresso no 3º grau, com a implantação do exame vestibular; b) introduziu o regime seriado no ensino secundário, com a nova organização das escolas, dando os primeiros passos para a oficialização de um sistema de ensino nacional. É importante considerar que, já no início de consolidação do sistema educacional brasileiro, era evidente a manutenção da perspectiva elitista, pois somente os indivíduos materialmente favorecidos tinham condições objetivas de ingressar nas escolas. *“No fundo, era uma escola mais eficiente para o objetivo de seleção e formação das elites. A questão da educação das massas populares ainda não se colocava”*. (SAVIANI, 2008a, p. 175).

A década de 1920 foi uma das mais importantes para a educação brasileira, na primeira metade do século XX, especialmente após a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924. Essa associação organizou o I Congresso Nacional de Educação, em 1927, instituindo a prática de discussão efetiva dos aspectos educacionais, em um sistema de ensino no qual a religião católica foi oficialmente adotada pela República e influenciava significativamente o currículo. Somente a partir da década de 1920 é que se iniciou um movimento concreto de resistência às idéias radicais e ortodoxas da igreja, abrindo espaço para a discussão de propostas pedagógicas transformadoras, que visavam a promoção da autonomia dos indivíduos. (SAVIANI, 2008a). Tais discussões e confrontos entre os reformadores e os grupos chefiados pelos católicos ficaram cada vez mais evidentes nos congressos organizados anualmente pela ABE.

Foi neste cenário que, na década de 1930, o Brasil conheceu as idéias de John Dewey (1859 – 1952), autor cujas teorias sustentaram a proposta da “pedagogia da escola nova” ou, como ficou conhecida no Brasil, inicialmente pela obra de Lourenço Filho (1897-1970), o “escolanovismo”. Essa proposta colocava que era necessário investigar as questões educacionais empiricamente, pela observação e análise científica da própria atividade educativa, mas não parar por aí, constituindo uma espécie de teoria da educação. A publicação

do livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*, em 1929², de Lourenço Filho, tornou-se um grande clássico para a literatura pedagógica. De acordo com Ghiraldelli Junior (2008), ele “captou corretamente o debate pedagógico que iria ser travado durante todo o século, ou seja, o confronto da ‘pedagogia nova’ versus ‘pedagogia tradicional’.” (p. 34).

Mostrando as grandes vantagens da psicometria, [Lourenço Filho] observou que tal ramo do conhecimento em muito poderia contribuir para a “caracterização objetiva das semelhanças humanas e diferenças individuais”. Primeiramente, a educação poderia beneficiar-se, e vinha se beneficiando, através de uma melhor compreensão dos “padrões de comportamento” típicos de cada “fase evolutiva da criança”. Mas, certamente, o mais importante para a educação não estaria nestas possibilidades de “diagnósticos” e, sim, nas “possibilidades de prognósticos”. Ou seja, a psicologia deveria colaborar, segundo Lourenço Filho, cada vez mais com a educação, na medida em que lhe fosse fornecendo tanto “provas de rendimento quanto de personalidade” para que a educação pudesse assentar “técnicas de orientação educacional e de orientação profissional, como também de readaptação social para indivíduos desajustados e delinquentes”. (JUNIOR, 2008, p. 57).

Lourenço Filho apontava, dessa forma, a necessidade de se considerar, como tripé da educação, a psicologia, a biologia e a sociologia, pois elas auxiliariam a reformulação dos sistemas educacionais. Indicava, ainda, a importância das duas primeiras disciplinas na delimitação de medidas voltadas aos processos de aprendizagem. Tratava-se de uma proposta de ensino de caráter orgânico, baseada na ênfase das diferenças individuais, que se pautavam em parâmetros estáticos (psicometria, diagnósticos e prognósticos) e biológicos (padrões de comportamento e fases evolutivas), tidos como referência ao aprender. Estudioso e docente de psicologia aplicada, Lourenço Filho defendia a aplicabilidade da “psicometria pedagógica” e de medidas de avaliação e testes de aptidões, propondo, em 1933, os “*Testes ABC: para verificação da maturidade necessária à aprendizagem de Leitura e Escrita*”. Esses testes foram amplamente difundidos na educação brasileira, tendo sua 12ª edição publicada em 1974. Lourenço Filho publicou também diversos livros didáticos e teóricos, com destaque para algumas cartilhas dedicadas ao ensino de leitura e para a obra intitulada *Nova tabuada e noções de aritmética* (1958), que vendeu mais de um milhão de exemplares e teve sua 33ª edição publicada em 1986. (SAVIANI, 2008a).

² De acordo com Saviani (2008a), a 1ª edição desta obra é datada de 1930, porém na sua 9ª edição, de 1967, existe um “prólogo da editora” que aponta a publicação da obra em 1929. Romanelli (2008) e Aranha (2006) colocam a publicação da obra datada de 1930.

Além das idéias de Lourenço Filho, Fernando de Azevedo (1894 – 1974) e Anísio Teixeira (1900 - 1971)³ colaboraram significativamente com a proposta da “escola nova”. Indo além das questões psicológicas e pedagógicas tratadas por Lourenço Filho, os trabalhos de Fernando de Azevedo focaram principalmente as bases sociológicas e as reformas de ensino. Anísio Teixeira, por sua vez, preocupou-se com questões filosóficas e com a implantação das políticas públicas nacionais voltadas para a educação.

Em 1930, o primeiro do ano Governo Provisório, foi fundado o Ministério da Educação e da Saúde Pública, dando início a ações mais objetivas rumo à construção do sistema de ensino nacional, sob controle e administração do Estado. Uma das primeiras medidas do nosso primeiro ministro da educação, Francisco Campos (1891 – 1968), foi implantar a reforma educacional que levou seu nome. Romanelli (2008) aponta que foi “*a primeira vez que uma reforma atingia profundamente a estrutura do ensino e, o que é mais importante, era pela primeira vez imposta a todo o território nacional. Era, pois, o início de uma ação mais objetiva do Estado em relação à educação.*” (p. 131).

Em linhas gerais, a reforma Francisco Campos inovou o sistema escolar, ao propor novas diretrizes que possibilitaram a organização do sistema nacional de ensino, inexistente até a década de 1930. Cabe ressaltar que o Brasil vivenciava a necessidade de reestruturação política e econômica, em decorrência da crise financeira que atravessava ou, como define Romanelli (2008), do momento de “*catástrofe econômica; a necessidade, enfim, de por ordem na vida geral da nação, acabaram por levar o Governo a voltar os olhos para os problemas educacionais*”. (p. 141.).

As questões apontadas e não concretizadas pela reforma Francisco Campos, as idéias de Lourenço Filho, Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, muito difundidas no mesmo período e, ainda, aquelas de outros pensadores e ativistas da educação da época no Brasil, embasaram a criação do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”⁴, de 1932. Tanto o documento em si, quanto suas fundamentações políticas, filosóficas e sociológicas, deram um novo rumo ao sistema de ensino público do Brasil. Foi um documento de intensa repercussão, com marcado caráter político e revolucionário, que visava conquistar a hegemonia educacional no país, propondo, de forma indireta, a descentralização da normatização do ensino, que em grande parte, ainda eram de responsabilidade da Igreja Católica. Como era de se esperar, a igreja

³ Anísio Teixeira desapareceu no dia 11 de março de 1971, e foi encontrado 3 dias depois no poço do elevador do prédio onde morava o acadêmico Aurélio Buarque de Holanda, com quem tinha um encontro no dia 11, o qual não compareceu (SAVIANI, 2008a).

⁴ O documento do *Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova*, na íntegra, pode ser encontrado em JUNIOR (2008), pp. 226-250.

posicionava-se radicalmente contra as propostas revolucionárias, pois defendia que a educação deveria ser conduzida por uma elite formada pelos princípios da moral cristã. Saviani (2008a) aponta que:

[...] conforme os católicos, a escola leiga preconizada pelos escolanovistas em lugar de educar, deseducava: estimulava o individualismo e neutralizava as normas morais, incitando atitudes negadoras da convivência social e do espírito coletivo. Somente a igreja católica seria capaz de reformar espiritualmente as pessoas, como condição e base indispensável à reforma da sociedade. (p. 257).

A educação era ainda compreendida como uma preparação do indivíduo para o trabalho, de modo que as ações pedagógicas visavam o desenvolvimento das “aptidões naturais” da elite intelectual. O “Manifesto de 32” apontou questões relativas aos processos de aprendizagem, defendendo uma educação de caráter biológico, reconhecendo a “*todo o indivíduo o direito de ser educado até onde o permitissem as suas aptidões naturais, independente de razões de ordem econômica e sociais*”. (JUNIOR, 2008, p. 44). No papel, essa proposta se contrapunha à idéia de um sistema de ensino que excluísse os indivíduos materialmente desprivilegiados, consolidando as propostas iniciadas com a Reforma Francisco Campos, em 1930. Ao propor a organização e estruturação do ensino, esta Reforma, ao contrário do que buscava, marginalizou os ensinamentos primário, normal e o ensino médio profissional, priorizando as ações do ensino comercial. O acesso ao ensino secundário ficou ainda mais restrito às elites, com a exigência de exames para ser nele admitido, abordando conteúdos que não eram efetivamente ensinados na escola primária.

Além disso, as idéias defendidas tanto por esta reforma, quanto pelo Manifesto de 32, carregavam implicitamente uma proposta de exclusão intelectual, ao adotar uma concepção inatista de desenvolvimento e de aprendizagem, colocando os indivíduos como naturalmente capazes (ou não) para desenvolver as suas potencialidades, ou como denominava o manifesto, suas *aptidões*. Dessa forma, foi consolidado, objetivamente, o acesso de indivíduos materialmente privilegiados ao ensino médio. (ROMANELLI, 2008; JUNIOR, 2008). É importante considerar que, com a intensa movimentação política da década de 1930 e a concomitante expansão da indústria e da urbanização, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro, a educação formal assumiu, concretamente, a função de abrir uma possibilidade de ascensão social, voltando-se, nesse sentido, novamente para os indivíduos materialmente privilegiados. A proposta de desenvolvimento de *aptidões* configurou-se, portanto, em uma perspectiva seletiva, que privilegiava os interesses do capital. Historicamente, o Manifesto de 1932 pode ser considerado um grande avanço para a época: defendia a gratuidade do ensino

como um dever do Estado, a qualidade e democratização da escola e, conseqüentemente, a não distinção de classes e situação econômica, colocando, pela primeira vez, a educação como uma questão social. Romanelli (2008) aponta que, nesse sentido, ele possibilitou novas diretrizes para os estudos da educação brasileira e representou uma tomada de consciência dos problemas educacionais, iniciada com o movimento escolanovista da década anterior. De fato, era possível observar, no manifesto, itens relacionados ao pensamento de John Dewey, base fundamental do movimento da escola nova.

Com a imposição da constituição do Estado Novo pelo golpe militar de 1937, o Brasil conheceu, na ditadura de Getúlio Vargas (1883 – 1954), a restrição crescente aos direitos e garantias individuais. Foi um período de muitas reformas políticas, que tinham como pano de fundo o aumento dos mecanismos de repressão e controle. No escopo da educação, a Constituição de 1937 destituiu o dever do Estado para com ela, que se limitou a uma ação meramente supletiva, contrapondo a determinação da carta magna de 1934. (ROMANELLI, 2008). O novo regime começou a propor, em 1942, reformas em alguns ramos da educação, com destaque para as Leis Orgânicas do Ensino, que ficaram conhecidas como “Reforma Capanema”, por terem contado com a iniciativa e participação do Ministro de Vargas, Gustavo Capanema (1900 – 1985). Os oito decretos-lei que as compuseram reorganizaram as propostas e o sistema educacional, configurando-o em: ensino primário (1946), secundário (1942), industrial (1942), comercial (1943), normal (1946) e agrícola (1946), além de propor a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI (1942) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC (1946). (JUNIOR, 2008; ROMANELLI, 2008).

As Leis Orgânicas do Ensino direcionaram ainda mais o sistema educacional para um caminho elitista e conservador, principalmente no que se refere ao ensino público, apesar da proposta política populista de Vargas. Romanelli (2008) aponta que, além de tratar cada setor da educação separadamente, desvinculado de uma visão da educação como um todo, as leis mantiveram e acentuaram o dualismo entre ensino secundário e ensino profissional e, conseqüentemente, a “classificação” social, transformando o sistema de ensino em uma ferramenta a serviço da discriminação sócio-econômica. De acordo com Saviani (2008a):

[...] o conjunto das reformas tinha caráter centralista fortemente burocratizado; dualista, separando o ensino secundário, destinado às elites condutoras, do ensino profissional, destinado ao povo conduzido e concedendo apenas ao ramo secundário a prerrogativa de acesso a qualquer carreira de nível superior; corporativista, pois vinculava estreitamente cada ramo ou tipo de ensino às profissões e ofícios requeridos pela organização social. (p. 269).

Assim, a década de 1940 foi um período de consolidação de relações de poder do Estado sobre o povo, de modo que o sistema educacional aí constituído não poderia deixar de ser autoritário. Movimentos velados de não-democratização do ensino ocorreram e as próprias escolas possuíam currículos alinhados ao regime ditatorial. O ideário liberal, que consolidara as propostas “escolanovistas”, foi, em grande parte, suprimido pela ideologia autoritária, que permaneceu ativa até o momento do ingresso do Brasil na Segunda Guerra Mundial. Nesse momento, ao combater ao lado de potências que lutaram contra o nazi-fascismo europeu, sofreu a influência da construção do ideário popular de busca pela paz, democracia e o anti-fascismo. A partir de 1943, iniciou-se uma liberalização do regime Vargas, que trouxe novas discussões de retomada de uma sociedade democrática e, portanto, de um sistema de ensino condizente, baseado nas idéias da escola nova. O Estado Novo, que terminou com o golpe de 29 de outubro de 1945, com a imposição da renúncia a Getúlio Vargas, desencadeou o aparecimento de propostas de democratização social. Por meio de eleições diretas, o presidente, General Gaspar Dutra (1883 – 1979), subiu ao poder com o apoio de Vargas, algo que, implicitamente, velou e frustrou as discussões acerca da democracia. Neste mesmo ano, houve ainda a tentativa de criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)⁵, enviado para o congresso somente em 1948 e arquivada no ano seguinte. A promulgação da Constituição de 1946 “*não modificou o viés corporativo de inspiração fascista*” (SAVIANI, 2008a, p. 280) e a classe operária era mantida praticamente sem voz ativa e sob controle.

Os enunciados da nova Constituição Federal caracterizavam um ideal liberal e democrático, com artigos que tratavam de prerrogativas e garantias individuais, implementando o direito à educação e à cultura. Tratava-se de uma nova aproximação da carta magna de 1934, inspirada nos princípios proclamados pelos renovadores. A nova constituição propunha a formalização dos recursos mínimos destinados à educação, com o intuito de assegurar o direito à gratuidade do ensino. Romanelli (2008) aponta que:

Foi assim, pois, que ao aliar garantias, direitos e liberdades individuais, com intervenção do Estado para assegurar estas garantias, direito e liberdade *a todos*, a Constituição de 1946 fugiu à inspiração da doutrina econômica e liberal dos séculos anteriores para inspirar-se nas doutrinas sociais do século XX. Nisso ela se distanciava também da ideologia liberal aristocrática esposada pelas nossas elites, no antigo regime. (p. 171).

⁵ Inicialmente, a LDBEN era denominada Leis de Diretrizes e Bases, e tinha a sigla LDB. A nomenclatura foi modificada somente com a implantação da nossa última Lei de Diretrizes e Bases, que passou a ser chamada de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no ano de 1996. Neste trabalho, foi adotada a sigla atual LDBEN para todos os momentos históricos.

O fim da década de 1940 e início da década de 1950 foram marcados por esta herança política e social do regime ditatorial de Vargas, observando, porém, um crescente movimento de resistência, que buscava propostas educativas democráticas e de boa qualidade, capaz de atender à crescente demanda por escolas, cujo crescimento vinha sendo significativo desde a década de 1930. No ano de 1951, iniciou-se a proposta de retomada do projeto de implantação da LDBEN, que foi reescrita e teve suas discussões iniciadas seis anos depois, em 1957. Somente em dezembro de 1961, 13 anos depois da proposta inicial, é que ela foi votada. De 1951 até o início da década de 1960, o Brasil vivenciou um período de muitos conflitos políticos, principalmente relacionados aos interesses de implantação do sistema de ensino particular *versus* as campanhas de defesa da escola pública de boa qualidade.

As figuras centrais e ativistas desses últimos movimentos eram as mesmas que defendiam as propostas escolanovistas na década de 1930, destacando-se Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo e Lourenço Filho. A campanha pela defesa da escola pública, articulada no início da década de 1950, só foi consolidada no ano de 1959, criando uma cisão entre os favoráveis às propostas conservadoras e aqueles partidários das democráticas. As manifestações públicas, antagônicas, acabaram por consolidar as opiniões de “direita” e “esquerda”.

Getúlio Vargas suicidou-se em 1954, e no ano seguinte Juscelino Kubitschek (1902 – 1976) venceu as eleições diretas para presidência do Brasil. Suas propostas tinham caráter desenvolvimentista, defendendo os interesses da crescente industrialização, com fundamentação semelhante às propostas do governo Vargas. Incentivou, dessa forma, o ensino técnico-profissionalizante, ficando definido que, já no ensino primário, cabia educar os indivíduos para o trabalho.

Em 1959, veio a público o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados”⁶, que não propôs nenhuma reforma pedagógica e/ou didática, assumindo como válidas, neste âmbito, as propostas do Manifesto de 1932. Mantinha-se a ação pedagógica voltada para os processos biológicos da aprendizagem, sem discussão acerca de sua relação com as práticas de ensino e, inclusive, com o sistema educacional. Em linhas gerais, o “Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados” defendia idéias liberais e pragmáticas de educação, propunha a implantação do sistema de ensino particular e a manutenção da rede pública de ensino. Seu foco estava na defesa da escola pública, mas sem excluir o sistema particular. O manifesto apontava a necessidade de regulamentação do ensino privado e orientava que as

⁶ O documento do *Manifesto dos Educadores Mais Uma Vez Convocados*, na íntegra, pode ser encontrado em JUNIOR (2008), pp. 251-272.

verbas públicas deveriam ser destinadas somente ao ensino público. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008). A diferença fundamental entre o Manifesto de 1932 e o de 1959 estava na ênfase dada às questões relativas à política educacional.

Aranha (2006) aponta ainda que a maioria das escolas particulares pertencia, tradicionalmente, às congregações religiosas e, dessa forma, representavam a força conservadora. Defendiam os ideais da elite intelectual e econômica, ao definirem que a escola leiga não educava, somente instruía, pois não estava baseada nos valores da elite cristã. Com a aprovação da LDBEN de 1961 (Lei 4.024/61), em um contexto de propostas educativas que defendiam a ideologia do capital através do ensino profissionalizante e do investimento na indústria, garantiu-se que a verba pública destinada à educação fosse igualmente distribuída entre os setores de ensino público e privado, o que promoveu melhores condições de implantação da rede particular de ensino em detrimento da qualificação e manutenção das escolas públicas, mantendo a perspectiva excludente do sistema educacional.

A implantação da Lei nº 4.024/61 não modificou concretamente a estrutura do ensino, conservando o modelo definido pela já citada Reforma Capanema. Além disso, Aranha (2006) coloca que, apesar de alguns avanços (como a permissão de equivalência entre os cursos do ensino secundário, que facilitou a mobilidade entre eles; a padronização dos currículos federais; e a diminuição das disciplinas, tornando o ensino no segundo grau menos enciclopédico), a LDBEN de 1961 permitiu “*observar como a legislação sempre refletiu os interesses apenas das classes representadas no poder*” (p. 311).

Neste período, e em função das determinações da Lei nº 4.024/61, intensificou-se o movimento em prol da educação popular. Destaca-se, nesses movimentos de defesa da escola pública, a participação de Florestan Fernandes (1920 – 1995), que defendeu, numa perspectiva socialista, a inclusão das condições objetivas de vida dos indivíduos nas discussões da organização do sistema de ensino. Para ele, a educação era um meio de transformação, trazendo para as propostas educativas a perspectiva sócio-histórica, de fundamentação marxista, que se contrapunha, concretamente, às idéias liberais que pregavam a promoção da autonomia dos indivíduos, sem levar em conta o contexto histórico e político.

A campanha em defesa da escola pública “*surgiu como produto espontâneo das repulsas provocadas, em diferentes círculos sociais, pelo teor do projeto de lei sobre Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovado em janeiro de 1960, pela câmara dos deputados*” (FERNANDES, 1966, p. 346). O trabalho de Florestan Fernandes colaborou para a descentralização da discussão acerca da LDBEN, chegando aos sindicatos e à classe operária e mobilizando, também, setores da classe média e até mesmo alguns intelectuais da

classe dominante, através de palestras e conferências. Seus esforços foram no sentido de criticar as ações de exclusão e a manutenção de um sistema de ensino que privilegiava a rede particular e, portanto, os interesses da elite intelectual. De acordo com Fernandes (1966):

Há, vigoroso e ostensivo, o apego a uma mentalidade que desdenha da educação popular, teme a democratização do ensino, e se opõe à expansão da rede das escolas públicas. Ora, o Senado Federal exprime o estado de espírito mais consolidado e geral das camadas dominantes; impõe-se, portanto, organizar a nossa campanha para uma luta demorada e difícil. (p. 348).

Ao apontar os problemas do sistema de ensino da época, Fernandes (1966) colocava que, além da construção de *mais* escolas era necessário pensar em *outro tipo* de escola, e dessa forma, ampliava a campanha pela educação pública, não se restringindo, portanto, ao campo quantitativo. Para ele, era necessário repensar a educação de elite para a elite, e conseqüentemente, a educação de pobre para os pobres. Apontava, ainda, que as escolas da época eram “*incapazes de alterar o horizonte cultural dominante*” (p. 350), e que este era o aspecto central, passível de ser mantido, com as determinações da nova LDBEN.

Além dos movimentos em defesa da escola pública, destacaram-se outras medidas propostas nos primeiros anos da década de 1960. O sucessor de Juscelino, Jânio Quadros (1917 – 1992), apesar de ter passado somente sete meses no poder, em 1961, ano de sua posse, propôs a criação de escolas técnicas e profissionalizantes, e sugeriu medidas de combate ao analfabetismo, que efetivamente não se concretizaram. Com a renúncia de Jânio, João Goulart (1919 – 1976) assumiu a presidência e, no fim de 1963, tornou pública a realidade da educação brasileira: “*metade da população continuava analfabeta; somente 7% dos alunos do curso primário chegavam à quarta série; o ensino secundário acolhia apenas 14% daqueles que o procuravam; somente 1% dos estudantes alcançava o ensino superior*”. (JUNIOR, 2008, p. 104).

Apesar do cenário conservador, que impedia as propostas de democratização do ensino na década de 1960, o governo João Goulart instalou, em 1962, o Conselho Federal de Educação (CFE), que implantou o Plano Nacional de Educação (PNE), seguindo as prescrições da LDBEN do ano anterior. Nele se propunha, de forma sistematizada e articulada, objetivos para o ensino primário, médio e superior, que deveriam ser alcançados nos oito anos subseqüentes. O PNE previa a escolarização de 100% da população na faixa etária de 7 a 14 anos (todo o primário e as duas primeiras séries ginasiais), 50% na de 13 a 15 anos (duas últimas séries do ginásio) e de 30 % da população entre 15 e 18 anos (séries colegiais). O PNE foi revisto em 1965 e 1966, mas foram mantidas as mesmas metas.

De acordo com Ghiraldelli Junior (2008), no momento de sua implantação, o PNE não tinha força de lei e, por isso, foi diversas vezes modificado nos anos que se seguiram, no período da ditadura militar. Romanelli (2006) aponta que, em 1970, somente as metas referentes ao ensino superior haviam sido alcançadas. Pelo caráter das propostas de João Goulart, revolucionárias para a época, acreditava-se que ele implantaria um novo regime sindicalista (para alguns, socialista), o que mobilizou as ações para o Golpe Militar de 1964. Com a proposta de fim da demagogia e de promoção da modernização do país, as forças conservadoras da ditadura militar promoveram ações anti-populistas e anti-comunistas, vetando as intenções da equipe do presidente que idealizava a democratização do ensino público e a promoção do bem estar social, concretizadas no PNE de 1962, extinto duas semanas após o golpe de 1964. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008).

É importante considerar que, no mesmo período, o decreto do Ato Institucional número 5 (AI-5), no fim de 1968, e a disparada da inflação e da crise econômica que atravessou a década de 1960, freada pelo dito “milagre brasileiro”, produzido pelas medidas econômicas implantadas com o decreto, facilitou o controle e a influência sobre a população, principalmente dos trabalhadores, pelos setores conservadores da elite política brasileira.

Além disso, no dia 31 de março de 1965, foram assinados os acordos “MEC-Usaid”, com foco na busca de soluções para o ensino superior, concedendo bolsas de estudo para professores brasileiros estudarem em universidades nos Estados Unidos, prevendo a implantação de métodos e técnicas de ensino norte-americanas nas escolas brasileiras, supervisionado por técnicos daquele país. (SAVIANI, 2008a). Romanelli (2006) aponta que, após 1964, iniciou-se um período de recuperação econômica, com as ações educativas voltadas para um país em pleno desenvolvimento industrial. Os investimentos no ensino profissionalizante foram quadruplicados e a escola estruturada para formar a mão de obra técnica. De acordo com Ghiraldelli Junior (2008), no início da década de 1960, o Brasil contava com um sistema de ensino tão ou mais elitista e antidemocrático do que os das décadas anteriores, onde “23% dos alunos que ingressavam no curso primário chegavam ao quarto ano, e somente 3,5% cursavam o último ano do ensino médio”. (p. 103).

Com o golpe de 1964 e a instauração do regime militar, o país viveu em um contexto de exclusão, repressão e divulgação de idéias pedagógicas baseadas em fundamentos tecnicistas, sem discussão teóricas e/ou políticas. Aranha (2006) coloca que a tendência tecnicista produziu um sistema de ensino equivalente ao modelo empresarial, próprio do sistema de produção capitalista, cujo intuito era o de adequar as ações da escola às exigências da sociedade industrial e tecnológica. Dessa forma, evidenciava-se a necessidade de se investir

na educação enquanto *capital humano*, e de tentar inserir, portanto, o Brasil no sistema do capitalismo internacional. No entanto, em função da censura imposta pelo regime militar, muitas propostas educativas não saíram do papel ou foram vetadas. Alguns educadores e ativistas dos movimentos de educação popular foram exilados. Um dos principais autores deste período, que influenciou significativamente a educação brasileira e que é, ainda hoje, um dos grandes nomes da educação nacional, foi Paulo Freire (1921 – 1997).

De acordo com Ghiraldelli Junior (2008), com referência, mesmo que indireta, ao movimento escolanovista da década de 1930, Freire “*classificou a educação convencional como ‘bancária’, uma educação calcada numa ‘ideologia de opressão’ que considerava o aluno como alguém despossuído de qualquer saber e, por isso mesmo, destinado a se tornar depósito dos dogmas do professor*”. (p. 108). A educação bancária consistia, portanto, em uma visão de ensino que desconsiderava a participação ativa do aluno na construção dialética da relação ensino-aprendizagem. A crítica feita por Freire (1987) identificava uma visão de aluno como um ser a-histórico, não constituinte da ação pedagógica, apontando (talvez pela primeira vez), de forma prática, a noção de que a educação é, acima de tudo, um ato político. Nesse sentido, desconsiderar a participação do aluno neste processo implicava adotar uma perspectiva a-crítica, sem caráter transformador, do papel da educação.

Além disso, o Brasil conheceu, no fim da década de 1960, início da década de 1970, tanto pela obra de Freire, quanto pela perspectiva de Celestin Freinet (1896-1966)⁷, propostas pedagógicas sócio-políticas, que tinham como focos principais o aluno e a defesa de “uma escola nova popular”, que democraticamente, atendesse a todos os setores da população. Essas idéias se contrapunham à visão, amplamente difundida pela elite intelectual até a década de 70, na qual se defendia que crianças das classes populares deveriam receber treino em habilidades motoras para poderem realizar trabalhos braçais e, ainda, serem incentivadas a terem comportamentos adequados às expectativas das instituições de ensino constituídas no decorrer da proposta política do Regime Militar. Considerava-se, também, que os alunos que não aprendiam eram incapazes em razão de motivos de ordem biológica, que se configuravam em “distúrbios” ou outras categorias patológicas, aspecto apontado por Freire ao denunciar o autoritarismo presente no sistema educacional.

⁷ A relação entre as propostas pedagógicas de Freire e Freinet poderia ser um equívoco ao considerarmos a vasta produção teórica de ambos. Nesta pesquisa, unimos as duas propostas enquanto um aspecto político relevante para a educação brasileira em um período histórico muito próximo, porém, nos é clara a diferença de abordagem e proposta pedagógica de cada autor, aspecto este que não se faz objeto do presente trabalho.

O Brasil vivenciou, via implantação de sua segunda LDBEN, no ano de 1971 (Lei 5.692/71), a reforma do 1º e 2º graus, por meio da qual se ampliava a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos, aglutinando o ensino primário e ginásial e excluindo os exames de admissão para o 2º grau, na tentativa de suprimir a seletividade escolar. O currículo foi estruturado de modo a contemplar uma parte da educação geral e, também, a habilitação profissional. Nesse sentido, implantou-se a reforma universitária, a qual foi influenciada pelos ideais da presente ditadura militar, que eram as de formação para o trabalho. (ARANHA, 2006). Esta lei tornou o 2º grau integralmente profissionalizante, com a tentativa de extinguir a separação entre a escola secundária e a técnica. Nessa mesma época, foi criado o ensino supletivo, para os alunos que não conseguiam concluir os estudos regulares. Algumas disciplinas foram extintas e outras agrupadas, como geografia e história, que passaram a compor estudos sociais, no 1º grau. Ocorreu, também, a desativação das escolas normais, cabendo, agora, promover habilitações em áreas específicas do movimento de industrialização brasileira: “*carne e derivados*”, “*cervejaria e refrigerantes*” ou “*leites e derivados*”. Essa medida não foi cumprida pelo sistema de ensino privado, o que mais uma vez, promoveu a exclusão dos alunos das classes populares, estudantes das escolas públicas, do ingresso no ensino superior. De acordo com Ghiraldelli Junior (2008):

As escolas particulares, preocupadas em satisfazer os interesses da sua clientela, ou seja, em propiciar o acesso às faculdades e universidades, desconsideraram (através de fraude, obviamente) tais habilitações e continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico ao ensino superior. As escolas públicas, obrigadas a cumprir a lei, foram desastrosamente descaracterizadas (p. 125).

Assim, é possível constatar o início do sucateamento das escolas públicas na década de 1970, na medida em que o sistema particular de ensino contornou as exigências da legislação. O ensino público tornou-se altamente burocratizado e a ação educativa passou a ser planejada e executada com base em princípios mercantis. Ghiraldelli Junior (2008) afirma que a Lei 5.692/71 teve grande impacto na formação docente: ao desativar as escolas normais, transformou a formação de professores em habilitação para o Magistério, instância que, objetivamente, acolheu aos alunos do 2º grau “*que, por suas notas mais baixas, não conseguiam vagas nas outras habilitações que poderiam encaminhar para o ensino superior*” (p. 125). Tudo isso contribuiu para um descaso da profissão docente, construída no e pelo “fracasso” ou na e pela falta de habilidades do profissional para as outras áreas do trabalho.

Pode-se dizer assim, que a década de 1970 foi um momento de implantação das perspectivas tecnicistas de ensino e, conseqüentemente, um período de crise da pedagogia

nova. Os autores dessa segunda tendência foram considerados pelo regime militar como subversivos. Alguns passaram anos exilados e suas idéias foram, de muitas formas, vetadas ou transformadas pela ditadura militar. A divulgação da perspectiva tecnicista fica mais clara ao se analisar, além dos acordos MEC-Usaid, a literatura pedagógica divulgada no Brasil nos anos 70. Em 1967, foi criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que entrou em funcionamento no ano de 1970, na tentativa de erradicar o analfabetismo que, naquele ano, atingia 33% das pessoas acima de 15 anos. Dois anos depois, essa taxa caiu para 28,51%. A implantação do Mobral foi feita por meio do método de alfabetização proposto por Paulo Freire, porém não em sua íntegra. Retirou-se dele seu caráter ideológico, pois era considerado subversivo, descaracterizando significativamente a busca de conscientização e transformação política e social, ambas vetadas pelo regime militar. (ARANHA, 2006).

A implantação do MOBRAL foi um fracasso, considerando-se o baixo número de inscritos e o rendimento dos alunos. Muitos indivíduos concluíam o programa de alfabetização na condição de “analfabetos funcionais”, ou seja, sem desenvolver efetivamente as habilidades de leitura e escrita. Acredita-se que o descaso com a educação pública, com a docência e com as políticas de salário, transporte e moradia da década de 1970, esteja estritamente relacionado com o alto índice de analfabetismo. Aranha (2006) aponta que, em relação à reforma universitária e ao sistema de ensino do período, “*a profissionalização não se efetivou. Faltavam professores especializados, as escolas não ofereciam infra-estrutura adequada aos cursos (oficinas, laboratórios, material), sobretudo nas áreas de agricultura e indústria.*” (p. 319). É possível afirmar, portanto, que a década de 1970 foi um período marcado pela seletividade e exclusão social na educação nacional. Em função da péssima qualidade oferecida pelo sistema público de ensino, ocorreu um processo, sem precedentes, de privatização da educação. As disciplinas do ensino público eram mal distribuídas e mal administradas, levando a um descaso com a formação geral. As escolas particulares, por sua vez, mantinham-se propedêuticas, com foco na formação política (sob os valores da ditadura militar) e no ingresso no exame vestibular. Dessa forma, “*a elite, bem preparada, ocupava as vagas das melhores universidades. Como consequência, a reforma não conseguiu desfazer o dualismo escolar.*” (ARANHA, 2006, p. 320).

Nesse sentido, houve uma criação indiscriminada de cursos superiores, que exigiam poucos recursos materiais, técnicos e humanos, originando a superlotação das salas de aulas e uma qualidade duvidosa de ensino. Estas faculdades privadas, de baixo nível técnico e pedagógico, eram freqüentadas pelos alunos das classes menos favorecidas materialmente, que não tinham acesso à formação básica para o ingresso nas faculdades públicas. Em relação

ao 1º e 2º graus, manteve-se a perspectiva de adaptação do ensino à estrutura organizacional das empresas, numa proposta hierárquica e burocrática. A relação entre a escola e a sociedade resumia-se na captação e preparação dos indivíduos para o crescente mercado de trabalho.

É importante ressaltar que, no fim da década de 1970 e início dos anos 1980, o regime militar apresentava indícios de enfraquecimento, e dava margens para a retomada de ideais de democratização social. Pode-se afirmar que, este aspecto, está diretamente relacionado às inúmeras e intensas manifestações e movimentos populares da década de 1970. Martins (1987) aponta que não só na educação se centravam as reivindicações populares: elas se voltavam também para o custo de vida, o alto índice de desemprego (em função da crise econômica promovida pelo fim do “milagre brasileiro”) e, portanto, aos reajustes salariais, as lutas por moradia (em virtude do aumento de casas e favelas que constituíram as periferias), conseqüências, todas elas inevitáveis, também, da reforma educacional elitista.

De fato, a década de 1970 foi muito marcada pela ação coletiva dos cidadãos, em prol de objetivos comuns. Houve uma discreta, mas significativa união, do proletariado com setores da classe média, da burguesia e da igreja católica. Tanto o MOBREAL, quanto alguns cursos profissionalizantes e movimentos sociais ocorriam nos espaços das igrejas, e essa instituição apoiou a retomada do movimento por escolas, principalmente nas novas e crescentes periferias, que muitas vezes não tinham uma escola sequer. Entre os anos de 1972 e 1976, na região sul da cidade de São Paulo, ocorreu a implantação de aproximadamente 25 escolas primárias estaduais. De acordo com Martins (1987), em relação às periferias:

“O que existia eram as chamadas ‘classes de emergência’, locais sem nenhuma infra-estrutura, alugados temporariamente pelo governo e que poderiam ser um barraco, galpão ou casinha, para o professor ministrar suas aulas. Em cima disso, já em 1972, pais e professores começaram a discutir a situação, inclusive realizando assembléias nas igrejas da região, convocando a delegada de ensino e indo na Assembléia Legislativa.” (p. 50).

Aranha (2006) aponta que os movimentos populares relativos à educação nacional foram fortalecidos com as diversas formas de repressão da ditadura militar, destacando-se, no ano de 1978, a mobilização da classe docente em diversos estados brasileiros para reivindicar reajustes salariais. Tais movimentos articularam a classe profissional e deram mais voz às propostas educativas, agora construídas na própria atividade docente. Em linhas gerais, evidenciou-se a necessidade de recuperação da escola pública e da valorização do magistério, desde o ensino primário até o nível superior, enfraquecidos nos anos da ditadura militar.

Outro aspecto significativo foi o intenso movimento pela implantação de creches públicas, que começou a se desenvolver no início da década de 1970, na cidade de São Paulo,

intensificando-se em 1973 e foi oficialmente lançado em outubro de 1979, no Largo São Bento. (MARTINS, 1987). Na medida em que as famílias agora acompanhavam o momento de industrialização, o acelerado desenvolvimento do comércio e dos centros urbanos, concomitantemente à intensa crise financeira que exigia a complementação da renda familiar e, portanto, a inserção de mais mulheres no mercado de trabalho, houve uma severa reivindicação por creches públicas e gratuitas nos bairros de periferia dessa cidade. Cabe ressaltar que, em relação às práticas pedagógicas e, portanto, à estruturação das práticas de ensino, além das já citadas idéias dos representantes do movimento escolanovista (muitos exilados no período da ditadura militar, como Paulo Freire) outros intelectuais contribuíram com seus esforços para repensar a educação brasileira.

As propostas teóricas de Jean Piaget (1896 – 1980), difundidas no Brasil principalmente pelo trabalho de Lauro Oliveira Lima (1921), influenciaram significativamente a pedagogia dos anos 1970 e aproximaram as perspectivas psicológicas e pedagógicas em relação ao binômio ensino–aprendizagem. Além disso, acompanhando as discussões acerca da educação popular, um grupo de filósofos e educadores idealizara propostas de uma *educação progressista* no fim da década de 1970, que teve repercussões significativas na estrutura do ensino do período pós-ditadura: surgia o que foi posteriormente denominado como *pedagogia histórico-crítica*. Destacam-se, nesta tendência, os trabalhos desenvolvidos por Demerval Saviani (1944), José Carlos Libâneo (1945), Guiomar Namó de Mello (1943), Otaíza de Oliveira Romanelli (1965), entre outros. (ARANHA, 2006). Em linhas gerais, os pensadores da pedagogia histórico-crítica, baseados nos pressupostos Marxistas do materialismo histórico dialético, inseriram, nas discussões educacionais, a relação destas com as questões sociais e históricas. De forma mais declarada, denunciaram os aspectos históricos constituintes de um sistema de ensino elitista, conservador e excludente, e propunham novos desafios e papéis para a escola e para o sistema de ensino como um todo.

De acordo com Aranha (2006), a atividade central da escola passou a ser compreendida como “*a transmissão dos instrumentos que permitam a todos a apropriação do saber elaborado socialmente. Como mediadora entre o aluno e a realidade, a escola se ocupa com a aquisição de conteúdos, formação de habilidades, hábitos e convicções.*” (p. 343). Retomou-se, portanto, a discussão da democratização do ensino e, ainda, foram apontados os aspectos que dificultavam a transmissão do saber construído coletivamente em uma sociedade de classes que, historicamente, promoveu a organização da educação a serviço do capital e dos interesses da elite.

Saviani (2008b) aponta que tanto as pedagogias tradicionais, como as propostas da escola nova, não possibilitaram espaços de reflexão crítica e, de certa forma, velaram o compromisso do sistema educacional brasileiro com os interesses da classe dominante. Nesse sentido, articula determinantes sociais e a estruturação da educação nacional. Tais perspectivas foram amplamente difundidas na década de 1980. De acordo com Patto (1982), houve uma intensa produção teórica, que tentava conhecer melhor e mais de perto, via observação, o processo do aprender e as variáveis históricas e sociais que o constituem, contrapondo-se a uma visão até então considerada determinista e/ou patológica do “fracasso escolar”. Começou, nessa mesma época, junto aos professores, um trabalho de sensibilização para os aspectos pedagógicos envolvidos na relação ensino–aprendizagem, não se considerando, efetivamente, o autoritarismo e o caráter disciplinador das relações institucionais como aspectos ligados ao fato de muitas crianças apresentarem “dificuldades de aprendizagem”. A adoção e compreensão da perspectiva histórico-crítica era uma possibilidade de “*reverter o quadro de desorganização que gera uma escola excludente, com altos índices de analfabetismo, evasão, repetência e, portanto, seletividade.*” (ARANHA, 2006, p. 342). No ano de 1982, a precariedade do ensino básico brasileiro também foi apontada por Patto (1982):

O fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. Reprodução ampliada das condições de produção dominantes na sociedade que as incluem, as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico, marcas registradas do sistema público de ensino elementar, criam condições institucionais para a adesão dos educadores à singularidade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social. (p. 343).

Ao encontro destas perspectivas críticas, o Brasil conheceu na década de 1980 as propostas pedagógicas do construtivismo. Além da psicogênese Piagetiana, que buscava a compreensão de “como o aluno aprende” e, portanto, previa novas ações pedagógicas para o ensino, a divulgação das teorias de Lev Semenovitch Vygotski (1896-1934) e Emília Ferreiro (1937) colaborou, de forma significativa, para a reformulação das ações educativas, retirando o foco, de certa forma, dos movimentos políticos e sociais, e apontando a necessidade de reorganização da didática educacional.

Mas isso não significou que as ações políticas voltadas para a educação foram extintas na década de 1980. Nos últimos anos de ditadura militar, com a retomada das eleições diretas em 1982, intensificou o clima de liberdade política e, conseqüentemente, as movimentações

teóricas direcionadas às propostas de redemocratização do ensino e da sociedade como um todo. O pensamento marxista, considerado na década anterior como subversivo e revolucionário, ganhou espaço nas discussões educativas e constituiu algumas ações implantadas pelas políticas públicas. Muitos pesquisadores em educação, com a ampliação da pós-graduação entre 1970 e 1990, tiveram seus trabalhos baseados em pressupostos marxistas de organização social. Foi nesse clima de produção teórica e de repensar a educação nacional que o Brasil se libertou da ditadura militar em 1985. (GHIRALDELLI JUNIOR, 2008).

Iniciou um movimento de organização e mobilização do campo educacional, que apontava a necessidade de investigação, indo além da sua relação com a sociedade, na tentativa de propor diretrizes que orientassem a atividade educativa propriamente dita. Houve um destaque para a especificidade da relação ensino–aprendizagem e para a resignificação das teorias que Saviani (2008a) definiu como crítico-reprodutivistas. A necessidade de articulação teórica e prática com os interesses dos dominados voltou a ser considerada.

Além disso, os anos 1980 foram marcados por grande articulação coletiva do corpo docente, constituindo, ainda, um período de notável desenvolvimento de pesquisas no âmbito educacional, com a implantação da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED – 1977), Associação Nacional de Educação (ANDE – 1979) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES – 1979).

Com a Constituição de 1988, que definiu o fim da restrição sindical aos funcionários públicos, o professorado pode organizar suas ações de forma mais consistente, envolvendo os três graus de ensino. O foco estava tanto no significado social e político da educação (retomando-se aspectos da campanha pela escola pública gratuita de boa qualidade, voltada aos interesses da classe trabalhadora) como nas ações coletivas que se manifestavam por meio de greves e movimentos sociais, tão intensamente quanto ocorrera na década de 1970. (SAVIANI, 2008a). Apesar de todas estas questões favoráveis à transformação e à democratização do ensino brasileiro nos anos 80, os resultados não foram tão animadores. As tentativas de implementação de políticas educativas de “esquerda”, declaradamente opostas ao regime militar, resultaram em frustração. Nesse sentido, as pedagogias que priorizavam a educação popular perderam força, abrindo espaço para discussões conservadoras, que possibilitaram a implantação de ações ditas neoliberais pelos governos da década de 1990.

Cabe retomar que, desde a queda da ditadura militar, no período entre 1985 e os dias atuais, o Brasil teve cinco diferentes presidentes da república. O primeiro, José Sarney (1930), era vice de Tancredo Neves (1910 – 1985), eleito pelo colégio eleitoral. Tancredo não governou o país oficialmente, pois morreu antes da sua posse. Sarney presidiu o Brasil até

1990, quando o país elegeu Fernando Collor de Mello (1949), deposto por motivo de corrupção, dois anos após a sua posse. Collor foi substituído por seu vice, Itamar Franco (1930), que finalizou o mandato. Em 1994, foi eleito e depois, reeleito em 1998, Fernando Henrique Cardoso (1931), passando oito anos na presidência da república. Em 2002, Luiz Inácio Lula da Silva (1945) passa a governar o país, sendo reeleito em 2006, ocupando também o tempo de dois mandatos no cargo de presidente da República, até o próximo ano (2010).

Assim, é possível afirmar que desde a retomada da democratização do país, no fim do século XX, o governo Fernando Henrique Cardoso, o mais longo do período, foi o que promoveu ações mais significativas em relação à educação nacional. Dentre muitas ações e projetos de lei, destaca-se, em 1996, a implantação da nova LDBEN (Lei 9.394/96), que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE), de 1998. É importante considerar, ainda, que a Constituição de 1988 trouxe a inserção do tema educação, que se encontrava espalhado em outros tópicos, como o de direitos e garantias fundamentais, relacionado à saúde, ao trabalho, ao lazer, à segurança, aos direitos sociais, à família, criança, adolescente e ao idoso. De acordo com Ghiraldelli Junior (2008), *“a constituição determinou ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente o direito à Educação como uma prioridade em relação a outros direitos.”* (p. 169).

A implantação da Lei 9.394/96 não destoou das LDBENs anteriores. É possível afirmar que, mais relevante para a educação básica, foi a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), na tentativa de constituir um núcleo de ensino comum, para todo o território nacional. O 1º grau passou a se chamar “ensino básico”, incluindo também a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Além disso, a LDBEN de 1996 regulamentou, no ensino superior, a dedicação de pelo menos oito horas semanais de aulas, o que manteve o professor na universidade incentivando a produção de pesquisas. Destacam-se, ainda, as questões financeiras do ensino, pois ao encontro da LDBEN anterior, a Lei 9.394/96 possibilitou às instituições particulares o usufruto do dinheiro público para financiamento de suas ações educativas, novamente promovendo um distanciamento entre a qualidade do ensino público e do privado. Por fim, estabeleceu, através dos artigos 9º e 87º, que a União deveria se responsabilizar pela elaboração do Plano Nacional de Educação, dando continuidade aos esforços iniciados na década de 1960.

Após a aprovação pelo Congresso Nacional, em 13 de março de 1998, foi implantado o PNE. Seus objetivos, colocados de forma clara, contemplaram todos os setores do ensino. O

intuito do PNE foi definir metas e ações educacionais para serem alcançadas nos 10 anos subsequentes. Para tanto, além das medidas gerais, o PNE elegeu cinco prioridades:

1. Garantia do ensino fundamental obrigatório de oito anos a todas as crianças de 7 a 14 anos, assegurando o seu ingresso e permanência na escola e a conclusão deste ensino; [...]
2. Garantia de ensino fundamental a todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria ou que não o concluíram; [...]
3. Ampliação do atendimento nos demais níveis de ensino – a educação infantil, o ensino médio e a educação superior; [...]
4. Valorização dos profissionais da educação. Particular atenção deverá ser dada a formação inicial e continuada, em especial dos professores; [...]
5. Desenvolvimento de sistemas de avaliação em todos os níveis e modalidades de ensino [...] como instrumentos indispensáveis para a gestão do sistema educacional e melhoria do ensino. (JUNIOR, 2008, pp 194 – 195).

Atendendo ao quinto item da prioridade do PNE, o governo Fernando Henrique Cardoso implantou os sistemas de avaliação da educação básica (SAEB), do ensino médio (ENEM) e do ensino superior, o “provão”. Como pode ser visto, a condição das escolas brasileiras e os aspectos relativos ao binômio ensino–aprendizagem não são, até o final do século XX, muito diferentes daqueles apresentados pela educação atual. Neste início do século XXI, os problemas e desafios que se apresentam para quem almeja produzir novos conhecimentos em educação não são muito diferentes daqueles enfrentados em séculos anteriores. Os dados do censo escolar de educação básica (INEP, 2007) apontam que, em 2005, o índice de abandono da escola no ensino fundamental era de 7,5%, e, no ensino médio, de 15,3%. Esses percentuais representavam, na época, um total de, respectivamente, 2.314.490 e 1.289.568 estudantes. O número de alunos reprovados no ensino fundamental chegava aos 4.301.062 (13%) e, no ensino médio, atingia 1.014.903 jovens (11,5%). A evasão escolar e o alto índice de reprovações concentravam-se majoritariamente nas escolas públicas, principalmente nas regiões geográficas menos favorecidas tanto em termos de tecnologia como de recursos financeiros. Isso não significa, no entanto, que elas não fossem encontradas em todas as regiões do país. (BRASIL, 2007).

Dados mais recentes do Censo Demográfico do ano de 2007 (IBGE) e os dados do Censo Escolar da Educação Básica do mesmo ano (INEP) apontam que, naquele ano, cerca 9% da população entre 10 e 25 anos de idade eram analfabetos. No Nordeste, este índice chegava a 18%. (BRASIL, 2008). Ao se considerar as medidas educacionais implantadas nestes primeiros nove anos do novo milênio, destaca-se a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em consonância com o Plano Nacional de Educação (PNE), além das revisões e modificações da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 2006. Em relação à segunda, destaca-se a Emenda Constitucional nº 53, que instituiu o

Ensino Fundamental de 9 Anos, alterando a faixa etária atendida na Educação Infantil, que passou a ser de crianças de 0 a 5 anos, uma vez que aquelas com 6 anos de idade passam a compor, obrigatoriamente, o novo quadro do Ensino Fundamental de 9 anos.

Considerando que a obrigatoriedade do ensino básico inclui agora também as crianças com 6 anos de idade (antes era obrigatória a matrícula de todas as crianças com 7 anos na primeira série, visto que nossa legislação não prevê a mesma obrigatoriedade para a Educação Básica – crianças de 0 a 5 anos), esta medida visa, além de outras questões, a diminuição do índice de alunos que chegam até a antiga primeira série do Ensino Fundamental I, agora denominada segundo ano, sem as habilidades básicas de leitura e escrita, o que dificulta os trabalhos conseqüentes no Ensino Fundamental I.

Cabe ressaltar que, ainda, não é possível uma avaliação precisa das conseqüências da Emenda Constitucional 53 para a educação básica. Porém, é possível afirmar que, enquanto propostas e/ou discurso, o governo atual tem direcionado seus esforços na busca da democratização do ensino, da melhoria das escolas públicas, da ampliação do atendimento, da capacitação docente, bem como de estabelecer a relação da educação básica com a melhoria das condições de vida material dos indivíduos⁸. Tais aspectos ficam claros ao se observar o documento base da Conferência Nacional de Educação Básica, que ocorreu em Brasília/DF, no ano passado (2008). O documento define quatro grandes desafios a serem vencidos pela implantação de políticas públicas e de ações articuladas entre a sociedade política e civil:

1. Promover a construção de um Sistema Nacional de Educação, responsável pela institucionalização de uma orientação política comum e de um trabalho permanente do Estado e da Sociedade na garantia do direito à educação; 2. Indicar, para o conjunto das políticas educacionais de forma articulada entre os sistemas de ensino, a garantia da democratização da gestão e da qualidade social da educação básica, assim como as condições adequadas e necessárias para o trabalho dos docentes e funcionários; 3. Definir parâmetros e diretrizes para a qualificação do professor e o direito do aluno à formação integral com qualidade; 4. Propiciar condições para a definição de políticas educacionais que promovam a inclusão social e o respeito à diversidade de forma articulada entre os sistemas de ensino. (BRASIL, 2007a).

A Conferência teve como proposta principal realizar uma reflexão crítica acerca das últimas grandes reformas políticas educacionais e de sua influência no contexto atual, apesar do próprio documento base afirmar que a adesão da sociedade civil e política, nesse sentido,

⁸ Aspecto este que pode ser identificado com as diversas “bolsas” destinadas às famílias de baixa renda, como o “bolsa escola” e o “bolsa família”, que possuem enquanto critério o ingresso das crianças na educação básica, no intuito inclusive de erradicação do trabalho infantil, e de outros objetivos, particulares a cada Programa de Auxílio. Não cabe nesse trabalho a discussão política se esta medida atinge a proposta inicial, pois entende-se que ainda não foi possível a produção histórica de dados suficientes para tal, além de não ser o foco específico desta discussão.

merece atenção e dedicação especial. A previsão da colaboração efetiva da Conferência Nacional da Educação Básica são as discussões e resoluções das Conferências Estaduais, com a ampla participação da comunidade e da academia. De acordo com o documento base, a proposta final da Conferência Nacional da Educação Básica foi:

[...] a revisão das políticas educacionais, programas e ações governamentais, a fim de consolidar a educação como direito social, a democratização da gestão, o acesso e a garantia da permanência de crianças, jovens e adultos nas instituições de ensino brasileiras e o respeito à diversidade. (BRASIL, 2007a, p. 1-2).

Por fim, torna-se clara a necessidade de promoção de ações e da produção de conhecimento na tentativa de romper com a perspectiva de educação que privilegia os indivíduos com melhores condições materiais, por suposto, excludente e elitizada. Cabe, então, considerar o momento político, social e cultural que o país vive atualmente e continuar lutando por uma educação de boa qualidade para todos. Essa luta, que continua com o objetivo de democratizar o acesso e assegurar a permanência bem sucedida na escola para as crianças e jovens brasileiros, ainda é um desafio a ser vencido⁹. Não existem escolas gratuitas suficientes para todos, os índices de evasão e reprovação escolar se mantêm e os recursos materiais destinados à educação básica e à formação de professores ainda são muito escassos.

⁹ A inclusão no sistema de ensino público regular de pessoas que tradicionalmente têm tido pouco ou nenhum acesso aos diferentes níveis de escolarização - caso dos índios, afro-descendentes e população de baixa renda de maneira geral - é uma preocupação bastante atual, manifestada inclusive em deliberações presentes nas políticas públicas do governo atual, como, por exemplo, o sistema de “cotas para negros e deficientes” nas universidades brasileiras.

II – AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE “DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM”

A classificação do aluno como um indivíduo que apresenta uma “dificuldade de aprendizagem” é baseada em critérios que pressupõem uma regularidade e linearidade no processo de ensino-aprendizagem. Essa classificação ocorre quase que automaticamente ao longo do processo da educação formal, em sala de aula. De acordo com Miranda (2005), os achados teóricos e a experiência dos docentes em sala de aula revelam que são considerados alunos com “dificuldades de aprendizagem” aqueles que: a) apresentam alguma dificuldade em relação à leitura e/ou à escrita e/ou à matemática, que não lhes permite nem acompanhar o ritmo dos colegas e nem se apropriar dos conteúdos básicos das disciplinas escolares; b) não demonstram interesse pelas explicações dos professores e pelas atividades propostas, podendo ser reprovados muitas vezes, em mais de um ano consecutivo; c) apresentam, com relativa frequência, comportamentos agressivos, bem como pouca ou nenhuma autonomia em atividades acadêmicas; d) demonstram, em linhas gerais, um desenvolvimento intelectual aquém do esperado e, portanto, indesejado.

A atribuição aos alunos desse tipo de classificação, quando comum entre os professores, estabelece um parâmetro de normalidade, almejado na avaliação, ao mesmo tempo em que, ao ressaltar as dificuldades, bloqueia as capacidades: desconsidera o potencial e a plasticidade do processo de aprendizagem. Isso significa rejeitar a possibilidade de modificar as condições do aprender, de forma a viabilizar o desenvolvimento do sujeito. (MIRANDA, 2005, p. 09).

Os significados atribuídos às “dificuldades de aprendizagem” ao longo do processo histórico de construção do sistema educacional no Brasil relacionam-se a questões sociais, políticas, econômicas e psicológicas, em sua maioria, concomitantes ao ingresso das classes menos favorecidas na escola. Este aspecto foi comumente considerado como causa das “dificuldades de aprendizagem”, ignorando que elas podem decorrer de um processo histórico de exclusão escolar, produtor de condições objetivas que negaram a esses indivíduos o acesso e a apropriação de uma educação de boa qualidade.

De acordo com os resultados do estudo já mencionado, que faz um estado da arte da pesquisa sobre o “fracasso escolar” (Patto, et al., 2004) e com base em uma perspectiva crítica de psicologia da educação, pretende-se, a seguir, apontar os aspectos relevantes das concepções de “dificuldades de aprendizagem” e discutir aqueles que incidem sobre aquelas tidas como próprias: a) dos aprendizes; b) dos professores e; c) do sistema sócio-político e das relações de poder.

2.1. A concepção de “dificuldades do aprendiz”

A pesquisa de Patto et al (2004) menciona que uma das concepções mais antigas e mais difundidas de “dificuldade de aprendizagem” é a que as vê como algo intrínseco ao aluno, *um problema psíquico do estudante*, que se encontra diretamente relacionado à sua capacidade intelectual e/ou a sua maturidade. De acordo com o referido estudo:

Entende-se que a criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência, agressividade etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar. (p. 60).

Esta é uma visão que leva o aluno a ser compreendido como culpado por seu mau desempenho escolar, sem considerar que esse último se constitui na escola e nela se expressa, notadamente por meio das relações sociais que são aí estabelecidas. Essa perspectiva de culpabilização do aluno implica ainda a presença de um abismo entre o educando que “não aprende” e a instituição que “ensina”. Tal compreensão salienta os aspectos biológicos como sendo os principais constituintes das “dificuldades de aprendizagem”. Essa forma de encarar os problemas presentes na relação ensino–aprendizagem ainda hoje é muito freqüente nas explicações sobre o tema.

Com base no pensamento positivista, ao longo do processo histórico no qual foram construídas maneiras distintas de conceber a relação ensino–aprendizagem, os autores do estudo acima citado salientam que a ideologia que apregoava a democratização do ensino escondeu (ou não considerou) o que era um fator central em uma sociedade de classes, baseada em uma economia voltada para os interesses privados: um sistema de ensino excludente e seletivo, que não possibilitou o acesso das classes populares ao saber sistematizado pela cultura.

De acordo com Miranda (2005), a influência das questões sociais no processo de ensino-aprendizagem passou a ser considerada mais de perto quando se deu a introdução da psicanálise na área médica. Além disso, no final da década de 1970 a educação importou aspectos de outras teorias psicológicas que consideravam a relação ensino-aprendizagem vinculadas às técnicas de ensino, voltadas ao desenvolvimento de indivíduos produtivos, a-críticos e a-históricos, o que, como vimos, foi minimizado na medida em que a educação pôde contar com as discussões da Pedagogia histórico-crítica, após o fim da censura imposta pela ditadura militar.

Na prática, o foco dessa união entre educação e psicologia centrou-se muito mais nas relações que os alunos mantinham com seus pares, suas famílias e suas escolas, sem

considerar que estas mantêm uma relação direta e fundamental com a sociedade que as constitui, ao ser por elas, constituídas. Na década de 1960, vivenciou-se um movimento importante no sentido de consolidar a visão de “dificuldades de aprendizagem”, entendida como uma característica individual da criança, principalmente em virtude de como foi feita a apropriação brasileira do conceito europeu e norte-americano de “privação cultural”. (SOARES, 1991). A teoria da privação cultural, como bem se sabe, fazia uso dos resultados obtidos por meio de testes de inteligência estáticos, que se propunham a medir o quociente de inteligência (Q.I.) baseados em perguntas e respostas configuradas em formulários, muitas vezes adaptados à realidade brasileira equivocadamente. Este tipo de procedimento foi (e, em muitos casos, ainda é) o principal responsável pela vasta utilização, na clínica psicológica, do DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*), em suas múltiplas versões. (MIRANDA, 2005).

O DSM-IV (1995) apontava as “dificuldades de aprendizagem” como sintomas de diversos “transtornos”, principalmente os diagnosticados pela primeira vez na infância. Dentre os descritos no manual, destacam-se os que mais contribuíram para que tais dificuldades fossem encaradas como biologicamente patológicas foram os que caracterizavam o *Retardo Mental* e os *Transtornos da Aprendizagem* (incluindo-se, aí, os *transtornos de leitura*, posteriormente denominados de *dislexia*, e transtorno da matemática, denominado atualmente de *descalculia*).

Classificações como essa, ao lado do uso intenso do DSM, colaboraram, de forma significativa, para a culpabilização do aluno e para que pouco se avançasse em direção a uma ação pedagógica mais eficaz. Atualmente, estes transtornos são temas de muitas produções literárias, pesquisas acadêmicas e, principalmente, de encaminhamento de crianças e adolescentes aos centros de saúde, configurando a “dificuldade de aprendizagem” como um sintoma de patologias específicas. De acordo com o DSM-IV (1995), a característica essencial do *Retardo Mental* é:

Um funcionamento intelectual significativamente inferior à média dos alunos (Critério A), acompanhado de limitações significativas no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades: comunicação, auto-cuidados, vida doméstica, habilidades sociais e/ou interpessoais, uso de recursos comunitários, auto-suficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança (Critério B). O início deve ocorrer antes dos 18 anos (Critério C). [...] Um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média é definido como um QI de cerca de 70 pontos ou menos [...]. Portanto, é possível diagnosticar o Retardo Mental em indivíduos com QIs entre 70 e 75, que exibem déficits significativos no comportamento adaptativo. (p.261).

Fica clara, neste diagnóstico, a naturalização dos processos de aprendizagem, ao se supor a média de “inteligência” aceitável para que o indivíduo não seja considerado “retardado”. Além disso, ao se desconsiderar o processo de construção destas aprendizagens e as condições objetivas de cada indivíduo, torna-se evidente a perspectiva determinista e, portanto, elitista e excludente, da definição de “retardo mental”: ela é apontada unilateralmente, com referência somente à aprendizagem, sem considerar a relação deste fenômeno com os processos de ensino e, notadamente, com os aspectos sociais mais amplos. Já o termo *Transtornos da Aprendizagem* é definido pelo mesmo manual como aqueles que:

[...] são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência. Os problemas de aprendizagem interferem significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária que exigem habilidades de leitura, matemática ou escrita (p. 299).

Cabem, aqui, os mesmos problemas apontados acima, sobre a definição de “retardo mental”. Além disso, a própria expressão aponta o transtorno unilateralmente, ou seja, ele é da aprendizagem e, portanto, de quem aprende, sem que se considere, as condições materiais de vida do indivíduo, seu contexto sócio-político e, também, as condições concretas do processo de ensino. Assim, conforme o DSM-IV (1995):

[...] A característica essencial do Transtorno da Leitura consiste em um rendimento da leitura (isto é, correção, velocidade ou compreensão da leitura, medidas por testes padronizados administrados individualmente) substancialmente inferior ao esperado para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade do indivíduo (Critério A). A perturbação da leitura interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades da vida cotidiana que exigem habilidades de leitura (Critério B) (p. 312).

[...] A característica essencial do Transtorno da Matemática consiste em uma capacidade para a realização de operações aritméticas (medida por testes padronizados, individualmente administrados, de cálculo e raciocínio matemático) acentuadamente abaixo da esperada para a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade do indivíduo (Critério A). A perturbação na matemática interfere significativamente no rendimento escolar ou em atividades da vida diária que exigem habilidades matemáticas (Critério B) (p. 328).

[...] A característica diagnóstica essencial do Transtorno da Expressão Escrita consiste de habilidades de escrita (medidas por um teste padronizado individualmente administrado ou avaliação funcional das habilidades de escrita) acentuadamente abaixo do nível esperado, considerando a idade cronológica, a inteligência medida e a escolaridade apropriada à idade do indivíduo (Critério A). A perturbação na expressão escrita interfere significativamente no rendimento escolar ou nas atividades da vida diária que exigem habilidades de escrita (Critério B) (p. 340).

É possível identificar claramente que, nessa perspectiva, o diagnóstico das “dificuldades de aprendizagem” se faz a partir de uma visão a-histórica de ser humano. A influência desta visão, ainda muito presente no contexto educacional, leva os educadores, muitas vezes, a identificarem tais “transtornos” e, com isso, a negligenciarem o impacto do sistema político, econômico e social nas instituições de ensino, local em que as “dificuldades” se materializam. Além disso, é amplamente difundida a idéia que uma das principais causas desses transtornos, além da condição biológica, reside na precária condição material de vida dos alunos, ou seja, na pobreza.

A situação sócio-econômica passa, dessa forma, a ser encarada como causa da “fragilidade mental” ou da “deficiência intelectual” que muitas, a maioria das crianças e jovens brasileiros de baixa renda, supostamente apresentam. Acredita-se, ainda, que a pobreza gere, também, comportamentos inaceitáveis na escola e na sala de aula, fato que a leva ser vista como uma das principais “causas” do insucesso escolar. Dessa forma, considera-se que a pobreza material deixe as pessoas mais suscetíveis às “dificuldades de aprendizagem”, de modo que, indiretamente, a primeira é responsável pela falta dos pré-requisitos necessários à segunda. De acordo com Soares (1991):

Segundo essa concepção, as condições de vida de que gozam as classes dominantes e, em conseqüência, as formas de socialização da criança no contexto dessas condições permitem o desenvolvimento, desde a primeira infância, de características – hábitos, atitudes, conhecimentos, habilidades, interesses – que lhe dão a possibilidade de ter sucesso na escola. Ao contrário, as condições de vida das classes dominadas e as formas de socialização da criança no contexto dessas condições não favoreceriam o desenvolvimento dessas características e, assim, seriam responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem dos alunos delas provenientes. (pp. 12-13).

De acordo com Vygotski (2001), os processos de aprendizagem resultam do movimento de transformação do ser humano em indivíduo humanizado. Tais processos só são possíveis na e pela interação dos homens entre si e destes com a cultura, ou seja, na e pela interação social. O constructo básico da cultura é, portanto, o conceito de interação social: cultura é tudo aquilo que é construído pela sociedade constituinte dessa mesma sociedade. Pode-se dizer, assim, que cultura é algo indissolúvel ao processo de humanização e, portanto, aos processos de aprendizagem. Nesse contexto, é na e por meio das interações dos homens entre si, em um determinado tempo e lugar, que eles se apropriam de seu mundo físico e social. Vale lembrar, ainda, que os indivíduos humanizados se encontram todos, sem exceção, inseridos em uma condição objetiva de produção, reprodução e transmissão cultural.

Assim, torna-se extremamente equivocado considerar que exista uma condição em que, tal como se concebe em teorias que propõem a “privação cultural”, os indivíduos das classes menos favorecidas materialmente não tenham “cultura”. Ora, cultura não se refere a algo elitizado, nem proporciona uma maior e melhor aprendizagem. De igual maneira, não se pode dizer que o saber transmitido pela educação formal seja a única e/ou a melhor forma de apropriação e transmissão cultural. Na medida em que cultura é tudo aquilo que é produzido pelo trabalho humano, cuja principal característica é ser essencialmente social, existe necessariamente uma grande diversidade de culturas, todas igualmente estruturadas e complexas, sem que haja entre elas uma hierarquia. (SOARES, 1991).

A idéia de “privação cultural” é, portanto, inerente a um sistema de classes que, ao valorizar uma sobre as demais, converte as diferenças culturais em deficiências. Nessa ótica, a cultura própria das elites é vista como adequada (uma vez que o saber escolar nela se apóia) e a cultura popular como deficiente. Mantém-se, desse modo, uma visão de escola “*como instituição a serviço da sociedade capitalista que assume e valoriza a cultura de classes dominantes*”. (SOARES, 1991, p. 15).

Com base nessa perspectiva, as diferentes estruturas sócio-políticas (nas quais as instituições de ensino se encontram inseridas) são colocadas em segundo plano, sem que nenhuma crítica seja tecida às relações de poder produzidas e reproduzidas no contexto educacional, gerando uma valorização da cultura de classes dominantes e, ao mesmo tempo, uma desvalorização daquela das classes trabalhadora. Além disso, o ensino é concebido como uma atividade que deve promover a transmissão de conhecimento sistematizado pela elite que teve acesso à educação formal de boa qualidade, transformando o aluno num simples receptáculo desse conhecimento. Dessa forma, compreende-se que as “dificuldades de aprendizagem” apareçam como insolúveis e que, nessa medida, a questão se distancie das ações dos educadores. (SILVA; TUNES, 1999).

2.2. A concepção de “dificuldades do professor”

A segunda visão de “dificuldades de aprendizagem” apontada no estado da arte feito pela pesquisa sobre o “fracasso escolar” coloca a questão como um problema técnico do professor, relacionado à prática inadequada e à formação precária dos docentes. (Patto et al., 2004). Predomina aqui uma relação de “causa e efeito”, onde quem é culpabilizado pelo “fracasso” dos alunos são os docentes, que não conseguem fazer uma boa utilização das técnicas de ensino ou não as compreendem perfeitamente. Nesta visão, mais uma vez não são consideradas as questões sócio-políticas presentes na formação docente, que impedem o

professor de agir eficaz e democraticamente numa sociedade de relações autoritárias (SILVA; TUNES, 1999) e em condições institucionais específicas de um contexto histórico-cultural.

A responsabilização exclusiva do professor pela “dificuldade de aprendizagem” dos alunos já aponta, em si, características de um sistema de ensino autoritário. É compreensível que a importância da atividade do professor – agente participante da promoção de condições favoráveis à aprendizagem e adequadas ao desenvolvimento das potencialidades individuais e do senso crítico dos alunos – implique maior responsabilidade do ato pedagógico. (PATTO, 1982). Porém, considerar que a concretização destes aspectos depende unicamente do professor e entende a relação pedagógica a partir de um sistema hierárquico, onde o aluno está submetido à atividade docente.

Esta perspectiva não considera o aluno como participante ativo da constituição deste professor e nem das relações que se estabelecem dentro e fora de sala de aula. Nesse sentido, coloca o aluno como um ser a-histórico, vazio, cujo desempenho depende unicamente da relação professor-aluno ou, mais especificamente, das práticas de ensino, desconsiderando, portanto todo o sistema complexo de relações sociais, construídas sócio-historicamente.

Paulo Freire (1987), ao propor o modelo de educação “bancária”, apontou que as relações autoritárias praticadas em sala de aula reduzem o aprendiz a simples depositário de valores e conhecimentos. O autor definiu dez itens que descrevem a perspectiva de educação “bancária”:

a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados; f) o educador é o que opta e prescreve a sua opção; os educandos os que seguem as prescrições; g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão dos que atuam, na atuação do educador; h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele; i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daqueles; j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, mero objetos. (p. 34).

Vygotski aponta ainda o fato de a criança, antes de seu ingresso na escola, já ter vivido condições objetivas de aprendizagem, de modo que não se chega ao sistema de ensino formal sem conhecimentos prévios: de fato, os conteúdos ensinados na escola precisam, para serem aprendidos, articular-se com aqueles construídos na história de vida prévia da criança. De acordo com o autor:

Pela sua importância, este processo de aprendizagem que se produz antes que a criança entre na escola, difere do modo essencial do domínio de noções que se adquirem durante o ensino escolar. Todavia, quando a criança, com as suas perguntas, consegue apoderar-se do nome dos objetos que a rodeiam, ela já está inserida numa etapa específica da aprendizagem. Aprendizagem e desenvolvimento não entram em contato pela primeira vez na idade escolar, portanto, mas estão ligados entre si desde os primeiros dias de vida da criança. (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 110)

Assim, considerar que as “dificuldades” apresentadas pelos alunos são de responsabilidade exclusivamente da atividade docente coloca a relação professor-aluno como a única mediação responsável pela apropriação dos conhecimentos socialmente construídos e socializados na escola. Essa visão tanto desconsidera a interação vivida na família e na vizinhança, anterior à entrada na escola, como aquela que se passa entre pares, dos alunos com os outros alunos, na escola. No entanto, segundo Vygotski, tais interações têm um papel tão importante quanto à relação professor-aluno, no processo de ensino–aprendizagem. De fato, para se apropriar do conhecimento socializado na escola pelo professor, o aluno utiliza significados aprendidos na sua realidade material e no contexto social mais amplo, de modo que o conhecimento se transforma e assume, para os alunos, novos significados.

Equivocadamente, considera-se existir unilateralidade nos processos de ensino–aprendizagem. Essa perspectiva, portanto, penaliza o professor, alegando que ele não sabe utilizar as técnicas adequadas para proporcionar a aprendizagem aos alunos, por não ter delas se apropriado devidamente. Não se coloca a questão de que a instituição formadora pode não ter oferecido aos professores condições inadequadas para alcançar um desenvolvimento profissional pleno. O “mal docente” é erroneamente compreendido, nesta visão, como um “fracasso” decorrente dele mesmo, pois não se consideram as condições políticas e sociais nas quais está inserido.

Além disso, responsabilizar somente o professor pelas “dificuldades dos alunos” torna-se ‘culpabilização docente’, ignorando uma perspectiva de homem construído na e pelas relações com outros homens e destes com a cultura. Nessa medida, o processo de ensino–aprendizagem fica mais uma vez naturalizado, centrado apenas no docente, como se o aluno estivesse alheio a esta relação.

É fundamental, ainda, considerar os aspectos relacionados à qualidade do processo de formação docente e a importância da formação continuada efetiva do professor. Se elas não são responsáveis absolutas pela qualidade da aprendizagem dos alunos, elas são, não obstante, constituintes da atividade docente e enquanto tal, fatores fundamentais do processo, sempre relacional, de ensino–aprendizagem. Vale ressaltar, no entanto, que a formação do educador é

central para o exercício da profissão e que, no Brasil, as muitas vezes precárias qualidades das instituições de ensino impedem e/ou não proporcionam uma apropriação prática e teórica de boa qualidade, nem estabelece um compromisso político com as gerações mais jovens, visto não esclarecer, para o futuro professor, quem serão seus alunos, como será o ambiente escolar em que irá atuar e, nem mesmo, a condição sócio-econômica que sua futura atividade profissional lhe proporcionará.

Como já foi visto, desde sua implantação, a carreira do magistério e posteriormente, a de pedagogia, foram constituídas numa perspectiva de desqualificação e desvalorização do docente. Os resultados desse processo consolidaram uma profissão mal remunerada, sem perspectiva de evolução na carreira do magistério, em se mantendo a atividade de ensino. Efetivamente, ao se tornar mais experiente e melhor qualificado, o professor é retirado da sala de aula e alocado a setores da administração escolar.

É necessário ainda, inserir na formação docente a compreensão do caráter político da atividade de ensino. Numa perspectiva dialética, Saviani (2008b) aponta que, “*a competência técnica é, pois, necessária, embora não suficiente para sustentar na prática o compromisso assumido teoricamente*”. (p. 35). Dessa forma, é inquestionável que apenas uma formação técnica adequada não contribua de forma significativa para a aprendizagem dos alunos. É importante considerar que o processo de formação docente e, portanto, o momento no qual o professor se apropria das práticas de ensino é, também, um *momento*¹⁰ de formação política, inserido numa condição institucional objetiva, que é peculiar à sociedade de classes. Severino (2001) aponta ainda que:

No plano da intencionalidade da consciência, a educação deve ajudar o educador a desvendar as máscaras ideológicas de sua atividade para que não se torne força de reprodução social, mas se efetive como elemento dinâmico na transformação da sociedade no momento em que continua inserindo os indivíduos no sistema de produção e de manutenção de sua existência material. (p. 146).

Portanto, valorizar exclusivamente a formação técnica do professor como variável responsável pela qualidade de aprendizagem dos alunos indica privilegiar, novamente, uma relação autoritária e excludente no processo de ensino, pois não necessariamente ela leva à apropriação do saber escolar por parte de todos os indivíduos. Além disso, o privilégio da formação técnica inviabiliza a formação crítica e política do docente e de seus futuros alunos. Assim, se o processo de formação docente é fundamental para que o professor se aproprie de sua atividade profissional, a reprodução de práticas profissionais, sem relação com a realidade

¹⁰ O autor aponta “movimento” como uma categoria dialética.

concreta dos alunos, na sociedade e nas instituições de ensino, desconsidera o caráter sócio-político e transformador dessas relações. Rios (2008) aponta que:

Chamamos a dimensão técnica de suporte da competência, uma vez que esta se revela nas ações dos profissionais. A técnica tem, por isso, um significado específico no trabalho, nas relações. Esse significado é empobrecido quando se considera a técnica desvinculada de outras dimensões. É assim que se cria uma visão tecnicista, na qual se supervaloriza a técnica, ignorando sua inserção num contexto social e político, atribuindo-lhe um caráter de neutralidade, impossível justamente por causa daquela inserção. (p. 94),

Assim, torna-se importante considerar a existência da relação entre a boa qualidade da prática pedagógica e o processo de aprendizagem significativa dos alunos. Mas é necessária ainda a compreensão de que esta relação, em si, não garante que os alunos deixem de manifestar as supostas “dificuldades de aprendizagem”. Este fenômeno deve ser considerado para além da relação professor – aluno ou de um pólo isolado desta relação. Tanto a visão que culpabiliza o aprendiz, quanto esta, que culpabiliza o docente, consideram as escolas (que formam cidadãos) e as instituições de ensino superior (que formam os docentes) como lugares harmônicos, que possibilitam o desenvolvimento pleno dos indivíduos. Como nesta visão as instituições de ensino não se vinculam em geral à sociedade nas quais estão inseridas, as “dificuldades de aprendizagem” são tidas, sempre, como os resultados de variáveis individuais que ora se centram no aluno, ora no professor.

De acordo com Miranda (2005), em alguns momentos, o próprio professor acredita que tem o controle pleno da relação ensino–aprendizagem. Alguns depoimentos de docentes apontam para a sensação de seu despreparo para trabalhar de forma diferenciada em sala de aula, apesar de compreenderem que a mudança da ação pedagógica poderia contribuir para a aprendizagem dos alunos, inclusive daqueles “que apresentam dificuldades”. Alguns docentes relatam ainda se sentir frustrados por não se considerarem aptos à realização de um trabalho que atenda tais alunos, o que ocasiona, muitas vezes, o encaminhamento das crianças para os psicólogos, psicopedagogos e outros especialistas que, supostamente, podem, fora do contexto educacional, resolver a questão das “dificuldades de aprendizagem”.

Aponta-se aqui a relação entre a visão de “dificuldade do professor” e a de “dificuldade do aprendiz”, pois ao compreendermos professores despreparados para lidar com as dificuldades econômicas, emocionais e/ou biológicas que os alunos, notadamente os oriundos das classes trabalhadoras, possam apresentar, consideramos que as “dificuldades intrínsecas aos alunos” não são vencidas por consequência da “dificuldade do professor”, seja pela má

qualidade de formação docente, seja pela “dificuldade individual” de se apropriar do saber construído socialmente no seu processo de formação acadêmica.

Outro aspecto importante relativo a essa visão do docente sobre o controle pleno da relação ensino–aprendizagem é o afastamento deste profissional da ação coletiva. Este falso controle produz uma também falsa sensação de liberdade, distanciando os saberes e as finalidades da ação docente, pois pode ser compreendida como “livre arbítrio”, onde cada um trabalha da forma que acredita, de portas fechadas, sem necessariamente vínculo com o corpo coletivo ou ainda com a fundamentação pedagógica, a fim de promover melhores condições de aprendizagens para seus alunos.

Assim, a falta de relação entre a *sua* aula e o *seu* aluno, com as questões da coletividade profissional, possibilita a um isolamento prático e a falsa sensação de poder e controle, afastando a ação pedagógica do vínculo com a categoria e classe docente. Roldão (2004) aponta que:

Poderá argumentar-se com a imensa margem de “poder” de que o professor é detentor dentro da sala de aula, por virtude do isolamento e privacidade, quase sacralização, que sempre foram apanágio do desempenho docente, atribuídos à alegada independência de cada docente na sua disciplina, na sua classe, com os seus alunos – numa avalanche de adjetivos possessivos que esmaga – e é significativa - quando analisamos o nosso próprio discurso. Mas essa liberdade aparente constitui-se antes como um factor de anti-profissionalidade, na medida em que justamente substitui a legitimidade do saber que fundamenta a acção, e o controlo sustentado do grupo profissional, pelo arbítrio de cada agente individual, a quem não é exigido fundamento para o que faz, nem é assegurada qualquer garantia de legitimação pelos seus pares. (p. 7).

Alguns aspectos presentes na atividade docente esclarecem de forma precisa esta questão. A ausência da participação política dos professores nos espaços destinados ao planejamento coletivo das ações pedagógicas, como o HTPC e a construção do Projeto Político Pedagógico da escola, além da pouca comunicação do docente do ano atual com os profissionais que atenderam a mesma turma em anos anteriores, dentro de um sistema de ciclos que na prática, não se efetiva, dificilmente agrega valores de coletividade profissional.

Esta crença na não interferência de um docente na atividade do outro, construída na e pela falsa idéia de arbitrariedade da ação pedagógica, é bastante compartilhada pelos docentes, e é parte da cultura da profissão. Cabe romper com esta idéia individualizada, destacada de um contexto histórico e social, na busca da construção de um corpo coletivo consistente, com foco em uma proposta objetiva e coletiva de profissionalidade e de ação social, construída e constituinte na e pela atividade docente.

Concordando com Imbernón (2006), é necessário também considerar a educação não mais como um patrimônio exclusivo da atividade do professor, mas como parte do contexto onde a profissão docente ocorre, desvinculando suas ações de um sistema de interesses excludente e ideológico, possibilitando o equilíbrio entre as especificidades acadêmicas e a estrutura de participação social dos futuros professores. O autor aponta ainda que, para que esta participação social e política aconteça, é necessária a ampliação do conhecimento profissional do docente, considerando que as competências e habilidades dos docentes são constituídas no escopo do suporte didático e pedagógico, mas, além disso, estão intrinsecamente relacionadas à história de vida pessoal e profissional do docente, e dessa forma, serão formadas na interação dos profissionais entre si, em relação com as suas práticas profissionais, em ambientes específicos e contextualizados sócio-historicamente.

2.3. A concepção de “dificuldades sócio-políticas e das relações de poder”

Uma terceira visão compartilhada pelos professores (Patto et al, 2004) aponta o “fracasso escolar” como o efeito de variáveis sócio-políticas. Dessa forma, ele é gestado em uma instituição educacional excludente, que defende os valores ideológicos do capital e da sociedade de classes. A quarta e última concepção considera também esses mesmos aspectos, porém atribui o “fracasso escolar” às relações de poder existentes na escola, as quais, por sua vez, são também reflexo desse sistema de classes.

Estas duas últimas teses, ao se contraporem a visão que vê no indivíduo – aluno ou professor – a razão das “dificuldades de aprendizagem”, trazem novos desafios para a compreensão desse fenômeno e se aproximam da perspectiva materialista histórica e dialética, que compreende as “dificuldades de aprendizagem” à luz das relações que produzem e são produzidas por um sistema educacional complexo, situado em uma sociedade também complexa, determinada¹¹ pelas relações do capital e vice-versa.

Porém, um risco muito grande que se corre ao considerar as questões sócio-políticas e as relações de poder das instituições de ensino como responsáveis pela produção das “dificuldades de aprendizagem” apresentadas por alguns alunos na relação ensino-aprendizagem, é um possível distanciamento entre estas e a prática docente, a relação professor-aluno, a gestão escolar e a atividade pedagógica como um todo.

¹¹ O conceito de *determinação* para a psicologia sócio-histórica é compreendido dialeticamente como propriedade essencial do “ser”, e dessa forma, o social “determina” o homem, de modo que o homem “determina” o social. Se não existe social, não existe condição humana, e vice-versa.

Considerar o sistema complexo de relações que configuram a multideterminação das “dificuldades de aprendizagem” não exclui a ação pedagógica e as relações intra e extra-escolares deste sistema. Fato é que a ação pedagógica é constituinte e constituída destas relações, e dessa forma, não se justifica a argumentação que aponta a “culpa do sistema” pela má qualidade do ensino, como se este “sistema” fosse também excluído desta relação dialética.

O “sistema” é constituído por pessoas, pelas suas atividades, crenças e valores, por suas ações políticas e sociais. Culpabilizar o “sistema” como se a responsabilidade do ato pedagógico estivesse fora do alcance dos sujeitos envolvidos neste processo, mascara a responsabilidade das pessoas, agentes das relações ensino–aprendizagem e se distancia de uma proposta transformadora de educação.

Faz-se necessário compreender que as relações de poder presentes em um sistema de ensino excludente e elitizado é constructo do sistema do capital, que pressupõe um modo de produção e reprodução das relações de um sistema de classes, concretamente produzido e reproduzido pelos indivíduos, historicamente constituídos por relações ideológicas.

Saviani (2007) classifica as teorias da educação em dois grupos distintos, onde um a defende enquanto um instrumento de equalização social e, portanto, de superação de uma perspectiva de marginalidade e o segundo grupo, contradiz este potencial e aponta a educação como um instrumento de discriminação social, marginalizante. Ambas as perspectivas apontam o carácter transformador da educação, e considerar uma visão isolada da outra pode ser um equívoco, na medida em que a noção de educação deve contemplar as duas perspectivas. Assim, ao se compreender o carácter marginalizante e excludente, considerando o processo histórico de construção deste, deve-se buscar nas contradições a promoção de ações de superação desta condição.

O autor aponta ainda que no início do século XIX, numa proposta elitista de democratização do ensino, a “marginalidade (foi) identificada com a ignorância. É marginalizado na nova sociedade quem não é esclarecido” (2007, p.6), e desta forma, “as dificuldades de aprendizagem” já se configuravam como características dos socialmente excluídos, sem se considerar que a estes indivíduos menos esclarecidos, o acesso ao ensino e a educação oficial era praticamente inexistente.

Considerando a escola como parte de um complexo sistema de relações, inserida nesta sociedade de classes, e ainda, enquanto instrumento de manutenção das relações de poder, ela necessariamente reproduz, em suas ações educativas, a exploração e dominação construída historicamente. De acordo com Saviani (2007):

A escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade. Considerando que a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola (ela está empenhada na preservação de seu domínio, portanto, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação), segue-se que uma teoria crítica só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses dos dominados. (p. 30).

Como vimos, esta mesma visão foi apontada por Fernandes (1966) na década de 1960, ao propor a discussão do movimento pela educação popular. É importante considerar que a escola e, conseqüentemente, o sistema de ensino, não estão passivos a estas relações autoritárias. Este processo não ocorre sem a produção de contradições, e é justamente por meio delas que se pode resgatar o caráter transformador da educação: a contradição gera “germes de mudança”, que abrem a possibilidade de transformação social.

Concordando com Patto (1982)¹², nesta pesquisa compreende-se a construção das “dificuldades de aprendizagem” para além das notas baixas, evasão e/ou abandono da escola. Considera-se que o processo de construção deste fenômeno se dá na sociedade e, conseqüentemente, na instituição de ensino. Compreende-se esta expressão, “dificuldade de aprendizagem”, não mais como a “dificuldade do aprendiz” (aluno), mas sim como uma “dificuldade” de uma escola que, por sua vez, é vítima de uma “dificuldade” do sistema de ensino excludente, inserido e constituído na e pelas relações sociais, em um contexto histórico-cultural que promove ações voltadas aos interesses do capital.

Retomando a discussão apresentada por Fernandes (1966), é possível compreendermos que as relações de poder presentes nas instituições de ensino foram historicamente constituídas pelas variáveis sócio-políticas ideológicas que configuraram o sistema educacional elitista, produtor de escolas de pobre para pobres, escolas de elite para as elites. E ainda, como vimos, cabe retomar que as políticas públicas resultantes deste processo, embasaram ações pedagógicas voltadas para a capacitação de indivíduos para o mercado de trabalho, sem necessariamente considerar as variáveis necessárias para a promoção de uma relação ensino–aprendizagem democrática, que atendessem aos interesses e permitissem o desenvolvimento de todos os alunos.

¹² A autora centrou sua discussão acerca do “fracasso escolar”. Nesta pesquisa, entende-se este conceito de forma equivalente ao de “dificuldades de aprendizagem”, pois este último tem sido amplamente difundido na educação brasileira. De acordo com a definição apresentada anteriormente (MIRANDA, 2005), o conceito de “dificuldades de aprendizagem” contem os mesmos elementos apontados por Patto na década de 1980.

III – LOCALIZANDO VYGOTSKI (1894 – 1934)

O presente capítulo tem por objetivo apresentar brevemente os aspectos da psicologia sócio-histórica, inicialmente constituída como uma crítica a estas visões da época. Pretende-se, para tal, ressaltar brevemente alguns aspectos da trajetória pessoal, social, política e acadêmica de Lev Semenovich Vygotski, para que, posteriormente, possamos compreender historicamente a constituição de sua obra. Cabe a compreensão que o próprio autor, em suas publicações, não procurou discorrer acerca de sua biografia, tampouco os contemporâneos mais próximos de Vygotski. Dessa forma, o que segue são alguns aspectos relevantes constituintes do momento histórico e social de sua produção.

Lev Semenovich Vygotski (1894-1934) nasceu em 17 de novembro de 1896, na cidade de Orsha, na região nordeste da antiga Bielo-Rússia, membro de uma família judaica, materialmente privilegiada e intelectualizada e teve condições objetivas econômicas e sociais favoráveis ao seu desenvolvimento. Com um ano de idade, sua família mudou-se para Gomel, cidade localizada a sudeste do mesmo país. Vygotski foi o segundo dentre oito filhos Semyon L’Vovich Vygotski, um executivo que trabalhava no banco de Gomel, e Cecília Moiseievna, professora licenciada que possibilitou o desenvolvimento intelectual de seus filhos, ao organizar uma excelente biblioteca, utilizada por eles e seus amigos com frequência (CARMO, 2008).

Pouco se conhece acerca da infância e adolescência de Vygotski. Até os quinze anos de idade teve uma formação particular, em casa, e também estudava com amigos, além de questões acadêmicas, interessava-se ainda por história, filosofia, artes e pela cultura Judaica. Acredita-se que foi nas discussões que ocorriam nos ciclos de estudos judaicos que Vygotski conheceu a obra de Hegel, que posteriormente o levaram a Marx. Além disso, seu aprofundamento em filosofia e história o aproximou da obra de Spinoza, que o conduziu ao estudo da filosofia do marxismo, interessando-se por Lênin, obras estas que tinha profundo conhecimento. (CARMO, 2008). Foi freqüentador assíduo de bibliotecas e estudante de línguas. Lia e falava oito idiomas diferentes, o que lhe permitiu acesso ao conhecimento produzido também em outros lugares do mundo.

Vygotski vivenciou muitas dificuldades por ser judeu e relacionar-se de forma intensa com as pessoas e atividades específicas desta cultura. Entre outras medidas anti-semitas, a Rússia czarista estipulava cotas para admissão dos judeus no ensino superior, o que dificultou, mas não impediu, seu ingresso na Universidade de Moscou, onde permaneceu por três anos (1914 a 1917). Inicialmente, Vygotski optou pela carreira de Medicina. Tal escolha se deu,

para além da insistência de seus pais, pela estreita relação com o judaísmo, uma vez que, apesar do seu envolvimento história e filologia, não era permitido aos judeus à ocupação de cargos públicos. Dessa forma, ao ingressar em suas áreas de maior interesse, restaria para Vygotski à ocupação de uma cadeira docente no ensino secundário de uma escola judaica, o que não era, a princípio, seu objetivo profissional. Um mês após o seu ingresso na Universidade de Moscou, transferiu seu curso para a carreira de direito. (CARMO, 2008).

No mesmo período em que era estudante de direito, também freqüentava a Universidade do Povo Shaniavsky, instituição não oficial onde se reuniam muitos intelectuais de Moscou, ativistas de movimentos e da revolução anticzarista. Em Shaniavsky, Vygotski aprofundou-se em história, filosofia, psicologia e literatura, e no mesmo ano da Revolução Russa (1917), graduou-se nas duas Universidades.

Nos trabalhos produzidos nesse período, já era possível observar a propriedade com que Vygotsky realizava análises psicológicas, inclusive relacionadas ao efeito da linguagem sobre os processos do pensamento. (REGO, 2003). O autor teve como foco inicial nos seus estudos a questão cultural e artística. Escreveu o trabalho de conclusão de curso sobre *Hamlet*, intitulado “A tragédia de Hamlet, o príncipe da Dinamarca”. Seus estudos relacionados às manifestações artísticas foram aprofundados e publicados posteriormente em “Psicologia da Arte”, em 1925, na Rússia somente em 1965, onde focou em muitos momentos a questão da afetividade.

O período pós Revolução Russa foi de grande intensidade intelectual para Vygotski. Iniciou sua carreira após a graduação em 1917¹³, retornando a Gomel, onde lecionou literatura e psicologia até 1924, ano em que se casou com Rosa Noevna Smekhova, com quem teve duas filhas, Gita Levovna e Asya.

Seu interesse pelo desenvolvimento humano o levou a aprofundar-se na pedagogia e na psicologia acadêmica, mais especificamente, aos aspectos do que hoje entendemos por inclusão (denominada *defectologia* pelo autor). Preocupou-se não somente com a reabilitação dos indivíduos “retardados mentais”, mas também com a constituição do psiquismo humano. Publicou “A psicologia pedagógica” em 1924 e foi dirigente do departamento de Educação em Gomel. (REGO, 2003). Neste mesmo período, de acordo com Carmo (2008), também fundou algumas revistas literárias, compôs uma coluna sobre teatro, ministrou palestras sobre o mesmo tema e ainda, sobre literatura, história, e ciências.

¹³ Cabe ressaltar que durante os três anos de permanência nas Universidades, o autor esboçou alguns manuscritos e já apresentava muitas habilidades relativas à produção do conhecimento em psicologia e em outras áreas. Considerou-se nesta pesquisa o início oficial de sua carreira após o momento de sua formatura, quando oficialmente Vygotski iniciou a carreira acadêmica.

A produção de Vygotski acompanhou o difícil momento de transformação e estruturação científica pós Revolução Russa. Apesar de sua família ter uma estrutura materialmente privilegiada, também foi submetida às difíceis condições materiais deste momento na Rússia, como racionamento de água e alimentos, além de invasões dos exércitos estrangeiros nos períodos de guerra civil e a tuberculose, que originou a primeira internação de Vygotski, aos 24 anos de idade (1920). Carmo (2008) afirma que grande parte da obra do autor foi escrita nos seus períodos de internação em hospitais e sanatórios, em decorrência da tuberculose, e que certa vez, chegou a ficar internado cerca de um ano. De acordo com Almeida (2008):

Durante os quatro anos posteriores à Revolução, a Rússia e os países vizinhos (como Ucrânia, por exemplo), que a ela se filiaram na proposta de construção de uma nova sociedade, sofreram ataques armados dos países aliados aos tzares ou ainda daqueles países que viram na insurreição dos trabalhadores ameaças ao seu próprio poder. A situação da população era miserável; além da fome, também doenças e desemprego assolavam o país que estava arrasado. (p.63).

O autor aponta que no ano de 1924, com a Nova Política Econômica (NPE) proposta por Lênin, visando o desenvolvimento e melhoria das condições de vida da população, o retrato da Rússia pós-revolução modificou-se positivamente. Porém, com a morte de Lênin em 1924, a recém criada URSS (1922) conheceu novamente os conflitos pela disputa e direção do Partido Soviético, que se consolidou após quatro anos, configurando os anos de 1928 e 1929 como um período de importantes transformações na estrutura política e social soviética. Mesmo sendo claras as ressalvas de Lênin, em seu testamento, contrárias às idéias posições de Stálin, este assume a secretaria do partido, e posteriormente, o seu total controle entre os anos 1927-1928.

Almeida (2008) afirma que a situação da URSS neste período era desastrosa, considerando-se a repressão, censura e controle total da população pelo regime de Stálin. De acordo com o autor:

Revistas e jornais científicos foram, um após o outro, fechados e/ou censurados, a liberdade começou a ser paulatinamente cerceada, as vanguardas política e cultural incorporadas ao *establishment*, perdendo suas forças criativas e de contestação. O estado soviético começou a efetivamente tomar as rédeas da vida cotidiana, não pelas mãos dos operários e camponeses, mas pelas mãos de Stalin. (ALMEIDA, 2008, p. 64).

Foi nesse clima político proposto pelas ações do governo stalinista que Vygotski produziu grande parte da sua obra. O autor direcionou o seu trabalho, dentro desta condição

de repressão, na busca de uma “nova psicologia”. Compreendia que as propostas de psicologia vigentes não possibilitavam uma compreensão ampla dos processos psicológicos humanos. O autor apontava uma incoerência entre as visões de Psicologia baseadas nos pressupostos inatistas e mentalistas, e o pensamento Materialista Histórico Dialético. Pretendia não mais descrever, mas explicar as Funções Psicológicas Superiores, com intenção de construir uma teoria Marxista do intelecto humano.

O pensamento marxista foi a base dos trabalhos de Vygotski. De acordo com Almeida (2008), entre os dias 10 e 15 de janeiro de 1923, foi realizado em Moscou o I Congresso de Toda a Rússia de Psiconeurologia, com o objetivo de promover a troca de produções e experiência entre profissionais das áreas de psicologia, psiquiatria e neurologia. Dentre os 160 relatos apresentados no congresso, destacou-se o trabalho de Kornilov, intitulado *Psicologia e marxismo*, podendo ser considerado como o início das discussões acerca de uma psicologia de base Marxista na União Soviética.

Cabe ressaltar que a inserção de uma filosofia marxista na psicologia da URSS de Stálin não era necessariamente vista com bons olhos. Muitos pesquisadores a contrapunham com as produções e a defesa de psicologias empiristas e idealistas, configurando um momento de muitas produções acadêmicas. No ano seguinte, o II Congresso de Toda a Rússia de Psiconeurologia contou com a apresentação de 400 trabalhos, quase o triplo do ano anterior, divididos entre a aceitação e contraposição de uma psicologia marxista. Neste congresso, destaca-se a apresentação do trabalho *O método de investigação reflexológica* de Vygotski¹⁴, atraindo a atenção de muitos presentes, com especial destaque para Alexander R. Luria (1902-1977).

Neste trabalho, Vygotski defendeu a inserção da consciência como objeto de estudos de uma psicologia objetiva. Carmo (2008) afirma que com este trabalho, o autor pôde retratar de forma específica e fiel a situação de crise que vivenciara a ciência psicológica da época, concomitante às condições sociais da população russa após a revolução. A repercussão desta apresentação proporcionou o convite para seu ingresso no Instituto de Psicologia de Moscou, onde posteriormente, fundou o Instituto de Estudos da Defectologia. Além disso, o material produzido nesta apresentação resultou posteriormente na redação, entre 1926 e 1927, do texto *O significado histórico da crise da psicologia*.

É possível afirmar que a sua participação no II Congresso de Toda a Rússia de Psiconeurologia marcou o início do segundo período da carreira de Vygotski, com foco

¹⁴ CARMO (2008) aponta que “El método de la investigación reflexológica y psicológica” foi publicado em 1926 em *Problemas de psicología contemporânea*.

principal nas questões psicológicas. (CARMO, 2008). O autor investiu seus esforços na compreensão da relação de construção do organismo interagindo no contexto social. Dentro destas perspectivas fez grandes contribuições à educação entre as décadas de 20 e 30, momento em que centrou suas pesquisas nas questões psicológicas, biológicas e antropológicas do desenvolvimento infantil, o que possibilitou posteriormente a publicação das obras *Imaginação e criação da idade escolar* (1930), *O desenvolvimento psicológico na infância* (1932), entre muitos outros livros, artigos e manuscritos.

O desenvolvimento infantil não foi, a princípio, sua preocupação principal, porém, recorreu a esta, pois compreendia a criança constituída historicamente como o centro do desenvolvimento cultural, devido à criação e utilização dos instrumentos e o desenvolvimento da “fala humana” (REGO, 2003). Foi pioneiro em atentar – se para o processo de apropriação da cultura pelo organismo. De acordo com Vygotski:

A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores seria impossível sem um estudo de sua pré-história, de suas raízes biológicas, e de seu arranjo orgânico. As raízes do desenvolvimento de duas formas fundamentais, culturais, de comportamento, surgem durante a infância: o uso de instrumentos e a fala humana. Isso, por si só, coloca a infância no centro da pré-história do desenvolvimento cultural (1991, p. 52).

Evidencia-se o caráter inovador das propostas de Vygotski na tentativa de elaborar uma teoria do “novo homem” para a “nova sociedade” e ainda, as suas considerações acerca da situação de crise da ciência psicológica. É possível identificarmos as preocupações do autor com os determinantes ideológicos presentes nas teorias que embasara a psicologia até então. Nesse sentido, Vygotski foi alvo de muitas críticas, pois ao propor a suposta “nova psicologia”, foi conhecedor das teorias de Freud, Piaget, James, Durkheim, Stern e outros, e alguns consideraram o marxismo presente em seus trabalhos como “vacilante” (CARMO, 2008, p. 32), o que fez com que grande parte de sua obra fosse censurada pelo regime stalinista.

Na construção desta nova psicologia, Vygotski teve contato e parceria de outros pensadores. Dessa forma, cabe destacar que a tentativa de construção de uma psicologia marxista não foi um ato isolado. Neste caminho, o autor esteve acompanhado de pessoas que colaboraram significativamente para a construção de suas teorias. Em especial, destaca-se a parceria firmada entre Vygotski com Luria e Alexis N. Leontiev (1904-1979).

Os três autores formaram um grupo de pesquisa e produção de conhecimento (“*Troika*”), e seus trabalhos contribuíram de forma significativa para o surgimento de uma nova perspectiva de constituição do ser humano. Esta parceria teve duração de uma década,

até as vésperas da morte de Vygotsky. Teve contato intenso também com as obras dos pensadores do Behaviorismo (Pavlov e Watson) e da Gestalt (Koffka, Kurt Lewin, entre outros). Foi estudioso das idéias de Piaget e aprofundou-se nas obras do autor produzidas até o início da década de 20. Escreveu o prefácio de dois livros de Piaget.

Vygotski interessou-se pela produção Piagetiana acerca dos processos cognitivos individuais e a gênese dos processos psicológicos. Despreendeu algumas críticas ao pensamento Piagetiano, sendo conhecido por ele somente após a morte de Vygotsky. Falecido em 1934, vítima de tuberculose.

Cerca de trinta anos após a sua morte, sua obra foi proibida na Rússia pelo regime Stalinista que a julgava “idealista”. Nesta época, Vygotsky foi ocultado no Ocidente, onde predominavam as idéias Pavlovianas de psicologia. Sua obra foi redescoberta apenas na década de 1950, e no Brasil, só a partir de 1981, com as traduções em espanhol. Grande parte de seus escritos não foram publicados em Russo, e a parte publicada, ainda não está totalmente traduzida.

A seguir, serão focadas algumas categorias contidas na produção teórica de Vygotski, base da perspectiva sócio-histórica em Psicologia, fundamentada na perspectiva marxiana do materialismo histórico e dialético, que, posteriormente, subsidiarão a análise dos dados coletados.

IV– A TEORIA SÓCIO-HISTÓRICA EM PSICOLOGIA

Esta pesquisa tem como base teórica e metodológica os pressupostos da Psicologia sócio-histórica, representada pelo pensamento e obra de Vygotski, com a colaboração de Luria e Leontiev. Esses autores, por sua vez, inspiraram-se na proposta metodológica do materialismo histórico dialético de Karl Marx (1818 – 1883) e propõem a superação e o rompimento da dualidade interno/externo, biológico/social, ontogênese/filogênese, psíquico/orgânico, homem/sociedade, objetividade/subjetividade, sujeito/objeto, consciência/realidade etc., bastante difundida pela psicologia na busca da explicação da estrutura dos fenômenos psicológicos (BOCK, 2001; MURTA, 2008).

A seguir, serão abordadas algumas categorias de análises propostas por essa vertente psicológica, explicitando que categorias, enquanto conceitos, explicitam, descrevem e explicam “o fenômeno estudado em sua totalidade. São construções ideais (no plano das idéias) que representam a realidade concreta, e como tais, carregam o movimento do fenômeno estudado, suas contradições e sua historicidade”. (AGUIAR, 2001, p. 95).

No processo de construção da Psicologia como ciência independente é possível apontarmos diferentes visões de ser humano e conseqüentemente, dos fenômenos psicológicos. No período de transformação e estruturação científica pós-revolução Russa, nas primeiras décadas do século XX, existia duas grandes tendências de concepção de Psicologia que se contrapunham: de um lado, com forte influência das correntes de pensamento inatistas, baseadas nos pressupostos da filosofia positivista, estava a psicologia enquanto ciência natural, que se limitava a considerações das formas externas e observáveis de comportamento e; de outro, as correntes da psicologia “espiritual”, baseadas nos pressupostos da filosofia idealista, que acreditava em uma psicologia não passível de ser estudada pela ciência objetiva, pois esta era considerada uma ciência mental. (REGO, 2003).

Tais perspectivas, ora atribuem ao indivíduo a responsabilidade total do seu desenvolvimento, como se este fosse garantido, desde que devidamente estimulado, pela condição de ser humano (BOCK, 2004), ora a fenômenos não passíveis de estudos, muitas vezes atribuídos a aspectos não humanos ou não passíveis de observação e cientificidade.

Como apontado anteriormente, nesta perspectiva, não existe, a priori, uma natureza humana definida pela espécie; ao contrário, pode-se afirmar que existe uma condição humana que se constitui por meio de um processo - o de humanização -, que ocorre na interação entre os homens e destes com a cultura, constituída sócio-historicamente na materialidade, produtora, produzida e subjetivada pela humanidade.

Diferente de outras espécies animais, o homem nasce com um aparato biológico de sobrevivência muito frágil, de modo que o bebê humano seja extremamente dependente dos cuidados do outro. Quando esta relação entre o bebê e os adultos não acontece, raramente o primeiro tem condição de sobrevivência ou de se tornar membro da espécie humana. Alguns episódios isolados da história relatam humanos que foram criados por animais de outras espécies, não adquirindo muitas das características que marcam o homem (linguagem, expressão de sentimentos, andar sobre as duas pernas etc.). Nesse sentido, as formas de interação com o mundo que foram apropriadas são muito diferentes daquelas que a condição humana produz.

A humanização só é possível na relação dos homens com outros homens, inseridos em uma sociedade também humanizada e humanizadora, construtora e constituída historicamente pelos elementos da cultura material e intelectual que, por sua vez, são também construídas e constituintes dos homens. De acordo com Vygotski (1991), as transformações históricas da sociedade e das condições materiais de produziram também mudanças na presumida “natureza humana”, na constituição da consciência e do comportamento dos indivíduos, possibilitando as condições necessárias para o ser humano se apropriar da condição humana.

Dessa forma, de acordo com o autor, não existe em si uma natureza humana e, sim, uma condição humana que se constrói no processo de humanização, caracterizando, desse modo, nossa espécie.

Este processo de humanização requer que os homens entrem em interação, visto ser nelas e por elas, que as pessoas se apropriam do que foi construído social e culturalmente pelas gerações anteriores. De acordo com Leontiev (2004):

Isto significa que o homem definitivamente formado possui já todas as propriedades biológicas necessárias ao seu desenvolvimento sócio-histórico ilimitado. Por outras palavras, a passagem do homem a uma vida em que sua cultura é cada vez mais elevada não exige mudanças biológicas hereditárias. [...] O que é verdade, é que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio histórico do homem e da humanidade; este é doravante movido por outras forças que não as leis da variação e da hereditariedade biológicas. [...] A hominização, enquanto mudanças essenciais na organização física do homem, termina com o surgimento da história social da humanidade. (pp 281-282).

O autor coloca ainda que é na e por meio da atividade que o homem constrói seus mecanismos psicológicos, que lhe permitem este movimento de interação social e apropriação das conquistas precedentes. Na medida em que o homem se apropria dos constructos da cultura material e intelectual produzida e acumulada pela humanidade, na e pela atividade

tipicamente humana, torna-se um ser social, coletivo, ao mesmo tempo em que preserva a sua singularidade.

Ao apropriar-se do meio físico e social na e pela atividade, o homem a transforma e dialeticamente, ao transformar-se, modifica o seu meio. A atividade é, assim, uma das categorias centrais da psicologia sócio-histórica, uma vez que vê nela, de um lado, a concretude da atuação dos homens no mundo humanizado; de outro, a manifestação da apropriação do mundo humano, por meio das relações sócio-culturais. Brando (2007) aponta que a atividade está se faz constantemente presente na obra de Vygotski, pois se constitui “instância fundamental da construção da consciência, da subjetividade e do próprio desenvolvimento do gênero humano” (p. 14), pois na e por meio da atividade é possível a vivência pelo homem do processo de humanização, e a conseqüente construção da história da humanidade e da própria história, dialeticamente, sendo por ela construído.

A atividade animal diferencia-se substancialmente da atividade consciente humana. Leontiev (2004) aponta que “por mais complexa que seja a atividade ‘instrumental’ dos animais, jamais tem um caráter de um processo social, não é realizada coletivamente e não determina as relações de comunicação entre os seres que a efetuam”. (p. 81). Além disso, o autor aponta que a atividade tipicamente humana se estrutura no e pelo trabalho, enquanto atividade coletiva que se dá entre os homens e entre estes e a natureza.

O trabalho é antes de mais nada caracterizado por dois elementos interdependentes. Um deles é o uso e o fabrico dos instrumentos. [...] O segundo é que o trabalho se efetua em condições de atividade comum coletiva, de modo que o homem, no seio deste processo, não entra apenas numa relação determinada com a natureza, mas com outros homens, membros de uma dada sociedade. É apenas por intermédio desta relação a outros homens que o homem se encontra em relação com a natureza. (p. 80).

Para tornar esta compreensão mais clara, o primeiro passo fundamental é o esclarecimento das categorias *necessidades* e *motivos*. A atividade humana não está necessariamente ligada aos *motivos* biológicos de sobrevivência: ela é regida por complexas necessidades constituídas socialmente. A atuação humana torna-se, em grande parte, independente dos motivos biológicos, sendo mobilizada principalmente por necessidades sócio-culturais.

Dessa forma, os motivos biológicos tendem a se conformar às condições culturais que permitiram a transformação do organismo com um todo. Nesse processo, o homem aprende a controlar seus motivos biológicos. No processo de humanização, novas necessidades,

idiossincráticas e individuais, são construídas na e pela relação singular-universal-particular¹⁵ com o meio físico e social. Assim, as necessidades passam a ser compreendidas para além das motivações biológicas que mobilizam o organismo para a ação, e passam a ser significadas como constructos sócio-culturais, não necessariamente, intencionais.

A atividade motivada pelas necessidades sociais está necessariamente relacionada à história de vida dos indivíduos e, portanto, aos os sentidos atribuídos a estas necessidades. Esta compreensão é fundamental para analisar o comportamento complexo e variado dos indivíduos frente à mesma realidade concreta.

As necessidades devem ser compreendidas como um estado de carência do indivíduo que, de acordo com suas condições existenciais, o levam a buscar supri-lo. Reveladas no processo de construção das relações sociais, as necessidades constituem-se muitas vezes de forma não intencional, e geram um estado de mobilização do sujeito para a ação. A significação de algo, no meio social, como sendo capaz de satisfazer as necessidades dos indivíduos constitui os motivos.

Dessa forma, as necessidades configuram-se em motivos que, por sua vez, direcionam/impulsionam a atividade em direção à satisfação das necessidades. Estas atividades modificam o sujeito e criam condições, portanto, para o surgimento de novas necessidades. De acordo com Leontiev (2001):

Não chamamos todos os processos de atividade. Por esse termo designamos apenas aqueles processos que, realizando as relações do homem com o mundo, satisfazem uma necessidade correspondente a ele. Nós não chamamos de atividade um processo como, por exemplo, a recordação, porque ela, em si mesma, não realiza, via de regra, nenhuma relação independente com o mundo e não satisfaz qualquer necessidade especial. Por atividade, designamos os processos psicologicamente caracterizados por aquilo a que o processo, como um todo, se dirige (seu objeto), coincidindo sempre com os objetivos que estimulam o sujeito a executar esta atividade, isto é, o motivo. (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2001, p. 68)

Outra característica fundamental que diferencia a atividade humana da atividade dos animais é que a primeira não é orientada necessariamente por uma necessidade imediata. Este aspecto é fundamental para a compreensão da relação entre o planejamento humano da ação e a historicidade. A história aponta aspectos relevantes que orientam o planejamento de determinadas ações em cada cultura específica. Nesse sentido, verifica-se que há, aí, uma questão da liberdade, pois o homem pode decidir e fazer escolhas de acordo com suas necessidades sociais, algo que não ocorre com os animais. Porém, é necessário compreender

¹⁵ A relação singular-universal-particular será aprofundada posteriormente.

que este planejamento é fundamentado numa perspectiva de liberdade e de escolha construídas sócio-historicamente.

O conceito de liberdade está relacionado às determinações do meio físico e social, que constituem as escolhas dos homens. Assim, o processo de escolha não é completamente livre, pois não se desvincula das determinações sociais: o homem tem a possibilidade de transformar o meio físico em psicológico e, dessa forma, subjetivar as condições sociais objetivas, de modo a planejar suas ações de acordo com suas necessidades sociais (não necessariamente evidentes ou imediatas), constituídas precisamente nesse processo de subjetivação da realidade concreta.

A terceira e última característica fundamental da atividade tipicamente humana é que o planejamento da ação permite a construção de instrumentos concretos e simbólicos, para satisfazer as necessidades humanas. Esse aspecto está diretamente relacionado ao significado da atividade e, portanto, é possível afirmar que toda atividade tipicamente humana é significada.

O significado da atividade humana é transmitido historicamente pelos instrumentos da cultura material e intelectual. A experiência e o conhecimento humano são, dessa forma, significados e, dialeticamente, significante dos instrumentos que, por essa razão, acumulam em si o conhecimento construído sócio-historicamente na e por meio da atividade humana. De fato, essa última relaciona-se ao conjunto de necessidades que podem ser satisfeitas de acordo com as possibilidades objetivas, ou seja, frente às mediações que constituem o sujeito da atividade nas condições objetivas de vida.

Pode-se dizer, portanto, que a atividade é o meio pelo qual o homem expressa não só a sua singularidade como, também, os significados sociais e os sentidos subjetivos. É importante considerar que estes sentidos subjetivos não são compreendidos como a mera transposição e internalização da realidade objetiva. Como bem afirma Aguiar (2006), é necessário compreender a subjetividade como um “movimento constante de configuração do real que, neste processo, será transformado em psicológico”. (p. 12).

Os aspectos mais próprios da singularidade de um indivíduo constituem sua dimensão subjetiva. Dessa forma, a compreensão da subjetividade está para além da idéia de abstração do real. Soares (2006) aponta que a subjetividade é um processo construído sócio-historicamente, na e pela relação dos homens com outros homens e destes com o constructo da cultura. Possui um caráter histórico e é dialeticamente constituída na relação com a materialidade social.

“Ao agir sobre o mundo, o sujeito apreende o significado das suas ações, o que o faz articular, sempre, novas significações. Essas novas significações, articuladas, transformam o sujeito, modificando-o internamente; modificam, enfim, sua subjetividade, que é social e historicamente constituída.” (SOARES, 2006, p. 53).

Portanto, para compreendermos os meios de apreensão da subjetividade, faz-se necessário o esclarecimento das categorias que permitem, de maneiras diferentes, aproximar-se dessa dimensão e da atividade humana: o *sentido* e o *significado*. De forma dialética, não é possível considerar nenhuma dessas categorias isoladamente. Apesar de ambas manterem sua particularidade, os sentidos não existem sem os significados e vice-versa.

Por sentidos, compreende-se a forma individual de apreensão do mundo e das relações pelo sujeito, aquilo que é idiossincrático. Os sentidos são sempre diferentes entre os indivíduos, na medida em que são constituídos em culturas diferentes e em meios diferentes, variando, inclusive, entre indivíduos inseridos em uma mesma condição objetiva. Pode-se dizer que os sentidos “referem-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem seu ser e geram formas de colocá-lo na atividade”. (AGUIAR, 2006, p. 15).

[...] o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso, e ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. Como se sabe, em contextos diferentes, a palavra muda facilmente de sentido. O significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos. (VYGOTSKI, 2001, p. 465).

Os sentidos são produzidos a partir da apreensão individual dos significados universais. Dessa forma, os significados são os sentidos que foram acordados entre os sujeitos em um dado contexto sócio-histórico, adquirindo um caráter geral, generalizante e conceitual. Os significados configuram uma zona mais “estável” de significação, permitindo que o homem seja capaz de sobreviver em diferentes condições objetivas. Vygotski aponta que o significado da palavra contempla a forma mais simples do pensamento e da linguagem. Para ele, a palavra sem significado não é palavra e o significado só se constitui como elemento do pensamento quando esse último se relaciona e se materializa na palavra. “Encontramos no significado da palavra essa unidade que reflete da forma mais simples a unidade do pensamento e da linguagem. [...] A palavra desprovida de significação, não é palavra, é som vazio. (VYGOTSKI, 2001, p. 398).

Apesar da estabilidade do significado, também ele é inconstante e dinâmico, modificando-se ao longo do processo histórico de desenvolvimento do homem e da sociedade. Esta possibilidade de transformação dos significados só é possível em função de seu aspecto generalizante. Vygotski (2001) aponta a palavra como a própria generalização do significado e relaciona essa característica à mutabilidade e dinâmica das relações entre o pensamento e a palavra. A relação entre o pensamento e a palavra é constante, dialética e ininterrupta, porém um e outro, mesmo em constante interação, mantém suas particularidades.

O estabelecimento da mutabilidade dos significados só se tornou possível quando foi definida corretamente a natureza do próprio significado. Este se revela antes de tudo na generalização, que está contida como momento central, fundamental em qualquer palavra, tendo em vista que qualquer palavra já é uma generalização. Contudo, uma vez que o significado da palavra pode modificar-se em sua natureza interior, modifica-se também a relação do pensamento com a palavra. (VYGOTSKI, 2001, p. 408).

Palavra e pensamento não possuem a mesma estrutura. A relação que estabelecem é configurada por um movimento de contradição dialética. “O pensamento não se exprime na palavra, mas nela se expressa”. (VYGOTSKI, 2001, p. 409). É importante considerar, porém, que nem sempre a palavra revela a parte essencial do pensamento, e por isso, apenas por meio dela não é possível compreender a totalidade do sujeito. Muitas vezes, o pensamento, expresso na palavra, fracassa. Além disso, não é possível que o indivíduo converta em palavras todos os conteúdos do pensamento, uma vez que a estrutura de ambos não é a mesma. A palavra, ao revelar o pensamento, o faz de forma complexa e contraditória.

Vygotski (2001) aponta que o pensamento constitui uma abstração, mas sua construção só é possível na medida em que contempla a materialidade. Dessa maneira, o pensamento é construído na e pela subjetivação da realidade objetiva. “Ao transformar-se em linguagem, o pensamento reestrutura-se e modifica-se”. (VYGOTSKI, 2001, p. 412). Não é possível, portanto, considerar o pensamento e a palavra de forma dicotômica. Dialeticamente, um não é sem o outro, ambos contemplam uma totalidade, mas cada um mantém suas particularidades.

Este processo contínuo de constituição do pensamento na e pela palavra e, dialeticamente, da palavra no e pelo pensamento, foi apontado por Vygotski como sendo um aspecto fundamental na constituição da consciência. A relação entre consciência e atividade permite uma aproximação daquilo que é essencial - a estrutura de subjetivação da realidade objetiva - e, assim, a compreensão da construção dos fenômenos psicológicos. (AGUIAR, 2001). De acordo com Leontiev (2004):

A produção da linguagem como da consciência e do pensamento está diretamente misturada na origem, à atividade produtiva, à comunicação material dos homens. [...] Assim, a linguagem não desempenha apenas o papel de meio de comunicação entre os homens, ela é também um meio, uma forma de consciência e do pensamento humanos, não destacado ainda da produção material. Torna-se a forma e o suporte da generalização consciente da realidade. Por isso, quando posteriormente, a palavra e a linguagem se separam da atividade prática imediata, as significações verbais são abstraídas do objeto real e só podem portanto existir como fato de consciência, isto é, como pensamento. (pp. 93-94).

Para esclarecer o conceito de consciência, a compreensão da relação existente entre a atividade e os fenômenos psicológicos é fundamental. A dimensão subjetiva do homem contempla necessariamente a realidade objetiva, materialidade que se concretiza na e pela atividade. Dessa forma, os fenômenos psicológicos não podem ser compreendidos como um simples registro mecânico da experiência humana. Vygotski defende que a psicologia deve guiar-se segundo a gênese social da consciência individual, afirmando que o indivíduo deve ser compreendido em sua singularidade e totalidade, ambos os constructos sociais que resultam da forma de relação do indivíduo com a sociedade. Assim, cabe considerar as características individuais e sociais, particulares e universais, da construção da consciência. (AGUIAR, 2001).

Com essa proposta, Vygotski nega a visão de consciência que a vê como um fenômeno interno, sem relação com o meio físico e social como aquela que a aponta como mero reflexo de condições ambientais. Dessa forma, o pensamento e as funções psicológicas, organizadores e constituintes da consciência, são produtos e produtores da atividade humana e, portanto, têm necessariamente uma base material. Ao modificar a natureza com o auxílio dos instrumentos, o homem modifica-se, de modo que a atividade externa constrói simultaneamente, a atividade interna. O instrumento fundamental de constituição da consciência é a linguagem que, como vimos, configura-se na relação dialética e constante entre pensamento e palavra.

Considerando a base material da consciência, e a relação intrínseca desta com a atividade, Leontiev (2004) retoma a proposta de Engels, apontando que assim como o trabalho “criou” o homem social, criou também a consciência do homem. O autor aponta que “o aparecimento e o desenvolvimento do trabalho, condição primeira e fundamental da existência do homem, acarretaram a transformação e hominização do cérebro, dos órgãos da atividade externa e dos órgãos do sentido”. (LEONTIEV, 2004, p. 76). Como vimos, ao considerar o trabalho como atividade coletiva, Leontiev aponta sua relação com a constituição da consciência, pois as ações do trabalho não contemplam, em si, os sentidos biológicos. Ao contrário, elas são norteadas por sentidos e significados sociais.

Esta subjetivação da materialidade objetiva que constituem por sua vez o pensamento e as funções psicológicas, organizadoras da consciência, ocorre ininterruptamente ao longo do histórico de desenvolvimento e aprendizagem dos indivíduos, constituído no processo de humanização. Assim, o processo de humanização é reativado cada vez que um novo ser humano nasce e perdura por toda a sua vida, ou seja, ele se dá ao longo do desenvolvimento.

No entanto, diferentemente de outros autores, Vygotski postula que a aprendizagem bem organizada orienta o desenvolvimento, estabelecendo um vínculo de reciprocidade entre esses dois processos. Leontiev (2004) aponta que a passagem da infância pré-escolar ao estágio seguinte de desenvolvimento da vida psíquica está relacionada com a entrada da criança na escola e seu contato com a cultura sistematizada do processo de ensino formal. (LEONTIEV, 2004). O autor coloca que este é um acontecimento central na vida da criança e que tal fato se deve menos aos novos encargos que o ingresso na escola demanda (pois aponta que a criança já assume obrigações com os pais e/ou cuidadores muito antes disso), do que à transformação que tais encargos sofrem em sua natureza, delimitando, agora, um novo papel para a criança.

Assim, na medida em que a criança apreende sua nova posição na sociedade, ou seja, seu novo papel social, este ganha sentido e transforma seu modo de agir, pensar e sentir. De fato, como afirmou Vygotski (1991), não é possível separar os processos de aprendizagem daqueles de desenvolvimento e vice-versa.

É importante ressaltar que a aprendizagem não se inicia com o ingresso da criança na escola. “De fato, aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. (VYGOTSKI, 1991, p. 98). No entanto, com o ingresso da criança na escola, os sentidos atribuídos por ela ao mundo humanizado que a rodeia se transformam e assumem novas significações, re-significando, portanto, seu papel na relação com as outras crianças e com os adultos.

De acordo com Leontiev (2004) “o próprio lugar da sua atividade na vida adulta, a vida ‘para a verdade’ que a rodeia, tornou-se diferente”. (p. 308). Dessa forma, a diferença entre a aprendizagem anterior à escola e a aprendizagem escolar não é uma questão simplesmente de sistematização. Pelas novas significações que a criança entra em contato ao ingressar na escola, a aprendizagem escolar delinea um novo percurso para seu desenvolvimento. Para compreender este caminho é necessário considerar que, na medida em que a criança constrói novas aprendizagens, ela se desenvolve e, ao se desenvolver, novas possibilidades de aprendizagem se configuram, e assim sucessivamente até o fim da sua vida. A aprendizagem

de novas estruturas e relações promove maiores possibilidades de desenvolvimento das funções psíquicas superiores. (VIGOTSKII; LURIA; LEONTIEV, 2001).

Vygotski (1991) aponta, ainda, o papel fundamental da imitação no decurso da aprendizagem e desenvolvimento da criança. É por meio da imitação que a criança tem possibilidade de desenvolver muitas habilidades. De acordo com o autor:

As crianças podem imitar uma variedade de ações que vão muito além dos limites de suas próprias capacidades. Numa atividade coletiva ou sob a orientação de adultos, usando a imitação, as crianças são capazes de fazer muito mais coisas. Esse fato, que parece ter pouco significado em si mesmo, é de fundamental importância na medida em que demanda uma alteração radical de toda a doutrina que trata da relação entre aprendizado e desenvolvimento em crianças. (VYGOTSKI, 1991, p. 99).

Dessa forma, considera a aprendizagem um constructo social que ocorre na relação entre as crianças e delas com outros homens. A dialética de subjetivação da realidade objetiva e objetivação da realidade subjetiva (AGUIAR, 2001) pode auxiliar a compreensão dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, permitindo, inclusive, o entendimento do processo de formulação das respostas pelas crianças diante dos diversos problemas presentes em seu ambiente, sejam eles escolares ou não. Todos esses problemas fazem parte e têm sua origem na materialidade da vida. Assim, tanto as concepções de aprendizagem como as de “não-aprendizagem” só podem ser compreendidas como sendo constituídas sócio-historicamente, nas e pelas interações estabelecidas com e na realidade objetiva. Da mesma forma, as respostas adequadas ou inadequadas que as crianças constroem em relação aos diversos problemas se a elas se apresentam devem ser assim consideradas. Nesse sentido, não cabe responsabilizar exclusivamente a criança por seus sucessos e fracassos, nem acreditar que eles se devem meramente a causas externas, pois isso contraria os pressupostos aqui adotados.

Ainda em relação aos processos de desenvolvimento e aprendizagem, Vygotski (2003) enfatiza a condição destes enquanto movimentos sócio-históricos, na medida em que implica na participação e na interdependência do indivíduo que aprende, aquele que ensina, e a constituição dialética e ininterrupta de um em relação ao outro. Nesse sentido, em seus apontamentos acerca do desenvolvimento infantil, o autor definiu dois níveis diferentes de desenvolvimento: *o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento proximal*.

O primeiro se caracteriza pelas conquistas que o indivíduo já alcançou, espontaneamente ou via mediação, ou seja, os processos de desenvolvimento já alcançados e

consolidados. Nesse sentido, ao ingressar na escola, a criança já possui muitos significados concretos no nível de desenvolvimento real, e na medida em que o professor considera estes, constituídos anteriormente ao ingresso na educação formal, podem servi-lo de ferramenta para o planejamento de novas mediações com o objetivo de construção e novos significados, ou seja, de novas aprendizagens.

O nível de desenvolvimento proximal configura-se enquanto os conteúdos que poderão ser aprendidos pelo indivíduo em um determinado momento, de acordo com aspectos maturacionais de seu desenvolvimento psicológico, cognitivo, afetivo e acadêmico. Pode ser compreendido enquanto a definição de conteúdos específicos que o indivíduo poderá alcançar desde que mediado por outros indivíduos mais experientes, que já estejam apropriados destes conteúdos, ou por livros e outros instrumentos de mediação simbólica.

Vygotski aponta que a distância simbólica entre os dois níveis de desenvolvimento, ou seja, entre os conteúdos que o indivíduo é capaz de realizar sozinho e aqueles que ele poderá aprender com a atividade de ensino, definem a *zona de desenvolvimento proximal*. Dessa forma, a diferenciação entre aquilo que o indivíduo consegue fazer espontaneamente e de forma autônoma, via observação dos problemas que ele resolve de maneira independente, e aquelas tarefas e resoluções de problemas que este é capaz de alcançar estimulado por um elemento mediador, pode ser uma ferramenta poderosa de ensino. (VYGOTSKI, 2003).

Esta visão acerca das possibilidades de construção de novas aprendizagens constituída na e pela interferência e participação do outro foi um aspecto muito relevante na proposta de Vygotski, principalmente no que se refere à educação formal. O autor deixa claro com estes conceitos a condição social da aprendizagem e, portanto, do desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

Vygotski aponta ainda que o conceito de zona de desenvolvimento proximal é social, e nesse sentido, não é estático. Assim, o que se compreende num determinado momento como o nível de desenvolvimento proximal do indivíduo, pode vir a ser o nível de desenvolvimento real futuramente. Ou seja, aquilo que o aprendiz é capaz de alcançar hoje com o auxílio de outros indivíduos mais experientes, através das atividades de ensino, ao constituir-se enquanto novas aprendizagens, poderá realizar de forma autônoma e independente, promovendo assim novas possibilidades de zona de desenvolvimento proximal, configurando dessa maneira a relação apontada anteriormente entre desenvolvimento e aprendizagem.

4.1. Uma perspectiva crítica em Psicologia da Educação

Em seu início, a Psicologia, tal como proposta por Wundt, tinha por objetivo, talvez exageradamente para a época, a constituição dessa disciplina como ciência autônoma. Apresentava como meta quebrar a visão de psicologia enquanto ciência da mente ou da alma, baseada em pressupostos metafísicos, que não contemplavam as possibilidades da experiência como um conjunto de variáveis e processos interligados, passíveis de observação e experimentação. (JACO-VILELA; FERREIRA; PORTUGAL, 2005). Wundt propôs, assim, duas psicologias: uma psicologia experimental, voltada para o indivíduo, e outra psicologia social, denominada por ele de *Psicologia dos Povos*, cada uma com uma estrutura específica, evidenciando assim, desde os primórdios, uma preocupação com a construção de uma psicologia que contemplasse homem e sociedade, baseada na experimentação e observação.

De acordo com Bock (2001), a proposta dicotômica de Wundt acerca do homem e da sociedade, na busca pela compreensão do fenômeno psicológico, foi um desafio colocado para seus sucessores, que penderam ora para um lado, ora para o outro, em suas propostas teóricas. A compreensão do fenômeno psicológico, apesar de passar por muitas transformações desde as propostas positivistas e idealistas, permaneceu incompleta por pressupor uma regularidade na constituição do homem, muitas vezes com idéias apriorísticas que nada tinham de relação com a constituição processual do humano em interação com outros homens e destes com a sociedade.

Esta concepção do fenômeno psicológico que contemplava a dicotomia homem-sociedade começou a ser repensada com a apropriação, pela psicologia, do método, teoria e filosofia do materialismo histórico e dialético. Assim, a psicologia começa a considerar as particularidades do homem e da sociedade, vistos como dialeticamente constituídos em um processo em que se criam contradições que articulam e impulsionam esse movimento constante de constituição recíproca. Nessa ótica, um não é sem o outro e, portanto, não há como pensá-los separadamente: o homem é compreendido como um ser ativo e social e a sociedade, como uma produção histórica e cultural da humanidade. (BOCK, 2001).

O conceito de materialidade fundamenta, assim, essa crítica à psicologia na medida em que considera as contradições presentes no movimento de produção da sociedade pelos homens e dos homens pela sociedade, via trabalho material e intelectual. A história é constituinte e constituída na e por estas contradições. A psicologia sócio-histórica, compartilhando desses pressupostos, aponta que o fenômeno psicológico é uma produção humana, construída e desenvolvida ao longo do processo histórico de constituição da

sociedade e da cultura. Nesse sentido, rompe com visões que apontam o fenômeno psicológico como algo natural.

A compreensão do fenômeno psicológico do homem requer, pois, a compreensão da história e da sociedade. Nessa medida, os fenômenos psicológicos não podem ser entendidos como algo “interno”, inato dos indivíduos. Não podem ser abstratamente concebidos e nem resultado de uma relação de causa e efeito. Eles são constituídos na e pela relação humana em sociedade. Nessa medida, cultura, política e economia não são fenômenos externos ao homem, distantes do fenômeno psicológico, pois mundos culturais, políticos, econômicos e psicológicos se desenvolvem recíproca e simultaneamente, de maneira indissociável, historicamente. (BOCK, 2001).

Na perspectiva materialista histórica e dialética, as instituições escolares são espaços da mediação, que (re) produzem tanto o sujeito como a sociedade. No entanto, como elas também geram contradições pela apropriação do saber, abrem-se nas escolas espaços para os homens se transformarem e transformarem seu entorno. Dessa forma, os processos educacionais envolvem também as relações sociais, políticas e culturais próprias de sua sociedade, de maneira que o fenômeno psicológico do aprender e, igualmente, da “dificuldade de aprender” deve ser compreendido nesta perspectiva. As “dificuldades de aprendizagem” são também multideterminadas, tendendo a se concretizar, ou seja, a aparecer, na escola e no decorrer das atividades escolares. Convém, portanto, compreender melhor essas multideterminações, bem como as contradições que ensejam.

É ainda muito recente o status da Psicologia da Educação enquanto prática profissional, uma vez que só foi reconhecida como profissão na década de 1940, quando as idéias psicológicas eram muito distintas das de hoje em dia. Surgia o psicólogo escolar, entendido como um profissional direcionado a resolver os problemas de aprendizagem dos alunos. (MEIRA, 2000). Atualmente, é possível a identificação de diferentes termos empregados para denominar esta área de atuação – Psicologia Escolar, Psicologia da Educação ou Psicologia Educacional.

Estas denominações foram elaboradas ao longo do processo de consolidação desta área de atuação de formas antagônicas. Meira (2000) aponta este problema ao mencionar que foi se construindo a idéia de que a Psicologia Escolar estaria voltada para questões de ordem prática a Psicologia da Educação ou Educacional, para as questões teóricas. Essa compreensão, segundo a autora, expressa uma possível relação dicotômica entre ações voltadas ora para construção do conhecimento teórico, ora para a atuação prática, reduzindo a atividade profissional a uma ou a outra, como se ambas não fizessem parte de um mesmo movimento.

De acordo com Tanamachi (2000):

“A necessidade de superação desses reducionismos que têm caracterizado a trajetória percorrida pela Psicologia em suas relações com a Educação, a necessidade de buscar concepções mais abrangentes de Psicologia e de Educação e também de considerar o conjunto de atribuições que lhe são próprias são as principais tendências apontadas pelo grupo de autores que têm participado do movimento de crítica à Psicologia Escolar”. (2000, p. 79).

Assim, o conceito de “Psicologia da Educação/ Escolar/Educacional” define a área de atuação do psicólogo na esfera educacional. Esta se configura de forma multideterminada, dentro e fora das escolas, contemplando o fenômeno educativo e a presença da intenção de ensinar qualquer indivíduo em qualquer ambiente. Consideram-se tanto as possibilidades de atuação na produção teórica quanto as de atuação profissional prática. Para que ambas sejam consideradas de forma indissociável, aponta-se como fundamental o conhecimento das idéias de Vygotski, que contempla a materialidade, a dialeticidade e a história como categorias fundamentais a serem consideradas na superação das visões dicotômicas do fenômeno psicológico. Tal proposta apóia-se no método e na filosofia do materialismo histórico e dialético. Dessa forma, a compreensão da psicologia da educação/educacional/escolar e, portanto, de psicologia sócio-histórica, contempla as categorias citadas acima, na tentativa de definir a natureza dos fenômenos psicológicos. (BOCK, 2001).

Considerando a multideterminação das dificuldades apresentadas por alguns alunos na relação ensino e aprendizagem, os esforços da Psicologia da Educação devem caminhar no sentido focar a interação que se dá em torno do saber, buscando a apropriação de novos conhecimentos e, conseqüentemente, as transformações recíprocas que se passam nos sujeitos interagentes.

Porém, é preciso contrapor-se à visão, bastante limitada, da prática profissional autoritária e unilateral, baseada no modelo de educação e escola *bancária* denunciado por Freire (1987), onde o professor é o detentor do saber e, portanto, aquele que ensina, o transmite e deposita, e o aluno é aquele que participa do processo, somente para absorver passivamente o saber escolar. Tal como se entende, a aprendizagem é um fenômeno multideterminado e o professor, nessa medida, não pode ser o único responsável pela aprendizagem (seja ela bem sucedida ou não) de seus alunos. A atividade docente não se desvincula das condições materiais de vida de professores e de alunos, bem como das instituições de ensino e da sociedade, quando se espera que ela atenda à finalidade política da

ação docente e, em última instância, da educação: o compromisso com uma formação sólida, crítica e consistente, por parte das gerações futuras.

Cabe, ainda, ao psicólogo que se vincula ao campo da educação, tanto quanto aos demais profissionais, receberem, com diz Severino (2001), uma formação ampla e consistente, que lhe permita entender e situar a atividade docente e a relação ensino-aprendizagem nas condições objetivas da escola, de sua localidade e da sociedade mais ampla, encontrando caminhos que possam levar à formação de sujeitos mais críticos e envolvidos com seu mundo físico e social. Para tanto, a desmistificação da idéia de que os alunos são incapazes de aprender, que chegam à sala de aula sem conhecimentos prévios e com carências de toda ordem que impedem a aprendizagem, é urgente e necessária. O foco dado às diferenças individuais, sem consideração das condições objetivas que as constituem, aponta uma proposta de Psicologia da Educação excludente e seletiva, que privilegia um aluno abstrato, idealizado e proposto pela sociedade capitalista, que apregoa a idéia de que as possibilidades de desenvolvimento estão dadas a todos. Nessa situação, o aluno real, em sua concretude, seu modo de vida e história pessoal, não é considerado.

V – OBJETIVO

O objetivo do presente trabalho é compreender os sentidos e significados atribuídos pelo docente as “dificuldades de aprendizagem” dos seus alunos. Investigar essa temática deve proporcionar um entendimento mais amplo do fenômeno educacional à luz de seu contexto sócio-histórico, esclarecendo melhor qual é a natureza das instituições de ensino; as questões políticas que embasam as práticas pedagógicas; o papel da individualidade e da singularidade dos indivíduos envolvidos no processo ensino–aprendizagem e o das relações sociais presentes em um sistema de classes, a serviço dos interesses do capital e da ideologia capitalista.

VI – O MÉTODO DE PESQUISA NA PERSPECTIVA SÓCIO-HISTÓRICA

6.1. Pressupostos metodológicos

A atividade docente está em constante construção, de acordo com as condições objetivas em que ocorre, em uma determinada cultura e momento histórico. Entende-se, assim, que a discussão da atividade pedagógica deve ser elaborada na e por meio da própria atividade, e não fora dela. (SILVA; TUNES, 1998). Dessa forma, a proposta foi a de realizar uma pesquisa que possibilitasse, via apreensão de aspectos constituintes da atividade docente, a compreensão dos sentidos e significados acerca das “dificuldades de aprendizagem” apresentadas por alguns alunos, para além da aparência, buscando desvendar a sua essência. (Vygotski, 1991), o que exigiu uma concepção teórico-metodológica consistente, que permitisse, através do movimento de análise do pesquisador, a apreensão do fenômeno em estudo. (SAQUETTO, 2008).

O método materialista histórico e dialético, que embasa esta pesquisa e subsidia a proposta teórica da psicologia sócio-histórica, aponta a necessidade de apreender as contradições presentes nos modos de ser, pensar e sentir, buscando aí as possibilidades concretas de transformação do real. Assim, não cabe uma proposta metodológica que aponte a dualidade entre sujeito/sociedade, inato/aprendido, interno/externo, objetivo/subjetivo etc. Vygotski (1991) aponta que três princípios devem ser considerados no processo de análise. O primeiro contempla a necessidade de compreender o indivíduo além da sua aparência, centrando-se nas contradições que constituem este sujeito, as quais foram construídas na e pela história de vida, em um dado contexto sócio-cultural. Nesse sentido, o delineamento metodológico deve contemplar ações do pesquisador que promovam a análise do processo de construção dos significados, não se centrando apenas neles, enquanto produto final. Vygotski (1991) coloca a necessidade de se retomar a gênese social do individual, compreendendo o sujeito da pesquisa como um ser em constante transformação, construído na e constituinte das relações sócio-culturais. Segundo o autor:

Na realidade, a psicologia nos ensina a cada instante que, embora dois tipos de atividades possam ter a mesma manifestação externa, a sua natureza pode diferir profundamente, seja quanto à sua origem ou à sua essência. Nesses casos, são necessários meios especiais de análise científica para pôr a nu as diferenças internas escondidas pelas similaridades externas. A tarefa da análise é revelar essas relações. Nesse sentido, a análise científica real difere radicalmente da análise introspectiva subjetiva, que pela sua natureza não pode esperar ir além da pura descrição. O tipo de análise objetiva que

defendemos procura mostrar a essência dos fenômenos psicológicos ao invés de suas características perceptíveis. (1991, p. 72).

O segundo princípio apontado por Vygotski (1991) coloca que o procedimento de análise deve permitir a explicação dos fenômenos indo além da mera descrição. O autor aponta que descrever não desvenda as relações dinâmico-causais dos eventos estudados e não contempla o processo de construção dos fenômenos em estudo, ou as contradições constituintes deste processo.

Por fim, o terceiro princípio a ser considerado refere-se ao cuidado do pesquisador com a presença de comportamentos fossilizados, compreendendo que estes, por muitas vezes reproduzidos tornam-se mecanizados. Vygotski (1991) acredita que tais comportamentos “perderam sua aparência original e a sua aparência externa nada nos diz sobre sua natureza interna. Seu caráter automático cria grandes dificuldades para a análise psicológica.” (p. 73). Assim, o pesquisador deve avançar ao máximo na busca da síntese das multideterminações destes comportamentos, visto que os próprios indivíduos não sabem a razão pela qual reproduzem alguns modelos ou, ainda, nem percebem que o fazem. (MURTA, 2008).

Nesse sentido, Vygotski aponta que o método é o aspecto fundamental de uma pesquisa, e os procedimentos de análise devem contemplar a busca da essência dos fenômenos tipicamente humanos de atividade psicológica, e não se manter pautado em sua aparência, naquilo que é publicamente observável. Ao mesmo tempo em que o método assume a condição de pré-requisito da pesquisa, é também o seu produto, instrumento e constituinte de seu resultado. Em suma, o autor aponta que:

[...] o objetivo e os fatores essenciais da análise psicológica são os seguintes: (1) uma análise do processo em oposição a uma análise do objeto; (2) uma análise que revela as relações dinâmicas ou causais, reais, em oposição à enumeração das características externas de um processo, isto é, uma análise explicativa e não descritiva; e (3) uma análise do desenvolvimento que reconstrói todos os pontos e faz retornar à origem o desenvolvimento de uma determinada estrutura. (VYGOSTKI, 1991, p. 74).

6.2. Procedimentos metodológicos:

6.2.1. Critérios de seleção do sujeito da pesquisa

Participou dessa pesquisa um sujeito escolhido intencionalmente, com base na disponibilidade para fornecer os dados necessários, após esclarecimento dos objetivos do estudo e dos procedimentos metodológicos.

Adicionalmente, esse sujeito foi escolhido dentre docentes do ensino fundamental de uma escola pública do Estado de São Paulo, cidade de São Paulo, em momento intermediário

da carreira profissional. O critério adotado foi de pelo menos dez anos de experiência com o magistério, o no mínimo, dez anos distante do momento de aposentadoria.

Os dados pessoais e profissionais do sujeito foram mantidos em sigilo e utilizou-se um nome fictício.

6.2.2. Procedimento de coleta de dados

Os dados foram coletados a partir de três instrumentos: a) coleta de informações acerca da estrutura física da escola e de sua dinâmica, através de observação da rotina da escola; b) levantamento da história de vida da professora; e, c) entrevista dirigida com a professora, a fim de compreender aspectos específicos da sua atividade profissional, com referência à relação ensino–aprendizagem. Os dados orais foram gravados em áudio e posteriormente, transcritos pelo pesquisador, mediante consentimento do entrevistado;

- a) dinâmica da escola: foi realizada uma observação da rotina da escola segundo um roteiro previamente elaborado, que contemplou os seguintes aspectos: localização, situação sócio-econômica da comunidade que a frequenta, perfil da clientela, formação dos professores, atuação dos docentes frente ao Projeto Político e Pedagógico, atuação do coordenador pedagógico, relação família-escola, entre outros aspectos;
- b) história de vida: foi solicitado à professora para relatar como percebe sua vida, sem interferências a não ser para incentivar a continuidade do relato;
- c) entrevista com a professora, segundo um roteiro previamente elaborado que contemplou aspectos específicos relativos ao problema em estudo e esclareceu dúvidas surgidas na coleta da história de vida. Foram especialmente enfatizados como a professora configura os conceitos de aluno, escola, docência, e “dificuldade de aprendizagem”.

De acordo com Soares (2006), “todo instrumento de pesquisa deve ser elaborado não apenas com a finalidade de obter informação, mas, também, produzi-la, de modo que potencialize a capacidade de o pesquisador refletir acerca de assuntos que, até então, não havia feito” (p. 95). Dessa forma, concebeu-se a possibilidade de modificações nos roteiros durante as entrevistas, a fim de contemplar a essência de possíveis aspectos apontados pelos entrevistados ao longo do processo de coleta de dados.

6.3. Referencial de análise

Foi adotada, na análise dos dados, a sugestão metodológica de Aguiar e Ozella (2006), que indica como alcançar núcleos de significação a partir da fala do sujeito. Este procedimento de análise contempla os seguintes passos:

- leitura sistemática e repetidas vezes da entrevista, a fim do pesquisador internalizar e apropriar-se da fala do sujeito;
- identificação dos temas que aparecem com maior frequência ou reiteração na fala, na intenção de construir pré-indicadores. De acordo com Aguiar (2006), a construção dos pré- indicadores tem por objetivo:

“[...] identificar os temas caracterizados por uma maior frequência (pela sua repetição ou reiteração), pela importância enfatizada nas falas dos informantes, pela carga emocional presente, pelas ambivalências ou contradições, pelas insinuações não concretizadas etc. Geralmente esses indicadores são em grande número e irão compor um quadro amplo de possibilidades para a organização de núcleos. Um critério básico para filtrar esses indicadores é verificar sua importância para a compreensão do objetivo da investigação.” (pp. 18-19).

Após a formação dos pré- indicadores, a análise ainda prevê:

- novo recorte e agrupamento dos pré-indicadores, na intenção de aglutiná-los para constituir outra unidade de análise, formando os indicadores;
- agrupamento dos indicadores para a construção dos núcleos de significação.

Após esta etapa, orienta-se a descrição das condições físicas da escola e sua dinâmica, que neste caso, foram incluídas na análise da entrevistas concedidas pelo sujeito da pesquisa.

De acordo com a perspectiva teórica da psicologia sócio-histórica, os dados obtidos nessa investigação serão relacionados aos núcleos de significação, analisados à luz do referencial teórico, da história de vida do professor e do contexto da escola. Compreender-se-á dessa forma, quais são os sentidos e significados atribuídos pelo professor às “dificuldades de aprendizagem” dos seus alunos.

VII – DESCRIÇÃO E ORGANIZAÇÃO DOS DADOS COLETADOS

7.1. Entrevista: descrição do sujeito.

A entrevista com a professora de matemática Paula¹⁶ ocorreu em sua casa e teve duração aproximada de uma hora e trinta minutos. Descreve-se a seguir os aspectos relevantes relatados pela professora. Paula tem 38 anos de idade e 17 anos de experiência em sala de aula. Nasceu na cidade de São Paulo/SP, mas passou toda a infância e adolescência em Embu-Guaçu, cidade localizada no interior do mesmo estado, até o ano de 1996, aos 25 anos de idade, quando se casou e mudou-se para o bairro da Liberdade, na cidade de São Paulo/SP. Atualmente, reside em¹⁷ um bairro da zona sul da mesma cidade, junto com o marido e os três filhos. Iniciou sua carreira lecionando para o Ensino Fundamental II e algumas salas do Ensino Médio. Ao longo de sua trajetória profissional, dedicou-se a maior parte do tempo à docência do Ensino Médio e recentemente, optou por retomar o trabalho com as crianças do Ensino Fundamental. No momento, leciona em uma escola estadual na cidade de São Paulo/SP, para crianças da 6^a, 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental II.

¹⁶ Nome fictício.

¹⁷ Estas séries correspondem ao 7º, 8º e 9º anos do atual Ensino Fundamental II.

VIII – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

8.1. Organização e sistematização dos núcleos de significação.

Após a leitura sistemática da entrevista com a Professora Paula, foi realizada a articulação dos Núcleos de Significação, de acordo com a proposta metodológica de Aguiar e Ozella (2006), descrita no capítulo VI. Cabe ressaltar que esta etapa da pesquisa ainda não configura um momento de análise interpretativa dos dados. A articulação dos núcleos de significação, na tentativa de atingir determinadas zonas de compreensão do real, conta com a participação ativa e subjetiva do pesquisador, de modo que, não configura um processo neutro. Neste sentido, pode ser considerado o primeiro momento de análise da fala do sujeito, para além da aparência do seu discurso. Esta etapa se iniciou com a elaboração dos pré-indicadores, posteriormente dos indicadores, e por fim, dos núcleos de significação. Segue, abaixo, a descrição de cada etapa desta etapa da análise.

8.1.1. Organização dos pré-indicadores

A formulação dos pré-indicadores é o primeiro passo para o pesquisador apreender a palavra com significado, pois é na e pela palavra contextualizada que se torna possível a emergência dos temas que constituem a realidade sócio-histórica do sujeito, e, portanto, o início da sua compreensão como um todo. O critério deste primeiro agrupamento é a junção dos aspectos que aparecem no relato com maior frequência, agrupados por similaridades ou contradições, percebidos como carregados de maior afetividade e relevância para o sujeito, inseridos em determinados contextos. Cabe ressaltar que a descrição pura da palavra não pressupõe a apreensão dos sentidos subjetivos, porém, é na e por meio da palavra significada que este caminho se inicia. (SOARES, 2006).

A sistematização dos dados revelou a organização de 118 pré-indicadores. É importante considerar que a organização dos pré-indicadores ocorreu de acordo com a seqüência do relato, e houve a tentativa de se preservar o máximo possível a palavra da professora. Segue a relação dos pré-indicadores elaborados:

Quadro 1 – Pré-indicadores (N = 118) encontrados no relato da Professora Paula		
Realização dos Cursos	As irmãs	Perda do Pai
Irmã Professora	Irmã contadora	Formação Inicial
Gosto pela escola	A escola era muito certinha	O pai Achava melhor

Conclusão do ensino médio	Porque Matemática	A prima também fez matemática
Queria fazer medicina	Quando o pai faleceu ficou mais difícil	Tinha que ajudar a mãe
Trabalhava no banco	Começou a dar aula	O começo foi muito difícil
Começou com a oitava série	Quando casou foi pra São Paulo	Principal dificuldade profissional
Cada um tem uma dificuldade	Competências e habilidades	Muitos professores não tem essa preocupação
Estratégias – dinâmica de aula	As vezes o aluno faz um caminho diferente	O que deixa a gente feliz
Ser professor	Dificuldade do professor	Pode-se estragar uma criança
Tudo reflete no aluno	Papel do professor na educação	Intenção de trabalhar com os pequenos - Intenção de preparar melhor os alunos
Os alunos do ensino médio têm vícios	Eles não conseguem fazer	Dificuldade com o ensino médio
Eles são crianças, dependentes	Gostou de trabalhar com os menores	Espera que eles obtenham algo melhor
Eles precisam de tempo	Tem professor que acha que os alunos não vão fazer faculdade	Incentivar a fazer o vestibular
Classe social dos alunos que atende	Relação com a direção da escola	A coordenação não faz o papel da coordenação
Papel da coordenação pedagógica	A aula já vem pronta	Relação de respeito com os professores
É muito individualizado	Os professores são muito antigos	Os professores não estão preocupados em trabalhar junto
Trabalhar fora do horário de aula	Trabalho junto com a professora de português	Contato com os pais dos alunos
A relação sempre foi fácil com os pais	Os pais dos alunos	Não fazem lição de casa
Tudo dentro do possível	Os pais acham que o professor tem que dar conta dos filhos deles	Não ser uma professora brava
Eles têm medo da matemática	A criança é assim	Eu procuro ser assim
A indisciplina é assim	Fazendo um trabalho bom	A escolha certa
Preocupação com a família	A educação dos seus filhos	Disciplina e Cobrança
A Mãe Paula	Timidez	Vocês não podem fazer bagunça
Tem que falar	Sempre foi estudar	HTPC

Projeto Político Pedagógico	Projetos da escola	Leituras
O homem é o todo	A educação fragilizada	Não é mais só conceitual
Nem todo mundo aceita bem a mudança	Tem que mudar	Quando o aluno não aprende
Alunos com dificuldade	Acompanhamento dos pais dos alunos	Alunos de recuperação
Trabalhar com as habilidades	Dificuldades mais frequentes dos alunos	Eles conseguem fazer
Eu faço tudo de novo com eles	Os alunos têm preguiça	A escola é a preparação para a vida
Papel do professor na formação do indivíduo	Hoje só consegue quem está bem preparado	É muito difícil trabalhar sozinho
Trabalho em equipe	Como funciona a aprendizagem	Ser bom professor
Enganar o aluno	Formação universitária	Tem que buscar formação em outros lugares
Colegas de Faculdade	Os professores da Faculdade	Ponto fraco da Formação Acadêmica
Eu não fiz estágio como devia ser feito	Vira uma bagunça	Novos professores
Não tenho mais medo	Fatores presentes nas dificuldades de aprendizagem	Eu gostaria de fazer assim
A escola que trabalha	Formas diferentes de trabalhar	Eu acho que preciso melhorar
Falta de motivação dos alunos	Visão que tem dos alunos	Os alunos de oitava série não obedecem aos pais;
Deixa eu pensar!		

8.1.2. Organização dos indicadores

Um segundo momento de organização e sistematização dos dados foi o agrupamento dos 118 pré-indicadores, com objetivo de alcançar indicadores – conteúdos temáticos centrais – baseados no critério de relevância e frequência de trechos do relato em relação ao objetivo da pesquisa. Para tanto, agruparam-se aqueles que apresentavam entre si semelhança, contraposição ou complementaridade. Tais conteúdos configuram uma primeira articulação na tentativa de alcançar os sentidos e significados atribuídos pelo sujeito às dificuldades de aprendizagem de seus alunos. (SOARES, 2006).

De acordo com Aguiar e Ozella (2006), o agrupamento dos pré-indicadores nos permite caminhar ao encontro dos núcleos de significação, ao proporcionar menor diversidade e ainda, a possibilidade de compreender as necessidades sociais que impulsionam ou inibem as ações

dos sujeitos. É importante considerar que neste momento, alguns pré-indicadores foram descartados, pois não atenderam aos critérios pré-estabelecidos. O quadro 2 apresenta os 13 indicadores alcançados por meio do agrupamento dos pré-indicadores:

Quadro 2 – Indicadores (N = 12) alcançados pelo agrupamento dos 118 pré-indicadores		
	Indicadores	Pré – Indicadores
1.	Família, Infância, Adolescência e Formação Inicial	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ As irmãs ⇒ Perda do Pai ⇒ Trabalho da mãe ⇒ Irmã contadora ⇒ O pai achava melhor ⇒ Quando o pai faleceu ficou mais difícil ⇒ Tinha que ajudar a mãe ⇒ Preocupação com a família ⇒ Quando casou foi pra São Paulo ⇒ A educação dos seus filhos ⇒ Vocês não podem fazer bagunça ⇒ Formação inicial ⇒ Gosto pela escola ⇒ A escola era muito certinha ⇒ Conclusão do ensino médio ⇒ Sempre foi estudar ⇒ Timidez ⇒ A Mãe Paula ⇒ Leituras
2.	A escolha da Profissão	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Por que matemática? ⇒ Irmã professora ⇒ A prima também fez matemática ⇒ Eles têm medo da matemática ⇒ A escolha certa
3.	Formação Acadêmica e Continuada	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Realização de cursos ⇒ Formação universitária ⇒ Tem que buscar formação em outros lugares ⇒ Colegas de Faculdade ⇒ Os professores da Faculdade ⇒ Ponto fraco da Formação Acadêmica ⇒ Eu não fiz estágio como devia ser feito
4.	Trajatória Profissional	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Começou a dar aula ⇒ Começou com a oitava série ⇒ Novos professores
5.	Dificuldades e satisfações vivenciadas com o trabalho docente	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ O começo foi muito difícil ⇒ Principal dificuldade profissional ⇒ Dificuldade com o ensino médio ⇒ É muito difícil trabalhar sozinho ⇒ Intenção de trabalhar com os pequenos - Intenção de preparar melhor os alunos ⇒ Gostou de trabalhar com os menores ⇒ Fazendo um trabalho bom ⇒ Não tenho mais medo ⇒ Eu gostaria de fazer assim ⇒ Dificuldade do professor

6.	Atividade docente: práticas de ensino	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Estratégias – dinâmica de aula ⇒ Incentivar a fazer o vestibular ⇒ A aula já vem pronta ⇒ Eu faço tudo de novo com eles ⇒ Trabalho em equipe ⇒ Enganar o aluno ⇒ Formas diferentes de trabalhar ⇒ Eu procuro ser assim
7.	Visão de professor, escola, homem e sociedade.	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Competências e habilidades ⇒ Muitos professores não têm essa preocupação ⇒ Ser professor ⇒ Papel do professor na educação ⇒ Pode-se estragar uma criança ⇒ Tem professor que acha que os alunos não vão fazer faculdade ⇒ Os professores não estão preocupados em trabalhar junto ⇒ Nem todo mundo aceita bem a mudança ⇒ Tem que mudar ⇒ Papel do professor na formação do indivíduo ⇒ Ser bom professor ⇒ Vira uma bagunça ⇒ Eles são crianças, dependentes ⇒ Os alunos do ensino médio têm vícios ⇒ Espera que eles obtenham algo melhor ⇒ Não fazem lição de casa ⇒ Tudo dentro do possível ⇒ A criança é assim ⇒ Tem que falar ⇒ Eles conseguem fazer ⇒ Visão que tem dos alunos ⇒ Os alunos de oitava série não obedecem os pais ⇒ O homem é o todo ⇒ A educação fragilizada ⇒ Não é mais só conceitual ⇒ A escola é a preparação para a vida ⇒ Hoje só consegue quem está bem preparado
8.	Relação professor/aluno	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Não ser uma professora brava
9.	Relação professor/família	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Contato com os pais dos alunos ⇒ A relação sempre foi fácil com os pais ⇒ Os pais dos alunos ⇒ Os pais acham que o professor tem que dar conta dos filhos deles
10.	Relações pessoais e interpessoais no ambiente de trabalho	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Classe social dos alunos que atende ⇒ Relação com a direção da escola ⇒ A coordenação não faz o papel da coordenação ⇒ Papel da coordenação pedagógica ⇒ Relação de respeito com os professores ⇒ É muito individualizado ⇒ Os professores são muito antigos ⇒ Trabalhar fora do horário de aula ⇒ Trabalho junto com a professora de português ⇒ Projetos da escola ⇒ A escola que trabalha

11.	Participação nas atividades pedagógicas	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ HTPC ⇒ Projeto Político Pedagógico
12.	Relação Ensino–aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Tudo reflete no aluno ⇒ Alunos de recuperação ⇒ Trabalhar com as habilidades ⇒ Como funciona a aprendizagem ⇒ Eu acho que preciso melhorar ⇒ O que deixa a gente feliz ⇒ A indisciplina é assim
13.	Dificuldade de Aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Cada um tem uma dificuldade ⇒ As vezes o aluno faz um caminho diferente ⇒ Eles não conseguem fazer ⇒ Quando o aluno não aprende ⇒ Alunos com dificuldade ⇒ Dificuldades mais freqüentes dos alunos ⇒ Fatores presentes nas dificuldades de aprendizagem ⇒ Eles precisam de tempo ⇒ Os alunos têm preguiça ⇒ Falta de motivação dos alunos ⇒ Acompanhamento dos pais dos alunos

8.1.3. Organização dos núcleos de significação

A terceira e última etapa de organização dos dados refere-se à articulação e inferências feitas pelo pesquisador ao formar os núcleos de significação. Isso exigiu um esforço para compreender a realidade objetiva do relato do sujeito, principal critério de articulação desses núcleos. Nesse sentido, eles devem contemplar os modos de pensar, agir e sentir do sujeito, contendo, expressando, portanto, a subjetivação da sua realidade objetiva, constituída na e pelas condições materiais de existência. (SOARES, 2006).

De acordo com Aguiar e Ozella (2006):

Nesse processo de organização dos núcleos de significação – que tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios –, é possível verificar as transformações e contradições que ocorrem no processo de construção dos sentidos e dos significados, o que possibilitará uma análise mais consistente que vá além do aparente e considere tanto as condições subjetivas quanto as contextuais e históricas. (p. 231).

Cabe, ainda, retomar que é pela linguagem que se pode apropriar das conquistas das gerações anteriores, planejar a conduta individual e coletiva e regular as formas de ser, pensar e sentir. Assim, toda linguagem, de acordo com Vygotski (2001), é uma forma de significar o mundo em que se vive. Está-se, durante todo o tempo, imerso em um processo contínuo de significação, no qual dois aspectos se destacam: os sentidos, uma apreensão do real mais

subjetiva, pessoal e idiossincrática, e os significados, zonas de sentido mais estáveis, negociadas na e pela interação humana e que permitem o entendimento mútuo.

A articulação dos núcleos de significação tem por objetivo a apreensão das zonas de sentido, através dos significados partilhados pelo sujeito durante o seu relato. “*Nossa tarefa, portanto, é apreender as mediações sociais constitutivas do sujeito, saindo assim da aparência, do imediato, e indo em busca do processo, do não dito, do sentido.*” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 225).

Para que através da fala do sujeito, o pesquisador tenha acesso aos conteúdos que revelem a sua totalidade, é necessária a compreensão dos aspectos sociais, políticos, econômicos, ou seja, sociais e históricos, constituintes dos momentos relatados pelo sujeito. Nesse sentido, cabe ao pesquisador a articulação das vivências do indivíduo, considerando sempre a materialidade do seu discurso, buscando a revelação de uma totalidade que, muitas vezes, não é conhecida pelo próprio sujeito do relato.

A apreensão dos sentidos não significa apreendermos uma resposta única, coerente, absolutamente definida, completa, mas expressões do sujeito muitas vezes contraditórias, parciais, que nos apresentam indicadores das formas de ser do sujeito, de processos vividos por ele. Sabemos o quão difícil é sua apreensão; ele não se revela facilmente, não está na aparência; muitas vezes, o próprio sujeito o desconhece, não se apropria da totalidade de suas vivências, não as articula. (AGUIAR E OZELLA, 2006, p. 227-228)

De acordo com a proposta metodológica adotada, o processo de análise dos núcleos de significação se inicia intra-núcleos, ou seja, considerando-se cada núcleo separadamente, para posteriormente, articular as informações reveladas por esta investigação, em uma análise inter-núcleos. Este processo implica a busca, por parte do pesquisador, das contradições presentes no discurso do sujeito, que não necessariamente estão concretizadas no relato.

Segue a tabela com a formulação dos três núcleos de significação:

Quadro 3 – Núcleos de Significação (N = 3)		
	Núcleos de Significação	Indicadores
1.	A escolha certa: a docência como meio de conciliar vida pessoal e vida profissional	Família, Infância, Adolescência e Formação Inicial
		Relação professor aluno
		A escolha da Profissão
2.	Improvizando e aprendendo na raça: não é tão fácil assim	Formação Acadêmica e Formação Continuada
		Trajetória Profissional

		Dificuldades e Satisfações vivenciadas com o trabalho docente
		Relações pessoais e interpessoais vivenciadas no ambiente de trabalho
		Atividade Docente: práticas de ensino
		Participação das atividades pedagógicas
3.	Quando o aluno não aprende: as dificuldades presentes na relação ensino-aprendizagem.	Relação Ensino–aprendizagem
		Dificuldade de Aprendizagem
		Visão de professor, escola, homem e sociedade
		Relação professor/família

A seguir, serão descritas as análises de cada um dos três núcleos de significação, a saber: *História de vida*; *Ser professor*; e *Relação ensino–aprendizagem*. Posteriormente, será apresentada a análise inter-núcleos na tentativa de aproximação das zonas de sentido da professora Paula.

8.2. Núcleo 1 – A escolha certa: a docência como meio de conciliar vida pessoal e vida profissional

O primeiro núcleo de significação, denominado “*A escolha certa: a docência como meio de conciliar vida pessoal e vida profissional*” reuniu os indicadores relacionados à história de vida pessoal de Paula, desde a sua infância e adolescência, até a sua formação inicial e, também, a relação com seus pais e irmãs, marido, alunos, além da maternidade e dos elementos constitutivos da sua escolha profissional. Os indicadores agrupados foram: *Família, Infância, Adolescência e Formação Inicial, Relação professor/aluno* e *A escolha da profissão*.

Cabe retomar que a concepção de homem que subsidia esta pesquisa o compreende como constituído na e pelas relações sociais, no contato com a realidade objetiva do mundo humanizado e cultural. Assim, o homem se humaniza na medida em que se relaciona com os outros homens e com a sociedade, atuando sobre o mundo, transformando-o. Ao transformar o mundo o homem transforma a si. É neste processo que produz sentidos e significados para suas experiências vividas. Para que se possa compreender os aspectos constitutivos do sujeito, é necessária a compreensão, através da análise, das relações que objetivamente configuram esta constituição. Nesse sentido que a história de vida pessoal e familiar da professora Paula constituiu o primeiro núcleo de significação.

Paula é descendente de uma família oriental, de japoneses. De acordo com seu relato, perdeu o pai muito cedo, aos 11 anos de idade. Desde então, o sustento da família foi de responsabilidade de sua mãe, que trabalhava com comércio e foi proprietária de uma farmácia na cidade de Embú-Guaçu, onde reside até hoje. Paula tem mais duas irmãs. A mais velha também é professora de matemática, e dá aula na cidade de Embú-Guaçu. A outra fez faculdade de contabilidade e mora na cidade de Maringá/PR. Durante seu relato, Paula se referiu poucas vezes à relação com as irmãs, mas apresenta indícios de uma relação distante, porém, sem conflitos.

De acordo com o relato de Paula, ela e as irmãs estudaram até a oitava série (atual nono ano do ensino fundamental) na cidade de São Paulo, em um colégio de orientação católica, de freiras. Paula sempre foi boa aluna em matemática, o que influenciou sua escolha por esta carreira profissional. Fez o Ensino Médio em escola estadual, na mesma cidade, e optou pela área de exatas. Paula e as irmãs percorreram o trajeto Embú-Guaçu – São Paulo todos os dias para ir à escola, e a docente aponta que esta decisão da família se deu pelo fato do pai não confiar na qualidade de ensino das escolas da cidade onde moravam.

Até por conta que meu pai achava que as escolas que a gente tinha lá em Embú-Guaçu não eram assim muito boas né. Então ele preferia levar [as filhas para a escola]. Mesmo ele tendo comércio, a farmácia, lá em Embú-Guaçu, ele achava melhor ir pro Capão Redondo. Então a gente acordava muito cedo, ia pra lá, voltava... Até quando meu pai faleceu. Ai a gente continuou estudando lá, só que daí a gente ia de ônibus... a gente ia de ônibus e voltava de ônibus. Todos os dias.

Apesar da distância até a escola, Paula gostava muito de estudar no colégio de freiras, principalmente pelo fato de ter muitas regras e por ser tudo “*muito certinho*”. Coloca, ainda, que foi uma criança muito tímida e que em alguns momentos, este aspecto dificultou um pouco algumas relações. Sua timidez, de acordo com a professora, podia estar relacionada com a educação rígida que recebeu dos pais: “*a minha mãe e meu pai sempre falavam: não, vocês não podem fazer bagunça! Não podem ficar conversando!*”. Aponta, ainda, que este aspecto pode também ter relação com a cultura japonesa, pois ela acredita que as pessoas nela inseridas sejam mais “*quietas*”.

Ainda em relação à timidez, Paula coloca que não gostava de comportar-se dessa forma. Relata que não tinha coragem, por exemplo, de conversar com os professores quando tinha dúvida. Além disso, entende que sua timidez a transformou numa adolescente reprimida. Enfim, o fato de ter sido muito quieta causou-lhe sofrimento e acredita que em função disso, teve uma adolescência muito difícil. Atualmente, apesar de seus filhos também serem crianças

quietas, ela os orienta para que sempre conversem com seus professores, para que seus filhos não tenham a mesma experiência que ela teve.

E... eu acho que assim, eu não queria ter sido tão assim, reprimida né? Então, hoje em dia eu falo muito pros meus filhos né: não, tem que conversar! Tem dúvida, fala com o professor! Porque a gente... nem pra falar com o professor eu tinha coragem sabe? De tão reprimida que era. E eu vejo que os meus filhos também são assim né. São bem quietinhos, não falam muito. Mas eu sempre falo assim: tem que falar, você levanta a mão e fala quando a professora perguntar alguma coisa. (...) Porque eu acho que a gente acaba... a gente acaba sofrendo ficando muito quieto né? E eu acho que é assim, isso me dificulta bastante. (...) Então na minha adolescência assim, então acabou sendo difícil por conta disso. Até pra conhecer os meninos, eu não conversava muito com os meninos né? Vergonha.

Os pais de Paula exigiram muito das filhas em relação aos estudos. A professora relata que esta foi uma cobrança constante em sua educação e que, desde pequenas, ela e as irmãs sabiam que deveriam fazer uma faculdade, um projeto de sua família.

O marido de Paula trabalha com seguros. Eles se conheceram no banco em que Paula trabalhava em Embú-Guaçu antes de se tornar professora. Namoraram durante quatro anos e se casaram. As famílias, ambas de origem oriental, apoiaram a união. Tem 3 filhos homens de 13,11 e 9 anos de idade. A professora relata que em muitos momentos é uma mãe brava, e que é assim que os filhos a percebem.

Porque eu acabo exigindo muito deles também né, pelo fato de ser professora, eu acho que a gente fica mais no pé deles né. Então eu cobro bastante. Então eu sempre assim, fez.. não fez (...) eu olhando assim, ainda de vez em quando passa né. Ai, não devolve uma lição porque eles não anotaram na agenda. Então assim, tem coisa ainda que passa, e dá vontade de falar: mas como!!! (risos). Então eles falam que eu sou brava.

Assim como Paula, seus três filhos estudam em um colégio particular de orientação católica. A professora relata que quando foi procurar escola para os seus filhos, optou inicialmente por uma escola pequena. Mas após a 1ª série (atual segundo ano do Ensino Fundamental) decidiu que os meninos precisavam ter mais amigos, o que a fez buscar uma escola onde as turmas fossem maiores. Depois de procurar muito, optou por esta escola, pois é uma instituição que prioriza a disciplina, cobra bastante os alunos e, além disso, ela gostou do programa de ensino adotado. Coloca que seus filhos também são satisfeitos e gostam bastante de onde estudam.

A análise revela que a orientação familiar de Paula foi bastante rígida, tanto relativa à educação quanto a outros aspectos constituintes de suas relações pessoais. Tal afirmação pode ser ilustrada com as passagens onde Paula relata os problemas enfrentados com a sua timidez

durante a adolescência e vida escolar, bem como os esforços de sua família para que ela e as irmãs tivessem uma educação de boa qualidade na capital do Estado.

Nesse sentido, é possível afirmar que a infância e adolescência de Paula foram constituídas por valores de compromisso com a educação formal e informal, na medida em que seus pais cobravam obediência em situações sociais e, também, compromisso com a escola. Tal aspecto pode ser constitutivo da escolha de Paula pela docência, pois a professora afirma que gostava da sua escola de formação inicial exatamente pelo fato de ter muitas regras e ser tudo “certinho”, aspectos constitutivos também do seu modelo familiar.

Esta proposta de educação rígida e composta por regras, constitutiva do ser e agir de Paula, parece ser também constitutiva da educação e criação que dá aos seus filhos: desde a cobrança das tarefas escolares e domésticas (o que a configura uma “*mãe brava*”) até a escolha da escola.

Ao apontar que seus filhos a veem desta forma, a professora coloca que, em alguns momentos, também ela se percebe assim. Relaciona este aspecto com o fato de ser professora de matemática, papel que a obriga a cobrar disciplina e compromisso dos filhos, assim como seus pais fizeram com ela e as irmãs. Em outro momento, Paula afirma que seus filhos e seus alunos apresentam comportamentos semelhantes, de modo que mantém com todos uma relação de carinho e cuidado, o que implica definir regras para que as crianças conheçam os próprios limites.

Essa análise sugere que a educação familiar pode ter sido constitutiva da escolha pela cadeira de matemática, tanto pelas “certezas” que oferece, como pelo “*medo*” que inspira. Assim, é possível inferir que Paula se sentiu desafiada a enfrentar estes meios, e sente-se feliz de tê-lo feito. Este fato a leva ser uma professora carinhosa, tanto para minimizar esse sentimento ruim como para promover condições de superá-lo, como ela o fez. Nesse sentido, a postura carinhosa e atenta em relação ao outro contrapõe-se à perspectiva rígida e regrada que Paula respeita e endossa.

Olha, assim, o que eu procuro passar pra eles é assim, de não ser uma professora muito brava, porque eles tem um medo já da matemática né. Então, se a professora é muito brava, aí eles ficam com medo até de perguntar as coisas né. Então eu procuro quebrar um pouco isso, mas também ao mesmo tempo ser firme também, porque a criança é assim né, se a gente dá muita liberdade já começa a abusar. Então eu procuro fazer isso né, tentar ser assim mais carinhosa com eles justamente por isso né, então eu procuro chegar perto né, então, não ficar só sentada na mesa, então eu procuro estar no meio deles, até perguntar, tudo bem? Tem dúvida? Então, eu acho que assim, eu procuro não deixar assim essa distância muito grande né, entre professor e aluno. Eu tento diminuir bastante isso. Não sei se eu faço isso mesmo né (risos), mas é o que eu tento fazer.

Além disso, no momento em que procurou escolas para seus filhos, ela seguiu o mesmo modelo adotado por seus pais: optou por uma escola rígida, de orientação religiosa e repleta de regras disciplinares, em conformidade com a escola tão apreciada que frequentou, na qual tudo era “certinho”. A análise revela que a educação familiar foi de grande importância na constituição dos sentidos atribuídos ao papel de mãe e a docência. Paula articula os dois ao sentir e agir da mesma maneira em relação aos filhos e alunos.

Em relação à escolha profissional, inicialmente Paula optou por cursar faculdade de Medicina. Porém, após o falecimento de seu pai, a professora aponta que precisou colaborar com as despesas e com o trabalho de sua mãe, o que não lhe dava a disponibilidade de tempo necessária para estudar tanto quanto exige a formação em medicina. De acordo com o relato da docente:

Aí quando meu pai faleceu, aí ficou mais difícil pra gente né... aí depois também eu falei assim... eu não podia mais ter esse privilégio de estudar o dia inteiro né, porque eu precisava ajudar a minha mãe. Então assim... aí a gente foi mudando as coisas. Aí eu falei vou fazer matemática que é uma coisa que eu gosto né. E foi assim.

De acordo com o relato de Paula, a decisão pela área se deu tanto pelo gosto que tinha pela disciplina, quanto por observar a satisfação profissional de uma pessoa de sua família que havia cursado matemática:

É por que eu sempre gostei de matemática né, na verdade, eu sempre fui muito bem em matemática. Aí assim, na minha família tem uma prima que também fez matemática, só que ela não era professora né, ela trabalhava no banco. E assim, ela... e assim, a gente via assim que era uma coisa que ela gostava né, mesmo não tendo exercido na área da educação, e assim, como eu gostava né, eu falei “vou fazer” né.

Assim como esta prima, Paula trabalhava em um banco no momento em que iniciou a faculdade de matemática, também na cidade de São Paulo. Neste emprego, era escriturária e depois, caixa. Aponta que este banco passou por dificuldades e que, após o seu fechamento, ela decidiu que queria ser professora. Neste período, em 1993, Paula estava iniciando o 3º ano da faculdade, e começou a dar aulas na cidade de Embú-Guaçu, aos 22 anos de idade. “Aí quando eu saí do banco, aí eu falei: vou dar aula. Aí eu nem tinha terminado a faculdade ainda, tava no 2º pro 3º... tava entrando pro 3º ano... e aí eu comecei a dar aula.”

Paula acredita que no momento em que decidiu ser professora, fez a escolha certa, principalmente porque conseguiu conciliar vida profissional com vida pessoal, ilustrando, novamente, uma relação intrínseca entre a docência e a maternidade. Atualmente, Paula leciona no período da manhã, e o seu horário de trabalho coincide com o horário em que seus

filhos estão na escola. Desse modo, ela consegue se dedicar à profissão e à família. De acordo com Paula:

Eu acho que foi a escolha certa viu. Acho que... porque assim, eu consegui conciliar as duas coisas né, a minha vida com o meu trabalho. Até porque, depois que eu casei também, e logo depois eu tive filhos, e...assim... o horário de trabalho coincide com o que meus filhos estão na escola, então eu acho que assim, hoje eu acho que eu não teria feito diferente. Porque assim, a minha preocupação também é com a minha família né. Então eu pensei...quando eu comecei a dar aula eu falei assim: não, é isso que eu quero porque é o tempo que eu vou... eu preciso ter um tempo pros meus filhos também né, então eu acho que assim, essa foi a escolha certa.

Cabe ressaltar que a não realização do curso de Medicina, intenção inicial de Paula, frustrada após o falecimento de seu pai, é justificada pela falta de tempo da docente em se dedicar aos estudos requeridos pela área médica, pois precisou colaborar com o trabalho e as despesas de sua mãe. É possível supor que Paula dá indícios de compreender que a profissão docente requerer menos esforço intelectual do que a carreira de medicina, apesar dela relatar que quando tem tempo para se dedicar a leituras, escolhe livros da área da educação e/ou da matemática, e ainda, que realiza constantemente cursos de aprimoramento profissional.

É sabido que o processo de formação em Medicina requer de fato um investimento mais longo de tempo do que a formação em matemática, considerando, inclusive, o período de licenciatura. Mas o foco, aqui, é a opção pela docência. Paula poderia ter atuado em muitos e diferentes setores possíveis pela formação em matemática e, no entanto, preferiu ser professora porque o magistério é uma profissão possível para quem quer se dedicar à família. Nesse sentido, há aqui uma desvalorização da docência: ela não requer esforço para se preparar aulas, muito estudo ou incentivo intelectual e, por esse motivo, libera as mães para cuidar dos filhos. De acordo com Gatti (1996):

Boa parte delas [professoras] atribui sua decisão de ser professora a fatores externos à própria profissão – por exemplo para ter emprego seguro, porque havia escola de formação de professores perto da residência, a possibilidade de combinar estudo com trabalho, porque é a profissão mais adequada socialmente para as mulheres, e outras declaram ainda vagamente que ser professora simplesmente “aconteceu”. Ao lado disso, a maioria diz que: sempre quis ser professora, porém 40% delas optaria por outra profissão, quer pela não valorização atual da profissão, quer pelos baixos salários, quer pelo trabalho muito desgastante. (p. 87).

Além disso, ser professora implica uma dimensão aparentemente importante: para as mulheres, de um modo geral, sejam elas das classes sociais mais ou menos favorecidas da população, o magistério pode ser uma saída pessoal ou profissão não manual, sobretudo, sempre focando a dimensão central do cuidar, como bem aponta Gatti (1996):

O exercício do magistério (...) associa-se também ao estereótipo social da função da mulher – cuidar. E esse é um aspecto interessante a ser aprofundado, pois cuidar não significa necessariamente ensinar, avaliar, alavancar. Pode significar apenas guardar, ou no limite, um “não deixar morrer” simbólico. (P.86).

8.3.Núcleo 2 – Improvisando e aprendendo na raça: não é tão fácil assim

O segundo núcleo de significação proposto foi denominado *Improvisando e aprendendo na raça: não é tão fácil assim*, e contempla indicadores relativos à vida profissional de Paula e à sua atuação em sala de aula. Foram agrupados os seguintes indicadores: *Formação acadêmica e continuada; Trajetória profissional; Dificuldades e Satisfações vivenciadas com o trabalho docente; Relações pessoais e interpessoais vivenciadas no ambiente de trabalho; Atividade Docente: práticas de ensino e Participação das atividades pedagógicas.*

Paula fez faculdade de Matemática em uma universidade particular. Seu processo de formação contemplou, além da graduação, a realização de alguns cursos de capacitação de professores na Universidade de São Paulo (USP), dos quais não se recorda o nome. Além disso, participou de cursos promovidos pela Secretaria Estadual de Educação, com o mesmo intuito. Outros cursos foram realizados, relativos à utilização de softwares para o ensino da matemática, oferecidos pela Delegacia de Ensino do Estado de São Paulo. A professora participou ainda de alguns encontros de professores de matemática na Universidade de Campinas (UNICAMP) e atualmente cursa uma especialização à distância pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), sobre como empregar tecnologias na educação matemática.

Paula coloca que, durante a graduação, teve bons professores. Outros que “*não eram tão bons assim*”. A professora acredita que sua formação acadêmica poderia ter sido melhor: apesar de ter realizado um bom curso, aproveitando todos os conteúdos lecionados, a turma a qual pertencia não colaborou positivamente para sua formação acadêmica. Esse é um dos aspectos negativos de sua formação, pois segundo a docente, muitos dos seus colegas de classe não pensavam como ela sobre o papel da faculdade, da docência e do aluno.

Por esta razão, seus colegas de sala não tinham um envolvimento significativo com os estudos. Alguns deles colavam nas provas, não estudavam, copiavam trabalhos. Tudo isso a faz questionar os “*tipos*” de profissionais que estavam se formando em sua turma. Segundo ela, seus próprios professores não estavam preocupados com o rendimento e aproveitamento de seus alunos.

É porque eu estudava a noite, e muitos ali estavam fazendo a faculdade por fazer... Muitos nem estavam pensando em dar aula. Os que pensavam, não estavam lá muito preocupado com o aluno né? Ah então, assim, dia de prova

eles queriam colar, não estudavam, nos trabalhos queriam ficar copiando, sabe? Essas coisas de aluno mesmo né? Quando eu saí de lá eu fiquei pensando né? Que profissionais serão esses que terminaram o curso como eu né? E, aí, eu ficava pensando: puxa vida, o que que eles vão fazer com essas crianças, né? E os professores também não estavam muito preocupados com isso, né? Se nós estávamos fazendo mesmo, se estávamos copiando o trabalho de alguém, se não estávamos, se estávamos colando. Só tinha um professor mesmo que ele era assim, duro... que não dava moleza sabe?

Outro aspecto negativo apontado por Paula sobre sua formação acadêmica relaciona-se à execução dos estágios curriculares. De acordo com seu relato, ela também não cumpriu esta etapa de formação. Durante a faculdade, assistiu algumas aulas, mas não teve a oportunidade de praticar a regência. Fazia as anotações do conteúdo que foi dado na aula do dia e seus professores assinavam a folha do estágio como se ela o tivesse realizado integralmente. Acredita que este foi um dos motivos pelos quais no seu primeiro dia de aula, não sabia como se comportar nem o que fazer com seus alunos. Em sua experiência profissional, observa que isto também ocorre com muitos professores recém formados. Os novos docentes não tem uma preparação adequada para lidar a classe e não sabem sequer como elaborar um plano de aula. Essas tarefas foram aprendidas durante o exercício da profissão.

E... talvez, não sei se mudou isso hoje nas universidades, se passaram a cobrar mesmo os estágios, e fazer com que os alunos participem. Porque a gente, quando está na universidade, a gente também acaba sem fazer... Porque eu mesma não fiz o estágio do jeito que tinha que ter sido feito. Eu assisti algumas aulas, mas, regência, mesmo, eu nunca fiz! O professor que eu estava fazendo estágio, ele falou: 'ah não, da aqui que eu assino'. E eu anotava o que foi dado naquele dia e eles assinavam. Então precisa (...) fazer isso direito mesmo, pra gente chegar na hora e conseguir fazer alguma coisa, né? Senão, vira uma bagunça. E eu vejo, assim, professores que estão chegando agora e que não conseguem ter um plano de aula, conter os alunos, saber como lidar com os alunos né? Isso eu acho que é um ponto fraco, que durante a minha formação eu acho que ficou faltando. E aí eu fui aprendendo na raça, né?(risos).

Além de apontar as falhas na formação acadêmica, a professora acredita que ela em si não é suficiente para um bom exercício da docência. Nesse sentido, busca sempre realizar outros cursos para se especializar, como citado anteriormente. Paula relata que além de compreender a importância da formação continuada, ela gosta de estudar e não consegue ficar “parada”: “E, assim, eu já fiz vários cursos né? Porque, também, eu gosto. É difícil ficar parada né? Tanto é que eu fiquei dois anos parada – o ano passado e o outro ano – e, assim, eu pensava: ‘aí, eu preciso fazer alguma coisa’...”

Apesar desse relato de Paula, quando questionada acerca de suas práticas em sala de aula, ela não esclarece concretamente a relação entre os cursos que fez e a dinâmica da sala de

aula. Cabe ressaltar que mesmo não existindo tal relação, é possível inferir uma preocupação de Paula com a aprendizagem de seus alunos, na medida em que ela se ocupa em adaptar algumas atividades com o intuito de atingir um número cada vez maior de indivíduos.

Paula relata que, para garantir a aprendizagem de seus alunos, verifica se eles conseguem ou não realizar as atividades propostas, se demoram muito tempo na execução das tarefas e, na tentativa de possibilitar que eles se organizem e de facilitar a apropriação das tarefas, sugere um roteiro a ser seguido na solução de problemas no momento em que as dificuldades surgem, para que os alunos compreendam o caminho a ser seguido para chegar até a resposta esperada.

(...) verificar se eles conseguem fazer a atividade, se eles demoram pra fazer a atividade, se eles conseguem, então assim, eu tento montar um roteiro né de resolução de exercício né, para eles se organizarem, até mesmo ficar mais fácil pra eles, pra eu poder saber onde que ele não tá entendendo. Então, quando eles resolvem algum tipo de exercício eu começo a olhar em que passagem ele está errando. Então eu falo pra eles, deixa a conta, não importa, as vezes você faz um caminho diferente, mas eu quero saber o que você fez. Então as vezes quando eu não entendo o que o aluno fez, eu pergunto pra ele, mas assim, como é que você chegou nesse resultado? E aí ele explica e então eu consigo ver se ele está conseguindo fazer ou não né.

Aqui, a professora mostra estar realmente preocupada em ensinar seus alunos. Elaborou um roteiro que lhe permita: identificar quando os problemas aparecem e como eles se apresentam. Ao que tudo indica, Paula fez uma análise dos diferentes caminhos a serem percorridos para se alcançar uma mesma resposta, bem como da tipologia dos erros.

Esse é, sem dúvida, um recurso importante e necessário do ensinar, na medida em que permite a recuperação da aprendizagem e o re-planejamento em função do desempenho obtido. Aponta que na matemática, problemas e tarefas novas dependem, muitas vezes, de outros conteúdos anteriormente ensinados. Quando o aluno apresenta “dificuldades”, é necessário voltar e reapresentar conteúdos que pressupõem um menor grau de dificuldade.

Na verdade, trabalhar com base na análise das tarefas pressupõe uma divisão da classe em grupos, e utilização em cada um deles de diferentes estratégias, em cada um deles, de acordo com a demanda de cada grupo, para se atingir os objetivos propostos. Essa é uma forma Essa é uma forma de ensinar complexa e trabalhosa e, no entanto, não é de se estranhar que Paula reclame do número de alunos em sala de aula, uma vez que é difícil atender uma grande quantidade de alunos ao mesmo tempo.

(...) tem alguns alunos que tem assim uma dificuldade e a gente precisa assim, sentar e até eu faço isso né, às vezes eu preparo atividades que às vezes a gente esta num determinado conteúdo que depende de outro. Então,

e ai ele não assimilou ainda o outro conteúdo. Então às vezes eu preciso voltar um pouco. (...) Eu olho... ele não sabe tabuada, e ele precisa fazer cálculo. Então eu preparo ele para os cálculos pra depois começar a inserir problemas pra eles né. Daí eu começo também pelo grau de dificuldade menor até... mas aí às vezes não dá pra atender todos né, porque, 37 alunos, às vezes não dá pra atender todo mundo.

Nesse momento, Paula revela uma das principais lacunas da formação docente, tão comum no país: a dificuldade de fazer um trabalho diversificado que promova a aprendizagem de todas as crianças. Mesmo considerando que a professora está atenta a esta questão, e que sabe como solucionar o problema, infere-se a partir de sua fala certo conformismo com a situação atual: quem é que sabe ensinar para 37 alunos?

Retomando outros aspectos negativos relatados anteriormente por Paula sobre sua formação acadêmica, aponta-se as idéias defendidas por Severino (2001). Para esse autor, a formação de professores é um momento que deve estar baseado nas relações concretas vivenciadas entre educandos e educadores, ambos participando ativamente e comprometidamente das aulas. Este compromisso, como mostra o relato de Paula, não existiu em seu processo formativo e ainda não se faz presente no processo de formação dos atuais professores. Dentre as principais limitações encontradas, Severino (2001) destaca a estruturação dos estágios acadêmicos, uma vez que:

(...) no atual modelo de curso de licenciatura e pedagogia, o aluno recebe apenas alguns elementos teóricos e técnicos, cumprindo com poucas horas de estágio em situações precárias. Se é verdade que se aprende pensando, também é verdade que se aprende a pensar, fazendo. Não são suficientemente desenvolvidas as práticas de docência das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem outras modalidades intrínsecas à profissão. (p. 144).

Além da indisponibilidade de condições favoráveis para a prática dos estágios curriculares, é possível que, no processo de formação de Paula, não tenha ficado clara a questão do compromisso político e ético que cabe ser assumido pelos futuros professores com a sociedade e as gerações mais jovens. Afirmar que a professora não se comprometeu com a sua formação acadêmica, com certeza, seria um equívoco. Porém, é possível inferir que ele foi totalmente desconsiderado na realização dos estágios pela futura professora, seus colegas, professores e instituição.

Considerando este aspecto, retoma-se o relato de Paula acerca da sua primeira experiência em sala de aula, com alunos do Ensino Fundamental II e também do Ensino Médio, ainda antes de se formar quando lecionava na cidade de Embu-Guaçu. As dificuldades

foram muitas, pois nunca havia entrado em sala de aula para lecionar. Nesse sentido, ela não sabia exatamente o que deveria ser feito.

Eu achei muito difícil, porque eu nunca tinha entrado na sala de aula, né? Eu não sabia o que fazer. O que que eu vou fazer, né? (risos). Porque a gente faz, assim, na faculdade: a gente até faz estágio, tudo, mas não é a mesma coisa, né? Você enfrentar uma sala de aula com aquele monte de alunos, é difícil.

Essa dificuldade inicial deve-se também ao fato de não ter planejado as primeiras aulas. Foi necessário improvisar para ministrá-las, e segundo a docente, o imprevisto é percebido pelos alunos, dificultando ainda mais o início de sua docência. Apesar das dificuldades iniciais, Paula foi bem sucedida: buscou apoio na experiência dos outros professores e da direção da escola. Com o tempo, pôde perceber que lecionar não seria uma tarefa simples, o que minimizou a sua ansiedade de “*querer mudar o mundo*”.

Então, pra mim, foi bem marcante, porque a gente não tinha nem feito o planejamento! Então, eu tive que improvisar, na hora, alguma coisa pra dar pra eles. E, assim, os alunos percebem que a gente também tá insegura né? (risos). Eu acho assim: sempre no começo a gente quer fazer muita coisa, né? Acha que vai conseguir mudar o mundo, né? Mas, aí, a gente vai percebendo que não é bem assim, não é tão fácil assim...

Contraditoriamente, em outro momento da entrevista, a professora relata que quando sentiu as dificuldades, no início da docência, não pôde contar com o apoio de ninguém. Este primeiro momento foi um “*susto*”.

Não, não tive (apoio). Eu tive que me virar. Porque, assim, eu peguei as aulas e já foi assim, (a diretora) falou: ‘ah, então você pode ir pra sala’. Ai, eu fiquei: ai meu Deus! E agora? E aí, ela me deu alguns livros lá. E eu... bom, eu pensei: ‘vou pegar alguns exercícios e fazer com eles né’. Mas é um susto, mesmo assim.

Esses aspectos ilustram ainda mais a discussão iniciada anteriormente, a respeito da precária formação recebida pelos educadores e da inexistência de critérios e exigências sobre as aulas a serem dadas. Prepondera, efetivamente, o desconhecimento acerca da natureza do compromisso político e ético que se assume com as gerações mais jovens. Sobre esse aspecto, Severino (2001) aponta que:

O investimento na formação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se à técnica. Formar um educador não é repassar-lhe conhecimentos acadêmicos, pois isso não assegura a fecundidade de sua prática, que precisa subsidiar efetivas mudanças na sociedade pela transformação dos educandos. Ela precisa ser política, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. Sendo política, ela

se tornará intrinsecamente ética e contribuirá para a consolidação da cidadania. (p. 156)

Cabe, nesse momento, a compreensão que esta dimensão política e ética deve contemplar desde o planejamento as aulas, de acordo com as necessidades específicas dos aprendizes, até a consideração das condições objetivas desses alunos, enquanto agentes ativos em seu próprio aprender. De acordo com Rios (2008):

Aqui se explicita a minha tese: o trabalho docente competente é um trabalho que faz bem. É aquele que o docente mobiliza todas as dimensões de sua ação com o objetivo de proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade. Ele utiliza todos os recursos que dispõe – recursos que estão presentes ou que se constroem nele mesmo e no entorno – e o faz de maneira crítica, consciente e comprometida com as necessidades concretas do contexto social em que vive e desenvolve seu ofício. (p. 107).

Em relação à sua trajetória profissional, Paula relata que nunca lecionou para alunos da educação infantil. Após três anos de experiência docente em Embu-Guaçu, mudou-se para São Paulo, em 1996, no ano em que se casou. Começou a lecionar para o Ensino Médio, também em uma escola estadual. Depois dessa escola, Paula foi para outra, também estadual, na zona sul de São Paulo, que fechou há cerca de três anos, momento em que foi dar aula em uma terceira escola do Estado. De acordo com seu relato, foi aí que se deu conta de que poderia ensinar alunos menores, de 5ª a 8ª série, o que a levou, há 2 anos, para a escola que trabalha atualmente, junto a crianças do Ensino Fundamental II.

Essa mudança decorreu do fato de Paula acreditar que os alunos chegam ao Ensino Médio com alguns “vícios”, que comprometem negativamente o trabalho docente. Pensou, então, que se trabalhasse com o Ensino Fundamental II, poderia preparar melhor os alunos. Assim, junto com outros professores que trabalhavam coletivamente, buscou seu atual posto de trabalho. Ela e os colegas não conseguiram ir para uma mesma escola, mas Paula relata que está muito satisfeita com sua escolha.

Porque, assim, quando a gente recebe os alunos no ensino médio, eles já vêm com alguns vícios, né? Algumas coisas que é difícil tirar deles, né? É difícil até de ensinar alguma coisa. (...) Eu trabalhei desde 96 até o ano retrasado (2007) só com ensino médio, né? (...) Vamos ver se eu consigo trabalhar com os de 5ª a 8ª, ver se eu consigo preparar melhor os alunos, né? Aí eu já tava com essa intenção. (...) O ano passado a gente resolveu, então, eu e o Pedro, a Laura¹⁸, né? Os amigos que a gente tem, que a gente trabalha em conjunto, a gente resolveu sair pra ver se conseguia ir pra uma escola de Ensino Fundamental. Eu consegui sair e ir pra essa escola, onde eu estou, né? E, aí, cada um acabou se separando né? Mas eu to gostando bastante.

¹⁸ Nomes fictícios.

Paula compreende que estes “vícios” são específicos de alguns conteúdos da matemática, que se não forem devidamente apropriados, dificultam a resolução dos problemas mais complexos que serão tratados no currículo do Ensino Médio. Muitas vezes, por esse motivo, os alunos não conseguem ir para frente, sendo preciso re-ensiná-los, o que torna a tarefa docente mais difícil do que deveria ser. Acredita que os “vícios” são responsáveis pelo baixo desempenho dos alunos no exame vestibular, pois impede que resolvam as tarefas rapidamente, uma exigência desses.

De acordo com Paula, os “vícios” são construídos na e pela crença de alguns dos professores do Ensino Fundamental de que os alunos de escola pública não farão o exame vestibular, e, portanto, não ingressarão na faculdade. Nesse sentido, não há necessidade de investir em aspectos que otimizariam a aprendizagem dos alunos. Ela, ao contrário, sempre incentiva seus alunos a cursarem uma faculdade e, quando necessário, orienta como buscar bolsas para concluir o ensino superior, em universidades particulares.

(...) porque tem professor que acha que muitos alunos não vão fazer faculdade. Então, eles não pensam que eles (os alunos) vão prestar vestibular. Isso eu já sei, porque nas escolas que (eu) passei muitos achavam que: ‘ah, para que?’ Eles não vão prestar vestibular... Eles não vão fazer uma faculdade.(...) Então, assim, eles não tem isso mesmo sabe? Parece que eles estão lá mesmo só pra cumprir o programa, né? Então, não há esse foco... Eu sempre falei: eu acredito nos alunos... eu sempre incentivei a fazer o vestibular, a fazer uma universidade. Não conseguiu entrar numa universidade pública? Então, vai fazer uma particular, mas corre atrás de bolsa, faz assim.

Toda esta questão parece estar relacionada a problemas crônicos da escola brasileira, que dificultam o exercício da docência, além daqueles já mencionados acerca da formação docente: ausência de trabalho coletivo, falta de articulação curricular, nenhuma liderança etc.

Paula aponta o fato de ter que trabalhar com muitos alunos ao mesmo tempo, pois de acordo com a docente, cada aluno tem uma dificuldade diferente, e ela não consegue atender a todos. Relata não ter certeza se a sua prática em sala de aula atinge todas as competências e habilidades de seus alunos. Além disso, coloca que muitos professores também não se preocupam com esta questão, e não modificam as suas aulas ao longo da carreira profissional, pois não consideram a referência dada pelos alunos.

Eu acho assim: o que é mais difícil mesmo é trabalhar com muitos alunos.. porque assim, cada um tem uma dificuldade diferente, né? E atender a todos é muito difícil, eu não consigo... Às vezes, eu sei que eu não consigo atingir todo mundo. E está muito relacionado, também, às competências e habilidades que hoje, pra gente, né? Que até pouco tempo atrás a gente não sabia o que era trabalhar com habilidades e competências, né? Até mesmo

hoje, eu acho que é difícil, né? Saber se aquilo que eu tô fazendo realmente está atingindo essas habilidades e competências, que são exigidas hoje. E vejo que muitos professores também não tem muito essa preocupação não, sabe? Eles continuam dando aquelas aulas de sempre, sem tá verificando isso. E eu faço muito esforço pra saber isso, né. Se eu to fazendo isso certo.

Um caminho para compreender melhor esta e outras questões seria o melhor uso dos Horários de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPCs) e a discussão mais aprofundada do Projeto Político Pedagógico (PPP), com a participação ativa dos docentes, atores principais na compreensão das demandas de cada escola, que se configuram na e pela atividade docente, no contato com a equipe escolar, a comunidade, os alunos e suas famílias. Mas isso é absolutamente distante e alheio ao que se passa nas escolas, como bem relata Paula, ao ser questionada acerca da sua participação na elaboração do PPP da sua escola. Ela afirma que não viveu esse processo e tampouco teve acesso ao documento na íntegra. Acredita que os outros professores da escola também não o conhecem, e não consegue nem mesmo precisar o que ele é consegue: “*Olha... o projeto a gente... só sei que a gente faz. Toda a parte de projetos que tem pra fazer, é a gente quem faz. Agora, eu não sei direito como é que é o todo desse projeto, a gente nunca viu.*”

Paula afirma que a participação dos professores na elaboração do PPP se refere ao planejamento dos passeios, que geralmente são organizados pela professora de artes, bem como das saídas para os campeonatos de esportes. Acredita que também seja parte do documento a organização de atividades como a feira de ciências, ou do folclore. Para ela, esses projetos são elaborados e redigidos pelos professores e que compõem o PPP da escola.

Então, no caso, a parte do planejamento, a gente tem os passeios também. Geralmente é a professora de artes que acaba agendando mais os passeios, né? Tem as saídas também pros campeonatos de futebol, acho que de handball também tem. Então, isso são projetos, também, que tem que ser feito à parte, né? Aí tem... que mais o ano passado, o que a gente fez? Era um... não era feira de ciências, era... a gente ia juntar, mas acabou não fazendo a feira de ciências e já fez uma... era sobre o folclore. E, aí, também tem que fazer por escrito tudo isso. (...) Sim, isso entra no projeto também.

Como é amplamente divulgada, a finalidade do PPP está além da promoção de passeios, feiras e participação dos alunos campeonatos esportivos. A criação do PPP foi oficialmente proposta na década de 1990 com a implantação da Lei 9394/96 (LDBEN/96). Em linhas gerais, a função do documento é a organização das diretrizes da escola como um todo, prevendo a criação de temas geradores de acordo com as necessidades objetivas da população atendida em cada instituição de ensino, à luz das condições materiais de existência da instituição, seus alunos e funcionários. De acordo com Monfredine (2002):

A normatização/legalização do projeto pedagógico impõe uma série de controles burocratizados ao mesmo tempo em que, na unidade escolar, é exigida da equipe técnica resposta imediata aos mais variados problemas, desde aqueles que refletem as graves condições sociais e econômicas em que se encontram os alunos, os conflitos na unidade escolar, a falta de recursos financeiros para desenvolver os planos de ação e até aqueles relacionados à manutenção do prédio. Os projetos pedagógicos das escolas, em certa medida, refletem a busca de soluções a esses problemas que afetam a todos na unidade escolar. (p. 46).

Nesse sentido, o PPP é uma proposta de promoção de autonomia das instituições de ensino, e também, de democratização do espaço institucional, pois contempla a participação da comunidade escolar como um todo. Em linhas gerais, a autora aponta como é importante que os professores efetivamente construam o PPP:

A construção e a implementação do projeto pedagógico nas escolas refletem muito mais que a busca de soluções imediatas aos graves problemas que afetam o cotidiano escolar. Sugerem ainda que aquilo que se chama de autonomia da escola se constitui na autonomia do grupo de educadores mais atuantes na escola. (MONFREDINE, 2002, p. 41).

Cabe ainda considerar que, o PPP é tido por muito educadores como um documento meramente burocrático, e nesta visão, não possui necessariamente vínculo com as medidas implantadas pelas instituições de ensino. Ao ser compreendido como um instrumento de controle das ações das instituições de ensino pelos Estados e Municípios, o PPP exerce um papel contrário ao original, que visa promoção de autonomia e democratização tanto do ensino quanto das relações institucionais. Além disso, é muito freqüente a equivocada o direcionamento da culpabilização do insucesso da implantação do PPP, ao perfil de seu alunado e/ou de seus docentes. Efetivamente, na perspectiva adotada nesta pesquisa, a constituição das práticas de ensino se dá na e pela materialidade das determinações históricas e sociais de existência humana. Em nenhum momento ela é resultante de atividades isoladas, como mostra Severino (2001):

A educação se realiza através de mediações que se desenvolvem no interior de um projeto e a partir dele. Vincula-se um projeto histórico e social; a instituição escolar é o lugar por excelência desse projeto no que concerne à dimensão educacional e ao trabalho profissional do educador. Assim, a escola deve ser espaço-tempo e instância social que serve de base mediadora e articuladora de outros dois tipos de projeto: político da sociedade e pessoal dos sujeitos envolvidos. (p. 154).

Paula menciona ainda as relações de trabalho estabelecidas com a direção e coordenação pedagógica da escola em que trabalha. Em relação à primeira, a docente considera que são satisfatórias, pois tudo que ela precisou até agora foi atendido. O papel da direção da escola é

percebido como um apoio do trabalho pedagógico. No que concerne à coordenação pedagógica, entretanto, Paula coloca que as relações deixam muito a desejar: “Agora a coordenação assim, eu acho que precisa... não sei, não faz o papel de coordenação. Acho que assim, só vem para passar recado... então eu acho que assim, um pouquinho da coordenação ainda falta um pouco.” Paula compreende que a coordenação pedagógica, para além de transmitir recados, deveria orientar o trabalho dos docentes, evitando que alguns prazos de cursos sejam perdidos e que informações relevantes não cheguem à escola. Entende que a coordenação pedagógica também é responsável pela proposta de passeios para os alunos, e que começou a providenciar algumas destas atividades após a reclamação dos professores.

Então, aí tem os cursos e, assim, muita coisa que a gente pergunta pra ela, ela não sabe dizer, também não sabe informar, e, às vezes assim, a gente pede pra ela ir atrás (da informação) e demora muito... perde os prazos... Então, assim, é a gente que acaba perdendo por conta disso. E, mesmo assim, buscar passeios, fazer alguma coisa assim, né? Ela não faz. Até a gente começou a reclamar o ano passado, e ela começou a correr um pouco atrás, né? Então precisa apertar um pouquinho assim, né? Se não, não sai nada né?

O relato de Paula aponta o não cumprimento do papel da coordenação pedagógica, mas está longe de apresentar uma visão crítica. É verdade que esta função não se resume a transmitir informações aos professores, mas a docente não avança nesse sentido. Aparentemente, compreende que a coordenação pedagógica e a direção das escolas deveriam estar a serviço do desenvolvimento de seus alunos e, nesse sentido, deveriam também dar apoio aos professores. O problema maior é que Paula, mesmo com a experiência de 17 anos de magistério, parece ainda não ter percebido a função da direção e da coordenação pedagógica.

É possível que esta falta de compreensão seja construída na e pela falta de diálogo entre os membros da equipe escolar e o caráter isolado da prática pedagógica, já sinalizados anteriormente. Nesse sentido, a docente parece também não se perceber agente nem mesmo de suas próprias transformações, de onde se infere a dificuldade em compreender que pode, em pequena escala, transformar o social. Não se nota, nesse relato, como consegue realizar tantos cursos se direciona ao outro – no caso a coordenação pedagógica – a responsabilidade de divulgar a oferta de capacitação continuada, amplamente divulgada tanto pela Associação dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (APEOESP) como no site do Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Assim, o docente, enquanto agente de transformações sociais, é antes de tudo sujeito em construção e agente das transformações de si. Deve ser ativamente comprometido com seu

desenvolvimento profissional e o conseqüente desenvolvimento de seus alunos, e nesse sentido, é também responsável pela busca e captação de recursos para sua capacitação técnica e teórica, não cabendo, portanto, a responsabilização unicamente da coordenação pedagógica no cumprimento de prazos dos cursos oferecidos para tal. A troca de informações entre os docentes acerca dos cursos de capacitação e de outros assuntos relacionados ao trabalho pedagógico poderia ocorrer nos HTPCs.

Cabe mencionar, ainda, que esta ausência do corpo coletivo pode promover um isolamento e uma falsa sensação de controle e poder do docente em relação a sua aula e à aprendizagem de seus alunos, fazendo com que a atividade dos professores, freqüentemente, se desvincule da realidade escolar, pois não contempla nem o aluno, nem a relação ensino-aprendizagem, configurando um fazer fragmentado, sem metas e/ou continuidade. De acordo com Roldão (2004):

Sublinhei as limitações do **poder** dos professores sobre a sua acção e os escassos mecanismos de regulação sobre ela. Tais limitações relacionam-se directamente com o individualismo sacralizado do exercício, que tem conduzido, sem que os próprios se apercebam da subtilidade deste dispositivo social, ao esvaziamento de **um corpo colectivo**, enquanto comunidade de pares, que assegure quer o saber do grupo, quer o controlo sobre a acção no interior do próprio corpo de professores, quer as condições de acesso ao exercício, quer a deontologia profissional, quer a qualidade que, a serem profissionais plenos, só pode ser construída e regulada pelos próprios (...). (p. 9 – grifos no original).

Essa é, de fato, a última, mas não menos importante, articulação encontrada no núcleo 2. Paula refere-se às HTPCs, momentos dos quais diz participar, apontando ser nesses encontros que os docentes recebem recados importantes e têm acesso às informações sobre o que vai acontecer durante o bimestre, como os dias em que acontecerão as reuniões de pais e mestres, as festividades e quando os materiais pedagógicos serão recebidos. Nesse espaço, além disso, os professores elaboram as pautas das reuniões de pais:

E, aí, então, essas reuniões são geralmente ou pra passar algum tipo de recado, né? Sobre o que vai acontecer durante o bimestre, se vai ter reuniões de pais, se a gente precisa contar (a pauta das reuniões de pais e mestres), se tem caderno que vai chegar, quando que vai chegar, preparar aula.

É sabido que o HTPC é destinado à articulação do trabalho docente, com ênfase no planejamento de estratégias de ensino e avaliação coletivas, de modo a permitir que se formem vínculos entre os diferentes professores, divulgando estratégias de ensino, com troca de experiências e impressões sobre como melhor proceder para alcançar determinados fins.

No entanto, como mostra Paula, se essa é a intenção, a realidade é muito distinta. Observa-se ruptura e falta de continuidade entre o que é feito no Ensino Fundamental e entre esse nível e o Ensino Médio. Nesse sentido, as HTPCs não cumprem sua finalidade, quiçá pelos professores nem mesmo se darem conta da complexidade de sua tarefa. Um tempo precioso de formação de pares, por seus próprios pares, é perdido, com conseqüências negativas para a aprendizagem dos alunos. Não se faz, portanto, o uso esperado da experiência acumulada, e a cada momento, na solidão de suas salas de aula, cada docente “reinventa a roda”. Dessa maneira, oportunidades de motivar os alunos, formas bem sucedidas de abordar determinados assuntos para algumas clientela, recursos inovadores, acabam perdidos na memória individual de alguns professores. Sem trocas, cristalizam-se procedimentos, padronizam-se aspectos particulares, normatizam-se especificidades.

Quando o caráter ativo dos sujeitos não é considerado e quando a isso se alia uma visão pessimista de suas possibilidades, o resultado pode ser - como no caso de Paula - a desistência de ensinar em níveis mais avançados da escola básica. Esse aspecto é ilustrado pela satisfação que a docente sente em ensinar no Ensino Fundamental. É verdade que os alunos menores são mais dependentes da atenção dos professores, fazem muito barulho. Não obstante, alunos de 7ª e 8ª séries alcançam objetivos importantes que, de acordo com Paula, podem levá-los a ter um melhor desempenho e a realizarem, com mais facilidade, as tarefas que virão. Dessa maneira, Paula parece sentir que sua profissão adquiriu novo alento, vinculando-se ao trabalho de outros docentes, ao verificar que ela pode ensinar seus alunos e encaminhá-los às series seguintes com sucesso e, finalmente, ao ensino superior. Por discutível que seja essa última meta, ela quebra com o isolamento da atividade docente e recupera seu caráter coletivo, na medida em que o trabalho de cada um passa a ser importante para outros professores. Por outro lado, se a perspectiva mudou, a prática continua a mesma.

Essa questão é ilustrada pelo relato de Paula acerca das relações interpessoais estabelecidas entre os professores na instituição de ensino em que atualmente leciona. Segundo ela, são relações respeitadas, porém muito individualizadas, nas quais as experiências docentes não são compartilhadas. Para Paula, isso se explica pelo fato de seus colegas estarem próximos da aposentadoria, de modo que fazer diferente, trabalhar em cooperação, seria muito esforço para quem está em fim de carreira. Ela sinaliza que gostaria de atuar de maneira mais entrosada com seus parceiros e que iniciou, no ano passado, um movimento nesse sentido. Uma professora de Língua Portuguesa, que trabalha para as mesmas turmas que Paula, concordou em com ela em se articular, de modo que ambas devem desenvolver um trabalho juntas, durante o próximo ano letivo.

E, com relação aos professores, assim, eu vejo assim: que o relacionamento é sempre de respeito, né? Só que, assim, é muito individualizado. Cada um fica na sua sala, faz o seu. Até conta o que faz, mas, eu acho que os professores de lá são muito antigos, né? A maioria tá pra se aposentar, todos estão à beira da aposentadoria, e eles não estão muito preocupados em querer fazer trabalhos, em trabalhar junto com outro professor, porque dá trabalho, né? (...) Eu gostaria que tivesse mais (trabalho coletivo). Como eu entrei o ano passado, tem uma professora de português que trabalhava com as mesmas turmas que eu, e a gente começou a conversar de fazer alguma coisa junto, né? De desenvolver algum trabalho, e ela topou, né? E assim, vamos ver se esse ano a gente consegue fazer alguma coisa, né?

Esta vontade de Paula, a de realizar um trabalho compartilhado, parece sinalizar um encaminhamento no sentido de superar a docência isolada, estanque, em que cada professor é o único responsável pelo que faz em sala de aula. Talvez seja um começo pequeno, mas sem dúvida esperançoso, de romper - na e pela interação social - com a perspectiva excludente, promotora de práticas de ensino que não permitem o preparo adequado dos alunos para enfrentarem o futuro da melhor maneira possível. Talvez haja aí, da parte de Paula, um germe de mudança na forma de conceber o ensino, a escola, os alunos e os próprios docentes. Talvez ela esteja conseguindo re-significar sua experiência profissional, a maior parte do tempo vivida junto alunos provenientes de famílias pouco favorecidas materialmente. Contraditoriamente, a mudança se instala no momento em que lida com alunos muito mais pobres, moradores de uma favela próxima da escola. Articulando as discussões apontadas até então, Rios (2008) aponta que:

Trata-se de retomar a reflexão sobre o conceito mesmo de ensino, sobre o ofício do professor, do ensinante, que ganha seu significado na relação dialética como os aprendizes, tornando-se, verdade, também um aprendiz. Aprender é preciso, para viver. É preciso aprender a viver. E este viver não é algo abstrato, mas algo que transcorre na *polis*, na sociedade organizada, na relação com os outros. No Brasil, faz-se necessário que a escola aprimore seu trabalho, no sentido de superar o grave problema da exclusão social, fazer frente às demandas da sociedade, ou intervir na sociedade com o objetivo de problematizar as próprias demandas. (p. 62).

8.4. Núcleo 3 – Quando o aluno não aprende: as dificuldades presentes na relação ensino-aprendizagem.

O terceiro e último núcleo de significação foi denominado *Quando o aluno não aprende: as dificuldades presentes na relação ensino-aprendizagem*, e contempla os indicadores relativos às concepções de aluno, escola, educação, e ainda, às questões apontadas por Paula acerca de suas práticas de ensino e da aprendizagem e comportamento dos seus alunos. Para tal, foram agrupados os seguintes indicadores: *Relação ensino-aprendizagem*;

Dificuldade de aprendizagem; Visão de professor, escola, homem e sociedade e Relação professor-família.

Este núcleo de significação é central para a finalidade desta pesquisa. É nele que se concentra a análise do relato de Paula acerca das “dificuldades de aprendizagem” apresentadas pelos seus alunos. Porém, a aproximação dos sentidos e significados atribuídos pela docente a este fenômeno só poderá ser mais completa na medida em que articularmos a análise dos três núcleos, e compreendermos, dessa maneira, a totalidade do relato.

Ao ser questionada sobre o significado de indivíduo, a professora aponta ser ele o principal, pois é ele que é ativo no processo de transformação da sociedade. Paula afirma que o indivíduo é o responsável pelas mudanças, e é a partir dele somente que estas são possíveis.

O indivíduo? Bom... ele... acho que assim, é o principal. Porque, o homem é que faz... o homem é o todo. Eu acho que, assim, o homem na sociedade ou o homem como indivíduo eu acho que ele é o todo, porque ele que faz as mudanças, né? É a partir dele que acontece qualquer tipo de mudança.

A professora Paula apresenta uma concepção de indivíduo e, portanto, de homem, semelhante à adotada neste trabalho: o de um ser em constante transformação, agente ativo das metamorfoses de si mesmo, constituído na e pela materialidade da realidade objetiva ao longo da história. Esta concepção é apreendida também quando conhecemos seu relato acerca do papel do professor na formação do indivíduo e das qualidades necessárias para se caracterizar um “bom professor”. Paula aponta que a docência é uma profissão que acarreta grande responsabilidade, e entende que um trabalho docente de má qualidade pode prejudicar significativamente as crianças. Relata que tudo que o docente faz em sala de aula, por mais que seu período junto aos alunos passe rapidamente, reflete-se intensamente no indivíduo, pois ele vê no professor um modelo e uma referência. Daí a sua importância: é um compromisso assumido com o aluno.

Ser professor é uma grande responsabilidade. (...) E eu vejo assim: quanto essa pessoa pode fazer um estrago, né, numa criança? Então a gente fala assim: um ano parece que passa rápido, mas tudo que a gente faz na sala de aula, vai refletir muito no aluno. Então, a criança vai absorver muito, porque a gente ainda é um referencial pra eles, né? Então, eu acho que assim, acho que isso é muito importante! Então nosso papel dentro da educação é essa responsabilidade mesmo, compromisso com o aluno, né?

Quando perguntada acerca das qualidades que caracterizam um “bom professor”, a docente sinaliza que é necessário ter responsabilidade e respeito com os alunos, principalmente na decisão dos conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, o que demonstra uma coerência significativa com a conduta de planejamento e elaboração de suas

aulas. Paula coloca que não é indicado trabalhar conteúdos já conhecidos com os alunos, mesmo que isso facilite o trabalho do professor, pois os alunos tirarão boas notas, e com isso, os pais ficarão mais satisfeitos.

A docente entende que o bom professor deve propor tarefas desafiadoras e investir nas possibilidades de seus alunos. Essa é uma forma que minimiza a oportunidade de “enganá-los”, pois, ao propor tarefas já conhecidas, o docente promove a falsa idéia que estão desenvolvendo uma aprendizagem significativa que, se verificada, por exemplo, nos exames vestibulares, não será confirmada. Esta é, em seu entender, uma postura que necessita ser modificada.

Um bom professor eu acho que é assim: bom... é ter responsabilidade, respeito com os alunos (...) porque eu poderia chegar à sala de aula e... ah, é mais fácil dar uma coisa que eles já viram, umas coisas mais fáceis, que, ai, eu não tenho problema, eu tenho nota boa pra todo mundo, eu tenho os pais contentes que os filhos tão conseguindo fazer os exercícios, né? Então, assim: é desafiar mesmo, né? É sempre acreditar que eles conseguem mais, né? Que eu acho que também isso (...) acaba é... enganando o aluno, né? De certa forma, ele vai achar que ele tá aprendendo, né? E quando ele chegar lá no vestibular, quando ele for chegar pra fazer um concurso público, ele não sabe nada, né? Então eu acho que assim, precisa mudar isso!

As concepções de Paula acerca do indivíduo e do papel do professor são coerentes entre si, na medida em que ela vê o primeiro enquanto ser ativo das transformações sociais e o segundo como tendo um papel central em sua formação. No entanto, não fica claro se essa docente, ao enfatizar o papel do professor na constituição do indivíduo, não acaba por perder de vista as demais determinações presentes no processo formativo, de modo que o docente corre o risco de ser compreendido enquanto a “causa” da boa ou má formação dos jovens.

Em relação ao papel da escola, ele é, segundo Paula, o de assegurar a formação integral das pessoas como cidadãos, preparando-as bem para enfrentar a vida. Na escola, essa responsabilidade cabe ao professor, e só pode ser alcançada pelos que estão bem preparados: “hoje em dia só consegue mesmo os que estão bem preparados”. Ou seja, os alunos só terão boas oportunidades se tiverem professores que permitam uma educação básica de boa qualidade. Em sua visão, não há garantias de que os docentes possam oferecer aos alunos uma formação integral. Entende, por outro lado, que é possível se chegar a ela: muitos professores estão preocupados com esta questão, e se houver uma articulação da equipe profissional, a formação completa do indivíduo pode ser algo viável. Cabe ao professor, segundo Paula, buscar este trabalho comprometido com a formação integral do indivíduo.

Eu acho que assim, por isso que eu falei, tem professores que pensam assim, que conseguem, acho que assim, tá pensando nisso, acho que tenta fazer um

trabalho voltado pra isso né. Mas isso precisa ser em equipe, é muito difícil trabalhar sozinho. (...) Eu acho que assim, o professor também precisa buscar isso. Por que... assim, da experiência que eu tenho né (...) a gente vê que, como é diferente... como a criança muda quando tem esse trabalho conjunto, que ele vê que todo mundo está cobrando a mesma coisa, ou ele muda, ou ele muda né! (...) Eu acho que... eu acho que é isso que tá faltando.(...) E quando a gente faz um trabalho assim em grupo, é... isso vale pra vida, isso vale pro resto da vida pra eles.

Em suma, Paula compreende o indivíduo como agente das transformações sociais, se e quando ele receber uma formação integral, que deveria lhe ser assegurado pela escola por meio do trabalho docente de boa qualidade, mas não o é. Isso implica que muitos indivíduos não conseguirão ser ativos na transformação do social, porque a escola, instituição da sociedade encarregada da formação das gerações futuras, não cumpre bem o seu papel. Há, portanto, algo errado não somente com a escola como, também, com a sociedade. Embora Paula não complete esse pensamento, existe, embrionariamente, a noção de que sociedade e indivíduos mantêm uma ligação: indivíduos mal formados não transformam a sociedade e uma sociedade cuja escola não forma, não institui os indivíduos como sujeitos.

De acordo com a docente, a Educação está fragilizada, porém em momento de transição. Defende que o Governo tem trabalhado no sentido de trazer melhorias para a Educação e que, atualmente, o foco não está mais somente da transmissão de conceitos, sem contemplar a aprendizagem dos alunos. Ainda existe, segundo Paula, uma resistência muito grande por parte dos docentes em relação a estas mudanças, em função da dificuldade dos professores em modificar práticas pedagógicas cristalizadas, e atender efetivamente às necessidades dessa nova demanda.

Eu vejo a educação fragilizada. Eu acho que está também numa fase de transição. Eu vejo assim, que também por parte do governo, eu vejo que eles estão tentando né, melhorar isso. Mas tem uma resistência muito grande porque mudou muita coisa né, da educação de antigamente pra hoje. Então vem mudando de forma assim, que não é mais só conceitual, então antes, não sei, eu vejo assim, que antes era muito conceito, conceito, conceito, sem a preocupação de verificar se o aluno esta aprendendo mesmo né. E hoje ta tendo essa preocupação, da interpretação. Então, essa mudança, nem todo mundo ta aceitando bem, então é difícil isso. (...) Porque é difícil. (...) E então eu acho que assim, é difícil até para o professor mesmo adaptar essa mudança e talvez assim, o novo, fazer diferente, porque você tem que mudar né? Eu sei que tem professor que dá a mesma aula há 10 anos aí, mais, 20 anos e continua do mesmo jeito, e não é fácil.

Apesar de Paula sinalizar neste momento o papel ativo do Governo na transformação da educação, novamente entende que ele é, aparentemente, dos docentes. Além disso, aparece uma contradição: as possibilidades de realização de um trabalho comprometido com a

formação integral do indivíduo, ao mesmo tempo em que não acontecem concretamente, são alvo de preocupação de alguns professores, mesmo que estes ou outros docentes mantenham suas práticas cristalizadas e não se atentem para a aprendizagem dos alunos.

Nesse momento, cabe verificar qual é a compreensão de Paula acerca dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente relacionada aos momentos onde seus alunos expressam “dificuldades”.

Paula aponta que uma das possibilidades de alguns alunos não aprenderem os conteúdos ensinados por seus professores está no fato da desorganização do pensamento. Este aspecto impede que os alunos organizem as informações passadas em aula e, por isso, não conseguem resolver satisfatoriamente as tarefas. Em suma, compreende que as “dificuldades de aprendizagem” podem estar relacionadas à falta de organização mental dos alunos.

Quando ele não aprende? Eu acho que quando ele não aprende é porque ele não tem uma organização de pensamento. Eu acho que é isso. Então ele não consegue organizar as informações, por exemplo. Então acho que se ele começa, é... às vezes ele não consegue recolher dados e, quando ele consegue recolher dados ele não consegue organizar isso. Então ai ele não consegue resolver. Então ele não consegue fazer (os problemas/exercícios).

Fica claro neste momento a mudança de foco: no primeiro momento a questão centrava-se nos professores, na ausência de práticas pedagógicas adequadas para assegurar a aprendizagem. Agora a tônica recai nos alunos, em sua falta de organização mental para compreender as informações transmitidas pelos docentes. Retomam-se aqui, em meio a um discurso aparentemente atual, velhas concepções, dentre elas a de que o problema da aprendizagem é dos alunos e de sua organização mental. Não se considera à primeira vista se as estratégias utilizadas pelo professores para ensinar novos conteúdos possibilitam a aprendizagem, ou seja, a organização, em uma estrutura conceitual hierarquizada, dessas novas informações.

Retomam-se, portanto, neste momento, compreensões unilaterais de “dificuldades de aprendizagem” configurando uma proposta que penaliza as vítimas, ignora a relação e a interação professor–aluno e em especial, a escola e seus problemas. Quando isso acontece, há sempre o risco de idealizar a escola como um lugar harmônico, que possibilita o desenvolvimento pleno e autônomo tanto dos indivíduos quanto da atuação docente de boa qualidade.

Quando a professora é questionada se existem outros fatores que contribuiriam para a construção das “dificuldades de aprendizagem” de alguns alunos, ela aponta a falta de motivação deles, que, perante à menor dificuldade, desistem das tarefas em questão. Aponta

ainda que os alunos não exercitam os conteúdos aprendidos. Sem a prática não há como aprender, de modo que isso dificulta o trabalho docente, principalmente porque segundo Paula, os pais não acompanham as tarefas de casa de seus filhos.

(...) eu acho que assim, quando a gente aprende alguma coisa a gente precisa exercitar também. Então muitas vezes eles não exercitam, então eles não fazem, então às vezes na primeira dificuldade que eles encontram, eles desistem né. Então isso também, né, acaba prejudicando o trabalho. E acompanhamento dos pais também né, de estar vendo se esta fazendo ou não, se esta aprendendo ou não, se tem dificuldade, de ta acompanhando os filhos também né. Eu acho que isso também ajudaria a gente.

Assim, a ausência de exercício das atividades propostas não viabiliza a aprendizagem e, conseqüentemente, possibilita a desmotivação dos alunos. Esta ausência configura-se também pela falta de cobrança por parte dos pais das crianças. É possível observar que Paula não contempla as práticas de ensino, e portanto a atuação docente, como constituintes destas dificuldades supostamente encontradas pelos alunos, o que configura uma contradição relativa ao momento anterior na análise, quando Paula sinaliza a resistência de alguns docentes em modificar suas práticas. O problema é sempre dos outros. Paula relaciona a falta de motivação dos alunos, também, com a ausência de recursos de ensino que poderiam tornar os momentos de ensino-aprendizagem mais interessantes. Ela gostaria de fazer isso, mas a escola onde leciona não oferece condições para tal.

Acredita que pode melhorar a suas aulas e colaborar com a aprendizagem das crianças, sem se dar conta que esse é um esforço sistemático que requer planejamento, ensino, avaliação, re-planejamento etc. O discurso é aparentemente bem intencionado, porém, é possível inferir que, na sua essência, ele não avança em direção à construção de práticas transformadoras.

Assim, eu acho que falta... durante a minha aula acho que precisa de um pouco mais de motivação. Eu gostaria muito de trabalhar com os alunos assim, alguma atividade com software, mas só que assim, na minha escola não tem. A gente tem acho que sete computadores que estão funcionando. Pra uma sala de 35 é difícil né. É... trabalhos assim também, que nem, o ano passado eu consegui fazer um trabalho diferente com eles, de sair da sala, de fazer medições fora da sala, construir um aparelho para medir ângulo né. E eles gostaram muito. Então assim, eu preciso preparar mais atividades assim diferentes, eu acho que diferentes... pra motivá-los até né. E eu sinto que eu preciso fazer isso também né. Então eu acho que nesse ponto eu ainda preciso melhorar, talvez até ajude nessa aprendizagem também né.

Essa virtualidade do relato da professora fica mais evidente quando se nota nele uma circularidade: alunos motivados aprendem mais, mas tarefas desafiadoras, que demandam leitura, pesquisa e elaboração do pensamento não motivam os alunos. Então o que fazer? A

conclusão de Paula é que os alunos querem tudo pronto, e nesse sentido, não se tem o que fazer:

Eles (os alunos) querem mais é tudo pronto, tudo assim já mastigado né. Eu vejo isso também pelos meus filhos também né. Tudo que puder ser... vir fácil pra eles, é melhor né. É... que nem, eles ficam muito tempo no computador, eles ficam muito tempo no videogame, então eles não tem assim de... ah, vai ler um livro, sabe? Aquela coisa de reclamar... e acho que assim, os meus alunos também não devem ser muito diferente disso. Então eles... tudo que vier fácil pra eles é melhor. Então tudo que tiver que pesquisar, é... tudo que tiver que tirar assim, ler um texto e escrever com as palavras, assim, ter que pensar... acho que isso, pra eles, é muito difícil né... então, 'ai, não vou fazer'. Ainda que, alguns têm pais que cobram. Mas a maioria dos pais não cobra isso né. Então eles não... 'ah, então, não vou fazer'. (...) Porque eu estou com sexta serie esse ano, No ano passado eu tava com sétimas e oitavas. Então sexta série eu já vi que, tem os pais, eles ainda conseguem falar né, eles ainda obedecem bastante os pais. Diferente de lá na oitava que 'ah pai... ', né? Já não ouvem muito o pai né.

De fato, os pais, segundo a professora, não se envolvem com a escola de seus filhos. Ela só os encontra em reuniões de pais, ou quando algum aluno específico apresenta algum problema, momento no qual a família é chamada para uma conversa. Não obstante, declara que a relação com os pais se dá de maneira satisfatória, pois o foco está sempre em seus filhos. A dificuldade que encontram as famílias é a de colaborar com o trabalho pedagógico em casa, pois como os adultos precisam trabalhar, não há tempo para verificar e cobrar a realização das lições de casa. Em razão disso, os pais muitas vezes nem mesmo comparecem à escola, na falsa crença, supondo Paula, de que a responsabilidade de “dar conta” de seus filhos é do professor:

(...) a gente só tem mesmo assim, contato é nas reuniões né, ou quando a gente tem algum aluno que precisa, que tem algum problema e a gente precisa conversar. Mas assim, a princípio (...) a relação sempre foi fácil com os pais né, porque a gente acaba passando recado que tem pra passar, fala do filho né, como ele está em sala de aula, e assim, a gente pede ajuda, mas é muito difícil porque eles trabalham o dia inteiro né, então acaba... muitos dos filhos acabam ficando sozinhos e cobrar, que nem, lição de casa, quando manda lição de casa e não responde, não faz. E aí a gente avisa mais também não vêm na escola. Então, a gente pede muito, mas... a gente faz, dentro do possível, a gente faz o que dá né, porque os pais hoje em dia eles acham que o professor que tem que dar conta né, do filho dele (risos).

O relato mostra também que a escola não proporciona outros momentos de participação dos pais na vida acadêmica de seus filhos além das reuniões de pais, ou ainda, dos momentos em que os filhos apresentem algum “problema”. Nesse sentido, a instituição familiar não é compreendida como parte da comunidade escolar: ela é vista apenas como um agente de cobranças, que deve “resolver os problemas” dos alunos.

Paula aponta, com razão, que é de suma importância a participação dos pais na vida escolar de seus filhos, mas não se pode perder de vista que esta participação tem limites, postos, inclusive, pelo mercado de trabalho. Seria interessante se Paula percebesse melhor a distância entre a função da família e a função da escola.

Além disso, outra questão que Paula sinaliza acerca da participação da estrutura da escola na relação ensino-aprendizagem refere-se aos momentos destinados à recuperação proposta para os alunos: na impossibilidade de ensinar toda a classe, como visto no núcleo anterior, reconhece que é preciso indicar alguns para os exames de recuperação propostos pela escola ao final de cada bimestre. Na última recuperação, entretanto, foi a coordenação pedagógica que indicou os alunos, priorizando as crianças que ainda não estavam alfabetizadas, entendidas como os “casos mais graves”. Com isso, não foi possível atender à aqueles que apresentavam “dificuldades” em conteúdos de outras disciplinas, no caso, de matemática.

(...) no final do bimestre ele vai ficar com aquela nota inferior né, a cinco, e aí ele vai indicado para a recuperação. Aí a gente indica, na escola mesmo tem essas recuperações (...) é engraçado que no ano passado, a recuperação que aconteceu, não foi para os alunos que a gente queria que fosse. Foi... a coordenação falou que era só para o aluno que na era alfabetizado, por exemplo. (...) então, a gente mandou aqueles casos mais graves, mas tinham aqueles outros que estavam na sala de aula.

Paula sinaliza neste momento que as “dificuldades” apresentadas pelos seus alunos podem ser relacionadas com as condições oferecidas pelas instituições de ensino, que não escapam das relações de poder. A decisão da coordenação pedagógica acerca de quais alunos participariam da recuperação bimestral, sem interferência dos docentes, é de eficácia duvidosa, na medida em que pode ser excludente. Caberia, então, retomar a discussão a respeito da democratização dos espaços escolares, da promoção de autonomia do professor no exercício da atividade docente e de como oferecer, nas escolas públicas, um ensino de boa qualidade para todos os alunos.

A docente aponta ainda que as “dificuldades” apresentadas com maior frequência pelos alunos referem-se à elaboração de estratégias para resolver as tarefas propostas. Menciona, também, a falta de significado de alguns conteúdos: muitas vezes os alunos fazem tarefas sem saber exatamente porquê elas lhes são solicitadas. A ausência de planejamento e de verificação das respostas por parte dos alunos agrava a situação. Diz que muitas vezes vai até a lousa e orienta a coleta de dados e o planejamento da resolução das tarefas, mas que, mesmo

assim, os alunos nem sempre são bem sucedidos. E a “preguiça” de seus alunos justifica porque isso ocorre:

Eu acho que é de elaborar uma estratégia de resolução, eu acho que eles não fazem isso. Então eles já (...) eles já vão fazendo uma conta que nem sabe pra que que vai fazer. Sabe... que ‘ai, da pra fazer isso’ e então ele vê lá um monte de numero e vai ‘ah vou somar’, não, mas o que que é pra fazer? Então assim, sabe, de planejar, depois verificar se é isso mesmo que... o que que o exercício pede... então de planejar: o que que eu vou fazer? Eles não têm essa paciência de recolher os dados e depois ‘vou pensar no que que eu vou fazer agora? Onde eu quero chegar?’. Então eles não fazem essa pergunta pra eles mesmos né: O que que eu vou fazer e aonde eu quero chegar? (...) Bom, ai eu vou assim, ai eu volto né, na lousa, vou la e explico: olha, vamos coletar os dados... e faço tudo de novo com eles né, pra ver se eles conseguem assimilar isso. Mas é... sabe, eles tem uma preguiça. Preguiça de ter que escrever, de ter que fazer, ‘ai, eu já sei’, eles ficam assim, ‘eu já sei’. E eu já sei, mas não conseguem né? Esse ‘já sei’ deles parece que pra eles está bom, mas na hora do vamos ver mesmo, não sai né. E... eu insisto né, mas não são todos que fazem.

Esta suposta “preguiça” pode estar relacionada com a falta de motivação apontada anteriormente, que, por sua vez, no entender de Paula, é originada na ausência dos significados das tarefas. No entanto, mostrar para os alunos quais são esses significados é uma fonte importante do trabalho docente. Mas Paula parece não se dar conta de que é função do professor, em consonância com o previsto para a série, relacionar os novos conteúdos à realidade objetiva dos alunos, promovendo, assim, a articulação do conhecimento acadêmico com o conhecimento cotidiano, e apontando, ainda, como os primeiros podem ampliar as explicações que são dadas a situações e fenômenos cotidianos.

Mas o mundo escolar não se limita a conteúdos curriculares e a estratégias de pensamento. Ele envolve regras de conduta esperadas dos alunos e, desse modo, Paula chega à questão da indisciplina. Segundo a professora é preciso também ter estratégias para lidar com esta questão. Diz que, geralmente, os alunos indisciplinados são sempre os mesmos, velhos conhecidos dos professores. Inicialmente, tenta conversar com eles e resolver as questões dentro da sala de aula. Em alguns casos, decide separar os grupos que fazem mais bagunça, mudando alguns alunos de lugar. Quando necessário, retira o aluno da sala de aula, encaminhando-o para a direção ou a coordenação pedagógica da escola:

(...) geralmente a indisciplina tem alguns... são alunos assim, bem focados. A gente tem alguns, então que a gente já sabe que são eles. Eu procuro assim, não ficar discutindo, porque não leva a nada a discussão com aluno, porque ali dentro se ele não está indo de acordo com a dinâmica da aula, ele está fora, então, ou eu coloco ele pra fora e chamo alguém da coordenação né. Primeiro eu converso com ele, se ele não atende, aí eu peço pra ele ir para a direção ou chamo a coordenação, que não tem

condições dele ficar né, dentro da sala. Mas fora isso, eu tento sempre resolver dentro de sala de aula. (...) Às vezes mudar de lugar, né, funciona. (...) Então eu já procuro separar os grupinhos que formam muita bagunça né, eu procuro separar isso já né.

Os alunos indisciplinados, de acordo com o relato de Paula, são conhecidos dos docentes e, dessa forma, carregam o estigma de “aluno problema”, visão compartilhada pelos professores, pela comunidade escolar e também pelos próprios alunos. Se uma das medidas para combater a indisciplina é retirar tais alunos das salas de aula, para que não impeçam a promoção de um ensino de boa qualidade, eles acabam sendo privados de momentos de ensino e/ou de participação nas atividades de sala de aula. Dessa forma, os alunos que não apresentam os comportamentos esperados pela instituição de ensino acabam se convertendo em alunos com “dificuldades de aprendizagem”.

8.5. Análise inter-núcleos: uma aproximação das zonas de sentido do sujeito

A análise inter-núcleos tem por objetivo articular os conteúdos resultantes das análises de cada núcleo de significação. Como proposto por Aguiar e Ozella (2006), este procedimento possibilita avanço na compreensão dos sentidos e significados atribuídos pela professora Paula às “dificuldades de aprendizagem” apresentadas por alguns de seus alunos. Para tal, cabe retomar o subsídio das categorias de análise do referencial teórico proposto pela psicologia sócio-histórica, as quais permitem explicitar as semelhanças e/ou contradições que revelam para além da aparência, a essência dos modos de sentir, agir e pensar de Paula. (Vygotski, 1991).

Os significados que Paula atribui às “dificuldades de aprendizagem” apresentadas por alguns de seus alunos puderam ser observados em momentos específicos da entrevista. Porém, a análise dos núcleos de significação permitiu compreender os sentidos e significados atribuídos por Paula, inclusive em momentos de seu relato onde as “dificuldades de aprendizagem” não eram o foco da atenção.

Paula, em seu relato, deixa entrever que existem muitas razões para a existência das “dificuldades de aprendizagem”, o que poderia nos levar a crer que ela adota a idéia de multideterminação. No entanto, esta seria uma falsa compreensão. A professora está muito distante da visão crítica apontada pela perspectiva da psicologia sócio-histórica. A análise revela que, segundo ela, as “dificuldades de aprendizagem” são justificadas por: a) de uma desorganização mental dos alunos que, por sua vez, é consequência de: b) atividades docentes de má qualidade, que não promovem o desenvolvimento de habilidades e competências imprescindíveis para essa organização; c) ausência de um corpo coletivo que promova um

trabalho docente articulado; d) famílias que, se não apresentam condições de orientar as lições de casa, menos ainda apresentam de acompanhar o desenvolvimento e a vida escolar de seus filhos; e) preguiça que alguns alunos apresentam para resolver tarefas que implicam diversas etapas, como planejamento e pesquisa; f) descompromisso de alguns docentes, que “enganam” seus alunos oferecendo-lhes apenas tarefas “fáceis”, divulgando uma falsa idéia do que é, de fato, ensino e aprendizagem; g) desmotivação de alguns alunos, que pode estar relacionada com a preguiça apontada anteriormente e com a ausência de propostas pedagógicas desafiadoras.

Compreende-se, dessa forma, que os sentidos e significados atribuídos por Paula às “dificuldades de aprendizagem” ora responsabilizam os docentes, ora as condições materiais de existência dos alunos e, em outros momentos, os próprios alunos. É importante considerar que grande parte das causas - e de seu encadeamento - faz parte do ideário pedagógico mais corriqueiro que vigora nos meios educacionais, inclusive em outros países. Tudo isso dá uma medida mais acurada do que se pensa sobre as crianças que freqüentam a escola pública e de como predomina, entre os professores, uma mentalidade estreita, preconceituosa, superficial. Assim é que a educação dos ‘pobres’ acaba sendo uma ‘pobre educação’, na qual se faltam compromissos, sobram rótulos que pouco descrevem o real: desmotivação, preguiça mental, desorganização do raciocínio, desatenção, indisciplina e assim por diante.

Compreender esses sentidos e significados exige explicações acerca dos motivos que os levam a ser tão facilmente aceitos por tantos e diferentes professores, que deles se apropriam a tal ponto que parece, efetivamente, que eles foram constituídos na e pela história de vida singular de cada um. Pessoas com trajetórias muito distintas e experiências diversas compartilham essas idéias e o fazem, tal como entendo, porque participar cotidianamente de uma relação pedagógica onde a aprendizagem é exceção, diz muito do docente e para o docente. Há um ‘céu’ que nos protege de saberes sofridos, convertendo a experiência de anos em uma mesma e única experiência. Dificilmente esta se modifica: todo ano, adentram a sala de aula novas crianças, com as mesmas idades e elas continuam sendo preguiçosas, desatentas, indisciplinadas, desorganizadas em seu pensamento. As professoras novamente não conseguem fazer com que elas aprendam. Mas quem conseguiria essa façanha? Filhos de quem são, o que se pode delas esperar? Esse é um contexto perverso, o da reprodução, porque o mundo não se renova, nem as idéias se desarrumam.

É possível ver como esse imobilismo se instala, voltando ao núcleo 1. Paula teve uma boa condição familiar e teve, aparentemente, acesso a uma educação de boa qualidade, prioridade de sua família, como indica o deslocamento do pai, todos os dias, para a escola em

outra cidade, pois não confiava na qualidade daquela da região onde a família morava. As filhas precisavam ser bem formadas. Este aspecto era inquestionável que Paula e as irmãs continuaram a viajar para ir à escola, mesmo depois da morte do pai. Nessas circunstâncias, estudar era um valor que acionava outros, como disciplina, empenho, motivação. Foi assim com ela, e é assim com seus filhos. É possível supor que Paula espera, portanto, ainda que isso não se mostre explicitamente, que ‘todas as crianças e todos os jovens’ deveriam compartilhar deste modelo de “ser aluno”. Mas, como mostra sua experiência, eles não se pautam por isso.

Paula, quando responsabiliza as famílias de seus alunos pelas “dificuldades de aprendizagem” muito provavelmente está adotando como ideal as crenças e valores da família de classe média, mais precisamente, da sua, que teve uma participação ativa e intensa na sua vida escolar e pessoal. Mas esse modelo de constituição familiar não pode ser o mesmo que rege a vida de seus alunos, porque essas famílias não necessariamente vivem realidades semelhantes à que Paula viveu e ainda vive. Não saberemos nunca se as crianças e jovens, atendidos hoje ou no passado na escola em que ela leciona são mesmo tão alheios, em seu conjunto, da experiência de vida da professoras (vale lembrar que a rede estadual paulista atende em torno de 80% da faixa etária escolarizável, de modo que há, aí, a presença também de alunos de classe média, em especial, no interior do Estado). O fato é que, no ideário pedagógico dos docentes paulistas, eles são apreendidos como seres desprivilegiados em praticamente todos os aspectos: material, social, cognitivamente. As crianças são pensadas sem meio à pobreza, entregues à própria sorte, sem alguém que lhes dê cuidados e orientação: não aprendem a postergar gratificação, a agir de maneira impulsiva, buscando realizar desejos imediatos. Tudo isso é muito distantes do que a escola gostaria de encontrar.

Para fazer justiça ao relato de Paula, ao definir a múltiplas causas das “dificuldades de aprendizagem”, ela não fica só na questão do nível sócio-econômico e da cultura das classes desprivilegiadas. Ela se volta também para os professores, achando que eles têm, também, sua parcela de culpa no fracasso escolar. Assim, ela menciona a) a ausência de um trabalho coletivo; b) as atividades docentes que não promovem o desenvolvimento das habilidades e competências dos alunos e; c) o fato de alguns docentes serem descompromissados com a promoção da aprendizagem, ficando igualmente, no mais fácil. Segundo Paula, estas são igualmente justificativas para as “dificuldades de aprendizagem” dos alunos. Cabe aqui, lembrar o processo de formação acadêmica de Paula, a falta de seriedade em relação aos estágios, a aflição que dizia sentir ao se perguntar que tipo de preparo profissional estava recebendo. A análise do núcleo 2 indica a base material do ideário pedagógico: a vivência

peçoal com professores eles mesmos despreocupados em formar novos mestres. Desse modo, Paula não teve, ela mesma, modelos profissionais envolvidos com a formação teórica, prática, política e, em especial, ética.

A precariedade da licenciatura fica ainda mais evidente quando se retoma a variedade de cursos que Paula vem realizando, com o intuito de se capacitar profissionalmente. Esse é um aspecto bem elucidativo de que ela não considera que sua formação acadêmica seja suficiente. Mas, vale lembrar, esses cursos não parecem ser feitos para serem utilizados nas condições objetivas em que Paula realiza seu trabalho. A escola, como ela relata, não tem como oferecer aulas com softwares de computador (inexistem equipamentos em número e em estado adequados). Para quem se voltam então tais cursos? Talvez ela os faça para seus filhos, para tornar a matemática algo ainda mais interessante, para estar mais perto deles, para sentir que participa efetivamente de sua vida escolar. Essa é só e tão somente uma hipótese a ser mais bem investigada, mesmo porque fazer esses cursos pode, na linha que vem sendo aqui desenvolvida, atuar para Paula melhor camuflar, de si mesma, suas reais dificuldades.

Para finalizar com certo entusiasmo, parece-nos que Paula vem vivendo, no Ensino Fundamental, um momento positivo da sua carreira profissional: começa a acreditar que pode solucionar as “dificuldades de aprendizagem” de seus alunos, elabora material próprio para ajudá-los a realizar as atividades e tarefas, analisa os erros cometidos para identificar falhas no raciocínio. Mobiliza-se para realizar um trabalho conjunto com a professora de Língua Portuguesa. Tudo indica ter havido uma resignificação do papel docente, a qual mobilizou novos motivos e necessidades e ensejou um maior envolvimento com a docência. A questão está em saber se esse movimento não fracassará, ele também. Essa é, de fato, não só possível como provável, pois Paula já anuncia a dificuldade de manter esse trabalho diversificado, que busca atender diferentes níveis de experiência e conhecimentos de alunos na e pela aula, mantendo o grupo-classe. Desmotivação gera desmotivação: é esse círculo vicioso, baseado em falsas premissas que precisa ser rompido. O envolvimento de alguns não implica a motivação da professora para seguir nessa trilha. Paula pode, efetivamente, desistir dos alunos e, de conseqüentemente, de si mesma, uma vez que só se ensina quando alguém aprende. Desistir dos alunos é, portanto, abandonar a relação que a institui como docente.

Finalizando, um modelo de aluno idealizado e de professores muito concretos parecem estar presentes, contraditoriamente, nos sentidos e significados que a professora construiu para explicar as “dificuldades de aprendizagem”. Ambos foram construídos em condições ideológicas e materiais vividas por Paula e ambos concorrem para bloquear e incentivar o exercício efetivo da docência. De um lado, há a visão de aluno, que a ajuda a se manter no

imobilismo; de outro, há a visão acerca dos outros docentes, com os quais ela não quer se identificar, que a afasta do corpo coletivo e que a leva se movimentar isoladamente. Entre essa duas forças, a professora busca seu norte e todos nós, que a acompanhamos até aqui, torcemos muito para que ela seja bem sucedida e que a inércia não saia vencedora. Seguramente, estamos a seu lado, mas sabemos que a briga é de bom porte e não admite amadorismo. Mas essa é uma outra história, que fica para uma outra vez.

IX - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este capítulo deveria concluir o estudo apresentado. No entanto, é necessário compreender que tanto a análise dos sentidos e significados atribuídos pela professora Paula às “dificuldades de aprendizagem” de seus alunos, quanto às discussões acerca dos temas abordados, não podem ser finalizadas. O trabalho permite apontar apenas algumas considerações acerca das zonas de sentido da professora estudada, sem a pretensão de que elas abarquem a complexidade das dimensões que a constituem. Esse é de fato um desafio impossível, dado o caráter processual dos sujeitos e da própria produção de conhecimentos.

Além disso, vale ressaltar, a intenção deste trabalho não foi a de generalizar seus achados para a categoria docente como um todo. Não se pretendeu, em nenhum momento, que os modos de ser, pensar e agir da professora Paula fossem semelhantes aos de sua categoria profissional, apesar das zonas de sentido investigadas - e próprias dessa docente específica - terem sido construídas, em grande parte, na e pela interação com seus pares, sendo, simultaneamente deles constituinte, na medida em que Paula, direta ou indiretamente, é parte dessas interações.

O presente trabalho revela aspectos importantes, alguns deles já conhecidos, acerca de alguns significados compartilhados pelos docentes sobre as “dificuldades de aprendizagem” apresentadas por alguns alunos. Ao fazê-lo, aponta a necessidade de conhecer melhor e mais de perto a formação recebida pelos educadores, a atividade docente e, em especial, sua dimensão afetiva, uma vez que tudo isso os constitui e os mobiliza. Entender esses aspectos possibilita caminhar em direção a uma visão mais ampla sobre quem são os professores e, conseqüentemente, sobre os fenômenos educacionais, além da construção de uma base mais sólida para apreender suas fragilidades e, assim, sugerir um movimento de transformação do atual sistema de ensino, em efetivamente democrático e de boa qualidade.

E é assim, mais próxima do real, que chego ao final desse trabalho. Ao compreender melhor o processo de constituição histórica e social da professora Paula, sujeito constituinte das relações de ensino e aprendizagem que, por sua vez, são constituídas por determinações sócio-históricas presentes em sua trajetória pessoal e profissional, bem como, em alguma medida, na de seus pares e de seus alunos, percebo que as escolhas feitas são aquelas que as interações sociais que participamos em nosso tempo e espaço nos permitiram fazer, à luz do que acreditamos sobre nós, sobre os outros e sobre nossas possibilidades, presentes ou futuras.

Parte integrante do que fazemos, sentimos e pensamos são os nossos sistemas de crenças – e seus sentidos e significados – sobre as relações sociais, sobre a realidade

econômica, sobre a política e, também, sobre educação, trabalho, escola, aprendizagem e suas vicissitudes. Paula, tal com cada um de nós, ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, nas relações objetivas com o mundo material, apropriou-se e elaborou conhecimentos que hoje orientam seu agir profissional. Supor, talvez, que ela seja feliz com o que faz não seja adequado, uma vez que perpassa seu discurso - ou sou eu que vejo isso nele? - certo tom melancólico, de quem acredita poder fazer mais. Nesse sentido, embora não seja possível afirmar, acredito que Paula, ser existencial, ainda não se realizou como ser social: sua fala confusa, entrecortada, que requer escuta ativa e atenta, indica que não lhe é fácil pensar sobre o que faz em sala de aula, sobre as conseqüências de seu ensino para seus alunos e para a sociedade como um todo.

A nossa professora não se pauta em nenhum conhecimento sólido sobre como vivem, pensam e sentem seus alunos: eles não são, nesse sentido, referências para sua prática pedagógica, de modo que o planejamento, a seleção dos conteúdos, os métodos de ensino e os procedimentos de avaliação, não se comprometem com a transformação do corpo discente, embora seja possível perceber, em suas falas, um movimento nesse sentido. A professora não duvida também dos saberes que construiu, talvez porque eles estejam ancorados em sua experiência escolar, em suas memórias, naquilo que seus modelos lhe disseram. O espantoso é, o quanto essa confiança no acerto do que pensamos, sentimos e agimos, vai se entranhando em nossa consciência, convertendo-se em nossas certezas, que escondem, de nós mesmos, a possibilidade de questionar e de mudar. Aparentemente, a ordem da vida é mudança e, contraditoriamente, permanência. Se o caráter processual do existir não for devidamente dimensionado, estaremos sempre fiando em nossas certezas, nos escondendo de nós mesmos e perseguindo quimeras.

Ao analisar os sentidos e significados de Paula, fui-me convencendo de que atuar consistentemente no campo da educação requer enfrentar sua complexidade, algo que não se faz em isolamento: é só no trabalho compartilhado, no qual visões diferentes podem ser expressas e acolhidas, é que preconceitos podem ser rompidos e contradições enfrentadas. Tudo isso requer forças para superar os desafios, diga-se de passagem, imensos, presentes na escola. Agir adquire, dessa maneira, o sentido particular de intervir, de alterar a situação, de atingir os objetivos coletivamente acordados, de querer ver o futuro ser diferente do que se previa e de saber que auxiliamos o delineamento dessa nova configuração. Isso significa - como aponta tenuamente Paula - compromisso com as novas gerações, ou seja, empenho, no bojo das relações que envolvem o coletivo, em lhes dar oportunidades que de outra forma não teriam.

Assim, a partir da compreensão que a educação é constituída sócio-historicamente na e pela realidade objetiva das ações dos sujeitos em interação entre si e com a sociedade mais ampla, compreendo que a mudança nos modos de ser, agir e pensar dos educadores só pode ser alcançada se e quando sua atividade for re-significada, ganhando novos contornos na e pela interação social que, ao criar novas necessidades e motivos, engendram contradições que impulsionam a transformação da atividade. Assim, a transformação da realidade educacional, construída em cada capítulo de nossa existência, depende dessa tessitura de ações/novos motivos/novos sentidos e significados/novas contradições/novas ações.

No caso concreto de Paula, a mudança do Ensino Médio para o Ensino Fundamental, aparentemente motivada por uma desistência de lecionar para alunos mais velhos e cheios de ‘vícios’, promoveu mudanças em sua forma de ensinar que levaram os alunos da 6ª série a aprender. Com isso, seu papel profissional ganha nova significação que reacende a vontade de ensinar e a incentiva a ensinar mais e melhor. Entusiasmada, a professora elabora um roteiro para auxiliar os alunos a solucionar atividades em matemática, procura, por meio dele, entender os erros cometidos para neles intervir. É como se Paula recuperasse um poder que não sabia ter. Mas como a tendência a permanecer na mesmice está igualmente presente – e, também, porque é custoso fazer diferente -, a professora se conforma com o fracasso de alguns e desiste do sucesso de todos. A vitória pode esperar.

Mas como explicar sua demora? Ora, é só atribuir ao outro o que é nosso: o problema está no sistema escolar que encheu, insanamente, a sala com tantos alunos, são os hábitos desanimadores que as crianças trazem de casa (a preguiça, a indisciplina, a falta de perseverança), são os pais que abandonam seus filhos, acreditando que eles são de responsabilidade exclusiva dos professores... Tudo isso redundando em crianças que não vêem significado em aprender e professores que não vêem significado em ensinar. O campo para as “dificuldades de aprendizagem” florescerem está bem adubado: quando elas surgirem, sempre é possível se consolar dizendo para si mesmo e para todos que, nessas condições, nada mais se podia esperar. O fracasso era naturalmente previsível.

Mas, se a regra é se encontrar um triste final para essa história, há exceções. E, quando elas ocorrem, é porque a atividade docente, de algum modo, levou à reflexão sobre o que foi feito e essa reflexão aumenta a apreensão do real. De repente, somos produtores de novos enredos e de novos finais. Aprendemos que nada é natural no mundo social, que somos responsáveis por nossas ações e que elas não estão a priori dadas na realidade em que vivemos. O real se constitui na e pelas nossas ações, na e pelas interações com os demais e

nos constitui de uma outra forma, distintamente. Passamos a ser diferente do que éramos e, em sendo assim, agimos de outro modo.

Nesse sentido, entendo que quando a ação pedagógica ganha intencionalidade educativa, ela muda de caráter: de técnica, passa a ser política e por ser política, ela aprimora suas técnicas. É na intencionalidade educativa que se revela o compromisso com as crianças e jovens que estão nas escolas, permitindo, a meu ver, a construção de um horizonte ético para os docentes, que escapam, por seu intermédio, da busca desenfreada de soluções imediatas para antigos problemas instalados no cotidiano escolar. E é nesse sentido que o sucesso ou “fracasso” da educação futura e, portanto, das próximas gerações, será constituída pelos nossos modos de pensar e agir agora. A re-significação da prática pedagógica, tal como aprendi com a professora Paula, longe de ser estruturante é, ao contrário, o processo mesmo de estruturação de novas formas de ser, pensar e sentir que, partindo do instituído, tornam-se instituintes. Como dizia Marx, é do ventre do velho existente que nasce o novo possível.

X- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, W. M. J. Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica. In. BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo, Cortez. p-p 95-110. 2001.

AGUIAR, W. M. J (org). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica: relatos de pesquisa**. Casa do Psicólogo, São Paulo, 2006.

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Núcleos de Significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia Ciência e Profissão**. N. 26, vol. 2, pp. 225-245, 2006.

ANTUNES, M. A. M. **A psicologia no Brasil: Leitura histórica sobre a sua constituição**. Unimarco Ed./Educ, São Paulo, 2005.

ARANHA, M. L. A. **História da educação e da pedagogia: geral e Brasil**. 3ª ed. revista e ampliada. Moderna. São Paulo. 2006.

BOCK, A. M. B. A psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia. In. BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo, Cortez. p-p 15-35. 2001.

BOCK, A. M. B. A perspectiva sócio histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser-humano: a adolescência em questão. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 24 n.62, p. 26-43, abril 2004.

BRANDO, M. F. **Impedimentos subjetivos na atividade do professor em aulas de orientação sexual**. Dissertação, 2007. (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica – PUC/ São Paulo.

BRASIL. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2006**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. O Instituto, Brasília, 2007.

BRASIL. **Documento Base: Conferencia Nacional da Educação Básica**. Ministério da Educação. Brasília. 2007a.

BRASIL. **Sinopse estatística da educação básica: censo escolar 2007**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. O Instituto, Brasília, 2008.

CABRAL, E.; SAWAYA, M. S. Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. **Estudos de Psicologia**, São Paulo, v.6, n.2, pp. 143 - 155. 2001.

CAPELLINI, S. A.; TONELOTTO, J. M. F.; CIASCA, S. M. Medidas de desempenho escolar: avaliação formal e opinião de professores. **Estudos de Psicologia**, PUC-Campinas, v. 21 n.2, pp. 79 - 90, maio/agosto, 2004.

CARMO, F. M. **Vygotski: um estudo à luz da centralidade ontológica do trabalho**. Tese, 2008. (Doutorado em Educação Brasileira) Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará– UFC/CE.

DSM-IV. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais:** Versão Eletrônica. Trad. Dayse Batista. 4. ed. Porto Alegre, Artes Médicas, 1995.

FERNANDES, F. **Educação e sociedade no Brasil.** Dominus Editora: Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1966.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª edição. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1987.

GALDINI, V. R.; AGUIAR, W. M. J. Intervenção junto a professores na rede pública: potencializando a produção de novo sentidos. In. MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, M. A. M. (orgs.). **Psicologia Escolar: Práticas Críticas.** São Paulo. Casa do Psicólogo. 2003.

GATTI, B. A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa.** n. 98, pp. 85-90. Ago/1996.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. **História da Educação Brasileira.** 3ª edição. São Paulo, Cortez, 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** Cortez. São Paulo. 2006.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo.** 2ª edição. São Paulo, Centauro, 2004.

MARTINS, S. T. F. **Desenvolvimento da consciência do militante político:** elementos para uma análise. Dissertação, 1987. (Mestrado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica – PUC/São Paulo.

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: pensamentos críticos e práticas profissionais. In. TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M.(orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos.** São Paulo. Casa do Psicólogo. pp. 35-71, 2000.

MIRANDA, M. I. **Projeto de intervenção escolar para alunos com problemas de aprendizagem na alfabetização:** construção, implementação e resultados. Tese, 2005 (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica – PUC/São Paulo.

MONFREDINE, I. O projeto pedagógico em escolas municipais: análise da relação entre a autonomia e manutenção e/ou modificação de práticas escolares. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.28, n.2, p. 41-56, jul./dez. 2002

MURTA, A. **Da atividade prescrita ao real da atividade:** análise da atividade docente em uma escola regular, sob a perspectiva da Psicologia sócio-histórica e da Clínica da Atividade. Tese, 2008 (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica – PUC/ São Paulo.

PATTO, M. H. S. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o Fracasso Escolar (1991 – 2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v.30, n.1, pp. 51 - 72, jan./abr. 2004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo. T. A. Queiroz. 1990.

- PATTO, M. H. S. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo. T. A. Queiroz. 1982.
- REGO, T. C. **Vygotski: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis, 15ª ed. Vozes, 2003.
- RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 7ª edição. São Paulo, Cortez, 2008.
- ROLDÃO, M. C. **Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior**. Adaptação do texto Oração de Sapiência, proferido na abertura solene do ano letivo de 2004-2005, no Instituto Politécnico de Santarém, Portugal – Santarém: IPS, 2004.
- ROMANELLI, O. O. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. 33ª ed. Vozes. Petrópolis/RJ, 2008.
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia: polêmicas do nosso tempo**. 39ª ed. revisada. Autores Associados, Campinas, 2007.
- SAVIANI, D. **História das Idéias Pedagógicas no Brasil**. 2ª ed. revista e ampliada. Coleção Memórias da Educação. Autores Associados, Campinas, 2008a.
- SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 10ª ed. revisada. Autores Associados, Campinas, 2008b.
- SEVERINO, A. J. **Educação, Sujeito e História**. Olho d'Água, São Paulo, 2001.
- SAQUETTO, D. J. **Os significados e sentidos atribuídos ao papel do psicólogo escolar por parte daqueles que atuam na APAE: uma construção cercada de equívocos**. Dissertação, 2008 (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) Pontifícia Universidade Católica – PUC/ São Paulo (não publicada).
- SILVA, E. G. & TUNES, E. **Abolindo mocinhos e bandidos: o professor, o ensinar e o aprender**. Brasília. Editora Universidade Federal de Brasília. 1999.
- SOARES, J. R. **Vivência pedagógica: a produção se sentidos na formação do professor em serviço**. Dissertação, 2006 (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica – PUC/ São Paulo.
- SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. Série Melhoramentos. Ed. Ática, Minas Gerais, 1991.
- TANAMACHI, E. R. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em psicologia escolar. In TANAMACHI, E.; PROENÇA, M.; ROCHA, M.(orgs.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo. Casa do Psicólogo. pp. 73-104, 2000.
- VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 4ª edição brasileira. São Paulo, Martins Fontes, 1991. Disponível em <http://www.pr.gov.br/bpp>.
- VIGOTSKII, L. S.; LURIA A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 8ª edição. Trad. Maria da Penha Vilalobos. São Paulo, Icone, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem.** Trad. Paulo Bezerra. São Paulo, Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L. S. **O desenvolvimento psicológico na infância.** Trad. Claudia Berliner. São Paulo, Martins Fontes, 2003.

VILELA-JACÓ, A. M.; FERREIRA, A. A. L.; PORTUGAL, F. T. **História da psicologia: Rumos e Percursos.** Rio de Janeiro, Nau Editora, 2005.

XI – ANEXOS

11.1. ANEXO 1 – Roteiro de entrevista com o sujeito:

1. Nome.
2. Idade.
3. Condições familiares.
4. Aspectos relacionados à infância e adolescência.
5. Formação escolar: local, período de realização, avaliação.
6. Estado Civil.
7. Maternidade.
8. Formação acadêmica: graduação, local, período de realização, avaliação; pós-graduação.
9. Formação continuada.
10. Tempo de Magistério.
11. Especificidades do magistério: público que atende, escolas em que já trabalhou e a que trabalha atualmente.
12. Relações de trabalho estabelecidas na instituição em que atua: junto à coordenação, direção, funcionários, alunos e suas respectivas famílias e colegas.
13. Principais qualidades como docente e dificuldades que enfrenta.
14. Estratégias utilizadas em relação “disciplina” dos alunos.
15. Relação que mantém com seus atuais alunos.
16. Motivação para a atividade profissional.
17. Atividades realizadas extra sala de aula.
18. Participação na elaboração do projeto político e pedagógico da escola.
19. Outras atividades remuneradas.
20. Tipos de leituras preferidas.
21. Concepção de homem, sociedade, escola e educação.
22. Significado de “ser professor”?
23. Formas de ver o aluno, suas perspectivas de ser bem sucedido na escola e na vida.
24. Explicações dadas às “dificuldades de aprendizagem”.
25. Formas como lida com as “dificuldades de aprendizagens”.
26. “Dificuldades de aprendizagem” mais frequentes e exemplos.
27. Visão da escola: função, possibilidades de realizá-la, principais empecilhos para tal (materiais e sociais).
28. Sugestões para uma boa docência.