

Universidade Estadual de Campinas

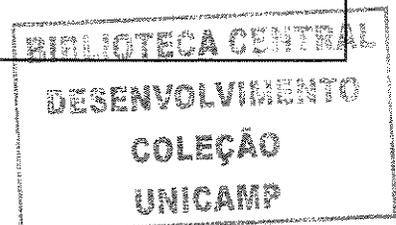
Dissertação de Mestrado

HISTÓRIAS PARA PROFESSORAS:

**Um estudo sobre os modos de atuação docente no processo de constituição
de histórias DE NÃO SUCESSO**

Ana Célia Elero Dias

2005



FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Histórias para Professoras;

**Um estudo sobre os modos de atuação docente no processo de constituição
de histórias de não sucesso**

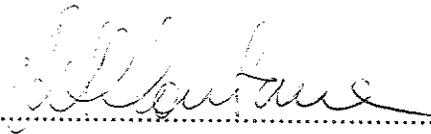
Autora: Ana Célia Elero Dias

Orientadora: Roseli Aparecida Cação Fontana

Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por Ana Célia Elero Dias e aprovada pela Comissão Julgadora.

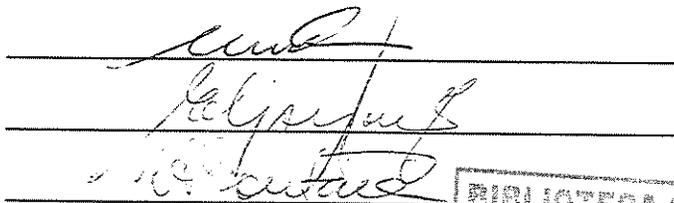
Data: 26/08//05

Assinatura:.....

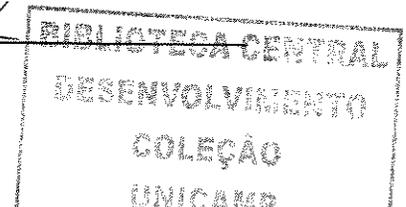


Orientadora

COMISSÃO JULGADORA:



2005



UNIDADE	BC
Nº CHAMADA	
	UNICAMP
	D543h
V	EX
TOMBO BC/	66090
PROC.	16-P-00086-05
C	<input type="checkbox"/>
D	<input checked="" type="checkbox"/>
PREÇO	11,00
DATA	26/10/05
Nº CPD	01110366812

Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP

D543h Dias, Ana Célia Elero.
História para professoras : um estudo sobre os modos de atuação docente no processo de constituição de histórias de não sucesso / Ana Célia Elero Dias. -- Campinas, SP: [s.n.], 2005.

Orientador : Roseli Aparecida Cação Fontana.

Dissertação (mestrado) -- Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Formação de professores. 2. Repetência. 3. Mediação pedagógica. 4. Semiótica. 5. Diálogos. I. Fontana, Roseli Aparecida Cação. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

05-124

Keywords: Constitution of teachers; Repetition; Semiotics mediation; Dialogism

Área de concentração: Ensino, Avaliação e Formação de Professores

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Profa. Dra. Ana Lúcia Guedes-Pinto

Profa. Dra. Maria Nazaré Cruz

Profa. Dra. Maria José Pereira Monteiro de Almeida

Data da defesa : 26/08/2005

A meus filhos, Maria Luiza e Vinicius, por guiarem minha vida e significarem as horas.

A meus pais, Ivo e Célia, por me segurarem nos primeiros passos e por me ensinarem as referências.

A meus irmãos, Afonso Celso e Ana Cláudia, por brincarmos quando crianças e por compartilharem comigo de momentos que fazem parte de minha memória.

A meu companheiro, Chico, por todo carinho, atenção e pelo apoio incansável em todos os momentos.

A minha amiga e orientadora, Roseli, pelas palavras que mostraram e mostram os caminhos, pelas conversas reveladoras (muitas vezes perturbadoras) e pelo abraço sempre acolhedor.

A meus alunos, por me ensinarem a ser professora e pelos “móviles”, fazendo-me buscar entender o mundo do qual nós, professoras e alunos, somos parte.

000523768

Resumo:

Neste trabalho, busquei realizar uma pesquisa que me permitisse apreender como se dá a mediação do professor nos processos que se consolidam em histórias de não sucesso. Para isso, utilizei-me de registros efetuados por mim durante meu trabalho na escola.

Assim, encontro-me nos episódios das situações narradas, e me transformo no foco da pesquisa, o que confere toda uma especificidade às análises desses casos. Neste processo de análise, interpreto as situações registradas em seus aspectos empíricos e conceituais com o apoio das categorias centrais do quadro teórico assumido: mediação semiótica e dialogia.

Considero relevante a opção por esse tema de investigação já que, cada vez mais, tem-se delegado ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso escolar do aluno, deixando secundarizados a responsabilidade, nas histórias de insucesso dos sujeitos, fatores como, por exemplo, a ineficiência das políticas públicas em Educação e dos trabalhos acadêmicos que ficam restritos a leituras realizadas no âmbito das universidades.

Abstract:

In the present study I aimed a research that would allowed me to understand how the teaching mediation occurs regarding non-successful experiences. For that, I have adopted registers accomplished by me during my work at the school.

Therefore, I am involved in the situations described, becoming too the focus of the research, which confers a whole specificity to the analysis of these cases. In the present process of analysis, I describe the situations registered in its empirical and conceptual aspects, with the support of the methodology adopted: semiotic and dialogical mediation.

The choice for the present subject it is very important considering the increasing responsibility attributed to the teachers regarding the success or failure of the students, leaving to a second plane the inefficiency of the public policies for education, and the academic production, which is mostly restrict to the university limits.

Sumário

Palavras Iniciais	ix
Apresentação	xi
Introdução	xii
Capítulo 1 – Duas histórias e um fracasso	1
O que traça um lado: a professora	1
Às vezes as coisas dão certo, outras, nem tanto	4
O que sustenta o outro lado: a aluna	7
Láís	7
O que é grosso e fino, conforme os lados: fios	11
Mas então, o que é o fracasso escolar?	23
Capítulo 2 – De como acoçar meu objeto de pesquisa:	
Questão Teórico-Methodológica	27
O debate entre Pierre Bourdieu e Bernard Charlot	32
A perspectiva histórico-cultural e suas contribuições para esse estudo	40
Capítulo 3 – De retalhos compõe-se o tecido: as histórias das Professoras e seus alunos	49
Uma história de possibilidades – Lucas	49
Anotações sobre Rita e Paula	64
Execução Sumária – Willian	68
Histórias do ano seguinte - 4ª série	71
Uma história de não sucesso, sem dúvidas	73
Aluno “Especial” – Pedro	80
Situação de Risco – Fábio	85

Loja de Brinquedos	89
Considerações Finais	93
Bibliografia	111

"(...) Durante o transcorrer de nove meses, um homem pode pensar em muitas coisas, desde o mais alto conceito filosófico até o desejo abjeto por um prato de sopa - tudo de acordo com o estado de seu estômago. E se, ao mesmo tempo, esse homem for do tipo aventureiro, ele poderá viver experiências que talvez interessem às demais pessoas e seu relato casual se parecerá com esse diário.

Assim, a moeda foi lançada e girou no ar; às vezes apareciam caras, às vezes, coroas. O homem, que é a medida de todas as coisas, fala através de mim e reconta por minhas palavras o que meus olhos viram. De dez caras possíveis, eu talvez só tenha visto uma única coroa, ou vice-versa: só não há desculpa; minha boca fala o que meus olhos lhe disseram para falar. Teria nossas vidas sido estreita demais, preconceituosa demais ou apressada demais? Teriam nossas conclusões sido muito rígidas? Talvez, mas é assim que a máquina de escrever interpreta os impulsos desbaratados que me fizeram pressionar as teclas, e esses impulsos fugazes já estão mortos. Além disso, ninguém pode responder por eles. A pessoa que tomou essas notas morreu no dia em que pisou novamente em solo argentino. A pessoa que está agora reorganizando e polindo estas mesmas notas, eu, não sou mais eu, não o mesmo que era antes. Esse vagar sem rumo pelos caminhos de nossa Maiúscula América me transformou mais do que me dei conta.

Qualquer manual de técnicas de fotografia pode mostrar uma paisagem noturna com a lua brilhando no céu e um texto ao lado que resolve os segredos dessa escuridão iluminada. Mas o leitor deste livro não sabe que espécie de fluido sensitivo recobre minha retina, eu próprio não o sei com certeza, então não é possível examinar os negativos para encontrar o exato momento em que minhas fotos foram tiradas. Se eu mostrar uma foto noturna, você, leitor, é

obrigado a aceitá-la ou recusá-la por inteiro, não importa o que pense. A menos que você conheça as paisagens que eu fotografei em meu diário, será obrigado a aceitar minha versão delas. Agora, eu o deixo em companhia de mim, do homem que eu era...”

Ernesto Che Guevara

Certamente, hoje não sou mais a professora que viveu as histórias aqui narradas e discutidas. Nem tampouco a aluna que começou a escrever essa dissertação meses atrás...

A pessoa que sou hoje resulta de inúmeras experiências pelas quais passei e das muitas pessoas que a constituíram, o que, sem negativos de filme fotográfico fosse mostrado, apresentar-se-ia em uma seqüência de movimentos.

Os episódios de sala de aula descritos configuram-se, antes de tudo, em um relato de memória. São anotações, fragmentos do cotidiano da escola, que reunidos e completados pelas lembranças evocadas, permitiram-me recompor um período de minha atividade docente, marcado pelos sobressaltos suscitados em consequência da produção do insucesso escolar. Tais anotações partiram de minha inquietação como professora que, diante de nós a serem desatados, via-se e vê-se (agora em retomada) diante de um caderninho vermelho de apontamentos, rascunhos, flechas e círculos, na busca de soluções que mais tarde descobri que nem sempre estavam em minhas mãos.

Como pesquisadora, busco apurar e analisar as situações registradas por minha câmera imaginária. Como professora possuo o desejo de reverter o que é impossibilidade para alguns, ou desconforto maior que este. Mesmo tendo agora consciência de que nós, professores, não temos todas as chaves para a solução dos problemas de nossos alunos, tenho a esperança de que as palavras aqui postas possam apontar para possibilidades.

"(...) Será que vocês não percebem a força que somos? Será que não percebem que os fios podem estar todos em nossas mãos? O desenlace podendo surgir de vez, irrefreável? Somos a força maior que há, daí o esforço em nos calar. Quero ouvi-los, possuir a voz em conjunto, no todo. Conferir o meu pesar, ter a valia das idéias. Não deixar o mando com as ocas retóricas e unir, no flagrante, as mãos, sermos elos vivos para a forja de um ensino eficaz. Lições já temos bastante. É tomar, realizar, filtrar, o trigo, o joio. É inumerar e levar adiante as experiências anônimas para que se inscrevam no bem comum. Não podemos mais nos calar, aceitar ordens de cima. Não podemos alimentar com nosso salário o medo que coage, tempera a voz e cozinha o caldo grosso do destemperado que está aí. Nós, as mãos silenciadas, somos: o pilar. As mãos novas refeitas ao calor, diversas crenças, a gente faz um mundo outro. Que está aí: na emergência (...)"

Nilma Gonçalves Lacerda

Manual de Tapeçaria,

1986: 194

Não creio que os fios estejam todos em nossas mãos. Temos alguns deles, e com isso podemos fazer a nossa revolução, cotidiana, próxima, com nomes e rostos, afetiva.

CAPÍTULO 1

DUAS HISTÓRIAS EM UM FRACASSO

“ O que traça um lado sustenta o outro

O que imprime o negativo revela o positivo

O que costura é grosso e fino, conforme o lado: fios.”

Nilma Lacerda – Manual de Tapeçaria: 1986. p. 92.

O QUE TRAÇA UM LADO: A PROFESSORA

Nasci na cidade de Amparo, há 32 anos. Os donos da casa eram o sapateiro Ivo e a cabeleireira Célia, meus pais. Filha do meio entre três irmãos, gostava de brincar de professora, apesar de preferir as bonecas.

Comecei a pré-escola por um acaso: estava acompanhando meu irmão em sua matrícula para a 4ª série e acabei entrando, invasivamente, na sala da Tia Dorotéia. Não tinha idade suficiente para freqüentar a salinha, segundo as normas vigentes na época (tinha acabado de completar 5 anos, e se faziam necessários 6 anos completos para se freqüentar o “Pré”).

Adorei o lugar, a professora, as crianças... A professora fez um acordo com minha mãe: no ano seguinte, eu freqüentaria novamente sua sala para poder começar a 1ª série do Ensino Fundamental (do “Grupo Escolar”, na época) com a idade adequada de 7 anos.

Acordo feito, comecei minha história escolar. Passei para a 1ª série com 6 anos mesmo, pois a professora achou que seria desnecessário

deixar-me na pré-escola, já que tinha consolidado os conhecimentos que deveriam ser apreendidos nesta etapa, e estava praticamente alfabetizada.

Foram nove anos vividos na escola pública, E. E. P. G. “Rangel Pestana”. Lembro-me até hoje do cheiro da escola, principalmente da salinha da Tia Dorotéia. Lembro-me das cores da primeira coleção de livros infantis que adquiri em um desses anos. Eram lindos.

Durante este período, minha família acabou se mudando para os fundos de uma casa de um jovem professor de Física, cuja família, quase toda de intelectuais, mantinha um vínculo afetivo com a minha.

Este professor criou um cursinho Pré-Vestibular na parte da frente da casa onde estávamos morando. Eu via o movimento dos professores, o jeito deles rirem, ironizarem a própria situação profissional... Achava engraçado. Via também o movimento dos estudantes. Imaginava-me como eles.

Certa vez, recebemos de presente do referido professor um número enorme de livros dos quais ele não fazia mais uso. Entre eles estava um sobre Galileu, cuja capa trazia a seguinte frase que exerceu definitivo fascínio sobre mim: “Descobri um novo mundo ao ver que o Sol, e não o homem, é o centro do Universo”- Galileu Galilei. Tinha por volta de 8 anos e achei aquela frase uma das mais bonitas que já havia ouvido ou lido até então.

Passei a devorar as ilustrações sobre o Sistema Solar, que cada vez mais me pareciam mágicas. Comecei a travar conversas com nosso amigo físico, fazendo perguntas: “Se a atmosfera da Terra já foi um dia parecida com a de Mercúrio e mudou por causa do afastamento do Sol, então quer dizer que um dia Mercúrio também poderá ser habitável?” Tecia teorias... Estava decidido: ia ser astrônoma.

O tempo passou, minhas idéias foram se transformando, meu pai se tornou um próspero comerciante, mudamos para a rua principal da cidade, fiz o meu colegial em uma escola particular de Amparo.

No colegial conheci um professor de História com o qual discutia questões sobre a injustiça social. Ele me apresentou o Socialismo. Fiquei apaixonada por esse pensamento. Comecei a militar. Transformei a Revolução em uma diretriz para a condução de minha vida.

Eleição presidencial perdida (em 1989) pelo, então, partido de minha opção política, ingressei na Faculdade de Jornalismo no ano seguinte. Interesses diversos tomaram conta de mim e entre eles a Filosofia e o Existencialismo. Após uma crise existencial e quase dois anos de curso de Jornalismo, tranquei a faculdade. Trabalhei em pequenos empregos até entrar na Faculdade de Educação da Unicamp, em 1993.

Queria mudar as coisas, agora através da Educação. Longos textos, longos debates, amigos, professores marcantes... A paixão desenvolvida por Vygotsky (seria quem mais responde às minhas questões até agora?).

Começaram os estágios. O quadro mudou um pouco, as cores se turvaram e foram colocando em dúvida a opção por trabalhar em sala de aula: “Nossa, são tantos!”, “Puxa, a escola não parece tão bonita... Carteiras velhas, materiais rasgados, paredes destruídas...”, “Quanta paciência precisa se ter para trabalhar com crianças! Elas falam demais!”

E como era fácil focar a atenção na atuação da professora e depois no relatório de estágio criticar... Assim, prossegui no curso, assumindo a fala acadêmica de crítica total à situação educacional posta.

Com o diploma em uma mão e uma filha em outro braço, saí à procura de emprego.

Às vezes as coisas dão certo, outras, nem tanto

Minha primeira atuação como educadora foi na Creche da Unicamp. O choque não poderia ter sido pior: Piaget, Durkheim, Bourdieu e Passeron antes, e agora trocar as fraldas das crianças, dar papinha, dar banho, não deixar cair... Malditas discussões teóricas! Pareciam tão distantes daquilo tudo. Estimular com os brinquedos era bom. Podia colocar ali algo do que tinha aprendido no curso de Pedagogia. De qualquer forma, questioneei novamente minha opção profissional.

Trabalhei um ano e meio nesta Creche e depois de prestar um concurso público para professores na Rede Municipal de Vinhedo, assumi uma 2ª série do Ensino Fundamental, em um bairro muito pobre da cidade.

Como foi engraçado/estranho escrever na lousa pela primeira vez no lugar de professora!

A relação estabelecida com a turma foi excelente. Eu tinha muita vontade de estar lá. A Revolução agora era cotidiana e tinha nomes: Jéssica, Diego, Wesley, Tamires...

Eu me comprometi. Preparava aulas, buscava acompanhar cada aluno de forma muito próxima. Dava aulas de reforço. Foi um ano de trabalho extremamente prazeroso. A classe toda foi aprovada. É claro, havia alunos com dificuldades, as quais foram trabalhadas de forma a atingir relativo sucesso, havendo, assim, a consolidação da aprovação.

No ano seguinte, em agosto, fui aprovada no concurso para professores da Rede Municipal de Campinas. Assumi o emprego por residir nesta cidade e também porque o salário pago aos professores era maior.

Assumi em 1º de agosto de 2000 uma 1ª série...

Aquilo não era possível... Parecia muito um pesadelo... Mais da metade da classe não estava alfabetizada e além disso havia uma aluna com múltiplas deficiências com a qual eu não conseguia trabalhar, a Laís.

Somada a tudo isso, havia a insegurança das mães com relação a mim. Eu era a terceira professora que assumia a classe naquele ano letivo. Elas não sabiam quem eu era, de onde vinha, o que iria fazer com seus filhos. Medo totalmente compreensível.

Havia uma mãe que estava sempre presente na escola e que, em um dia, veio falar comigo. Disse-me que o filho dela tinha “problema no sistema nervoso” e que era para eu deixá-lo proceder como quisesse na classe, pois, se contrariado, o menino entraria em crise.

Eu disse: “Mãe, seu filho é normal. Inclusive fala e movimenta-se bastante durante a aula. Na minha classe, ele vai fazer **sim** (frisando bem o “sim”) as atividades que eu der.”

Erro de principiante da minha parte.

A mãe começou uma campanha no portão da escola (e eu via isso) para convencer às outras mães (que já estavam inseguras) de que eu era muito exigente com os alunos...

Meu segundo filho recém-nascido, 1ª série assumida, classe quase analfabeta, aluna deficiente, mães desconfiadas... Eu não tinha vontade de entrar na sala de aula. Questionei mais uma vez a escolha de ser professora. Logo eu que tinha sido avaliada tão positivamente na escola de Vinhedo!? Como as coisas são fluidas...

Comecei a trabalhar de forma diferenciada com os alunos. Preparava muitas atividades. Decidi que não deveria abandonar meu comprometimento com a mudança.

Chamei os pais para uma reunião onde quis deixar bem claro qual era o meu objetivo ali com seus filhos, falar sobre o compromisso de meu trabalho, abrir espaço para esclarecimentos. Uma nova relação com os pais (mais especificamente com as mães) se estabeleceu a partir daí. Acho que se criou um vínculo de confiança. Pude, então, trabalhar em paz.

No final do ano, apenas três alunos foram reprovados (um número baixo se considerarmos os altos índices de reprovação que ocorrem na 1ª série). A relação com as mães se tornou agradável, afetuosa.

Desde então, trabalho nesta escola, vivenciando situações de sucessos e não sucessos por parte de todos os sujeitos que constituem a mesma. Também sucessos e muitos não sucessos meus, é claro, apesar do comprometimento, da formação considerada adequada, de minha dedicação, de tudo que me constitui como professora enfim.

Nessa escola, encontrei Laís.

O QUE SUSTENTA O OUTRO LADO: A ALUNA (2000)

Láís¹

Láís, 14 anos. Negra, surda, distúrbio visual. Caso de múltiplas deficiências.

Láís não se comunicava por língua de sinais. Também não conseguia ler os lábios das pessoas. A única forma de se comunicar era apontando para os objetos e emitindo urros, sutis urros.

Nas relações até então vividas na escola, Láís achava, supunha eu através do que observava, que quando emitia sons para seus interlocutores era entendida, pois muitas vezes estes concordavam, faziam gestos positivos, batiam em suas costas fingindo que entendiam o que ela falava.

Quando a vi pela primeira vez, pensei que com meu esforço profissional conseguiria melhorar sua situação. Já havia trabalhado com sucesso em outro grupo, onde conseguira aprovar todos os alunos. Tinha crença em um poder – o poder “(d)as mãos novas, refeitas ao calor, (alimentadas por) diversas crenças, (e a confiança de que) a gente faz um mundo outro”), que depois descobri relativo.

Em termos de produção escrita, ela só copiava seu primeiro nome. O modelo para a cópia era uma condição para essa produção. Não havia indícios de sua memorização. Perguntava-me: que sentido tinham aqueles traços para ela?

Durante minhas primeiras tentativas de comunicação com a menina, tentei por em prática o que tinha visto no filme “Filhos do Silêncio”. Lá os professores colocavam as mãos dos alunos em seu pescoço para que eles sentissem as vibrações das cordas vocais enquanto palavras eram pronunciadas. Mais tarde fui descobrir que esse método não era

¹ Os nomes das crianças foram alterados para preservar sua privacidade.

mais usado, sendo quase que exclusivamente incentivado o uso da língua de sinais.

Usei um jogo de alfabetização com figuras e palavras. A cada figura com sua correspondente palavra escrita, pedia que ela repetisse o som, colocando sua mão sobre meu pescoço, sentindo a vibração das cordas vocais. Laís conseguiu pronunciar razoavelmente a palavra “anel”. Não avançamos muito nos exercícios, e logo abandonei o método.

Também tentei trabalhar com joguinhos de seqüências lógicas: pequenos quadradinhos de madeira que mostravam cenas em seqüência. Laís não conseguia colocar as cenas na ordem correta.

A aluna, em determinado momento, apontou para o desenho de uma flor e fez o sinal correspondente na língua de sinais. Entendi o que ela disse, mesmo não tendo conhecimento sobre essa língua. Esse foi um indício que não consegui perseguir; novos sinais, além deste, também não vieram.

Procurei a Orientadora Pedagógica da escola para discutirmos o caso e saber por que não havia professora itinerante² naquela escola. Sobre esta última questão, não consigo me lembrar da resposta de tão complicada, burocrática e evasiva que foi a mesma. Quanto ao que fazer para trabalhar com Laís, a Orientadora também não tinha a menor noção.

Como já disse, era agosto quando assumi a classe de Laís. Uma classe de 1ª série com metade dos alunos não alfabetizados. Tinham passado por aquela sala, ao longo do ano, duas professoras. Eu era a terceira. Precisava alfabetizar e nunca tinha feito isso antes. Precisava ensinar uma adolescente surda, que não possuía estruturada forma alguma de comunicação, a se comunicar e não tinha a menor idéia de como fazê-lo.

² A professora itinerante oficialmente tinha a função de trabalhar com os alunos que apresentavam deficiências físicas e/ou mentais, e de auxiliar as professoras a procederem com esses alunos em sala de aula. De acordo com as normas da Rede Municipal de Ensino, deveria haver uma professora itinerante para cada período de aula.

Tentei então trabalhar com desenhos, recortes... Não entendia a situação de abandono na qual Laís se encontrava. Que descaso das outras professoras!- pensava. As professoras não tinham feito coisa alguma por ela.

Decidi chamar a mãe de Laís para conversarmos e tentar encaminhá-la para a sala de recursos. A mãe não comparecia.

Enquanto isso, eu continuava com os joguinhos, com os desenhos, com os recortes... Não havia progresso. Também encaminhei Laís para as aulas de reforço que eu dava para os alunos que apresentavam maiores dificuldades na alfabetização. Consegui fazer Laís entender que cada um ali tinha um nome que podia ser representado por traços. Entendendo este jogo, ela ficou feliz e eu também.

Continuei chamando a mãe de Laís, e ela não comparecia. Como já mencionei, não havia na escola uma professora itinerante que me orientasse. A Orientadora Pedagógica continuava sem saber como me ajudar.

Sozinha e sem saber como agir, aos poucos, fui me sentindo irritada com a falta de progresso de Laís e com os seus urros proclamados ao longo das aulas.

Diminuí minha atenção para com ela, tirei-a do reforço.

A mãe compareceu após muita insistência de minha parte. Por que Laís não freqüentava a sala de recursos?³ Fiquei sabendo que ela o tinha feito apenas quando pequena. Por que não continuara? Ah, era longe, não sabia como fazer para inscrever a menina, as passagens de ônibus até o local acabavam ficando caro.

Faz um esforcinho, senhora, a menina precisa. Ela já está com uma dificuldade gravíssima de comunicação.

³ As salas de recursos tinham por objetivo trabalhar com os alunos da Rede Municipal de Campinas que apresentassem deficiências físicas e/ou mentais. Lá as crianças eram recebidas por especialistas que produziam atividades diferenciadas, buscando atender às necessidades específicas que envolviam a deficiência em questão. Os atendimentos eram realizados em horários inversos aos que as crianças deveriam estar na escola.

A mãe saiu da reunião falando que ia inscrever Laís. Passadas boas semanas, entretanto, nada tinha sido feito.

Chamei a mãe novamente. Ela não compareceu. Após vários bilhetes compareceu seu padrasto. Expliquei tudo novamente. Ele saiu da reunião preocupado, mas também nada fez.

Consegui, então, pessoalmente, uma vaga para Laís na sala de recursos. A professora da sala conhecia a Laís: “Ah, a Laizinha!” Contou que havia trabalhado com ela, quando a menina era pequena. Segundo essa professora, a mãe de Laís era displicente, quase nunca a levava para a sala. Ainda segundo aquela, o caso de Laís era um dos mais graves da Rede.

Antes do dia em que Laís deveria comparecer à sala de recursos, liguei para que a mãe não esquecesse de levá-la.

Quando o telefone foi atendido, ouvi que Laís estava urrando ao fundo. A mãe de Laís pediu que eu esperasse um pouco. Os urros cessaram. Voltando ao telefone, a mãe se comprometeu em levar a filha para a sala de recursos no dia seguinte. Não levou.

Conversei com a OP e decidimos chamar a família mais uma vez. E aí, chamamos, chamamos... Até que eu pedi que a O.P. verificasse a possibilidade de encaminharmos o caso ao Conselho Tutelar.

A mãe e o padrasto compareceram à escola e eu disse a eles que, se Laís não fosse acompanhada por especialistas, ela deixaria de ser apenas surda e seria também deficiente mental, pois já se indiciavam comprometimentos em seu desenvolvimento cognitivo. Assustaram-se e nada foi feito. O encaminhamento para o Conselho Tutelar não foi assumido pela direção da escola. Novamente pesavam sobre mim a impotência e a solidão.

Alfabetizei a classe. Laís continuou até o fim do ano copiando seu nome e fazendo coloridos desenhos, nada mais. Foi aprovada pelo Conselho de Escola para freqüentar a 2ª série.

O QUE É GROSSO E FINO, CONFORME O LADOS: FIOS

Láís e eu, duas histórias que se entrelaçaram, protagonizando um só e mesmo enredo: o enredo de uma história que nos une, cujo final não é feliz. Há, nessa história, o fracasso da escola em possibilitar o acesso de Láís a práticas culturais necessárias ao seu desenvolvimento humano. O fracasso da professora, em suas tentativas solitárias de fazer frente ao fracasso da escola. O fracasso da família em sensibilizar-se e entender a situação da menina. O fracasso da aluna, impedida de aprender.

O tema do fracasso escolar, que essa narrativa evoca, não é novo e já foi objeto de diversas leituras, que tanto patologizaram os alunos quanto culpabilizaram as famílias e os professores.

No Brasil, essa diversidade de explicações foi reunida e analisada por Patto (1990), em obra de fôlego sobre o fracasso escolar: “A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia”. Esse estudo, desenvolvido na segunda metade dos anos 80 do século passado, retoma as explicações relativas ao fracasso em circulação na sociedade brasileira desde os primórdios da criação de seu sistema nacional de ensino.

Voltemos um pouco na história para entender, como ao longo do tempo, o foco de análise para compreender o fracasso escolar, privilegiado pelos especialistas em educação, alterou-se.

As raízes do fracasso escolar e da busca de explicações para ele remontam ao século XVIII, quando a Revolução Francesa, vitoriosa, trouxe em seu bojo a busca pela socialização do saber, na intenção de acabar com a ignorância vigente entre a população destituída de poder. O Século das Luzes ditaria novas direções em busca da razão, do conhecimento e de uma valorização da escola como instituição socializadora do saber.

No entanto, com a consolidação do poder burguês, o discurso da falta de oportunidades, assumido pela burguesia revolucionária, juntamente com os

segmentos populares, foi deslocado em favor dos argumentos da falta de capacidade, justificados com base nas diferenças individuais, de raça e de cultura.

Esse discurso se reflete no Brasil dos anos 20, quando há toda uma movimentação em torno da questão do ensino. Juntamente com as idéias liberais da 1ª República, vê-se exposto no pensamento educacional da época uma valorização das aptidões naturais dos indivíduos, tendo como base a psicologia das diferenças individuais⁴.

No contexto dessa abordagem, as dificuldades de aprendizagem e conseqüente fracasso escolar eram atribuídos a anomalias fisiológicas. A questão era discutida no campo das ciências médicas, da biologia e da psiquiatria. Nesse período, crianças como Laís, portadoras de necessidades especiais, não chegavam às escolas regulares. Eram excluídas até mesmo do convívio social.

Nas décadas de 30 e 40, o discurso médico alcançou seu auge. As causas do fracasso escolar eram atribuídas à “criança-problema”, nascida num ambiente familiar “patológico”. Nesse discurso confluem-se e articulam-se concepções racistas e biologizantes sobre o comportamento humano, as desigualdades sociais e um ideário político liberal, que anunciava a escola como instância equalizadora das oportunidades em uma sociedade de classes marcada por acentuadas diferenças sociais. A “criança-problema”, avaliada por médicos, deveria ser afastada do meio psicologicamente “insalubre” para que pudesse aprender.

Nos anos 60 e 70, foi introduzida no Brasil, a teoria da carência cultural (ou privação cultural), formulada nos EUA, segundo a qual o fracasso escolar era concebido como conseqüência das péssimas condições de vida de crianças pertencentes às classes populares. Tal teoria propunha que os lares desprovidos de bens materiais também eram carentes de cultura e estímulos. Vivendo em ambientes culturalmente empobrecidos, as crianças das classes populares chegariam à escola com déficits em seu desenvolvimento, cujas conseqüências manifestar-se-iam em suas capacidades de aprendizagem. Mais uma vez, o

⁴ Nesse contexto, a Escola Nova surge nos grandes centros brasileiros com a preocupação de medir essas diferenças (individuais) e implantar uma escola que as levasse em consideração. É interessante ressaltar, entretanto, que a Escola Nova não deixou de valorizar também a importância da metodologia e do conteúdo

fracasso recaía sobre o aluno, já que ele e sua família eram portadores de desvantagens culturais. Esses seriam alguns dos elementos explicativos do caso de Laís, se tomássemos como referencial essa perspectiva, saindo seu encaminhamento da alçada da escola⁵.

O efeito imediato da carência cultural foi a política da educação compensatória. Mantido o princípio liberal de que a função da escola básica seria a equalização social, propunha-se através da pré-escola, a compensação das desvantagens de diferentes ordens – de saúde, nutrição, familiares, emotivas, cognitivas, motoras, lingüísticas etc – das crianças carentes. Equalizadas as pré-condições de aprendizagem, o fracasso voltava a depender dos limites individuais.

Tal teoria atraiu a atenção de educadores “sensíveis à problemática das desigualdades sociais, mas que possuíam um conhecimento inconsistente a respeito do universo educacional, o que os impossibilitou de ter um olhar crítico a respeito desse discurso ideológico”. (PATTO, 1990: 94)

Já na segunda metade dos anos 70, novas pesquisas começaram a apontar para um outro foco que poderia explicar o fracasso escolar: os chamados fatores intra-escolares. Por fatores intra-escolares, consideravam-se as práticas constitutivas da vida na escola, tomando-as como responsáveis pelo baixo rendimento das crianças dos segmentos sociais mais pobres. Nesta perspectiva, privilegiaram-se aspectos estruturais, funcionais e da dinâmica interna da instituição escolar.⁶ Um estudo que marcou a análise dos fatores intra-escolares do fracasso, tornando-se uma referência, sobretudo nos anos 80, foi o de Guiomar Namó de Mello (1990).

do ensino sobre o rendimento do aprendiz, o que segundo Patto (1990) criou um discurso híbrido que mais dificultou do que facilitou a elucidação do problema do fracasso escolar.

⁵ Essa perspectiva era permeada por um discurso legitimado por técnicos da educação que elaboraram teorias tendo como parâmetro “a criança pobre”, como se essa devesse nos remeter a um conceito de identidade única. Haveria um tipo de “criança pobre ideal” a qual deveria ser tomada como parâmetro para a atuação docente?

⁶ Sobre essa nova perspectiva, Patto (1990) considera que houve uma ruptura política: 1) superou-se a concepção liberal sobre o papel da escola, segundo a qual a mesma estaria na vanguarda das mudanças sociais; 2) negou-se a tese reprodutivista que atribuía à escola um lugar meramente mantenedor da ordem social vigente, o que resultou numa dificuldade de percepção de seu papel transformador da estrutura social em vigor.

O estudo de Mello (idem.) ressaltava, entre os fatores intra-escolares, a falta de preparo dos professores para lidarem com a realidade dos alunos.

Os professores com quem a criança pobre vai interagir na escola não recebem preparo específico para entender suas dificuldades e ajudá-las a vencê-las. (...) Incapaz de solucionar o problema, ele tende a marginalizar seus alunos justificando ora pela situação da pobreza familiar, ora pela falta de motivação e disciplina, um fracasso que reluta em compartilhar. (MELLO, 1990: 74)

Segundo Mello (idem.), esse despreparo dos professores, era resultante de uma cultura escolar elitista, herança do Império, que produziu uma escola pública para quem já sabia e não para quem não sabia e precisava dela para aprender. Tanto assim, que no período em que a escola pública atendia somente às crianças de classes médias e altas, a escola não sofreu crises. Essas crianças pertenciam a famílias escolarizadas e dominavam as “chaves” para formar os conhecimentos escolares, carregando consigo experiências e significados afeitos a esses conhecimentos, os quais eram construídos em outros lugares.

As crises no interior da escola pública, para a autora, começaram quando essa escola não programada para qualquer tipo de aluno, começou a receber aqueles que não tinham os conhecimentos eruditos por ela requeridos.

Assim, as crianças que chegavam à escola durante a expansão do acesso nas décadas de 80 e 90 do século XX, vindas de outro universo simbólico, de outro tipo de socialização inicial, passaram a representar um grande desafio para o sistema de ensino em sua amplitude.

O caráter elitista da escola pública brasileira, aliado a uma estrutura precária da formação de educadores, mantida pela falta de visão estratégica por parte do governo (o qual não articulava as instâncias federais, estaduais e municipais para a implementação das políticas), bem como a atuação do legislativos que, em geral, não exerciam seu papel fiscalizador, desembocaram, na interpretação de Mello (2004), em uma escola pública organizada de modo a segregar as crianças das classes populares e em professores que marginalizavam seus alunos.

A questão do fracasso escolar ressurgia, então, sob uma nova explicação que, responsabilizava o professor pelo fracasso do aluno, dando lugar a políticas de contenção da evasão e da retenção escolares. Dentro deste contexto, o fracasso escolar passou a ser, muitas vezes, atribuído à mediação inadequada do professor no processo ensino-aprendizagem. O professor deveria, então, desenvolver as “competências”⁷ necessárias para conduzir satisfatoriamente tal processo.

Tal discurso ganhou legitimidade entre os técnicos da área de educação e, de modo informal, foi (e vem) sendo incorporado nas relações cotidianas, por pais de alunos das mais diversas classes sociais, através de denúncias aos órgãos competentes ou mesmo no portão da escola, na conversa com outros pais, demonstrando descontentamento com a forma de atuação dos professores.

Também vão nesta direção declarações de autoridades políticas, como o texto apresentado pelo Ex-Ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, em um *folder* que objetivava esclarecer dúvidas sobre o Plano de Carreira e Remuneração do Magistério Público, desenvolvido no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso: *O professor é o principal personagem e agente do amplo processo da educação. É do professor que depende o sucesso de toda e qualquer política pública educacional (2000).*

Diante do quadro complexo que compõe o fracasso, pode o professor assumir como exclusivamente sua a responsabilidade pelas histórias de não sucesso?

Voltando-me para a história que compartilhei com Laís, percebo, hoje, como no curto espaço de um semestre letivo, experimentei, no papel de professora, a contradição entre as diferentes explicações para o fracasso escolar, vivenciando, em cada uma delas, os limites da atuação docente.

Como nos demais episódios que apresentarei nessa dissertação, procuro aproximar-me da dinâmica interativa que compôs as duas primeiras histórias apresentadas (a minha e a da Laís).

⁷ O termo “competência”, em relação ao trabalho docente, foi incorporado no Brasil a partir das teorizações de Perrenoud.

Na confluência das duas histórias relatadas, há o encontro entre Laís e a professora. Como me coloquei diante da diferença materializada em Laís? Como Laís apresentou-se na relação de ensino estabelecida entre nós?

Nem a mim, nem a Laís faltaram intenções e desejos de ensinar e de aprender, tentativas de aproximação e de nos fazermos entender que acabaram não se realizando.

Ao longo de nosso jogo interativo vejo que minha postura foi se alterando: no início, entregue a tentativas e erros, a suposições e a poucos conhecimentos sobre a surdez, tentei integrá-la à classe. Havia, de minha parte, um desejo grande de resolver a situação da aluna, de encontrar meios de me relacionar com ela, e estratégias para o desenvolvimento de conhecimentos com a mesma.

Busquei em Laís indícios de como ela se via, de como via o mundo, de como poderia aprender. Conforme nos afirma Charlot (2000), a consideração da singularidade do sujeito é condição fundamental para o desenvolvimento do processo educativo. O que era específico dela, de sua história, tornou-se, para mim, um enigma a ser desvendado. Para ensinar, precisava e queria saber: quem era Laís?

É sobre esse campo da formação do sujeito que os estudos de L. S. Vygotsky (1993) se debruçam em grande parte. Para o autor, o sujeito é a resultante da somatória das relações sociais pelas quais ele passa, o que constitui a sua subjetividade e singularidade. Vygotsky (idem.) trabalha centralmente a questão do significado que, como unidade de comunicação e generalização, permite a compreensão da constituição social do conhecimento e do próprio psiquismo. A palavra, para o autor, é o cerne, o microcosmo da consciência humana. Neste sentido, como estaria estruturado o pensamento de Laís, já que o acesso às palavras, tanto na oralidade quanto na escrita, estava envolto em um processo, para nós, tão complicado de se compreender? Como Laís percebia o mundo, o outro e a si mesma? Como pensava? Qual era a lógica existente em suas possibilidades de significação?

É central na teoria de Vygotsky (1993) a idéia de que a linguagem incorporada à prática resulta na forma especificamente humana de inteligência.

Como se constituía, então a inteligência de minha aluna tão privada de interlocuções em função de não dominar uma língua estruturada? Além disso, qual o sentido da escola para ela? Como Laís se reconhecia naquele lugar? Ou então, ela se reconhecia ali? Reconhecia-se em algum lugar? Sua família e a escola estavam-na privando do desenvolvimento da linguagem e da apropriação e elaboração de conhecimentos.

Queria que ela me mostrasse como eu deveria ensiná-la. E ela o fez, de modo restrito, sempre que procurava atender a minhas tentativas de ensinar-lhe algo. Oralizou a palavra “anel”, envolveu-se com os jogos que eu trazia para ela, embora não os resolvesse adequadamente. Mas esses indícios não eram suficientes.

Com relação a minhas iniciativas, eu me angustiava com o longo tempo gasto para conseguir tão pouco. No que se refere aos indícios que ela me dava, eu me sentia só em meu desconhecimento: desconhecimento da língua de sinais, desconhecimento de como lidar com a diferença materializada em Laís, no contexto de uma sala de aula numerosa, de história difícil tanto pelas mudanças de professoras quanto pelos muitos aprendizados não consolidados.

Charlot (2000) assinala a necessidade de se estar atento ao significado que os indivíduos conferem ao conhecimento com o qual estão lidando e ao significado que conferem a sua posição, nas relações sociais, bem como às suas histórias, às situações que vivem e à sua própria singularidade. Tudo era difícil de apreender em Laís, nas condições em que nossas relações iam sendo tecidas. Charlot (idem.) também afirma a importância de se considerar a especificidade das atividades, das práticas efetivas desses sujeitos, que se desenrolam (ou não) no campo do saber. No caso de Laís, o “não-desenrolar”⁸ de práticas era indicativo da condição de abandono na qual se encontrava.

Então, por onde caminhar?

Apesar de minhas tentativas com os jogos, com as aulas de reforço, com atividades diferenciadas, eu não conseguia estabelecer uma ponte segura entre

⁸ A expressão “não-desenrolar” significa aqui a quase ausência na produção do conteúdo escolar e de sinais/indícios para que eu pudesse entender a aluna.

mim e a aluna. Não tinha certezas, nem as mínimas necessárias para o desenvolvimento do trabalho. Vivenciei muito o que Yves Schwartz (Apud Fontana, 2001: 8) denominou, no campo das relações de trabalho, de “desconforto intelectual”, quando nos defrontamos com “zonas de ignorância” em relação ao nosso próprio fazer, “o desconforto intelectual” são nossos sentimentos de insuficiência.

Após as tentativas frustradas de acesso à aluna, fui percebendo que, depender só da professora para que “o caso” de Laís acabasse bem, também seria insuficiente. Via-me assumindo sozinha uma série de problemas, não tendo apoio para resolvê-los: uma classe não-alfabetizada, numerosa, com problemas na definição de regras, da qual, como já disse, eu era a terceira professora no mesmo ano letivo, e, enfim, uma aluna com múltiplas deficiências, com cujas especificidades eu não sabia trabalhar.

Segundo Christophe Dejours (1992), outro autor que, como Schwartz (2001), acima citado, trabalha no campo da ergonomia, quando o trabalhador se vê inserido em uma certa divisão do trabalho que reduz as possibilidades e as variáveis que lhes são conhecidas, sua tensão nervosa aumenta, porque confronta-se com a extensão dos riscos de seu fazer e percebe que acumula zonas de ignorância. Nessa condição, seus sentimentos de insuficiência aumentam e o medo o impulsiona a reorganizar o encaminhamento do trabalho em uma direção que lhe pareça mais confortável ou de menor exposição.

Era exatamente como eu me sentia diante de Laís. A ponte construída entre nós parecia-me pouco segura. Direcionei meu trabalho para com ela no sentido de práticas escolares que me pareciam mais confortáveis (jogos cartilhescos, por exemplo), apoiei-me a modos de fazer supostamente melhores conhecidos nos riscos que comportavam (Fontana, 2001: 9), ainda que eu mesma os considerasse ultrapassados.

Dentro deste contexto, de acordo com Schwartz (2001), entre o encaminhamento dado por nós, trabalhadores, a nossa atividade e aquele prescrito nas normas e concepções, experimentamos tensões no âmago das

quais, o trabalho revela-se como “um dramático uso de si” (p. 17), que é indiciado pelas decisões, escolhas e negociações que vamos fazendo a cada instante.

Eu queria entender Laís. Saber quais eram os seus possíveis. Entretanto, eu não a apreendia. Eu não conseguia ouvir as vozes da aluna. Ela não era, seguramente, a única que não conseguia ouvir na classe.

No entanto, também não encontrei na escola alguém que mediasse meus esforços e meu desejo de ensinar a Laís. Não houve quem me apontasse e compartilhasse comigo modos de mediação que, em função do próprio processo de produção de conhecimentos sobre a surdez, mostrassem-se mais adequados a uma atuação junto a crianças surdas. Também não houve alguém que assumisse comigo, professora, os encaminhamentos que fui dando para o caso, na escola e fora dela.

Quando me senti muito sozinha, houve a cobrança de minha parte para que a família assumisse a responsabilidade para com a sua filha, pois, acreditava, que, desta forma, haveria a possibilidade de a menina ser melhor atendida na escola.

Por esse caminho, também não encontrei a chave de acesso à Laís. A família era omissa com relação à situação de abandono da menina. Não entendiam, ou não demonstravam entender, o quão graves eram as condições nas quais ela se encontrava.

Como afirma Bourdieu (1998), é fundamental no desenrolar da história escolar da criança a atitude da família a respeito da escola, apresentando as esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social. No caso de Laís, isso se tornou muito evidente. Não era a pertença social de Laís que nos impedia de trabalhar - o que nos atrapalhou, em muitos momentos, foi a atitude da família em não colaborar conosco em dar o apoio extra-classe, o qual consistia em assegurar à menina o acompanhamento na sala de recursos, necessário para que o trabalho da escola fosse feito.

Confrontando minha história escolar com a de Laís, encontrei situações distintas. Cresci com interesse pela escola, o ambiente, apesar da simplicidade de minha família, foi, em determinado período, permeado pela cultura escolar: o

professor de Física, o cursinho pré-vestibular, os outros professores, os alunos... Meus pais valorizavam a escola, e nela eu me reconhecia, era meu lugar.

Qual era o lugar da escola na vida de Laís? Qual era o lugar de Laís na escola? Enfim, estávamos juntas e éramos as duas faces de uma mesma relação escolar: a relação professora-aluna. Éramos também as protagonistas de um mesmo enredo: a escolarização não bem sucedida de Laís. Dois lados de uma mesma situação, duas histórias que se articulavam em uma.

Sem o apoio da família, busquei o da escola... O que fazia com que a Orientadora Pedagógica não soubesse me ajudar? Por que a direção não estava ao meu lado nessa briga? Eram as questões burocráticas tendo precedência sobre o pedagógico (Patto, 1990).

Sozinha e sem conseguir responder às indagações que havia feito a respeito de minha aluna, o fracasso, então, consolidou-se, e, o que é interessante (e bastante comum nas histórias de não sucesso), configurou-se em uma aprovação da aluna para a série posterior, com o aval do Conselho da escola.

Diante deste quadro, então, onde há a coexistência de inúmeras variáveis, as quais em sua confluência acabam desembocando num sistema de ensino falho, perverso em sua característica e não em uma simples disfunção (Bourdieu, 1975), pode o professor assumir a centralidade da responsabilidade pelo fracasso escolar do aluno? Até que ponto um profissional considerado adequadamente preparado consegue “driblar” esse sistema e evitar tal fracasso?

Guiomar Namó de Mello (2004) coloca que o ideal seria que o professor tivesse acesso a uma formação para dar respostas diferentes, dependendo da realidade da criança e de suas necessidades.

Pergunto-me se a busca para dar respostas diferentes já não vem sendo materializada na solidão das salas de aula, buscando cada professor adequar seu trabalho ao grupo que recebe. Não foi essa minha atitude diante de Laís? Além disso, tenho presenciado muitas situações nas quais tal atitude se faz presente: sondagens, professores com os materiais diversos empilhados em seus braços, buscando com os mesmos atrair o interesse da classe, teatro, música, estudo do meio, produção em vídeo, as mil e uma histórias para contextualizar o conteúdo a

ser trabalhado. Será que poderíamos falar, ou melhor, generalizar um perfil de profissional que está distante da realidade de seu aluno e que, desta forma, acaba sendo promotor da trama que culmina no fracasso escolar daquele?

No âmbito desse debate, retomo o estudo de Patto (1990) já referido anteriormente – A produção do fracasso escolar. Nele, a autora se coloca na contramão do pensamento anteriormente apresentado, questionando a proposição de que a escola pública não considera os padrões culturais das famílias das crianças pobres⁹ e a centralidade conferida ao perfil do professor nas análises do fracasso escolar.

Quanto ao primeiro questionamento, a autora afirma que há uma heterogeneidade que compõe as classes populares sendo, desta maneira, equivocado pensar-se em uma forma de atuação generalizada para crianças “carentes”, correndo-se o risco, se assim acontecer, de se criar uma escola menos exigente.

Considerando-se que há um grande desconhecimento a respeito das classes populares e do Ensino Fundamental, tanto na escola quanto no campo científico, Patto (1990: 344) defende a tese de que “o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional em sua essência gerador de obstáculos à realização de seus objetivos.” A autora afirma, então, não estarmos diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito, mas diante de um sistema organizado segundo princípios que o fazem essencialmente perverso. A partir dessa tese ela argumenta sobre o equívoco representado pela tendência em atribuir a causa da ineficiência da escola ao perfil do educador, o qual, dentro desta perspectiva, consegue estabelecer “verdadeiras estratégias de sobrevivência” (idem., *ibid.*: *ibid.*) em condições de trabalho adversas.

Segundo Charlot (2000), os docentes e a escola sofrem faltas, sob a forma de penúria de recursos financeiros, materiais e humanos. Nesta perspectiva, os docentes são vítimas, assim como as famílias populares e seus filhos. Os

⁹ Patto (1990) considera que Bourdieu e Passeron, autores nos quais se baseiam os teóricos desse discurso, ao falarem da inadequação da atuação dos professores estavam se referindo à relação entre professor e aluno no ensino universitário francês, onde se exigia conhecimentos, estilo de pensamento e linguagem a que geralmente só os mais ricos tinham acesso.

professores aderem, assim, a uma teoria da reprodução que põe em causa a instituição escolar, denunciada como não igualitária e reprodutora. Para eles o que deve ser questionado é a má instituição, cujas vítimas são as crianças, suas famílias e os próprios docentes; “a instituição de uma má sociedade” (p. 29) .

Conforme Patto (1990), há uma confluência de fatores em uma estrutura específica, na raiz da produção do fracasso escolar. Eles abrangem desde aqueles que se situam no âmbito da organização das relações de ensino na sala de aula, como *o número excessivo de alunos por salas, a inadequação dos processos de ensino e de avaliação da aprendizagem, a burocratização das relações na instituição escolar que determinam a precedência do administrativo sobre o pedagógico, até aqueles que dizem respeito às condições de formação do professor e à precariedade de suas condições (materiais e psicológicas) de trabalho. Condições essas marcadas, materialmente, pela necessidade de mais de uma jornada de trabalho por parte dos professores, prejudicando assim sua atividade docente; pela grande mobilidade dos educadores nas escolas; pela dependência de regulamentos de padrões quantitativos; pela segmentação e burocratização do trabalho pedagógico, submetido à reprodução das relações hierárquicas de poder existentes na sociedade.*

Psicologicamente, os professores revelam sua insatisfação profissional frente a essas condições materiais de trabalho, a suas lacunas de formação e à impessoalidade nas relações.

Em conjunto, essas condições propiciam que os educadores fiquem presos a sua singularidade/necessidade. Segundo Patto (1990), quando uma professora desenvolve estratégias que lhe permitam dar conta de uma jornada dupla ou tripla de trabalho, prejudicando a qualidade de sua ação pedagógica e não podendo se comprometer devidamente com seus alunos, ela está, na verdade, tentando atingir da maneira que lhe é possível – ou seja, mergulhada na singularidade, no individualismo – uma situação de bem-estar pessoal que o sistema social promete, mas não lhe permite alcançar.

Considerado em sua complexidade, o fracasso escolar envolve mais do que a relação professora/alunos no interior das salas de aula, remete igualmente ao fracasso da escola e do Estado em darem conta do direito social e democrático à educação, penalizando alunos e professores no exercício cotidiano das relações de ensino.

... Mas então o que é o fracasso escolar? ...

Situações que culminam em aprovações também podem ser representativas do fracasso escolar, como vimos no caso de Laís.

Dentro de algumas perspectivas ele pode ser considerado como a ausência de algo, a falta “de”... Para outras, ele pode ser uma defasagem com relação a alguma coisa ou outra pessoa. Creio que para a perspectiva assumida por nós, **o fracasso pode ser considerado a impossibilidade de se ter acesso a um aluno, de não se dar a continuidade a um projeto, a repetência propriamente dita, a falta de articulação entre políticas educacionais, a administração escolar falha, o trabalho em sala de aula que não pode atender às necessidades dos alunos, a família ausente, o aluno impossibilitado de aprender e o professor impedido de ensinar.**

Este quadro dificilmente se transformará, ou seja, não teremos todos esses problemas resolvidos. Então, diante do que está posto, quais são nossas possibilidades de atuação?

“A escola não desata nós.”

Nilma Lacerda – “Manual de Tapeçaria”, 1986: 164.

.....

Diante da realidade exposta, **tornou-se importante para mim a realização de uma pesquisa que me permitisse apreender como se dá a mediação do professor nos processos que se consolidam em histórias de não sucesso escolar.**

Para esse trabalho, tendo em vista o levantamento de indicadores da mediação do professor em relação ao aluno que fracassa, optei por trabalhar com situações vividas por mim ao longo de cinco semestres letivos - 2º semestre de 2000, anos de 2001 e 2002 – e que foram registradas informalmente, configurando um conjunto de anotações esparsas e fatos que me pareciam significativos e intrigantes. Como professora, encontro-me nas situações registradas e narradas, o que confere toda uma especificidade tanto à produção dos dados quanto às análises dos casos apresentados, as quais serão discutidas no capítulo referente às questões teórico-metodológicas.

Através das situações narradas, procurei analisar as relações vividas entre mim e os alunos que não aprendiam o que era considerado necessário, buscando explicitar meus modos de atuação na dinâmica da sala de aula e nas relações com eles; nos encaminhamentos dirigidos a outras instâncias da escola; nas dificuldades que fui encontrando nesse processo e nas relações estabelecidas com a família. A escolha desses focos também será explicitada no capítulo referente às questões teórico-metodológicas.

Para encerrar esse capítulo referente à construção do problema de investigação, gostaria de destacar que esse tema, a meu ver, possui relevância considerável já que cada vez mais tem-se delegado ao professor a responsabilidade pelo sucesso ou insucesso escolar do aluno, deixando intocada a ineficiência das políticas públicas em Educação e dos trabalhos acadêmicos que ficam restritos a leituras realizadas no âmbito das universidades.

Realizada nos moldes acadêmicos, creio que tal pesquisa possa contribuir para a problematização do discurso, ora amplamente difundido nos meios de comunicação de massa, que responsabiliza *apenas* o professor pela consolidação do fracasso escolar, e para uma aproximação da dinâmica relacional singular, socialmente constituída, em que o fracasso vai sendo produzido.

Minha opção por trabalhar com a escola pública justifica-se por um desejo pessoal de possibilitar o acesso e a elaboração de saberes e habilidades a crianças de classes populares¹⁰, saberes sistematizados e historicamente acumulados, pois tais conhecimentos e habilidades somente serão vivenciados por essas crianças na escola, como nos aponta Bourdieu (1998). Na confluência deste pensamento está Charlot (2000) ao afirmar que se negar a levar em consideração as dificuldades específicas enfrentadas pelos filhos das famílias populares “para aceder ao uso otimizado da Razão é na verdade negar-lhes o acesso a esse uso” (idem., *ibid.*: 65).

¹⁰ Bourdieu e Charlot consideram que pouco se conhece as singularidades dos indivíduos que compõem as classes populares. O que são as “classes populares”? Acredito que sejam um grupo de grande diversidade e heterogeneidade nos mais diversos aspectos, tais como: formação religiosa, formação ideológica etc. O que

CAPÍTULO 2 DE COMO ACOÇAR O OBJETO DE MINHA PESQUISA

QUESTÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Quando do momento de parada para a reflexão e pesquisa, em termos metodológicos, a questão de minha mediação como professora e seus desdobramentos no processo do fracasso escolar foi considerada a partir de leituras que desde a Universidade foram constituindo meu olhar e que permitiram identificar tal processo. Ou seja, as respostas às questões emergentes na pesquisa não estavam prontas, postas na realidade observada; a maneira de olhar a realidade e de analisar as situações registradas, a partir do universo teórico escolhido, é que permitiu compreendê-la.

O trabalho, aproxima-se, de certa forma, de um estudo de caso exploratório, assentado nos registros que realizei mobilizada pelas preocupações que vivenciava como professora. Registrei situações que estavam direta e indiretamente relacionadas com o não sucesso escolar e que foram esboçadas em um caderninho de capa vermelha que, inicialmente, sem minha intenção, acabou se transformando em um pequeno diário.

Neste diário, mobilizada pelas inquietações e incertezas que vivia como professora, diante de alunos que pareciam não aprender, registrava situações ocorridas em sala de aula, tentativas de alterações nas condições de ensino que compartilhava com eles, encaminhamentos feitos por mim junto ao pessoal da

interessou a mim destacar com essa expressão foram crianças de segmentos sociais que precisam de fato da escola para terem acesso a “certas” práticas culturais.

escola e junto às famílias dos alunos, seus pedidos de ajuda, indícios de possíveis resistências...

Os registros eram, diferentemente daqueles produzidos em um diário de campo antropológico, fragmentários, pois eram dirigidos a mim mesma. Tinham a função de organizar meus pensamentos conseqüentes das visões imediatas do que acontecia em sala de aula e que não eram tão simples de entender e de elaborar, desconfortos ligados direta ou indiretamente a essas situações. Como que buscando registrar e organizar os componentes de uma equação para resolver um problema, eu anotava aquilo que me incomodava e que queria solucionar.

Ao reencontrar esses registros, as lembranças do cenário, do contexto das situações anotadas, permitiram-me complementar tais anotações de modo a poder compartilhá-los com os leitores da pesquisa.

Assim, encontro-me nos registros das situações narradas, e me transformo no foco do estudo, o que confere toda uma especificidade às análises desses casos. Diante disso que se estabeleceu, como, então, observar a mim mesma no processo de mediação?

Essa pergunta retoma uma série de questões metodológicas relativas à objetividade nas Ciências Humanas. É Bakhtin quem me permite abordá-la através da discussão que realiza nos apontamentos sobre uma metodologia para as Ciências Humanas na Estética da Criação Verbal.

Segundo ele, a precisão nas Ciências Humanas nasce da intersubjetividade, sendo que o objeto destas ciências é um ser expressivo e falante. Como a expressão é sempre expressão para alguém, ela só se realiza “na interação de duas consciências”. Assim, minhas mediações são formas de ação e de interlocução com o aluno, que não responde apenas a estímulos, e sim compreende ativamente minhas palavras, cotejando-as com os sentidos e significados que já o constituem.

O aluno a quem me dirijo, nessa perspectiva, não é um ouvinte abstrato e nem ideal (aquele que compreende aquilo tudo que o outro lhe diz como esse outro imagina e deseja ser compreendido). Ele é um ouvinte que compreende seu

interlocutor a partir dos lugares sociais que ocupa e que desenvolve em seu locutor a possibilidade de seus papéis enunciados.

Nesse sentido, quem me diz aquilo que apresento nos fragmentos registrados não sou eu nem os alunos, mas a relação entre nossas palavras e nossos silêncios – estes sim, indícios da compreensão das mediações.

As relações intersubjetivas estabelecidas entre mim e os outros sujeitos da escola são, portanto, o centro deste meu estudo, ultrapassando os limites de uma observação participante como técnica de pesquisa, uma vez que ocupo um lugar social definido - que não o de observadora – nessas relações. Pesquiso relações as quais vivi e registrei como professora, relações estas de ensino, as quais foram compartilhadas com meus alunos.

Dentro deste contexto, as alianças entre os sujeitos presentes nas situações recortadas foram se estabelecendo e se configurando dia a dia, foram anteriores ao processo de análise formal, diferentemente do que ocorre em uma pesquisa participante propriamente dita, pois esta é, desde início, pautada pela intencionalidade do pesquisador no campo observado e em sua convivência íntima e prolongada com seus “informantes nativos”, como afirma Bronislaw Malinowisk (Apud Silva, 2000: 13)

No processo de análise, interpreto situações registradas, em seus aspectos empíricos e conceituais com o apoio das categorias centrais do quadro teórico assumido: mediação semiótica e dialogia. Busquei, como coloca Silva (2000), ao me deparar com o conhecimento ainda não articulado, tentar “trazer à luz significados encobertos”, por outras formas de análise, os quais poderiam dizer muito a respeito do que estava sendo estudado.

Considerando a sala de aula como uma realidade microsocial, inserida numa realidade social mais ampla que contém os elementos desse todo maior, parto da idéia de que uma sala de aula não é apenas uma sala de aula: ela contém em si elementos significativos e representativos de um universo mais amplo, que a determina, mas que também é afetado por ela.

Mais do que disciplinas que contribuíram para o entendimento e sistematização disto tudo, a **psicologia**, as **ciências da linguagem**, a **história** e a

sociologia, permitiram-me, na aproximação de suas interfaces, desembocar num espaço de “circulação entre as diferentes ordens de pesquisa.” (Bruston Apud Charlot (2000))

Há uma ênfase na interlocução entre Pierre Bourdieu e Bernard Charlot, na qual Bourdieu (1998) realiza uma profunda análise sobre as condições históricas de produção do universo do fracasso, e Charlot (2000) aponta para os espaços de intervenção que se produzem nas contradições e “usos” singulares dessas condições determinantes. Diante do que há na sala de aula, do que está posto na escola, o que fazer?

Procurei apurar em meu olhar a proposição de Charlot (idem.) de que os objetos de discurso que se transformam em categorias evidentes de percepção de mundo e que funcionam como atrativos ideológicos tendem a se impor ao pesquisador, o qual corre o risco de propagar “objetos sociomediáticos” (Charlot, 2000: 14) como objetos de pesquisa, no sentido em que faz “repassar dinheiro falso (ou uma doença...)” (idem., ibid.: ibid.). Há, neste sentido, uma cobrança para que o pesquisador descubra a causa do fracasso escolar, “assim como se pôde descobrir o bacilo de Koch ou o vírus da Aids” (idem., ibid.: ibid.).

Frente a essa demanda, percebe-se, freqüentemente, que o pesquisador concorda em comportar-se como especialista, aceitando o objeto que lhe é proposto, a questão que lhe é submetida, e responde na linguagem de quem levantou a questão. Creio, então, como propõe o autor, que deve ser característica do pesquisador questionar a interrogação que lhe é feita, questionar os termos nos quais ela é formulada. O pesquisador precisa desconstruir e reconstruir o objeto que lhe é proposto e a questão que lhe é submetida.

“O pesquisador deve, portanto, procurar voltar a uma certa ingenuidade pré-sociológica para proteger-se contra as evidências” (Charlot, 2000: 15). É importante descrever os fenômenos com fineza e reduzindo o quanto possível (e isso nunca é totalmente possível) a parte inicial de interpretação.

Dizer sua prática é sempre pô-la em palavras e, pois, interpretá-la, teorizá-la, circunscrever o máximo possível os fenômenos, mas também manter-se à

distância e sempre voltar aos fundamentos: “descrever e escutar, mas também conceitualizar e teorizar.” (Charlot, 2000: 15)

Considerar, por exemplo, uma situação de aprovação como sendo uma situação de fracasso escolar, é, ao meu ver, questionar o que normalmente está posto: “fracasso escolar é a repetência”. Na caso de Laís, a aprovação para a série seguinte não fez com que sua história deixasse de ser vista por mim como sendo representativa de fracasso. É essa postura de questionamento que eu acredito ser a proposta que Charlot (2000) nos faz quando assumimos o papel social de pesquisadores.

Assim, busquei fazer, como sugere o autor: **a imersão no objeto e o distanciamento teórico**. Sem o primeiro, a teoria não sabe do que está falando. Sem o segundo, o pesquisador ignora qual a linguagem que está utilizando.

Se tomarmos a concepção de Charlot (idem.) de que o “fracasso escolar” não existe como uma entidade concreta, havendo sim, alguns alunos que não aprendem o que supostamente devem aprender e repetem o ano, perceberemos que esses são fenômenos existentes, reais, mas que o fracasso escolar como “coisa”, que pode ser analisado como tal, não existe. Assim, busquei construir um objeto de pesquisa chamando-o de “histórias de não sucesso”.

Desta forma, procedi no sentido de realizar uma pesquisa, tendo em vista o levantamento de indicadores da mediação do professor com o aluno que vive uma história de fracasso. Como pontos específicos procurei apreender relações vividas entre mim e o aluno com dificuldade de aprendizagem na dinâmica da sala de aula, acompanhar o processo de consolidação ou não da reprovação do aluno ao longo do ano letivo, estudar o posicionamento e a mediação assumidos por mim neste processo.

Como interlocutores teóricos privilegiei Bourdieu, Charlot, Vygotsky e Bakhtin. Os dois primeiros por seus estudos relativos ao fracasso escolar, a partir de perspectivas distintas que me ajudaram a entender e discutir o processo de exclusão de alunos e professores no sistema de ensino vigente. Vygotsky e Bakhtin, mediando-me a compreensão dos processos de constituição da subjetividade e da centralidade da linguagem na formação do sujeito, foram

utilizados como referencial para sustentar as discussões que partiram das situações de sala de aula.

O debate entre Pierre Bourdieu e Bernard Charlot

Bourdieu (1998) faz um estudo sociológico com o objetivo de entender o processo de exclusão dentro das escolas, focando principalmente os filhos de camadas populares. Nos anos 60 e 70, assim como Bourdieu, muitos sociólogos buscavam explicar porque uma criança ocupava esse ou aquele lugar no espaço escolar¹¹.

Dentro deste campo do saber, Bourdieu e Passeron (Apud Freitas, 1991: 280) concebem a escola como uma instância que consegue melhor do que qualquer outra dissimular as suas verdadeiras funções sociais, o que motiva as classes dominantes a delegar-lhes cada vez mais o poder de seleção, como se ela fosse uma instância neutra. A escola possui, ao mesmo tempo, então, a função técnica de produção e comprovação de capacidades e a função social de conservação e consagração de privilégios. Desta forma, segundo esta perspectiva teórica, o sistema de ensino, em uma sociedade dividida em classes, tem condições de transformar vantagens sociais em vantagens escolares, o que, em consequência, retorna como perpetuação ou novas vantagens sociais. Estas, por suas vezes, vão ao encontro das concepções e valores da classe hegemônica em um determinado momento histórico.

Bourdieu (1998) toma esse processo como foco de pesquisa, e considera como componente deste quadro a idéia de que para entender a posição que a criança ocupa na escola também é preciso entender a posição que os pais

¹¹ Creio ser importante levantar aqui, sumariamente, as teorias surgidas na época e que tiveram ressonância nos meios educativos como forma de se entender o fracasso escolar, segundo Charlot (2000): a) **teoria da privação cultural**: a deficiência é o que falta para as crianças terem sucesso na escola; b) **teoria do conflito cultural**: a deficiência é a desvantagem dos alunos cuja cultura familiar não está conforme com a que o sucesso escolar supõe; c) **teoria da deficiência institucional**: a deficiência é uma desvantagem gerada pela própria instituição escolar, em sua maneira de se tratar as crianças das famílias populares (currículos, programas, expectativas dos docentes...) A segunda e a terceira linhas raciocinam em termos de relação (entre

ocupam na sociedade. Nesta forma de investigação, o autor deixa clara a reprodução das diferenças: às diferenças de posições dos pais corresponderiam nos filhos diferenças de “capital cultural”¹² e de “habitus” (disposições psíquicas), de maneira que estas crianças ocupariam elas próprias posições diferentes na escola. Dentro desta perspectiva, é o nível cultural da família que tem relação com o êxito da criança na escola. Este nível cultural, mais do que o diploma, interfere no fato de a criança conseguir ou não se dar bem no processo de escolarização. O determinante principal no desenrolar da história cultural seria, portanto, a atitude da família a respeito da escola, apresentando as esperanças objetivas de êxito escolar encontradas em cada categoria social.

Nas proposições de Bourdieu (1998), a escola deve ter a função de transmitir ao maior número de pessoas possível, pelo aprendizado e pelo exercício, as atitudes e aptidões que constituem a cultura “erudita/sofisticada”, para poder compensar as desvantagens daqueles que não encontram em seu meio familiar a “incitação à prática cultural”.

É, a meu ver, importante considerar, como afirma Bourdieu (idem.), que a cultura de elite é a cultura que está próxima da cultura escolar, o que se reflete no fato de as crianças de classes populares, não recebendo de suas famílias o que lhes possa servir em sua atividade escolar, serem forçadas a tudo esperar e a tudo receber da escola, no que se refere ao saber historicamente acumulado e sistematizado.

O sistema de ensino pode acolher um número de educandos cada vez maior sem ter que se transformar profundamente, desde que os recém-chegados sejam também portadores das aptidões socialmente adquiridas que a escola exige tradicionalmente. Ao contrário, ele está condenado a uma crise, percebida, por exemplo, como de “queda de nível” quando recebe um número de educandos cada vez maior que não dominam mais no mesmo grau que seus predecessores, a herança cultural de sua classe social, ou que, procedendo de classes sociais culturalmente

a cultura familiar e cultura escolar, entre, entre o aluno e a instituição). A deficiência é uma forma de desvantagem do aluno em decorrência de uma relação. Na primeira teoria, a deficiência é uma falta.

¹² Conjunto de conhecimentos, saberes e habilidades legitimados e valorizados socialmente e com os quais a escola trabalha.

desfavorecidas, são desprovidos de qualquer herança cultural.” (BOURDIEU, 1998: 58).

Ressalto, entretanto, aqui a necessidade de se discutir a forma incisiva com que o autor afirma que os alunos de classes populares “são desprovidos de qualquer herança cultural” (idem.). Deve-se deixar claro que esses indivíduos trazem, sim, uma bagagem cultural herdada do meio familiar, mas essa bagagem não condiz com as exigências feitas pela escola. A cultura popular é extremamente rica (folclore, música, dança, literatura etc.) e também estimuladora de conexões cerebrais importantes para o desenvolvimento do pensamento e da linguagem. Entretanto, não são essas as modalidades culturais e de pensamento privilegiadas por nossa sociedade.

Então, diante do fato de as crianças de classes populares não terem acesso a essa cultura valorizada e legitimada socialmente, resta, a esses indivíduos, a escola como único núcleo que pode criar ou desenvolver a apropriação da cultura elitizada. Deixando de dar de forma sistemática aquilo que alguns aprendem em seu meio familiar, a escola reforça as desigualdades que ela poderia reduzir. *Tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (Bourdieu, 1998: 53)*

Quando aponta para a estrutura escolar, Bourdieu (1998) afirma que as reformas do ensino não tocam na especificidade do sistema escolar tradicional e de seu funcionamento. A escola, há anos, recebe uma clientela (a de classes populares) que não possui a herança cultural a qual era presente nas classes atendidas pela escola anteriormente (classes médias e altas). Desta forma, as crianças de classes populares não empregam nas atividades escolares nem a “boa vontade cultural” da classe média nem o capital cultural das classes superiores. Elas acabam se refugiando “numa atitude negativa” que se exprime em forma de desordem (p. 58), apesar de, muitas vezes, haver as tentativas dos professores em adaptar suas atividades à realidade de sua clientela.

A escola além de permitir à elite justificar/legitimar a “ideologia do dom”, contribui para determinar aos membros das classes desfavorecidas o destino que

a sociedade lhes impõe, levando-os a interpretar como inaptidões naturais o que é efeito de uma estrutura perversa. Assim, esses membros das “classes inferiores” acabam persuadindo-se de que eles devem seu destino “à sua natureza individual e à sua falta de dons” (p. 59)¹³.

Em suma, para Bourdieu (idem.), a instituição escolar deve desempenhar a função que lhe cabe de fato e de direito: desenvolver em todos os membros da sociedade, sem distinção, a aptidão para as práticas culturais que a sociedade considera como as mais nobres (p.62). Para ele, essa função não deve ser atribuída a outrem, como, por exemplo, os meios de comunicação de massa.

Neste processo, o autor considera que devemos estar atentos para o fato de que a influência do meio lingüístico de origem sempre estará evidente. Para ele, a língua não é um simples instrumento de pensamento, fornecendo, pois, um sistema de categorias através do qual o indivíduo concebe o mundo. Sendo assim, a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas é, para Bourdieu (idem.), função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar que fornece uma parte de suas características à língua adquirida na escola. Segundo o autor, o capital cultural e o lugar onde se desenvolve a criança, ao se combinarem, definirão as condutas escolares e as atitudes diante da escola. Isso constitui o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais.

Então, para fugir a esse princípio de eliminação diferencial das crianças em questão, resta ao profissional da educação estar atento a todo esse mecanismo de exclusão apontado por Bourdieu (1998), não se refugiando em uma postura imobilizadora nem assumindo como destino inescapável o que aponta suas concepções teóricas a respeito da reprodução de desigualdades. Evidencia-se, então, a importância da atuação docente nesse processo. Ao educador cabe, dentre outras tarefas, ter a consciência de como estes processos de exclusão se dão, e buscar, nas brechas dos possíveis, realizar um trabalho de construção, com o aluno, dos conhecimentos necessários para o desenvolvimento da pessoa.

¹³ As crianças de classes populares que possuem menor oportunidades que as de classes altas devem mostrar um êxito excepcional tanto mais longe no ensino. Por exemplo, segundo Bourdieu (1998), quando uma criança de classe popular chega ao ensino superior, é porque a família tem um nível cultural diferenciado.

Entretanto, volto a afirmar (e esse é um dos pontos centrais que busco destacar neste trabalho), para que a mencionada construção ocorra, não basta o empenho solitário dos educadores. Como estamos vendo neste estudo que apresento, há uma estrutura escolar que deve também estar envolvida e em confluência com o trabalho do educador para que o sucesso ocorra. Do contrário, tentativas isoladas dos profissionais das salas de aula, acabam esbarrando em limitações impostas pela própria estrutura escolar como um todo, a qual não contempla um projeto de valorização e apoio ao trabalho docente. Vimos, no exemplo dado pela história de Laís (capítulo 1 deste texto), que em determinado momento, mesmo eu tendo, no lugar social de professora, buscado o atendimento às necessidades da aluna, não houve a possibilidade de concretizá-lo por estar sem as chaves de acesso a mesma e pelas ausências de elementos que seriam fundamentais para o processo: o auxílio de uma professora itinerante, o apoio da Orientadora Pedagógica, a assunção do caso pela direção da escola, a participação da família, e, mais determinadamente, a posse de uma linguagem por parte da aluna (que não existia em decorrência de mais uma estrutura perversa de fracalização), o que permitiria meu contato com ela.

Charlot (2000) considera a importância da teoria de Pierre Bourdieu e afirma que o fracasso escolar tem alguma coisa a ver com **desigualdade social**, entretanto, não aceita o trabalho sem fazer ressalvas. Charlot (idem.) prefere estudar o fracasso na esfera da **relação com o saber**. Do contrário, segundo esta perspectiva, as situações ficariam já pré-determinadas, não havendo a possibilidade de se quebrar com o ciclo da desigualdade social. A análise da **relação com o saber** implica em uma **leitura “positiva”** dessa realidade: liga-se à experiência dos alunos, à sua interpretação do mundo, à sua atividade.

Para Charlot (idem.), em alguns casos, o personagem-chave em matéria de sucesso escolar, diferentemente do que propõe a teoria de Bourdieu (1998), não é nem o pai, nem a mãe, mas a irmã mais velha que pode ter outra relação com o saber, diferente de seus pais; o espaço familiar não é homogêneo: ele é permeado por tensões, e a criança deve encontrar aí um posicionamento singular. Pode também haver alguém importante na história da criança que não faça parte de sua

família e exerça papel significativo sobre ela: amigos da família, empregadores dos pais cujo laço com a família ultrapassa o vínculo patrão/empregado, e, de forma bastante concreta, a professora, que no espaço escolar, media o conhecimento e é parte constitutiva da subjetividade do aluno.

Além disso, a posição social da família não pode ser apreendida unicamente em termos socioprofissionais: a prática religiosa e a militância política também podem ter efeitos sobre a posição escolar das crianças, constituindo outros núcleos de socialização primários (vê-se o exemplo de muito dos filhos de evangélicos que lêem bem).

“(…) uma criança não é apenas ‘filho de’ (ou ‘filha de’). Ela mesma ocupa uma certa posição na sociedade. Essa posição tem a ver com a dos pais, mas não se reduz a ela e depende também do conjunto das relações que a criança mantém com adultos e outros jovens. A posição da própria criança se constrói ao longo de sua história e é singular. Para compreender-se o sucesso ou o fracasso escolar dessa criança, essa SINGULARIDADE deve ser tomada em consideração.” (CHARLOT, 2000: 21)

Desta forma, não basta saber a posição social dos pais e dos filhos; deve-se também interrogar o significado que eles conferem a essa posição e sobre o significado que estes filhos conferem a si, qual é sua história singular. Charlot (2000), discutindo a teoria de Bourdieu (1998), afirma que é importante desvendar como a reprodução se efetua, como a herança é transmitida. Entretanto, para que essa reprodução (ou a ruptura com ela) possa ser analisada é preciso entender que para que o fracasso escolar ocorra ou não é necessário um trabalho, uma atividade, práticas por parte dos alunos. Os filhos, “os herdeiros”, precisam saber que para terem sucesso é necessária a atividade.

Assim, dentro desta perspectiva, **o sucesso na escola não é questão de capital, mas de trabalho; mais exatamente de atividades e práticas**, e uma **atividade** não depende apenas da posição social dos agentes, ou de seus pais, mas também das **regras que regem essa atividade**. Cada atividade comporta uma **normatividade** que lhe é própria e que as crianças e os outros sujeitos da escola devem conhecer.

Charlot (p. 65) sugere, então, a procura e a compreensão de qual é o tipo de relação com o mundo e com o saber que a criança deve construir, com a ajuda da escola, para ter acesso ao pleno uso das potencialidades escondidas na mente humana. Como este trabalho deve se dar? De onde partir?

O professor aparece, como que em uma investigação, buscando apreender o que constitui seu aluno. Ele deve considerar, no processo de escolarização, que pode ou não levar uma criança ao não sucesso:

- A **singularidade** e a **história dos indivíduos**;
- O significado que estes indivíduos conferem à sua posição (bem como à sua história, às situações que vivem e à sua própria singularidade);
- Sua **atividade efetiva**, suas **práticas**;
- A especificidade dessa atividade, que se desenrola (ou não) no campo do saber.

A análise em termos de relação com o saber, proposta por Charlot (2000), procura fazê-lo.

Desta forma, quando falamos em termos da relação do aluno com o saber, fica evidente a importância do professor no papel de mediador entre este aluno e o conhecimento com o qual ele buscará estabelecer a relação. Como nos afirma Vygotsky (1993), esse processo implica a atuação do indivíduo mais velho, detentor de maiores conhecimentos, o professor, mediando o mundo, e, mais especificamente neste caso, o saber escolar, para com o indivíduo mais novo, o aluno, que precisa apreendê-lo.

Nesta perspectiva, não existe o “fracasso escolar”. Há um conjunto de fenômenos, os quais possuem algum parentesco, observáveis, comprovados, que a opinião, a mídia, os docentes agrupam sob o nome de “fracasso escolar”. O que existem, de fato, são alunos fracassados, situações de fracasso, histórias escolares que terminam mal. Esses alunos, essas situações, essas **histórias** é que devem ser analisados, “e não algum objeto misterioso, ou algum vírus resistente, chamado ‘fracasso escolar’ “.

Pode-se primeiro pensar o fracasso escolar como desvio, como diferença. Pensar o “não-ser” em referência a algo. O fracasso aqui, é uma diferença entre

alunos, entre currículos, entre estabelecimentos. Quando um aluno está em situação de fracasso, constatam-se efetivamente faltas, isto é, diferenças entre esse aluno e outros, ou também entre o que se esperava e o resultado efetivo. Quando se raciocina em termos de deficiências, ao constatar-se uma “falta” no fim da atividade, essa falta é projetada, retroprojetada para o início dessa atividade: faltam ao aluno em situação de fracasso recursos iniciais, intelectuais e culturais, que teriam permitido que o aprendizado (e o professor) fosse (m) eficaz (es).

Charlot (idem.) afirma que é verdade que certas crianças não conseguem adquirir certos conhecimentos; é verdade que, muitas vezes, elas não têm as bases necessárias para apropriar-se deles; é verdade que elas provêm freqüentemente das famílias populares. Os resultados estatísticos têm sido amplamente utilizados para afirmar que a origem social é a causa do fracasso escolar e que os alunos em situação de fracasso padecem deficiências socioculturais: a posição torna-se, então, origem e a diferença é vista como falta.

Entretanto, há, por outro lado, a perspectiva que considera que o fracasso escolar é uma experiência que o aluno vive e interpreta, podendo constituir-se esta experiência em objeto de pesquisa: as situações nas quais os alunos se encontram em um momento de sua história escolar, as atividades e condutas desses alunos, seus discursos. Também pode-se pensar aqui, nesta segunda perspectiva, em uma análise em termos de diferença, mas diferenças, dessa vez, na relação com o saber e a escola, e não mais diferenças entre posições no espaço escolar. A primeira, a que raciocina em termos de diferenças de posições, caracteriza as sociologias as quais são grandes consumidoras de estatísticas, notadamente as sociologias ditas da reprodução. A segunda, centrada nas situações, nas histórias, nas condutas, nos discursos, volta-se para a relação com o saber.

Portanto, na perspectiva de Charlot (2000), para explicarmos o fracasso escolar, devemos levar em consideração o fato de que ele tem alguma coisa a ver com a posição social da família (*penso ser relevante ressaltar que nas aulas de reforço a maior parte dos alunos presentes era constituída pelas crianças mais pobres da sala de aula*) – sem por isso reduzir essa posição a um lugar em uma

nomenclatura socioprofissional, nem a família a uma posição. Há situações em que crianças de meios populares têm sucesso, apesar de tudo, na escola. Isso deveria fragilizar a teoria da deficiência e da origem: nem todas essas crianças, ainda que seja em número reduzido, sofrem uma desvantagem por causa de sua origem.

Dentro desta proposta, para entendermos o sucesso ou fracasso de uma criança devemos estar atentos, portanto, a sua **singularidade**, a sua história específica. Charlot e Bourdieu apontam para o processo de exclusão dos sujeitos na trama escolar, considerando, sobretudo o primeiro autor, a necessidade de se conhecer as histórias dos indivíduos. Contudo, estes autores não nos oferecem pistas sobre os modos de apreensão e entendimento desses sujeitos. L. S. Vygotsky e Mikhail Bakhtin, por outro lado, são os autores que nos fornecem as chaves para o entendimento do sujeito e instrumentos teóricos para ler a sala de aula (local central de minha pesquisa).

A perspectiva histórico-cultural e suas contribuições para este estudo

Vygotsky (1984) considera que a cultura torna-se parte do homem num processo histórico que, ao longo do desenvolvimento da espécie e do indivíduo, constitui seu funcionamento psicológico. As proposições deste autor contemplam dialeticamente o sujeito que é membro de uma espécie biológica a qual se desenvolve no interior de um grupo social. Dentro desta perspectiva, o que vai distinguir essas formas de ação das de outros animais é a sua relação com o mundo mediado por instrumentos e símbolos desenvolvidos culturalmente.

Instrumento e signo são as principais formas de mediação da atividade humana, sendo que a diferença fundamental entre eles está no fato de que enquanto os instrumentos são orientados externamente, ou seja, orientam a atividade humana no sentido de transformar a natureza, o signo é um meio de atividade orientado internamente, para o controle do indivíduo.

Vygotsky ocupa-se centralmente das questões relativas à significação e do seu papel na constituição do desenvolvimento psíquico humano. Este autor

trabalha a questão do significado da palavra (**a palavra é o cerne, o microcosmo da consciência**) que, como unidade de comunicação e generalização, permite a compreensão da constituição social do conhecimento e do próprio psiquismo. Nesta perspectiva, com a incorporação da fala à atividade prática, há uma transformação qualitativa no pensamento.

Vygotsky (1993: 103) afirma que a fala não pode ser adquirida sem o pensamento, sendo que as origens deste encontram-se na atividade prática mediada por instrumentos. A partir de nosso nascimento estamos imersos em um mundo constituído por signos e significados estabelecidos pelo outro, outro este que apresentará o mundo ao novo ser de acordo com aquilo que se estabeleceu socialmente.

Para o autor, a incorporação da linguagem à atividade prática modifica profundamente a estrutura do comportamento da criança e de seus processos psicológicos, sendo a principal mudança introduzida por esta incorporação a aquisição da capacidade de controlar o seu próprio comportamento. Neste sentido, torna-se compreensível a colocação de que há um momento onde se originam formas especificamente humanas de inteligência, uma vez que dentro desta perspectiva, a capacidade de agir voluntariamente é a principal característica do desenvolvimento psíquico do homem. Como nos esclarece Cruz (1993), o momento enfatizado por Vygotsky, onde há o entrecruzamento entre fala e pensamento, possível apenas pelas interações sociais, pode ser caracterizado, então, como o momento de nascimento da **atividade voluntária**.

Mikhail Bakhtin (1981), considera que a **palavra** é essencialmente dialógica. É sempre lugar de contestação, de luta, uma arena de conflito. O autor busca fazer uma análise da linguagem tendo como terreno de partida, assim como Vygotsky, o materialismo histórico dialético. Para Bakhtin (idem.), **psiquismo** e **ideologia** estão em interação dialética constante, sendo o terreno comum o **signo ideológico**, termo que será constantemente utilizado pelo autor. Dentro deste contexto, a palavra é signo ideológico por excelência. Assim, fazendo parte do funcionamento do psiquismo (o qual é constituído no social) e sendo sempre ideológico, o signo nunca será definitivo - ele mudará socialmente. Desta forma, é

no terreno da **filosofia da linguagem** que se torna mais fácil extirpar pela raiz a explicação pela causalidade mecanicista dos fenômenos ideológicos.

Vygotsky (1984) focaliza a singularidade nos processos de constituição dos sujeitos. Ele considera que o sujeito é a resultante da somatória das relações sociais pelas quais ele passa, o que constitui a sua subjetividade e singularidade. O drama é a confluência de vozes que constitui o sujeito: “Um nó numa trama.” (p. 37)

Também para Bakhtin (1981), o homem se constrói no processo especificamente humano de produção da linguagem, o que é verificado na relação de um sujeito com o outro, nas relações entre seus enunciados. A formação do sujeito, para o autor, vai se dando no seguinte sentido: o meu dizer vai condensando a palavra de outros. Incorporo as palavras do outro, depois anulo sua autoria. E aqui encontramos um conceito central de sua teoria: o da **dialogia**. É pela dialogia que as palavras entre os sujeitos se interpenetram e se modificam/reconstróem-se. Há inicialmente as **palavras-alheias** que, no movimento contínuo da dialogia, tornam-se **palavras-próprias-alheias** e finalmente **palavras próprias**, isso para reiniciar o inacabado processo dialógico, que envolve, entre outras coisas, a construção do **eu**.

Há, nesta perspectiva, uma celebração da **alteridade**. O **eu** só existe em diálogo com os outros “**eus**”. Aquele necessita da colaboração destes para poder definir-se e ser “autor” de si mesmo. O eu humano depende do social para estimular sua capacidade de mudança e resposta. Também a autocompreensão se dá através da alteridade – o outro me diz a meu respeito, ele me mostra quem eu sou.

Vygotsky (1993) considera que o processo de internalização semiótica envolve sempre a reconstrução em um plano interno, individual, de processos que são inicialmente externos e interpessoais. Para este autor, todas as funções no desenvolvimento do ser humano aparecem duas vezes: primeiro no nível social, e, depois, no nível individual: ou seja, primeiro no nível entre pessoas (interpsicológico), e depois no interior da pessoa (intrapsicológico). Podemos, contudo, reinterpretar esta questão, uma vez que partindo dos próprios princípios

da teoria histórico-cultural, os processos psicológicos não ocorrem de forma linear (primeiro interpsicologicamente, depois intrapsicologicamente, como sugere esta colocação), e, sim, numa relação de simultaneidade, dialeticamente: inter e intrapsicologicamente, ao mesmo tempo, já que os sujeitos constroem e internalizam significados conjuntamente.

Tomando em análise esse processo de construção de social de significados e o processo social de internalização dos mesmos, podemos considerar que as palavras que são referidas aos sujeitos, palavras estas cujo significado se caracteriza como unidade de generalização e comunicação, e cujo o desenvolvimento se faz sempre a partir/no interior das formas de interação social, constituirão, nesse movimento de experiência e internalização simultâneos, a personalidade dos mesmos.

Esse processo de formação da pessoa através da palavra parece-nos envolver, junto ao processo de internalização, um **trabalho de acordo** entre sujeitos. Segundo Vygotsky (1996: 125), uma palavra adquire o seu sentido no **contexto** em que surge; em contextos diferentes altera o seu sentido, isto porque o contexto limita e restringe o seu significado, além do fato de que os sujeitos poderão estar falando de outros lugares sociais e de momentos diferentes.

Mikhail Bakhtin (1981) também dá relevância ao aspecto semântico da linguagem (significação) no processo de **negociação entre sujeitos**. O autor busca discutir em sua teoria uma multiplicidade de fatores que desregulam e dificultam qualquer tentativa de descrever a linguagem como sistema. Dentro deste contexto, a **significação** pertence a uma palavra como traço de união entre os interlocutores, isto é, ela só se realiza no processo de compreensão ativa e responsiva. Assim, a significação não está na palavra nem na alma do falante, assim como não está também na alma do interlocutor. Ela é o efeito da interação do locutor produzido através do material de um determinado complexo sonoro. “É como faísca elétrica que só se produz quando há contato dos dois polos opostos.” (BAKHTIN, 1991: 132)

Como vemos, o discurso, para o autor, só tem o seu sentido no seu momento de enunciação. Bakhtin vai focar nas enunciações¹⁴: as ênfases, as tônicas, as acentuações¹⁵;

A matéria lingüística constitui apenas uma parte da enunciação. Existe outra parte que é não-verbal e corresponde ao contexto da enunciação: o espaço, o tempo, os lugares sociais envolvidos, as relações entre esses lugares. A **situação** entra na enunciação como um elemento constitutivo, necessário na estrutura semântica.

Assim, para Bakhtin (1981) a comunicação verbal nunca poderá ser entendida ou explicada fora da situação (concreta e única). Além disso, a enunciação está sempre repleta de valores, carregada de **ideologia**¹⁶, um modo essencialmente simbólico, através do qual todas as relações sociais são necessariamente constituídas.

O autor considera como os lugares sociais instaurados, a partir das práticas, marcam os processos de produção de sentido na dinâmica enunciativa. O centro organizador dos enunciados está situado no meio social. Portanto, as falas são a expressão da condição de existência e concepção de mundo daqueles que as enunciam, ou seja, são as condições sociais de produção da expressão. O lugar social em que a criança vive é produtor e reproduzidor de saberes e enunciados que favorecem a identificação da criança com o meio e consigo mesma.

¹⁴ A **enunciação** é um processo, um movimento, “acontecendo”. Ela acontece enquanto o sujeito está falando, elaborando, pensando, também em silêncio. Há, portanto, “dinâmicas enunciativas”. O **enunciado** é, por exemplo, a fala durante um discurso. O **enunciado** também pode ser gestos, olhar, fisionomia, imagens... (tudo isso é signo). Para Bakhtin (1981), o **enunciado** é obra, é trabalho.

“...o julgamento de valor inerente a toda palavra viva é revelado pela acentuação e pela entonação. O sentido do discurso não existe fora de sua acentuação e entonação vivas.” (Bakhtin, 1986: 191)

¹⁶ Em Bakhtin (1981), o conceito de **ideologia** é mais amplo que em Marx. Para aquele autor, tal conceito envolve a de visão de mundo. Aqui **ideologia** tem materialidade, a materialidade do signo e dos corpos que o produzem. Bakhtin (idem.) também se afasta do marxismo clássico ao não priorizar o determinismo econômico e valorizar as variadas histórias que surgem a partir de um mesmo determinante econômico. É a afirmação da pluralidade dos sujeitos, embora esses tenham se formado a partir de um mesmo todo sócio-econômico-cultural.

Retornemos um pouco para a teoria de Bourdieu (1998) na intenção de apontarmos para o fato de que também esse autor considera a questão da linguagem como sendo de grande importância a ser discutida. Segundo Bourdieu (idem.), de todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são os mais graves e insidiosos, sobretudo nos primeiros anos de escolaridade, quando o manejo da língua constitui o ponto de atenção principal na avaliação dos professores.

Dentro desta perspectiva, a aptidão para o deciframento e a manipulação de estruturas complexas parece função direta da complexidade da língua falada inicialmente no meio familiar, que lega sempre uma parte de suas características à língua adquirida na escola, indo essa posição de Bourdieu (1998) ao encontro do que afirma Bakhtin (1981) quando este considera que as falas são expressão da condição de existência e concepção de mundo daqueles que as enunciam. O que é mais rentável na vida escolar e que se herda da família, dentro da linha de pensamento de Bourdieu (idem.), é a **facilidade de verbalizar**. A linguagem é a parte mais inatingível e mais atuante na herança cultural. Ela fornece um sistema de posturas mentais conectado com valores que dominam toda experiência. Segundo Bourdieu (1998), além de um léxico e de uma sintaxe, cada indivíduo herda, de seu meio, uma certa atitude com relação às palavras e ao seu uso que o prepara, mais ou menos, para os jogos escolares.

Há, portanto, aproximações entre os autores tomados aqui como referencial teórico quanto à idéia de que o homem se faz a partir do relacionamento com os sujeitos na cultura coletivamente constituída por estes, num processo de transformação mútua entre indivíduos e sociedade, ocupando aí a **linguagem** um papel essencial na mediação entre o sujeito e o outro, e o sujeito e a cultura.

Voltemos, então, para a questão da formação do sujeito, focando agora o início do processo de significação social. No jogo interativo com o adulto, e a partir de suas interpretações, a criança “apropria-se” (Smolka, apud Cruz, 1993) de algo que é pertinente do ponto de vista daquele. Os seus gestos, à medida que são utilizados em contextos adequados sob o prisma do adulto, vão constituindo um **núcleo de estabilização do sentido**, a partir de sua multiplicidade e

indeterminação semântica. Podemos considerar que tal movimento ocorre também no processo de tomada de consciência de si por parte das pessoas, no jogo de vivência e internalização das palavras que constituirão sua personalidade.

Leituras sobre a concepção histórico-cultural e a relação do espelho e da palavra, esta última observada na realidade empírica de meu cotidiano como professora, apontam para a definição apresentada por L. S. Vygotsky de que a personalidade, como as demais funções mentais superiores, é o resultado da totalidade de relações sociais pelas quais passa o indivíduo, o qual as internaliza. Neste movimento, no qual é fundamental o jogo de imitação e negação do outro, a palavra é o cerne, pois é a mesma que permite neste processo do conhecer-se de fora para dentro, que o outro – os muitos outros- indique (em) ao sujeito aquilo que ele apreenderá do social como sendo seu.

Vygotsky (1979) concebe, então, a personalidade como resultado das diversas relações sociais que o sujeito comporta em si, uma variedade de papéis que se estabelecem no jogo interativo. Assim, dentro da perspectiva histórico-cultural, a natureza psicológica do homem se constitui a partir das relações internalizadas de uma ordem social, transferidas para a personalidade individual.

Portanto, tomando como base os autores acima apresentados, podemos concluir que a constituição do aluno acontecerá em todos os momentos nos quais ele estiver em contato com o outro. Restringir a formação de sua pessoa às condições sócio-econômicas e culturais dos pais é negar que este aluno está em constante contato com outras pessoas, as quais constituirão parte do que a criança é. Assim, abre-se um leque de possibilidades para se trabalhar com esse aluno: Quem ele é além de seus oprimidos pais?

Novamente aponto para o fato de que o professor, no contexto da sala de aula, é aquele que vai caminhar junto ao aluno na relação com o saber, proposta por Charlot (2000). Gostaria, entretanto, de ressaltar aqui que não são todas as teorias apresentadas neste trabalho, até o momento, que dão a relevância que considero adequada ao trabalho que muitos educadores têm feito no processo de constituição da personalidade de seus alunos e na relação dos mesmos com o

saber. Como o aluno vai estabelecer a relação com o saber, proposta por Charlot (idem.), sem a mediação do professor?

Quando citado, o professor aparece no centro das discussões que o consideram como incapaz de evitar, já que está imbuído em um sistema perverso o qual leva os sujeitos da escola ao não sucesso, a ocorrência do fracasso : "(...) o debate sobre o fracasso escolar enquanto desigualdade social pode ser desviado para a questão da ineficácia dos docentes... e vice-versa." (Charlot, 2000: p. 14).

Como já vimos, em trabalhos tal qual o de Patto (1990), apesar de todas as condições negativas de trabalho postas e que levam, muitas vezes inevitavelmente, os sujeitos ao não sucesso escolar, é o professor que mais concretamente que vai trabalhar no campo do saber mediando conhecimentos, negociando com seus alunos a significação dos mesmos, e constituindo parte de sua personalidade. A importância de sua presença e seu papel nesse processo, e não de suas falhas, é que deveria ser melhor discutida no campo da educação.

Diante do que está posto, qual alternativa resta para a operacionalização do processo educacional que visa atingir o sucesso escolar? Como considera Charlot (2000), devem, então, os indivíduos que constituem o processo educacional, e penso aqui não ser somente os professores, mas todos os que compõem a estrutura da escola, buscarem uma aproximação do sujeito e da relação. Há de se levar em conta:

um sujeito,

em relação a outros sujeitos,

preso na dinâmica do desejo¹⁷,

falante,

atuante,

construindo-se em uma história articulada com a de uma família, de uma sociedade, da própria espécie humana,

¹⁷ Charlot (2000) fala da questão do desejo pelo prisma de sua interlocução com a Psicanálise, campo de saber este que permeia constantemente sua teoria.

engajado em um mundo no qual ocupa uma posição e onde se inscreve em relações sociais.

CAPÍTULO 3

**DE RETALHOS COMPÕE-SE O TECIDO: AS HISTÓRIAS DA
PROFESSORA E SEUS ALUNOS**

(2001 e 2002)

UMA HISTÓRIA DE POSSIBILIDADES

3^a e 4^a SÉRIES

Lucas

Pequeno, negro, calado na sala de aula, agitado no recreio.

Letra minúscula no tamanho. Era com letras minúsculas que também escrevia seu nome: “lucas”.

Caderno incompleto, sem cor.

Lucas não pronunciava direito algumas palavras, não concordava os verbos, os tempos e as pessoas.

Comecei a trabalhar com Lucas exigindo que ele realizasse a qualquer custo as atividades até o final. Emprestei-lhe lápis coloridos e pedi que deixasse seu caderno mais alegre e, desta forma, mais atraente.

“Não, Lucas, assim não está bom. Você pode tanto quanto os outros. Não tem que ter menos em seu caderno, e tem que estar certo.”

Convoquei Lucas para as aulas de reforço e o aluno nem sempre comparecia. Era responsável na parte da manhã (momento quando eram realizadas as aulas de reforço) pela limpeza da casa e por cuidar da irmãzinha menor, até o momento em que a levava para a creche.

Então, Lucas, às vezes, faltava no reforço. Tinha que fazer o “serviço da casa”.

Mesmo assim, o aluno Lucas foi mudando. O caderno ficando até colorido demais. O que aconteceu para que ele mudasse?

Na sala de aula foi se tornando cada vez mais persistente. Queria fazer todas as atividades. Para ficar com o caderno completo era um dos últimos a deixar a classe. Tinha muitas dificuldades, mas persistia.

Lucas aprendeu a gostar de desenhar, a realizar as atividades, a persistir.

Acredito que o ponto de partida para Lucas foi o uso que ele fazia das cores. Eu observava que, na medida em que seu caderno ficava mais colorido, Lucas se animava, queria pintar mais, copiar o que estava na lousa, completar as suas atividades.

Lucas caprichava nos desenhos. Com eles imaginava as histórias que iria narrar:

“Pode desenhar primeiro antes de escrever, professora?”

De acordo com o tempo disponível para a atividade, eu permitia que ele o fizesse: quando tínhamos bastante tempo, Lucas podia desenhar antes da produção de texto (eu sabia que ele ia se empenhar bastante nisso, e demorar para fazê-lo também), quando o tempo era menor, eu pedia que ele realizasse primeiro a redação.

Às sextas-feiras eu não passava lição de casa. Num desses dias Lucas veio até minha mesa e pediu: “Professora, passa lição de casa para mim.”

Senti a consolidação de uma proposta.

Com o passar dos dias letivos melhoraram a leitura, a produção de textos, a fala ficou mais clara. O aluno se oferecia para ler em voz alta,

queria que seu caderno fosse minuciosamente corrigido. Queria-o sempre completo.

Lucas passou para a série seguinte, não sem dificuldades, mas sabendo que precisava saber.

Projeto: Auto-estima elevada; aulas de reforço; disciplina; investimentos de ambos (professora e aluno) para a constituição daquele adquire o conhecimento em consequência da mediação do sujeito mais experiente; regulação através de indicadores claros e informações precisas sobre o desempenho do aluno (certo “Lucas”, “seu caderno tem que estar completo”, “assim não está bom”); vínculo de confiança e afetividade.

É o aluno tomando seus fios nas mãos, construindo a sua história, não mais objeto, mas sujeito condutor de seu destino. O que dói, contudo, é a descontinuidade de tais experiências. Tais projetos nascem e morrem ao sabor dos governos e o aluno que passa hoje por um projeto libertador, amanhã enfrenta o mais tirano dos professores e dos sistemas escolares. É o labirinto! (Lacerda, 1986: 187)

No ano seguinte, na 5ª série, Lucas foi retido.

A princípio, vemos as demonstrações do aluno Lucas que expressam uma auto-estima bastante rebaixada. Isso foi interpretado por mim através de seu comportamento retraído, por seu constrangimento ao falar comigo, sua produção no caderno quase inexistente.

Falava mal, escrevia mal, não conseguia se expressar adequadamente de forma alguma. A linguagem oral e a escrita estavam pouco desenvolvidas?/ exercitadas? Havia problemas em sua dicção e isso se refletia na maneira de o aluno lidar com o conteúdo escolar. Esse problema na fala, talvez ocorresse, em parte devido a sua timidez e, por outro lado, por uma suposta falta de oportunidades que o obrigasse a falar mais claramente. Lucas tinha uma fala “enrolada”, suas palavras eram distorcidas, a pronúncia era iniciada, mas não terminada. Uma palavra se mesclava a outra subsequente e então a frase se tornava quase ininteligível. Em seus textos, não haviam concordâncias verbais nem de idéias – não era um texto coerente tanto nos aspectos gramaticais quanto nos aspectos semânticos.

Considero que as dificuldades relativas à linguagem comprometiam o todo das aprendizagens de Lucas, já que o domínio da língua escrita é um requisito para o aprendizado escolar, e as dificuldades do aluno com relação à essa modalidade do ensino (a língua escrita) interferiam não só no desenvolvimento do conteúdo de Língua Portuguesa como também diretamente no aprendizado de disciplinas como História e Geografia.

Nesta mesma direção, também Bourdieu (1998) aponta para o fato de que a linguagem é condição *sine qua non* para o desenvolvimento humano. Para este autor, assim como para Vygotsky (idem.) e Bakhtin (idem.), ela fornece um sistema de posturas mentais conectado com valores que dominam toda experiência. Através da língua o indivíduo concebe o mundo.

Minha atitude de pedir a todo momento que Lucas organizasse sua fala (“fale devagar”, “fale mais claramente”, “mais pausadamente”) tinha também por objetivo fazer com que o aluno organizasse melhor seu pensamento, já que, dentro da perspectiva teórica assumida por mim, e que iluminava minha prática como professora, linguagem e pensamento estão entrecruzados e alimentando-se mutuamente.

Se Lucas não precisasse se expressar¹⁸ de forma mais clara diante de seus relacionamentos, por que buscaria fazê-lo então? Suas relações sociais restringiam-se à família, e, mais eventualmente, a alguns membros da igreja da qual fazia parte. “A situação mais imediata e meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, a partir de seu próprio interior, a estrutura da enunciação.” (Bakhtin, 1981: 113) A palavra, segundo a perspectiva bakhtiniana, dirige-se a um interlocutor e variará se tratar-se de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta pessoa for de um grupo inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços mais ou menos estreitos. Creio que a forma de expressão utilizada por Lucas até aquele momento de encontro comigo, fazia-se clara, ou suficientemente clara, a seus interlocutores do grupo familiar e da igreja, daí a sua não necessidade de maior organização da mesma.

Ao questionar o que Lucas estava pensando e falando, trouxe-lhe a necessidade de elaborar melhor sua forma de pensamento/linguagem. Organizando mais claramente sua fala, em um processo concomitante, Lucas teria a possibilidade de elaborar melhor também os conhecimentos trabalhados por nós, no grupo.

Neste sentido, a organização da linguagem como movimento indispensável para a organização do pensamento é acentuadamente apontada por Bakhtin:

“Uma vez materializada, a expressão exerce um efeito reversivo sobre a atividade mental: ela põe-se a então estruturar a vida interior, a dar-lhe uma expressão ainda mais definida e mais estável. (...) Pode-se dizer que não é tanto a expressão que se adapta ao nosso mundo interior, mas o *nosso mundo interior que se adapta às possibilidades de nossa expressão*, aos seus caminhos e orientações possíveis. (BAKHTIN, 1981: 118)

Para Bakhtin (ibid.:114), “o grau de consciência, de clareza, de acabamento formal da atividade mental é diretamente proporcional ao seu grau de orientação social.” E quando falamos em orientação social, pensamos em orientação para o outro, sendo, então, a expressão e a fala peças indissociáveis do processo. Sem

¹⁸ Bakhtin (1981) afirma que a expressão é tudo o que, “tendo se formado e determinado de alguma maneira no psiquismo do indivíduo, exterioriza-se objetivamente para outrem com a ajuda de códigos de signos exteriores.” (idem., ibid.: 111)

uma orientação social de caráter apreciativo não há atividade mental¹⁹, e, sem a atividade mental, a expressão e a fala inexistem. Daí a ligação indissociável entre uma esfera e outra.

A partir desta perspectiva, podemos pensar que a “aptidão” para o deciframento e manipulação de estruturas complexas da linguagem parece função direta da complexidade da estrutura da língua inicialmente falada no meio familiar que fornece uma parte de suas características à língua adquirida na escola. A conversa articulada segundo o código culto, desde cedo, permite a construção de conhecimentos que se fortalecerão ou consolidar-se-ão em outros na escola.

Para Bourdieu (1989), o capital cultural²⁰ e o lugar onde se desenvolve a criança (família/ethos), ao se combinarem, definirão as condutas escolares e as atitudes diante da escola. Isso constitui o princípio da eliminação das crianças das diferentes classes sociais.

Segundo o autor, o que é mais rentável na vida e escolar, e que é herdado da família, é a *facilidade de verbalizar*. Bourdieu (idem.) afirma que de todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são os mais graves e os que aparecem com mais frequência. Isso acontece sobretudo nos primeiros anos de vida escolar, quando o manejo da língua constitui o ponto de atenção principal da avaliação dos professores. Lucas vinha de outro universo simbólico, de outro tipo de socialização inicial. Carregava consigo o dialeto familiar, e as outras formas de se expressar de sua família (“ocê”, “nói”, “drento”, “as menina é...”). Também pronunciava palavras com uma dicção confusa, palavras que não eram claras nem para mim nem para boa parte das pessoas que conviviam com ele fora de sua família. Creio que essas características se transformavam em “nós” quando eram confrontadas com os saberes que a escola precisa transmitir.

¹⁹ Segundo Bakhtin (1981), até mesmo os gritos de um recém-nascido possuem uma orientação social, mais especificamente, são orientados para a mãe.

²⁰ Capital cultural, na concepção elaborada por Bourdieu (1983), é uma categoria que representa toda uma bagagem cultural cujas características linguísticas correspondem às posições econômicas e sociais privilegiadas que ganham legitimidade; desenvolve-se, assim, o reconhecimento de uma “linguagem legítima”, que se converte em “capital linguístico”, permitindo a obtenção de “lucro” por aqueles que o detêm.

Aqui há um ponto que, para mim, tornou-se a grande questão a ser discutida: diante de toda a história de Lucas, desenvolvida em seu núcleo familiar específico, o qual apontava para lugares diferentes da realidade escolar, de acordo com a teoria do capital cultural, deveria eu, em meu papel de professora, imobilizar-me e tomar sua situação como irreversível? Seria possível fazer um trabalho nas brechas do que estava posto e com isso dar a Lucas o direito ao conhecimento? Parto do pressuposto de que isso seria possível, ao contrário do que havia ocorrido na história de Laís.

Com o contato mais próximo da professora, o aluno passou a tentar fazer-se mais claro na sua expressão. A pedido meu, falava mais pausadamente, prestando atenção nas palavras pronunciadas. Essa atenção para com as palavras passou a se repetir no momento da produção de texto. A elaboração da escrita passou a se refletir em textos de melhor qualidade. Os plurais começaram a aparecer, as concordâncias de gêneros também. Suas idéias começaram a apresentar uma seqüência lógica e coerente com o tema proposto para a redação. Fui percebendo então que a relação estabelecida entre o aluno Lucas e a professora (representando aqui o sujeito que possui maior conhecimento e que media o processo de elaboração do aluno) produziu efeitos sobre o trabalho daquele.

Lucas perguntava sempre. Queria saber. Olhava seu caderno, olhava a lousa. Comparava. Quando da produção de texto, olhava para a folha em branco, escrevia pausadamente o nome da escola, o seu nome, sempre, agora, prestando atenção no traçado. Apagava, reescrevia, olhava, erguia a folha.

“Será que está bom?” – parecia indicar sua expressão de dúvida.

Começava pelo título. Este era pensado muito calmamente.

“Vamos, Lucas, escreve!”

“Calma, professora, estou pensando.”

Lucas escrevia três, quatro palavras. Parava. Apagava.

“Não precisa apagar tanto, Lucas.”

“Tá feio, professora.”

Apagava e reescrevia. Tentava escrever com uma caligrafia melhor. Pensava em uma palavra mais adequada. Esboçava a palavra no caderno. Olhava para ela e achava que não estava escrita de forma correta. Falava baixinho para si:

“É M? Não, é N... Não sei...”. Apagava e reescrevia.

Concentrava-se e, de repente, parecia encontrar a resposta em sua memória. Aos poucos, passava a escrever com uma fluência maior, o que eu interpretava como um aumento de segurança em si: na medida em que Lucas via que era capaz de escrever, encontrava mais fôlego para continuar.

“Não esquece de mudar de parágrafo quando a ideiazinha terminar.” – dizia eu.

Lucas me olhava como que dizendo: “Esqueci”. Mudava depois de parágrafo.

“ ‘Força’ é com ss ou ç, professora?” Eu, feliz com essa preocupação que antes não existia por parte do aluno, explicava.

“Lê, professora, para ver se tá ficando certo.”

“Continua, Lucas. Tá certo. Não esquece: coloque as idéias que estão em sua cabeça. Não tenha medo. Depois a gente corrige.”

Mãozinha no queixo, Lucas parava, refletia olhando para a lousa, para a carteira, para a porta. Escrevia. Prestava atenção sempre no traçado. Mudava de parágrafo, às vezes, inadequadamente. No final, entregava-me seu texto, contando em quantas linhas havia escrito, e dizia orgulhoso:

“Olha professora! – admirado com sua própria capacidade.

Ao mesmo tempo em que Lucas se alimentava seu envolvimento e atenção por ver-se capaz de produzir suas atividades (demonstrando aqui uma regulação interna), também dava continuidade a sua produção a partir de seu relacionamento comigo. Havia, por parte dele, o movimento de produzir, procurar minha aprovação, ou correção, conforme a situação. Esse vínculo estabelecido entre nós interferia no processo de auto-regulação de Lucas, na medida em que o saber era “negociado” na nossa relação e internalizado pelo aluno. É importante ressaltar que esse processo de trabalho compartilhado, internalizado e auto-

regulado acontece de forma concomitante em suas respectivas esferas, e não na forma linear: primeiro um processo ou outro.

Na análise do texto, eu percebia logo de início uma clareza maior no traçado das palavras que antes eram ininteligíveis. Superada essa primeira dificuldade, passei a poder entender o que Lucas queria escrever.

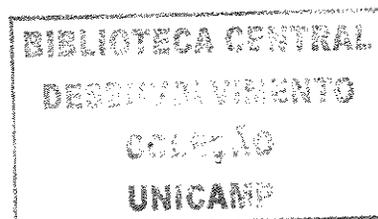
Seus textos começaram a apresentar coerência interna; havia uma introdução, o desenvolvimento das idéias que ele se esforçava em expressar e uma conclusão. Obviamente ele se perdia em muitos momentos, como a maioria de seus colegas de turma. Havia um desvio de idéias em relação ao tema da história. Outras vezes, a retomada do tema para a conclusão não acontecia. Em outras, esse problema era contornado e a conclusão era feita de forma coerente com o todo do texto.

Considero importante ressaltar que essa forma de produção de texto (dando “escapadinhas” da idéia central) era comumente identificada nos demais alunos da classe. Creio não haver essa característica de forma mais acentuada no trabalho de Lucas, se comparada sua produção com a dos colegas, no final do ano letivo.

Quanto às concordâncias verbais, da mesma forma que a mudança foi identificada em sua oralidade (“as meninas são...”, “os lápis ‘tão...’”) foi verificada na produção escrita.

A ortografia ainda estava no início do processo de consolidação, mas o interesse do aluno em querer saber, perguntar a mim, denotava um passo adiante para sua apropriação.

À medida que as coisas passavam a fazer sentido para Lucas, mais ele se envolvia e buscava se empenhar. Adquirir conhecimento parecia-lhe prazeroso. Lucas agora acertava, conseguia chegar até o final dos exercícios, podia participar da correção coletiva feita entre professora e classe. Lucas estava entendendo a importância de se empenhar na realização da atividade, do trabalho, foi aprendendo o quanto era importante estabelecer a relação com o saber (Charlot, 2000).



Em matemática, pude observar que Lucas foi se apropriando dos passos para as realizações das operações. Dividir implicava em rascunhar um pedaço da tabuada (a professora não deixava olhar na tabuada pronta), procurar o número que ficava mais pertinho daquele que deveria ser dividido. E assim procedia com as multiplicações, adições, subtrações... Seguindo os passos ensinados pela professora. Às vezes até, em fala egocêntrica, repetindo as próprias palavras da professora: “vai um prá cima e fica quietinho aí...” São as *palavras alheias*, as *palavras próprias-alheias*, as *palavras próprias*. (Bakhtin, 1981). Com o maior domínio da leitura, Lucas passou a ler a todos o enunciados matemáticos, conseguindo também resolver muitas das chamadas “situações-problema”.

Além de tudo isso, Lucas começou a atentar para detalhes como o asseio em seu caderno, a necessidade de completar as atividades, mesmo que as respostas não estivessem, a princípio, corretas. O fato de eu exigir que ele terminasse as atividades como os outros alunos o faziam, creio que fez com que ele se sentisse capaz de realizá-lo. É a palavra do outro (a professora) constituindo o aluno, o bom aluno Lucas. Partindo para uma análise mais teórica, esse processo de formação da pessoa através da palavra (“você pode, Lucas”, “tem que fazer, Lucas”) envolve, junto ao processo de internalização, um **trabalho de acordo entre os sujeitos**, como nos mostram autores como Vygotsky (1993) e Bakhtin (1981). Neste sentido, fica exposta a formação do sujeito na/pela coletividade.

Quando Lucas chegou a mim, em uma sexta-feira (único dia da semana no qual eu não passava lição de casa), pedindo que eu lhe passasse lição de casa, percebi que algo de minha mediação havia sido internalizado. Não era a professora que estava cobrando a necessidade de empenho do aluno Lucas. O próprio aluno enunciava a importância deste empenho, idéia que estava sempre sendo compartilhada por nós no processo ensino-aprendizagem estabelecido.

De Lemos (1985) aponta para o fato de que o significado de uma unidade lingüística não é pré-determinado, mas envolve negociação de referência, significado e intenções. Nesta perspectiva, compartilhar um objeto lingüístico é o mesmo que coordenar e integrar pontos de vistas sobre o mundo. Esta

coordenação e integração tornam-se possíveis graças ao processo de especularidade, pelo qual ocorre a mútua incorporação entre o comportamento dos sujeitos. No vínculo estabelecido entre mim e Lucas, havia também um processo análogo a esse descrito por De Lemos (idem.): o conhecimento trabalhado por nós implicava uma atitude de compartilhar, discutir, negociar o que estava sendo trabalhado, coordenando e integrando pontos de vista sobre o mundo:

“Eu não sei fazer isso, professora.”

“Mas nós vamos aprender. Você já conseguiu aprender tanta coisa nestes últimos tempos, não é mesmo?”

Um silêncio e a iniciativa de começar a atividade indiciavam uma resposta positiva por parte do aluno.

Acredito, assim, que, na história de Lucas, podemos perceber de forma significativa o conceito de especularidade, no sentido de um esforço do menino em tornar-se aquilo que o outro diz a seu respeito. Neste processo, o veículo principal é a palavra “negociada” na esfera social e internalizada.

Dentro deste processo, no jogo interativo com o outro, e a partir de suas interpretações, o eu “apropria-se” (Smolka, apud Cruz, 1993) de algo que é pertinente do ponto de vista daquele. Isso vai constituindo, então, um núcleo de estabilização do sentido, a partir de sua multiplicidade e indeterminação semântica. Esse movimento ocorre também no processo de tomada de consciência de si, no jogo de vivência e internalização das palavras que constituem a personalidade, ao longo de todo processo de vida.

Sobre a questão da personalidade, Vygotsky (1993) afirma que esta é, como as demais funções mentais superiores, o resultado da totalidade de relações sociais pelas quais passa o indivíduo, o qual as internaliza. Neste movimento, a palavra é o cerne, pois é a mesma que permite, neste processo de conhecer-se de fora para dentro, que o outro compartilhe com o sujeito aquilo que ele aprenderá do social como sendo seu.

A minha palavra no lugar social de professora reiterava a ação de Lucas de fazer cada vez mais apuradamente as atividades, de elaborar os raciocínios, de

falar mais claramente, de exigir de si uma reflexão maior no momento de produzir os textos. Enfim, empenhamo-nos, em conjunto, Lucas e eu, para produzir a identidade do menino Lucas bom aluno. E aqui vemos, como aponta Charlot (2000), que minha mediação mostra que não são apenas os pais os responsáveis pelo desempenho escolar dos alunos. Os outros sujeitos que aparecem em sua história também são determinantes em seu sucesso ou não.

Finalmente, aponto para o fato de que fazia parte do cotidiano de Lucas dividir a atenção do trabalho escolar com as atividades domésticas. Essa questão nos remete à discussão sobre a necessidade de filhos de mulheres trabalhadoras e de baixa renda serem melhor amparados, evitando, desta forma, que sejam prejudicados em várias esferas de sua vida, como é o caso de Lucas, que não pode dedicar-se mais aos estudos por ser responsável pelos cuidados da casa e da irmã mais nova. Sua condição de responsável pela casa, impedia-o de freqüentar todas as aulas de reforço. Esta forma de estudo acabou se configurando ao longo de nossa trajetória em um recurso de aprendizagem muito importante para o aluno. Tais aulas permitiram que pudesse me pautar no conceito de ZDP²¹ para a realização de meu trabalho. Como coloca o autor:

A zona de desenvolvimento proximal provê psicólogos e educadores de um instrumento através do qual se pode entender o curso interno do desenvolvimento. Usando esse método podemos dar conta não somente dos ciclos e dos processos de maturação que já foram completados, como também daqueles processos que estão em estado de formação, ou seja, que estão apenas começando a amadurecer e a se desenvolver. (VYGOTSKY, 1993: 113)

Nas aulas de reforço, pude acompanhar de perto suas dificuldades e lhe trazer os esclarecimentos necessários para o seu processo de aprendizagem.

Quando conseguia comparecer, Lucas chegava nas aulas de reforço depois de arrumar sua casa e de deixar a irmã na creche. Tirava da bolsa o lápis preto, a borracha e os lápis coloridos que agora pareciam um estímulo ao capricho. Eu

²¹ Vygotsky (1993) chama de **zona de desenvolvimento proximal** à distância entre o nível de desenvolvimento real (os problemas que a criança é capaz de solucionar sozinha) e o nível de

pedia que ele iniciasse os exercícios propostos. Também atendia aos outros alunos que compareciam a essa aula (em média, quatro alunos por aula de reforço). Lucas sempre parecia o mais interessado.

Como eu o havia ensinado, facilitava, nos momentos de cálculo matemático, ter um papel de rascunho. E lá estava Lucas com seu pedacinho de papel fazendo tracinhos, riscando os tracinhos, esboçando a tabuada, voltando-se para o cadernos para resolver as operações. Em meio a esse movimento todo, eu podia acompanhar a elaboração mental de Lucas.

Lucas esboçava as tabuadas já no início das aulas para facilitar a resolução das operações. Ao cálculo do 3×5 ele correspondia três conjuntos de cinco elementos (bolinhas, estrelinhas, pauzinhos...). Foi durante as aulas de reforço que eu percebi que a estratégia dos desenhos auxiliava muito a Lucas. Inicialmente fazíamos juntos esses desenhos, e, com o passar das aulas, Lucas procedia com esse trabalho sozinho, demonstrando a internalização de um trabalho que fazíamos em dupla.

Também havia um “teatrinho” entre os números no momento de reagrupamento nas operações de subtração: “então, ele vai pedir ajuda ao vizinho, como fazemos quando falta alguma coisa em casa. O vizinho empresta e fica com menos.” “Ôpa, aqui na casa vizinha não tem ninguém (quando o número ao lado era zero), então a gente tem que pedir na outra casa ali do lado.” Depois de um tempo falando comigo, desta forma no momento das operações, percebi que Lucas repetia sozinho as falas, baixinho: “...ôpa, aqui não tem ninguém, tem que ir no outro (vizinho)”.

Essas estratégias, apesar de simples e nada inovadoras, davam um tom de jogo à produção das operações, e jogar com a professora parecia ser agradável não só para Lucas, como para muito dos alunos que também procediam desta forma. É importante ressaltar, porém, que a análise dos processos mentais que creio ter podido interpretar em Lucas não o seria nas aulas em sala, devido ao número excedente de alunos. Novamente essa questão objetiva da necessidade

desenvolvimento potencial (aquilo que a criança é capaz de solucionar sob a orientação de um adulto ou com a colaboração de companheiros mais capazes).

da diminuição de crianças por sala de aula aparece como possibilitadora de um trabalho efetivo nas especificidades das dificuldades das crianças que precisam aprender.

Enfim, aos poucos, Lucas, com **minha mediação e sua elaboração e internalização de nosso trabalho**, foi se apropriando dos mecanismos de resolução. Os erros foram diminuindo muito, e seu principal problema passou a ser a demora no raciocínio. Acreditei que na medida em que ele se exercitasse cada vez mais, seu pensamento ficaria mais ágil. A velocidade de elaboração aumentou, mas Lucas não concluiu o ano fazendo os exercícios com a mesma rapidez de boa parte da classe. Para ele, entretanto, o mais importante parecia ser apresentar os exercícios de forma correta em seu caderno, bastante caprichados, coloridos. Assumi, então, que a produção de Lucas teria essas características.

Lucas enfrentou suas principais dificuldades, apesar de todas as adversidades que o cercavam. Entendeu o quanto era importante saber, o que era demonstrado nas suas perguntas constantes, no seu esforço em fazer as coisas corretas. Significou as atividades da escola como momentos de prazer, expressos no capricho empenhado pelo aluno e na postura com a qual entrava na sala de aula (banhinho tomado, perfume...) Enfim, consolidou os conhecimentos exigidos por mim e foi aprovado.

O que estava em consolidação? Por que o aluno Lucas foi reprovado na 5ª série?

Talvez a consolidação do saber estivesse no fato de Lucas ter entendido o quanto é necessário o empenho, a dedicação, a troca. Também creio ter havido um salto qualitativo na linguagem do aluno. Comparadas às falas e produções de textos iniciais do aluno com as do final do ano letivo, identifiquei um desenvolvimento evidente: palavras mais claras, textos mais organizados e bem estruturados. No que se refere às elaborações lógico-matemáticas, Lucas também conseguiu desempenhar uma boa atuação.

Houve, de minha parte, no momento em que Lucas passou para a 5ª série, a idéia de que seu problema escolar havia se resolvido parcialmente e que nos

anos seguintes haveria uma continuidade no processo de consolidação de seus conhecimentos.

Como então entender a repetência na série seguinte? Talvez através da lógica dentro da qual a escola está organizada, inviabilizando a continuidade do trabalho. A ausência de uma política interna de continuidade, as condições de trabalho dos professores da segunda etapa do Ensino Fundamental, os quais são obrigados a assumir um grande número de salas de aulas, todas elas com grande número de alunos, a dificuldade de se estabelecer um vínculo próximo como foi estabelecido entre mim e Lucas, o que proporcionou nossa troca, talvez nos dêem pistas sobre o que pode ter acontecido.

(2002)

ANOTAÇÕES SOBRE RITA E PAULA

4ª SÉRIE

Dos alunos que tinham a possibilidade de fracassar naquele ano, aqueles que compareceram ao reforço conseguiram reverter a situação e não consolidaram a repetência.

Rita e Paula fizeram parte desse contexto.

Rita

Em sala, parecia totalmente desligada. Tinha interesse num mundo colorido de objetos concretos: adesivos, brinquedos, lacinhos de cabelo. Apresentava dificuldade de elaborar raciocínios mais complexos.

Paula

Chegou em minha sala de aula em agosto. A aluna mostrava-se totalmente apática. Eu não conseguia localizar seu centro de interesse. Quando solicitada, sempre respondia: “Que?!?” demonstrando não ter a menor noção do que se tratava a aula.

Rita tinha dificuldade de elaborar raciocínios mais complexos em decorrência de sua falta de atenção.

Paula não estava incorporada ao grupo, parecia não se sentir parte da classe. Também parecia não se interessar pelos conteúdos trabalhados na aula. Dentro deste contexto, enfim, era compreensível que a aluna voltasse, de alguma forma, sua atenção para “outro mundo” que não sua sala de aula.

Com relação às duas, a primeira atitude tomada no sentido de provocar uma avanço na produção de conhecimento foi aproximá-las fisicamente de minha mesa.

Os cadernos foram acompanhados de forma mais efetiva.

Foram convocadas para as aulas de reforço. Durante essas aulas estive atenta à forma de produção de conhecimento por parte das duas. Elas apresentavam relativa facilidade de realização dos exercícios quando eu as acompanhava na elaboração das respostas. Isso demonstrava que era preciso consolidar os conhecimentos com elas. Eles já existiam de forma rudimentar. Era preciso tornar as coisas mais claras e fazer com que essas meninas deixassem de trabalhar somente com o auxílio da professora, para que passassem a realizar as atividades de forma mais independente. Também aqui lancei mão do conceito de **zona de desenvolvimento proximal**:

A zona de desenvolvimento proximal pode, portanto, tornar-se um conceito poderoso nas pesquisas do desenvolvimento, conceito este que pode aumentar de forma acentuada a eficiência e a utilidade da aplicação de métodos diagnósticos do desenvolvimento mental a problemas educacionais. (VYGOTSKY, 1993: 114)

A aula de reforço é uma grande oportunidade de aproximação e compreensão dos processos de elaboração do aluno: reforça-se o vínculo afetivo com a criança, observa-se de forma bem próxima, pelo fato de o número de alunos ser extremamente reduzido, as dificuldades em que se esbarra, as alternativas entre as quais se oscila e as possibilidades para nossa atuação.

Foi nessa direção que passei a trabalhar com elas: incentivando que buscassem entender melhor o que estavam fazendo, que perguntassem mais, que me explicassem como haviam pensado, para que pudessem, assim, trabalhar com mais autonomia em sala.

Numa conversa com a mãe de Rita, ficou combinado que aquela contrataria uma professora particular. Rita precisava de uma atenção mais efetiva num tempo maior que o da sala de aula e do reforço (sua mãe tinha condições financeiras, ainda que exigisse um esforço de economia, para tal). Neste caso, ficou claro que o apoio da família e sua possibilidade financeira atuaram no sentido de promover a resolução de algumas das dificuldades das crianças e de auxiliá-la no domínio de conhecimentos básicos exigidos por mim para a promoção à série seguinte. É o que Charlot (2000) afirma quando propõe que mais que a posição que a família ocupa na sociedade, o que vai determinar a posição da criança na escola é a expectativa e o valor que a família tem sobre aquela. A família de Rita valorizava muito a escola e teve um papel extremamente importante no andamento de meu trabalho com a aluna.

No caso de Paula, como explicar seu avanço?

Creio que a cobrança efetiva que eu exercia sobre ela fez com que a mesma passasse a cobrar de si um desempenho maior. Paula não podia contar, como Rita, com o trabalho de uma professora particular, e isso eu deixava claro a ela. Esta aluna deveria tirar o máximo de proveito das aulas de reforço e das explicações que eu dava durante a aula.

O exemplo de Rita que começava a progredir, depois de identificados os seus problemas e procurados os meios para resolvê-los, também serviu de incentivo a Paula que acompanhava os trabalhos daquela, lado a lado, nas carteiras justapostas. Rita era, para Paula, uma referência do que poderia também acontecer com ela - era um exemplo de uma pessoa que a princípio não estava bem com relação ao conhecimento trabalhado na sala de aula, mas que, diante de esforços, passou a progredir e a fazer conquistas. Percebo, então, que, na dinâmica interativa da classe, além de mim, uma grande referência para Paula era

Rita, e como esta conseguiu resultados positivos em seus esforços, houve uma ressonância do mesmo trabalho nas atividades de Paula.

Talvez as aulas não tenham se tornado tão interessantes para Paula como o eram para boa parte da classe, entretanto, as atividades mostradas pela aluna, de forma mais correta e organizada, demonstraram que a mesma passou a ter noção da necessidade de produzir conhecimento com algumas formas determinadas.

Rita e Paula, através de seus esforços e das pessoas empenhadas em ajudá-las (e aqui é importante considerar a imprescindibilidade do outro na construção dos sujeitos), passaram a integrar o grupo da classe efetivamente, produzindo os conhecimentos mínimos que eu considerava fundamentais a serem consolidados naquela série²². No final do ano as duas foram aprovadas para a série seguinte.

Foi interessante ter encontrado-me com Rita no início do ano letivo de 2005 e saber que a aluna havia conseguido ser promovida em todas as séries posteriores àquela que passamos juntas. Nesse encontro, Rita relatou-me que, nesses anos, sempre contou com o acompanhamento de sua professora particular. Creio que essa informação possa ser um indício de que o acompanhamento próximo e personalizado para alguns alunos seja condição fundamental para que os mesmos consigam consolidar os conhecimentos que lhes são cobrados na escola.

Deixo aqui a questão: teria Rita conseguido passar pelas demais séries e ser aprovada sem que ela tivesse a ajuda da professora particular?

²² Neste período, eu considerava como condição fundamental para que o aluno pudesse prosseguir para a série seguinte o conhecimento em leitura e interpretação de pequenos textos, a capacidade de expressar suas idéias através de um texto com coerência relativa ao momento de desenvolvimento cognitivo em que as crianças se

EXECUÇÃO SUMÁRIA

Willian

Notei que ele não sabia escrever na metade de novembro. Ele havia entrado em minha sala em agosto.

Apesar de convocado, Willian não comparecia ao reforço, mas, por algum motivo que não consigo explicar, desliguei-me desse fato, não fazendo sobre ele a efetiva cobrança sobre os que eram convocados para o reforço e não compareciam.

Nas provas finais, surpreendi-me com a produção de Willian, tão insuficiente. Não tive coragem de aprová-lo.

Fiquei surpresa com o resultado (a reprovação). Willian também. Quando olhei para Willian vi que o menino estava se esforçando em deixar o caderno bonito e completo, embora copiasse dos colegas boa parte das atividades. Entretanto, não foi o suficiente para que fosse aprovado.

Ao pensar em reprovação, pensava sempre em Rita, Paula... não pensava em Willian.

encontravam, concordâncias e ortografias básicas. Exigia o conhecimento nas operações matemáticas (adição, subtração, multiplicação e divisão) e a capacidade de resolução em pequenas situações-problema.

Willian é o exemplo do aluno que nos escorre pelas mãos.

Diante da demanda para que o professor atenda a um número alto de alunos por sala de aula, tendo cada um deles sua própria história e sua singularidade, fica o professor impossibilitado de atender a cada necessidade específica.

Como explicar que eu só tenha percebido que Willian não sabia escrever o necessário para ser aprovado por volta do mês de novembro? Há que se levar em conta que o aluno chegou em minha classe em agosto. Mas, de qualquer forma, não houve de minha parte uma análise apurada da produção escolar do aluno.

Então, como explicar tal fato? Como Willian se encontrava na dinâmica relacional da classe?

Por entrar para a turma no 2º semestre do ano letivo, sua integração ao grupo ocorreu em um período diferente daquele que aconteceu com a grande maioria dos alunos da classe que estavam juntos desde o início do ano.

Refletindo posteriormente sobre a integração de Willian, entendo que o aluno passou a envolver-se/ ser envolvido com o grupo nos dois últimos meses do ano letivo. Neste sentido, meu “descuido” (no sentido inverso do “cuidar”) aconteceu coerentemente ao processo de isolamento do aluno com relação à classe e vice-versa. Como pude notar a falta de conhecimento do aluno somente em novembro? Procedi como os demais da classe. Willian também procedeu de forma coerente ao nosso não acolhimento, inicialmente isolando-se e depois buscando uma aproximação perto do final do ano.

Creio que meu interesse em resolver os problemas de outros alunos (muitos outros alunos) que apresentavam dificuldades na classe, fez-me voltar-me para estes, o que nos aponta novamente para a questão do grande número de alunos por sala de aula. E é aí que o professor seleciona o aluno a quem ele dará maior atenção; os motivos que o levam a selecionar este e não aquele aluno é difícil entender – identificação pessoal, expectativa de que o trabalho possa realmente dar certo com aquele aluno, crença na capacidade ainda inexplorada de determinada criança, motivos inconscientes...

Paula também entrou no 2º semestre do ano letivo para a turma e embora sua integração também tenha sido lenta, demonstrou percorrer outra trajetória. Havia uma diferença no conhecimento escolar que Willian e Paula apresentavam: esta sabia mais que aquele. Também com a proximidade de Rita, Paula passou a colher alguns sucessos em suas atividades, alcançando um avanço em seu desenvolvimento. Acredito que, em parte, essas diferenças nas histórias de ambos os alunos que passaram a integrar posteriormente a classe, trouxe um desfecho para cada um.

Enfim, é difícil saber qual o motivo da escolha realizada pelo professor diante de seus alunos. Neste sentido, a imagem de uma mão agarrando pequenos corpos e outros escorrendo pelos dedos parece dar uma noção de como ocorre esse processo. Devido à alta demanda imposta pelo número de alunos presentes na minha classe, Willian escapou-me por entre os dedos.

Volto a insistir, portanto, que a questão do número de alunos por sala de aula é de extrema relevância para ser discutida, e não somente uma bandeira a ser levantada durante períodos de campanhas e debates evasivos que repetem mecanicamente, ou de forma anestesiada a necessidade da criação de novas salas de aulas para que o professor tenha condições básicas para realizar um trabalho realmente produtivo.

HISTÓRIAS DO ANO SEGUINTE

(2003)

4ª SÉRIE

No mês de abril do ano de 2003, em consequência de um desgaste profundo causado pelas viagens cotidianas entre Amparo e Campinas (atualmente moro na cidade de Amparo e trabalho em Campinas), tive a necessidade de obter afastamento do trabalho. Assim, as histórias a seguir foram interrompidas por tal circunstância.

É importante levantar aqui algumas considerações que fazem parte deste contexto: por ser mãe de dois filhos, considerei que criá-los em uma cidade como Campinas seria difícil, tanto pelo caos urbano que ocorre nesta cidade quanto pelo custo de vida demandado pela mesma, se considerada as minhas possibilidades financeiras.

Em decorrência dos fatores mencionados, mudei-me para a cidade de Amparo (minha cidade natal e onde reside minha família). Em Amparo, o custo de vida é menor e tenho o apoio familiar na criação de meus filhos. Entretanto, não pude optar por trabalhar nesta cidade, pois os salários pagos aos professores são irrisórios e não permitiriam que eu cuidasse de meus filhos da forma que eu pretendia.

Então, meu cotidiano passou a ser permeado por viagens cansativas de ônibus, na tentativa de manter um salário razoável, vivendo em uma cidade onde o custo de vida é menor e trabalhando em outra cidade onde podia ganhar mais.

Aqui, encontramos questões discutidas ao longo desta pesquisa: a necessidade da busca de melhores salários, implicando na falta de qualidade

física e psicológica do trabalho do professor, a situação da mulher dos dias atuais que precisa assumir vários papéis (profissional, mãe, dona-de-casa) e que é extremamente presente na vida das professoras.

Cabe também aqui a colocação de Agnes Heller de que o professor, não tendo suas necessidades básicas atendidas (por exemplo, o pagamento de um salário que correspondesse a minhas necessidades na cidade onde resido), passa a ficar preso a uma singularidade que o leva a prejudicar a qualidade de seu trabalho – viajar para Campinas todos os dias não permitia que eu preparasse minhas aulas da forma a qual eu realmente gostaria de fazê-lo. Essa situação culminou com a necessidade de meu afastamento da sala de aula, e conseqüentemente a interrupção do projeto que eu tinha para com aquela 4ª série naquele ano.

UMA HISTÓRIA DE NÃO SUCESSO, SEM DÚVIDAS

Valéria

Em maio, Valéria foi identificada como possível repetente do ano.

Valéria não tinha identificação alguma com a classe. Possuía 11 anos, assim como muitas crianças de sua sala de aula, mas queria demonstrar que era mais amadurecida. Interesse em namoro, atenta para a moda. Faltava bastante à aula. Quase nunca comparecia às aulas de reforço. Permanecia no portão da escola para ter contato com a turma do período posterior ao seu (era o grupo do período vespertino, formado por adolescentes). Valéria gostava de andar com meninas mais velhas. Em um episódio chegou a declarar que gostaria que a sua classe fosse “mais adulta”.

Uma fala de Valéria que, depois em análise para a pesquisa, tornou-se bastante significativa para mim foi a seguinte: “Eu não vou fazer faculdade. Prefiro comprar roupa e um carro que pagar uma faculdade.”

Quando olhava para o caso de Valéria pensava que a questão a ser trabalhada era a da **motivação**.

A aluna passou a ser acompanhada pela professora itinerante, sem mostrar o menor desejo em estar com esta. Muitas vezes, chegava a negar-se a realizar as atividades que esta professora propunha.

Minhas primeiras iniciativas, a partir do momento que identifiquei um problema no processo de desenvolvimento escolar de Valéria, foi convocá-la para aulas de reforço e tentar colocá-la próxima a minha mesa.

Com relação a nossa aproximação física durante as aulas, houve uma resistência por parte de Valéria. A aluna se negou a sentar-se junto a mim. Os esforços iniciais de aproximação não deram resultados positivos.

O percurso de Valéria seguiu assim nos meses iniciais desse ano letivo, até que, em uma situação inusitada, houve uma alteração discreta na produção da aluna: Valéria passou a demonstrar uma mudança sutil de comportamento quando, em um episódio, fez parte de um grupo que ganhou o campeonato de substantivos coletivos realizado na classe.

Acredito que esse pequeno êxito tenha feito com que Valéria mostrasse um interesse em realizar, logo em seguida, as avaliações bimestrais, interesse o qual, provavelmente, não demonstraria se não tivesse recebido esse estímulo de ganhar, na sua classe, um jogo que envolvia conhecimento.

No momento inicial em que passei a aplicar as provas do 1º bimestre, Valéria mostrou-se irritada/angustiada com as provas: “Prova chata!” Era evidente, naquele momento, que a aluna pouco tinha apreendido dos conteúdos trabalhados na classe.

Depois de um tempo tentando resolver, sem sucesso, as questões da prova, Valéria veio até minha mesa e disse-me: “Dona, me ajuda?”

Passei a auxiliar a aluna. Valéria sentou-se junto a mim e nos dias que se sucederam, desejou realizar as provas (as quais foram realizadas com meu auxílio direto).

Na prova de Matemática, Valéria mostrou-se bastante interessada. O interesse foi aumentando à medida que ela foi acertando as operações. Neste mesmo período, começou a aceitar também o auxílio da professora itinerante para a resolução das questões avaliativas. O resultado final das provas mostrou uma aluna que havia apreendido poucos conteúdos, mas que, naquele momento de avaliação, demonstrou interesse em entendê-los.

Depois do 2º semestre passei, então, pelo mencionado afastamento. Neste período, Valéria continuou a ser acompanhada pela professora itinerante, agora, sem aquela pontinha inicial de entusiasmo que havíamos conquistado: Valéria, a itinerante e eu (essa informação eu obtive através de relatos que ouvi, mais tarde, das profissionais que estavam em contato com ela). Dentro da sala de aula, era acompanhada pela professora

substituta que assumiu a classe. Como pude saber mais tarde, Valéria também não demonstrava interesse em trabalhar em sala de aula. Valéria foi a única reprovada da turma.

A relação de Valéria com o saber fica expressa em uma frase bastante significativa: “Eu não vou fazer faculdade. Prefiro comprar roupa e um carro que pagar uma faculdade.”

Não havia demonstrações de interesse de Valéria em estar ali na sala de aula, parecia que ela estava lá para cumprir uma obrigação (social? da família?). Não havia indícios de que, para Valéria, aprender, conhecer, estudar fosse uma atividade importante.

De que forma a Motivação viria de dentro da escola?

No campeonato de substantivos coletivos, Valéria pela primeira vez mostrou interesse em trabalhar em classe, ao ver que sua equipe estava conseguindo uma boa colocação.

Valéria, que desde o início do ano carregava o estigma do fracassado (a aluna que não fazia as atividades e, quando fazia, fazia-o de forma incorreta, a aluna que falava muito, que não prestava atenção na aula), participou de um ritual significativo para a classe: a competição. E o mais marcante neste episódio é que Valéria fez parte do grupo que tornou-se campeão. Houve, então, uma inversão, ainda que momentânea, do papel de Valéria na dinâmica da classe.

Como já disse, creio que o episódio bem sucedido do referido campeonato provocou um certo interesse de a aluna realizar as avaliações com a minha ajuda. Em tal contexto, re-significamos o momento da prova como momento também de aprender. Valéria utilizou o auxílio que eu estava lhe dando, naquele instante, nas atividades da avaliação, para aprender o conteúdo trabalhado em nossa classe.

Essa também foi uma história interrompida pelo meu afastamento temporário da escola, e aquele ano culminou com a reprovação de Valéria (a única reprovada daquela sala de aula).

No ano seguinte, quando Valéria estava na 4ª série pela segunda vez, foi reclassificada pela escola e passou para a 6ª série. A argumentação que ouvi para justificar tal procedimento foi a de que Valéria acabou sendo considerada uma aluna que não aprenderia, e que, portanto, deveria passar logo pela escola e deixá-la. Para Bourdieu (1998), o que aconteceu na escola após a ampliação do acesso às vagas para sujeitos de classes sociais populares foi um processo de eliminação que foi adiado e diluído no tempo, e isto faz com que a instituição escola seja habitada a longo prazo por excluídos potenciais. Parece-me que Valéria pertencia a este grupo, passando de série em série, mas pouco aprendendo. Segundo o autor, essas “disfunções” são “o preço a se pagar” para conseguir os benefícios (políticos, principalmente) da “democratização”. (Bourdieu, 1998: 483)

Dentro desta perspectiva teórica, há um procedimento de orientação e seleção, instaurando práticas de exclusão “imperceptíveis” (idem., *ibid.*: *ibid.*), insensíveis tanto por parte de quem as exerce, como daqueles que são suas vítimas.

Como resultado da mudança da 4ª para a 6ª série pude presenciar um momento em que Valéria demonstrou não estar se sentindo bem no lugar onde estava. Confessou-se uma vez para mim e para a bibliotecária: “Tá difícil... Fui fazer uma prova de Matemática e não consegui ler nada.” Sua fisionomia mostrava bastante decepção, ao contrário do que apresentava normalmente: uma fisionomia desafiadora.

Valéria seria um tipo específico de aluna que só progride com acompanhamento particular? Ou seria personagem/vítima de um sistema intrinsecamente perverso e responsável por sua condição de “fracassada”? Como resultado de sua repetência, haveria, em sua história, a confluência destas duas esferas: individual e social? Ainda que o sistema escolar não fosse excludente como o é, Valéria conseguiria obter sucesso na escola?

Como sua professora, pude identificar sua dificuldade de envolver-se com o conteúdo escolar. Valéria não indiciava ter o mínimo de deficiência mental, e

também não parecia apresentar déficit algum de atenção. O que ocorria com ela então?

Creio que Valéria não possa ser classificada como “o tipo de aluna que nunca vai aprender”, mas não posso negar sua grande dificuldade em fazê-lo. Como no caso de Rita, acredito que se Valéria tivesse um acompanhamento bastante próximo (o de uma professora particular, por exemplo), seu trabalho escolar poderia se desenvolver bastante. Mesmo havendo essa semelhança das duas histórias nesse aspecto, não acho que os dois casos sejam da mesma “natureza”. O que, a meu ver, acontecia com Valéria era uma falta de envolvimento com conteúdo escolar, conseqüente de uma relação cultural com o mesmo bastante distante e arraigada neste distanciamento. De um lado, a desvalorização do conhecimento por várias esferas sociais, como a de famílias tais quais a de Valéria, como também dos meios de comunicação de massa que valorizam cada vez mais uma imagem superficial do ser humano, principalmente da mulher, e de outro, a falta da escola em mostrar a sua eficiência.

Bourdieu afirma:

“(…) os alunos oriundos de boas famílias receberam da família o senso do investimento, assim como os exemplos e os conselhos capazes de sustentá-lo em caso de incerteza, e estão assim em condição de investir na hora certa e no lugar certo (...) enquanto os oriundos de famílias pobres, e especialmente os filhos de imigrantes, na maioria dos casos abandonados a si mesmos já desde o primário, e obrigados a entregar suas escolhas à instituição escolar, ou ao acaso, para encontrar seu caminho, num universo cada vez mais complexo, e por isso votados a errar a hora e o lugar no investimento do seu reduzido capital cultural.” (BOURDIEU, 1998: 485)

Esse sistema de ensino aberto a todos, e ao mesmo tempo reservado para poucos, consegue reunir as aparências da “democratização” e a realidade da reprodução das desigualdades sociais, que, para o autor, se realiza num grau superior de dissimulação, e, por isso, com um efeito maior ainda de legitimação social.

Para Bourdieu (1998), alguns sujeitos que foram envolvidos nesse processo de democratização ao acesso à escola começaram a perceber que não era

suficiente ter acesso ao ensino para ter sucesso nele, e que não era suficiente ter sucesso nele para ter acesso a certas posições sociais. Será que de alguma forma Valéria e seus familiares estavam, mesmo sem ter consciência disso, presos a esses aspectos do processo de ensino? Segundo o autor, a instituição escolar é vista cada vez mais, tanto pelas famílias como pelos próprios alunos, como “um engodo e fonte de uma imensa decepção coletiva: uma espécie de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela.” (BOURDIEU, 1998: 483)

Segundo esta perspectiva, a escola está produzindo cada vez mais indivíduos que padecem de uma espécie de mal-estar crônico instituído pela experiência mais ou menos reprimida do fracasso escolar, absoluto ou relativo, e obrigados a sustentar frente a si mesmos e aos outros como um blefe permanente, uma imagem de si duramente arranhada ou mutilada. Bourdieu define esses indivíduos como os *fracassados relativos* (idem., *ibid.*: *ibid.*), ou seja, que fracassariam em relação a outros alunos ou outras instituições. Esta relação seria encontrada até mesmo nos níveis mais altos de sucessos – por exemplo, com os alunos das escolas menores em relação aos das escolas mais famosas, ou os piores destas escolas em relação ao melhores.

“Acabou o tempo das pastas de couro, dos uniformes austeros, do respeito aos professores – todos sinais externos da adesão, que os filhos das famílias populares sentiam em relação à instituição escolar, e que hoje se transformou numa relação mais distante: a resignação sem ilusão, mascarada em indiferença impertinente, é evidente na pobreza exibida do equipamento escolar, a tira elástica para segurar os cadernos, as canetas descartáveis que substituem a pena e a caneta-tinteiro, nos sinais de provocação em relação ao professor, como o walkman levado até nas classes, ou as roupas, cada vez mais folgadas, com mensagens estampadas, como o nome de grupos de rock, que querem lembrar, dentro da própria Escola, que a vida verdadeira está fora daí.” (BOURDIEU, 1998: 485-486)

Valéria era uma menina bonita e simpática, que fazia sucesso entre os adolescentes, que agradava com sua imagem e suas brincadeiras. Talvez quisesse fugir do insucesso ao não enfrentar o trabalho escolar. Talvez lhe parecesse mais seguro comprar roupas e um carro (“a vida verdadeira está fora daí” (da escola)). Entretanto, em seu relacionamento comigo, tentei lhe mostrar que o caminho é aprender, que há uma grande importância no saber, na atividade, no fazer. Houve uma resposta tímida, mas positiva por parte da aluna. Infelizmente, esse foi um projeto que não obteve continuidade tanto de minha parte quanto de outros profissionais que trabalharam Valéria e que, talvez, não soubessem de sua trajetória. Desta forma, o fracasso se consolidou em sua história escolar.

ALUNO “ESPECIAL”

Pedro

Pedro era mencionado por suas professoras anteriores como um aluno que não produzia, que apresentava extrema dificuldade - um aluno “especial” enfim.

A mãe de Pedro era neuroticamente presente. Repetia sempre a história do menino: é adotado, sofreu maus tratos quando bebê, era desnutrido, a psicóloga disse que ele não desenvolveu “a parte de lidar com Português, com a Linguagem”. Segundo a psicóloga, o menino apresentaria sempre dificuldades nessa área de conhecimento.

Apesar de todo esse histórico pré-anunciado, trabalhei com Pedro da mesma forma que com os demais da classe, cobrando sempre a realização das atividades, a participação.

No começo, Pedro resistia um pouco em realizar as atividades, por achar que não conseguiria resolvê-las, e isso ele expressava dizendo sempre “eu não vou conseguir fazer”. Percebi que minha atitude de insistência para que o aluno trabalhasse, assim como faziam seus colegas, fez com que o mesmo se sentisse mais seguro e à vontade na sala (como disse, era inicialmente um menino bastante retraído) e mais à vontade com relação a mim, pois ele, com frequência, vinha até minha mesa para perguntar sobre os exercícios.

Na realização de suas primeiras atividades, Pedro demonstrou extrema dificuldade em lidar com textos de História e Geografia. Também apresentava dificuldades em leitura, produção de texto, interpretação, apreensão dos conteúdos de Português de forma geral.

O que aconteceu aqui para que ele desse um salto qualitativo na relação com o saber? Talvez eu tenha algumas pistas.

Tomando como referência o início do ano, Pedro apresentou uma melhora significativa em Matemática, já no primeiro bimestre. O aluno gostava de Matemática e ele mal sabia disso, só vindo a descobri-lo ao realizar os exercícios.

Sua produção de texto, lentamente, foi parecendo um pouco mais clara, embora fosse ainda consideravelmente deficiente. Percebi que muito do que não era legível em seu texto estava na dificuldade motora do aluno em traçar as letras. Pedi que ele começasse a escrever mais devagar, reescrevesse alguns de seus textos, bem como outras atividades. Também forneci-lhe um caderno de caligrafia. A melhora no traçado de suas letras deixou mais claras as idéias de seus textos.

O que se tornou mais difícil ao longo dos meses foi uma assunção gradual de um comportamento arredo por parte do aluno. Ele, por exemplo, recusou-se a refazer a prova de História, mesmo sendo orientado por mim de que tiraria conceito “insuficiente”.

Pedro também era acompanhado pela professora itinerante da escola. Esta começou a realizar um trabalho, levando para ele recortes de jornais que falavam sobre esporte. Com relação à essa atividade, o aluno mostrou interesse em realizá-la, ao contrário de outras situações nas quais ele se recusava a fazer o que a itinerante pedia. Seu interesse por esportes foi uma ponte para o trabalho que esta professora realizou com Pedro. Neste sentido, a percepção de que esse tipo de trabalho seduziria Pedro merece o reconhecimento de que a professora itinerante foi muito perspicaz, criando um interesse no aluno por determinado tipo de texto, fazendo-o ler nos momentos em que ele não resistia muito (porque também com ela ele resistia bastante em realizar as atividades). O trabalho desta professora itinerante veio me auxiliar nas outras atividades que eu dava em classe.

No final do ano, Pedro foi aprovado para série seguinte, por entre as oscilações de um comportamento indisciplinado e um trabalho que foi considerado suficiente para sua aprovação.

O quanto, e de que forma, o histórico de vida afetiva de Pedro interferia em sua produção escolar eu não poderia mensurar aqui.

Como possível consequência dessa vida de maus tratos, eu podia ver, em minha sala de aula, a princípio, um menino retraído, inseguro, que não conseguia se ver como capaz de produzir as atividades tal qual seus colegas de classe.

Neste sentido, envolvê-lo em um trabalho de valorização de sua auto-estima pareceu-me ser um bom caminho. Valorizar o conhecimento que Pedro possuía em Matemática e seus pequenos sucessos nesta disciplina contribuíram para esse projeto e para fortalecer o desejo do aluno em aprender.

“Ninguém poderá educar-me se eu não consentir, de alguma maneira, se eu não colaborar; uma educação é impossível, se o sujeito a ser educado não investe pessoalmente no processo que o educa. Inversamente, porém, eu só posso educar-me numa troca com os outros e com o mundo; a educação é impossível, se a criança não encontra no mundo o que lhe permite construir-se. Toda educação supõe o desejo, como força propulsora que alimenta o processo.” (Charlot, 2000: 54)

Creio ser relevante destacar aqui a importância da atividade, como coloca Charlot (2000), pois só foi trabalhando a Matemática que Pedro descobriu prazer nela. Foi a relação com o saber (aqui o saber matemático) que contribuiu para uma alteração nos rumos da elaboração de si mesmo que Pedro vinha produzindo como aluno. *Para haver atividade, a criança deve mobilizar-se. Para que se mobilize, a situação deve apresentar um significado para ela* (idem., 2000: 54). A prática e os resultados desta, nos quais foi colhido relativo sucesso, proporcionaram a Pedro uma modificação de sua postura com relação ao conhecimento escolar.

Uma outra atitude simples para melhorar a situação de dificuldades na qual se encontrava Pedro foi buscar resolver seu problema de caligrafia. Para poder entender o que Pedro escrevia, eu precisava entender a sua letra - o que, inicialmente, era impossível, pois o aluno possuía sérios problemas no traçado das

palavras. Sem entender suas idéias, eu não poderia corrigi-lo. Foi, então, que entreguei-lhe um caderno de caligrafia e pedi a ele que fizesse pequenas cópias naquele caderno. Pedro assim procedeu, e, com minha supervisão, passou a respeitar o traçado convencional das letras.

À medida que eu entendia, ainda que parcialmente, o que Pedro escrevia, podia intervir, procurando corrigir-lhe os erros, ensinado-lhe como produzir um texto (expressão das idéias de forma organizada, idéias iniciais, desenvolvimento e conclusão). Alguns passos simples são decisivos e possibilitam o início de processos complexos, como no caso da produção escrita de Pedro.

Os desafios depois oferecidos pelo aluno referiam-se novamente à esfera afetiva, agora com novos tons: um comportamento arredio. Creio não ser possível falar aqui que essas dificuldades eram conseqüência da vida afetiva inicial de Pedro, vida essa, como já dito, permeada por abandono e maus tratos. O que penso ser importante destacar é que esses novos problemas apresentados por Pedro poderiam ser apresentados por qualquer outro aluno da classe.

Aquilo que distinguia Pedro de seus colegas inicialmente (o retraimento, a insegurança, a baixa auto-estima) desapareceram, dando lugar a características que também eram comuns a alguns outros alunos da classe, com possíveis históricos de maus tratos ou não.

Pedro passou de uma situação de superproteção por parte da mãe (quando mostrava-se acanhado, inseguro) para uma situação em que começou a fazer parte do grupo. Talvez isso lhe tenha dado uma sensação de liberdade, e em resposta a essa sensação, a atitude de Pedro foi buscar transgredir: não fazer atividades, movimentar-se na classe em momentos inadequados... Essas atitudes de indisciplinas refletiram-se na produção das atividades de Pedro que havia passado a trabalhar de forma satisfatória.

Há que se notar que as atividades ganharam e perderam sentido para o aluno. No início, ele era retraído, pouco podendo se perceber sua participação na classe. Depois, Pedro começou a dar indícios de interesse no trabalho escolar. Ele começou uma produção que mostrou sua capacidade de trabalho e denotou seu

empenho. No entanto, logo em seguida, Pedro abriu espaço para um outro comportamento, aborrecendo-se com as atividades, recusando-se a fazê-las.

Será que Pedro tinha interesses que se deslocavam rapidamente devendo nós (eu e a professora itinerante que também trabalhava com Pedro) termos mudado os “móviles” com os quais trabalhávamos com ele?

Charlot (2000), ao citar Leontiev na definição que o mesmo dá sobre o que seria um “móvil”, afirma que o móvil é aquilo que propulsiona o sujeito para uma meta, através de um conjunto de ações que gera.

Talvez as metas de Pedro tenham se modificado. O grupo foi se tornando seu foco de interesse. Entretanto, houve oscilações em suas produções, uma vez que o aluno conseguiu aprender o conteúdo para ser aprovado. Provavelmente nós, as professoras, não mudamos sempre os nossos móveis de acordo com as mudanças de Pedro.

É claro que, como professores, buscamos sempre mobilizar nossos alunos, procuramos tornar as aulas mais interessantes, entender o que move o aluno para querer entender – é esse um dos nossos grandes desejos e uma das nossas maiores buscas como profissionais. Mas acredito que a parceria professor e aluno, no processo de ensino e aprendizagem, deva levar em conta ambos os lados: o interesse do aluno e a escolha daquilo que o professor considera necessário que o aluno aprenda. Creio que não seja possível deixar a aula sempre gostosa e interessante para todos os alunos, como propõem algumas teorias educacionais que pouco têm a ver com a realidade das salas de aula.

Alguns alunos desinteressar-se-ão, outros não, conforme o tema, de acordo com a forma de expor. Mas, enfim, penso que o processo no qual nos envolvemos para aprendermos as coisas, muitas vezes, é cansativo, e nem sempre essas coisas nos são mostradas através de uma aula fantástica. Isso, a meu ver, faz parte da história de cada aluno, estando a possibilidade de entender a necessidade de se empenhar naquilo que não parece tão interessante ou bom ainda em formação na história de Pedro, podendo ser um dos móveis a propulsionar ação dos professores (os professores também precisam de móveis) diante deste aluno nos seus próximos anos de estudos.

SITUAÇÃO DE RISCO

Fábio

Produzia as atividades de classe num ritmo mais lento que o dos demais da turma.

Percebi que o aluno precisava ser cobrado de forma mais próxima por mim:

“Fábio, amanhã você vai se sentar ao meu lado.” - eu lhe disse.

No dia seguinte:

“Professora, você não me falou que eu ia me sentar perto de você a partir de hoje?”

“Claro, Fábio. Desculpe-me.” Eu havia me esquecido do combinado.

E assim a nossa relação foi sendo construída: ele sentado perto de mim, eu lhe chamando a atenção e buscando mostrar a ele que aquilo que ele produzia me interessava. Eu queria mostrar a importância do seu trabalho.

Com o passar de algumas semanas, o aluno começou a demonstrar maior interesse pelas atividades e aprender de forma satisfatória alguns conteúdos.

Próximo ao final do 2º bimestre, Fábio começou a faltar exacerbadamente.

Os tios compareceram à escola para obter notícias sobre o andamento do irmão de Fábio. Aproveitei para conversar com eles e explicar que, em consequência das faltas, Fábio não havia estudado os conteúdos do bimestre e, portanto, não conseguiria realizar as provas (isso se comparecesse à escola nos dias das avaliações).

Os tios demonstraram, neste momento (até então o centro de interesses deles era o irmão de Fábio) preocupação com meu aluno,

dizendo que a mãe não ligava para ele, nem os demais da família. Mencionaram que estavam desconfiados de que Fábio estava andando com supostos ladrões do bairro, e que provavelmente também estava praticando furtos.

Apesar de ser alertado por mim, Fábio continuou faltando, e não realizou as avaliações. Ficou com conceito “insuficiente” em quase todas as disciplinas, com exceção de Matemática, na qual o aluno começou a resolver algumas questões. Para incentivo de Fábio, dei-lhe conceito “suficiente” nesta matéria. Achei importante ressaltar que o aluno acertou as questões que respondeu, mostrando a importância da atividade, da prática efetiva.

Na segunda semana após as férias de julho, Fábio voltou à escola.

Chamei-o de lado:

“Fábio, por que você faltou tanto assim? Ficou com quase todas as notas em vermelho. Você é bonito, é inteligente... Por que fez isso?”

O menino ficou com a cabeça baixa.

“É que eu fiquei brincando com os moleques que moram perto de casa.”

“E eles são pessoas legais, Fábio? Fazem as coisas certas?”

“Não.” - respondeu-me o garoto.

“Fábio, eu não quero que você falte outra vez. Eu quero que você venha todos os dias para a escola.”

“Tá.”

No dia seguinte, Fábio faltou.

Fiquei decepcionada, mas quando o vi na sala de aula nos dias subsequentes, percebi que a nossa conversa tinha feito algum sentido.

Quis me aproximar mais ainda dele para que não deixasse de vir a escola novamente.

Como o menino não tinha lápis de cor para concluir uma atividade de lição de casa que exigia pintura, emprestei-lhe uma caixa a ele, pedindo

que tomasse conta direitinho porque os lápis eram meus. Desejei assim dar um voto de confiança a quem estava sendo acusado de roubar.

Minha história com Fábio também foi interrompida naquele momento, mas Fábio continuou com seu esforço, sendo aprovado no final do ano.

Havia vários comentários de pessoas que eram próximas a Fábio, e que freqüentavam nossa escola, de que o menino passava a maior parte do tempo na rua, junto a amigos a quem estavam sendo atribuídos furtos no bairro.

Essas atitudes se refletiam na escola em forma das ausências muito freqüentes realizadas por Fábio.

Seu irmão era a maior preocupação dos tios, o que foi demonstrado na visita dos mesmos à escola. Se eu não os tivesse procurado, eles não teriam se pronunciado a respeito da situação na qual se encontrava Fábio.

Fábio estava sozinho em meio a isso tudo? Acredito que sim.

Nossa relação começou a ser estabelecida através de minha busca em fazer com que Fábio sentisse confiança em mim. Pedia que ele parasse de faltar, e a resposta foi sendo dada bem aos poucos, quando o aluno foi aumentando sua freqüência nas aulas.

Ao sinalizar para Fábio que era importante que ele realizasse suas atividades, mostrando as questões de sua prova que foram feitas e consideradas, eu queria mobilizá-lo.

Mobilizar-se é:

“(...) engajar-se em uma atividade originada por móveis, porque existem “boas razões” para fazê-lo. Interessarão, então, os móveis da mobilização, o que produz a movimentação, a entrada em atividade. O próprio móbil não pode ser definido senão por referência a uma atividade: a atividade é um conjunto de ações propulsionadas por um móbil e que visam uma meta.” Leontiev (Apud Charlot, 2000: 55)

Suas atividades passaram a ser feitas com mais dedicação, porém, ainda lentamente. Eu via nossa aproximação também como um processo longo, lentamente se estabelecendo.

Quais os móveis que mais tocavam Fábio? Os da escola ou os da rua? Estava claro para mim que, naquele momento, a rua era um lugar muito mais significativo para o menino.

De um lado ele tinha uma instituição que lhe cobrava um comportamento disciplinado, a produção de atividades, e isso, sem devolver-lhe, com garantia, a aprendizagem ou o sucesso, pelo possível esforço que poderia fazer. De outro, havia o grupo da rua, que se arriscava em roubos, que lhe oferecia a aventura da transgressão, um sentimento (falso) de liberdade, novamente a sensação de que a “a vida verdadeira está lá fora”, como coloca Charlot (2000). Para onde Fábio iria?

Tentei disputar com o grupo da rua, buscando trazer Fábio para dentro da sala de aula (aproximação, dedicação, afetividade). Os resultados iniciais foram muito lentos e discretos – Fábio só aos poucos começou a frequentar as aulas e a mostrar suas produções. Esses resultados foram se consolidando, pois o aluno foi promovido para as séries seguintes, e, conforme informações recebidas por mim, deixou o grupo da rua.

Mas, se ele não tivesse voltado para a sala de aula, eu poderia ser culpabilizada por sua situação de risco ou seu fracasso na escola? Pois não é essa mais uma das funções que se tem atribuído à escola: a de cuidar para que as crianças não pereçam?

...

LOJA DE BRINQUEDOS

Há muito a loja de brinquedos tinha deixado de ser uma simples casa de comércio. Aquele lugar se afigurava como um mundo encantado que exercia sobre eles um fascínio semelhante apenas ao dos jogos eletrônicos do bar do Seu Armando.

O Maior tinha sete anos e o Menor, cinco. Este considerava o irmão uma espécie de herói, um exemplo a ser seguido. Viviam perambulando pelas ruas, de shorts e camisetinhas rasgadas. Os desenhos infantis das roupas contrastavam com a atitude de total liberdade de andarem pelos lugares sozinhos, sem nenhum limite. Eles e seus pequenos amigos incomodavam os comerciantes da região.

Sim, cometiam pequenos furtos: alguns objetos, carteiras dos velhos e distraídos, troquinhos de mulheres que se assustavam só com a sua proximidade.

Naquele dia, o Maior sentia-se tomado por um espírito de superioridade; era como se soasse em sua consciência a idéia de já ser bastante maduro para realizar feitos mais importantes: "quase um adulto", portanto.

Da loja de brinquedos decidiram levar uma moto e um aviãozinho que funcionavam por controle remoto. O plano elaborado à noite sobre os pedaços de papelão ajuntados no canto da praça, determinava que o Menor fizesse de tudo para chamar a atenção das balconistas, enquanto o Maior ficaria encarregado de pegar os objetos escolhidos.

...

O Menor começou a fingir que chorava, berrando e chamando a mãe. Os berros aumentavam cada vez mais, conseguindo o garoto reunir em torno de si quase todas as moças da loja. O Maior, então, correu por entre os balcões e retirou das prateleiras os tão desejados brinquedos.

Havia na loja um segurança contratado recentemente. Conquistou o posto por ser irmão da amante do dono. Não existia coisa que ela pedisse e o homem recusasse. Vendo aquela confusão toda entrou em conflito. Tremia muito. Nunca havia apertado um gatilho e só aceitara trabalhar armado por ser esta uma ordem imposta pelo patrão. Deveria fazê-lo naquele instante? Não eram aqueles os garotos que tanto incomodavam os comerciantes do bairro?

Se não fizesse coisa alguma perderia o posto e teria que voltar para casa, ouvir desaforos outra vez por ser um inútil que não saía da frente da TV.

Um tiro na perna de cada um, "só para assustar" - pensava, e impedir que corresse. Poderia ser considerada legítima defesa de patrimônio...

Os disparos aconteceram. Gritos, só os das pessoas que passavam pela calçada.

O Maior e o Menor caíram silenciosamente cada qual a seu tempo. Um grupo grande de pessoas reuniu-se ao redor deles. Era a primeira vez que recebiam tanta atenção. Não havia acolhimento no olhar delas: "espanto e repulsa" diria o Maior, se soubesse se expressar com estas palavras.

Porque é sempre bom ter um final feliz...

Uma senhora muito rica que passava por ali, vendo bizarra cena, começou a proclamar "frases de Direitos Humanos" (era advogada, a

distinta). Pelo celular, chamou a ambulância que imediatamente levou as duas crianças para o hospital.

No trajeto, a mulher acariciava a cabeça dos meninos que, já menos assustados, tinham aumentada a percepção da dor.

As crianças foram prontamente atendidas e a advogada, que possuía uma amiga que sempre sonhara em ter filhos, mas que não o conseguia por ser estéril, apresentou-os a esta acolhedora senhora que acabou por adotá-los. Passaram a viver, então, felizes para sempre.

Quanto ao segurança, recebeu o apoio total do dono da loja, que contratou um advogado de defesa importantíssimo. Ganhou a causa, alegando atitude exercida sob forte emoção.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A escola não desata nós”, diz-nos Nilma Lacerda, em seu **Manual de Tapeçaria**. Sim, e isso se torna cada vez mais claro.

As professoras sabem tecer seus tapetes com as agulhas e as linhas que lhes são dadas. Às vezes, elas criam um novo ponto, bonito, colorido – poderíamos chamá-los de ponto-conquista, quem sabe? Outras vezes, os tecidos se esgarçam antes do fim da tecitura do tapete.

É, as linhas nos escapam das mãos e os alunos não são só nossos – são da escola, do sistema, da estrutura social, da cultura centenária de exploração e injustiça.

Penso nos momentos em que os alunos partem – quero chamar a todas: “Vamos, professoras, dar fios e armas (os conhecimentos) nas mãos de nossos alunos e esperar, na porta do labirinto, segurando a ponta do fio, tal qual Ariadne, que essa ponta seja as referências dadas por nós. Temos que fazê-los prosseguir, depois de vivermos nossas histórias (Lucas, sinto saudade - sim, eles têm que ir embora). É continuar a receber novos pedros, valérias, laíses e esperar que os que foram embora possam enfrentar os Minotauros.

E esses Minotauros, ao longo dos anos, vão tomando diversas formas – seja dentro das salas de aula com os chamados problemas intra-escolares, seja através de problemas sociais amplos, como a fome, que impede algumas crianças de se concentrarem na aula e aprender, seja na forma dos problemas das políticas educacionais que sempre cercaram o nosso universo.

Aproveito o fim dessa dissertação para mostrar o movimento de transformações ao longo do tempo. Coloco, então, aqui o que é fato: o monstro sempre esteve presente. O sistema brasileiro de ensino sempre esteve em crise, e a mesma estende-se desde os primórdios da expansão do ensino, no início da República, até nossos dias:

“Em algum momento de nossa história republicana (nascidouro, ainda que pífio, do tema da escola pública), essa frase (A educação está em crise!) terá deixado de ser dita? Algum educador consegue recordar-se da ausência desta crise? Provavelmente não”. (CORTELLA, 2002: 9).

E se a escola nunca esteve funcionando bem, sempre lhe foram necessárias reformas. Certo? Sim, e essas tentativas realmente vêm de longa data.

Lembremos que um dos primeiros exemplos de tentativa de solução para os nossos problemas educacionais foi o movimento da Escola Nova que tomou força no Brasil, em 1930, quando educadores da Associação Brasileira de Educação passaram a levantar a bandeira de uma pedagogia nova. O Manifesto dos Pioneiros, em 1932, é o marco da ascensão escolanovista no Brasil.

Os métodos da Escola Nova que aqui vieram e se implantaram centravam-se no aluno, nas suas motivações e interesses, buscando desenvolver os procedimentos que os conduziriam à posse dos conhecimentos capazes de responder às suas dúvidas e indagações, voltando-se para a pesquisa.

Das escolas que assumiram esse métodos só tiveram sucesso as de classes sociais mais altas, pois as crianças que pertenciam às mesmas traziam de casa aquilo que Bourdieu (1998) chama de *capital cultural* – o conhecimento que é valorizado socialmente e que foi sendo sistematizado ao longo da história do homem. Essas crianças puderam assim trabalhar com o novo método, ao contrário das crianças de classes populares que acabaram por ficar sem os conteúdos acumulados historicamente e valorizados socialmente, característicos da escola tradicional, restando-lhes um método esvaziado de conteúdos, impossibilitando, então seu acesso ao *capital cultural*.

Esse ideário escolanovista ainda circunda nossas escolas, influenciando políticas educacionais que acabam não se revertendo em transformação do modelo de educação vigente. E aí temos um tumulto referencial, pois se pensarmos na estrutura de nossas escolas, iremos nos questionar - como juntar uma estrutura que nada tem a ver com modos de atuação que impliquem em

pesquisa, com uma forma de ensino que implica em movimento, exploração e espaços físicos adequados?

“Como resolver esse problema? Então todos, alunos e professores, saem à cata de dados dos mais diferentes tipos, dados documentais, bibliográficos, dados de campo etc.” (SAVIANI, 2000: 46) Como fazer isso em nossas escolas cujas características sempre impossibilitaram (e ainda impossibilitam) o movimento dos sujeitos envolvidos nesse processo educacional?

Vejamos, por exemplo, quando da construção das salas de aula: o número de classes é insuficiente para receber a grande quantidade de alunos, acarretando a superlotação destas salas e, conseqüentemente, interferindo na qualidade das aulas que ficam distantes das aulas consideradas “ideais” – as aulas criativas, incentivadoras da pesquisa, possibilitadoras de inovações. Como podemos pensar em uma aula de qualidade com uma classe com quase 40 alunos?

Talvez Willian e outros alunos pudessem ter outra história se pertencessem a uma classe com menor número de alunos. Nessas condições - de classes menores – creio que muitas histórias poderiam seguir para outra direção.

Essa realidade também se fazia muito presente, como hoje, no início dos anos 80, quando era alta a expectativa dos educadores em torno das transformações ocorridas na política do país, esperando os mesmo que no bojo destas mudanças, a educação encontrasse espaços adequados para se desenvolver, havendo a universalização da escola pública, com a garantia de um ensino de qualidade a todos os brasileiros.

Segundo Saviani (2000), houve tentativas, nesta direção, tomadas por alguns governos estaduais e municipais. Entretanto, estas tentativas não conseguiram corresponder às expectativas e necessidades de mudanças no campo educacional.

O que se podia ver era um sistema de ensino aberto a todos e que, ao mesmo tempo acolhia fisicamente a muitos – as salas de aulas estavam realmente cheias, havendo, então, um acesso das crianças das camadas populares aos bancos das salas de aula. Entretanto, essa escola que recebia esse alto número de crianças, selecionava os mesmos através da repetência e da evasão. Temos

aqui a maior perversidade deste tipo de sistema: o fato de que ele conseguia (e ainda consegue) reunir as aparências de “democratização” e a realidade de reprodução de desigualdades sociais. Bourdieu (1998) afirma que esta exclusão está em um grau superior de dissimulação, e, por isso, com maior efeito de legitimação social.

E então lembramos dos nossos sujeitos da pesquisa vivendo essa realidade - Valéria passando pelos anos letivos sem perspectivas de aprendizagem, Lucas sendo reprovado após um longo trabalho de parceria...

Quantas Valérias não passaram pelas escolas para cumprir uma determinação formal: “sim, temos que colocar todas as crianças na escola; não queremos nenhuma criança nas ruas”, diziam os políticos com suas panças cheias. Mas na “intimidade” escolar, as crianças parecidas com Valéria eram consideradas incapazes de aprender: baixo Q.I., desnutrição, problemas familiares... Como explicar os problemas das crianças que não aprendiam? Creio que a escola (e aqui refiro-me especificamente à sua direção) também estava perdida. Os professores, provavelmente, estavam apavorados e questionando sua competência profissional.

Enfim, próximos aos nossos dias, todos os problemas que percorreram as explicações sobre o fracasso escolar e que se alternam ao longo do tempo, juntaram-se e, sem perceberem a falta de escrúpulos, apontaram para uma “conclusão” de que muitas crianças são incapazes de aprender e muitos professores são incapazes de ensinar, ficando para esses últimos, os professores, o maior quinhão pela responsabilidade do insucesso escolar.

Adentramos a década de 90, sem a euforia da suposta transição política, com a descrença e a perplexidade reforçadas por governos que continuam, como seus antecessores, não assumindo a Educação Pública que, sua vez, permanece a excluir os alunos que estão dentro de seu próprio sistema de ensino – Lucas, após o nosso grande esforço conjunto, passou para a 5ª série, mas lá foi reprovado. Eu o achava competente, mas a série seguinte não. Lucas continuou, mas será que ele caminha dentro do sistema?. É o paradoxo de nosso sistema escolar.

“Valéria nunca vai aprender”. Sua família parece pouco esperar do ensino escolar. É como se ela vivenciasse a situação na qual a escola virou “um tipo de terra prometida, sempre igual no horizonte, que recua à medida que nos aproximamos dela” (idem. *ibid.*:483) “Se não posso aprender, aceito passar rápido pela escola, não quero o constrangimento do não-saber, quero parecer bonita e conquistar.” O comportamento de Valéria denota que a menina realmente assumiu seu plano – ficar, em exposição, na frente da escola, entrando depois de longa insistência da inspetora de alunos.

E assim, como em um conto sem fim, a escola continua a receber mais alunos. Dados estatísticos mostram que não há quase crianças fora da escola e os “Amigos da Escola” ajudam a completar a euforia da participação de todos. Mas todos participam de quê? As crianças estão nas salas de aulas mas têm que ser assumidas pelo professor que busca ultrapassar com elas (nem sempre conseguindo) os limites de um sistema que insiste em colocá-las em situação ambígua – “os excluídos do interior”, como afirma Bourdieu (1998).

É o imperialismo da escola excludente e a permanência de um discurso mesclado que combina um proclamado reconhecimento da educação com a redução dos investimentos na área, crescendo a cada dia apelos à iniciativa privada e a ONGs. O Estado sente-se, assim, à vontade para delegar a uma “boa vontade pública” (Saviani, 2000) as resoluções dos problemas educacionais, ficando pais e professores sem alternativas, resultando em atitudes como a dos pais de Rita que a auxiliaram, mesmo com poucos recursos financeiros, buscando uma professora particular para a filha. Tal Estado sente-se à vontade para obrigar a assunção dos problemas da educação pelos professores que agora parecem ter o dever e a responsabilidade sobre toda a solução dos problemas da escola.

Então, de um lado temos as políticas educacionais, há muito, mostrando sua ineficiência e de outro a necessidade de continuar educando. O que fazer? Como buscar a coerência de um ensino que deve ser para um grupo e ao mesmo tempo levar em consideração as histórias individuais dos sujeitos? O número de alunos é grande, e as histórias são muitas.

Corremos, então, nas brechas deste sistema para podermos trabalhar e acolhermos nossos alunos na tarefa de ensiná-los. Mas há momentos em que as brechas se fecham antes que consigamos passar por elas.

No caso de Laís, por exemplo, quais as possibilidades de atender, sozinha, às necessidades especiais da menina, em uma classe lotada, semi-analfabeta e que apresentava quase todos os problemas que procurei mostrar neste estudo?

Esse fato nos remete aqui a uma outra questão atual que cada vez mais faz parte do cotidiano das salas de aulas: a inclusão de alunos deficientes em classes de ensino regular. Como coloca Fontana (2002), educandos e educadores, no exercício de conferir materialidade a essa inclusão, têm experimentado “uma convivência perturbadora que, fugindo àquilo que sabem fazer e explicar, arrastam os em uma direção desconhecida.” (Fontana et alli, 2002: 01) Vejo a mim e a Laís presas nos fios agora de uma teia, imobilizadas, e eu tinha o medo de ser devorada.

Dentro das salas de aulas, vivenciam-se todas as situações já expostas nesse trabalho a respeito das dificuldades encontradas na escola para a efetiva elaboração de conhecimento. Somam-se a esse contexto, as dificuldades e as incertezas por parte dos educadores a respeito das deficiências e de como trabalhar com elas. Qual a saída para a professora que, como eu, vi-me diante de Laís, vê-se diante de uma classe numerosa, com todas as singularidades que ela traz, com a falta de apoio e parceria e que tem como um (ou mais) de seus alunos uma criança deficiente? Seria possível negar a necessidade de aquela criança receber um tratamento diferenciado e especializado que atenderia a suas necessidades? Não seria inocente considerar que o professor, já diante de todos os problemas aqui tratados, teria condições de dar a essa criança aquilo que ela precisa?

Mais do que a acomodação e resistência à inclusão, que as análises acadêmicas denunciam nos professores, ou ingenuidade e inocência políticas, que a eles são atribuídas, frente às armadilhas de que essa proposta se acha carregada no contexto neo-liberal das reformas educativas latino-americanas nas últimas décadas, o encontro face a face, com esse “outro enquanto outro” (Larrosa, 1998), que lhes escapa, tem afetado profundamente suas vidas, seus saberes e fazeres docentes,

mergulhando em incertezas. Desestabilizados em sua lógica racional de adultos “normais”, em suas práticas e expectativas profissionais, os professores têm vivido a materialização da inclusão como drama. Como dar forma a esses dramas?” (FONTANA, 2002: 1-2)

Essa é uma questão sobre a qual devemos pensar muito, sem o receio ou medo de estarmos sendo preconceituosos ou segregadores, para que possamos chegar a um ensino que, de fato, contemple a todos, inclusive aos professores no seu direito de ensinar: Laís estava impossibilitada de aprender, e eu de lhe mostrar os conhecimentos.

O que fazer? Como buscar a coerência de um ensino que deve ser para um grupo grande de alunos e ao mesmo tempo levar em consideração as histórias individuais dos sujeitos? O número de alunos é grande, e as histórias são muitas. Aqui novamente a questão do número de alunos por sala de aula aparece de forma decisiva. Não podemos, portanto, falar em reforma de ensino sem pensar em uma idéia básica que deve permear a política educacional por ser fundamental para possibilitar uma aula de qualidade: quantidade de escolas suficientes e **salas de aulas em grande número que permitam um grupo de alunos menor por turma**, permitindo que o professor trabalhe de forma mais adequada, podendo atuar de forma organizada e criativa. Já passou o tempo de se pensar que a qualidade não está atrelada à quantidade.

Como disse, muitas brechas se fecham antes de passarmos por elas, mas há outros momentos em que os impossibilitadores adormecidos permitem-nos que vivenciemos o prazer de ver o aluno aprendendo: “Professora, passa lição de casa?”

Se vislumbrar por grandes mudanças na política de ensino pode parecer desanimador, por implicar em um grande tempo de espera, o que deve fazer o professor, então, diante da realidade que lhe é posta - crianças que precisam de seu trabalho? Como fui descobrindo ao longo deste trabalho de dissertação, vivemos às voltas de um círculo vicioso, e precisamos correr por entre as brechas para atuarmos. Nestas condições, as professoras, freqüentemente culpabilizadas pelo fracasso dos alunos, têm assumido na esfera microsocial gestos ao seu

alcance (que às vezes dão certo, e que em outras não), mesmo reconhecendo seus limites no que se refere à solução dos problemas da educação escolar.

E aqui abro um espaço para falar sobre algo que está diretamente ligado à questão do trabalho que os professores têm feito na solidão de suas salas de aulas. Volto-me para a necessidade da criação de grupos de professores que discutam questões como metodologia e didática, mas que também falem sobre seu trabalho nas condições de docentes: o debate e a troca de experiências entre educadores são de grande importância, pois são neles que podemos discutir saídas para os labirintos nos quais nos encontramos - nós também passamos pelos labirintos - ou mesmo tornar público (para esse pequeno público de professoras) nossas pequenas glórias: “consegui fazer com que aquele aluno começasse a escrever” - a admiração das colegas nos empolga, e faz com que tenhamos vontade de realizar novas experiências. Se não são elas, as professoras que nos estão próximas, quem vai nos ouvir nos problemas e nossas conquistas no atual momento e contexto histórico? Lembro-me quando nós professoras reunimo-nos formal ou informalmente. A troca de experiência é uma possibilidade para novas alternativas em sala de aula. “Será que com meu aluno isso vai funcionar?” Pensei isso várias vezes quando reunida com minhas colegas. Muito provavelmente elas pensaram em aplicar o trabalho novo com seus alunos também.

Segundo Heller (1972), a discussão pode servir de antídoto contra a particularidade. Se por um lado, submeter tudo à discussão e confiar sempre nas decisões coletivas pode ter o efeito indesejável de diminuir a *responsabilidade pessoal*, por outro, a limitação dos contatos a uma pura informação faz com que seus participantes se tornem predominantemente passivos. A identidade do grupo como tal fica enfraquecida para os momentos de tomadas de decisões.

Patto (1990) também discute essa questão e afirma a importância dos pequenos grupos na vida profissional das professoras, justificando que as mesmas, quando reunidas voluntariamente em tais agrupamentos, para tratar de questões que as afligem, revelam toda a necessidade que sentem de um interlocutor.

Podemos pensar aqui em um **projeto de formação de professores** que envolva **pequenos grupos**. Para Heller (Apud Patto, 1990), é nos pequenos grupos que os docentes discutem a vida cotidiana e a possibilidade de transformação das relações alienadas e alienantes.

Durante minha experiência na Rede Municipal de Ensino de Campinas, tive oportunidade de participar desses pequenos grupos de formação. Este era um dos momentos significativos nos quais as professoras trocavam suas experiências de sala de aula, suas angústias, discutiam sua condição enfim. Portanto, era um momento no qual além de se estar discutindo o tema específico do grupo de formação (como, por exemplo, "Literatura Infantil e Produção de Textos"), havia a troca de experiências sobre o "ser professora".

"Quando – num dado momento da vida cotidiana – o indivíduo começa a refletir acerca de uma superstição que compartilhava, ou de uma tese que assimilou da integração de que faz parte, passando a supor que nem uma nem outra são aceitáveis porque contradizem a experiência, e, logo após, começa a examinar o objeto posto em questão comparando-o com a realidade, para terminar recusando-o, em tal momento o referido indivíduo elevou-se acima do discurso habitual do pensamento cotidiano." (Heller Apud Patto, 1990)

E isso ocorre nas discussões dos pequenos grupos.

"Um trabalho grupal que se proponha caminhar em direção à não-cotidianidade não pode tentar "polir as arestas" e propor-se melhorar o funcionamento de uma instituição escolar através de técnicas de "relações humanas" conciliadoras; ao contrário, deve criar condições para que a revolta e a insatisfação latentes sejam nomeadas, compreendidas em sua dimensão histórica e, desta forma, possam redimensionar as relações de forças aí existentes." (Patto, 1990)

Deve se oferecer, então, às professoras espaço e tempo para que reflitam coletivamente sobre sua experiência para que cada participante possa tornar-se indivíduo na medida em que transforma os objetivos e as aspirações sociais em objetivos e aspirações particulares e em que, desse modo, socializa sua

particularidade, condição para que a instituição se transforme numa comunidade cujos referenciais sejam historicamente positivos.

A formação de pequenos grupos de discussão de professores é algo que me traz esperança, no sentido de **contribuir** para reverter, os pontos, transformá-los no avesso. Mas não se pode pensar em investirmos apenas em uma questão e cair na armadilha de atribuir ao professor toda a mudança: sim, os professores são capazes, constituem histórias que dão certo. Mas há tantas outras escorrendo pelos dedos. Há que se ter um projeto que contemple a educação como um corpo a ser restaurado em seus vários pontos, ou seja, uma reestruturação ampla, abrangente. Já é hora de deixar de culpabilizar este ou aquele fator pelo fracasso escolar, conforme a conveniência do momento histórico: deve-se buscar resolver o problema com a competência e a seriedade necessária para tal.

Deixando um pouco as considerações acerca dos grupos de formação de professores, volto-me para o transcorrer da história e vejo que houve momentos, então, em que a escola (como ainda é hoje) não sabia o que fazer (com a alta demanda e sem apoio as diretoras devem ter sentido-se sós). Não há dúvidas, para mim (e que o digam os trabalhos que teimam em atribuir às professoras a responsabilidade pelo fracasso escolar) que professoras tiveram com alguns de seus alunos, a mesma atitude que eu tive com relação a Laís – houve o abandono porque todas as portas para uma possível resolução dos problemas estavam trancadas. Alguém consegue ver saída para o caso dela naquele momento? Alguém é capaz de dizer que sou culpada pelo seu e o meu próprio fracasso escolar? De quem era a culpa então? Há *culpados* nessas histórias? Acredito que não hajam culpados pelas situações mal sucedidas que há anos encontram-se em nossa Educação. O que vejo são *descasos*, e esses, em alguns momentos, ocorrem pela ignorância de alguns que estão nas esferas de micro-poder, descasos de alguns que, também pela ignorância, são incapazes de enxergar os outros sujeitos. Em outros momentos, porém, vejo o descaso puro, esse sim, da indiferença, pela falta de conveniência que uma política séria de Educação demandaria. “É levar a coisa como der.” Penso eu, em minhas fantasias pessimistas, que eles falem assim.

A escola atual, neste contexto, além de buscar a duras penas cumprir com o papel da transmissão do conteúdo formal, tem cumprido o papel da preservação de muito de seus alunos que se encontram desprovidos de cuidados maiores (preservação física, mental...) As professoras cuidam de suas vestimentas, compram material escolar, levam até a cozinha da escola a criança que não consegue permanecer na sala de aula por estar com fome, vão até a casa do aluno para saber sobre suas faltas constantes, levam pessoalmente a criança para atendimento fonoaudiológico, como ocorreu na situação bastante parecida, quando arranjei pessoalmente uma vaga na sala de recursos para Laís e no dia anterior liguei: “Mãe, não esquece, hein?”

A questão que coloco aqui é a seguinte: será que a escola tem condições de cumprir de forma adequada mais esta função que lhe tem sido atribuída, a dos cuidados para com as crianças? Já não temos nós os profissionais da área de ensino formal, tarefas bastantes a serem realizadas? Estaremos, de fato, dando conta de mais esse trabalho que nos foi atribuído? Acredito que não.

Há muito, a escola tem assumido gradativamente outras funções que, na minha opinião, não devem ser suas. Obviamente que, trabalhando com crianças de classes populares, envolvemo-nos com seus problemas das mais variadas ordens. Porém, essa não pode ser nossa função primordial. O que, como professores, devemos fazer é possibilitar o acesso dessas crianças a uma cultura que somente na escola elas terão.

E os cuidados, com quem ficarão? Vejo poucas iniciativas que parecem dar conta efetivamente disso. Uma situação grave está, então, posta: *as crianças estão sozinhas*. E estando sozinhas o que lhes resta?

Precisamos ficar atentos para tal questão que está diretamente ligada à realidade das crianças que recebemos em nossas escolas e que apresentam muitos problemas decorrentes dessa necessidade de assistência extra-escolar. Percebo também a dificuldade de alguns alunos, em determinadas situações, em demonstrarem suas referências (éticas ou morais). Creio que haja a necessidade de programas, com autonomia diante das disciplinas escolares ou das grades curriculares, pois seriam desenvolvidos em instituições diferentes da escola, para

dar assistência a essas crianças que ficam sem os cuidados de um responsável mais experiente. É importante que estes programas busquem o resgate, junto a essas crianças, de valores, como o do respeito e da auto-estima. Talvez a criação de núcleos de estudos e apoio à criança e ao adolescente seja um bom primeiro passo.

Faz-se necessário, porém, ressaltar que a instituição educacional que se proponha a trabalhar com as camadas mais pobres da população deva levar em conta, assim como a escola de ensino formal, a realidade do aluno, sem, contudo, aceitar essa realidade: ela é apenas um ponto de partida para que o aluno consiga compreendê-la e modificá-la. O conhecimento popular é satisfatório para a sobrevivência imediata, mostrando-se “frágil”, como afirma Cortella (2002: 16), para a alteração mais radical das condições de existência dos grupos de onde ele provém. Os conhecimentos mais elaborados são propriedade das elites sociais, fazendo-se necessária, então, a utilização do conhecimento científico como **instrumento** de mudança das condições de vida das camadas populares.

“Os conteúdos são fundamentais e sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma em um arremedo, ela se transforma numa farsa. Parece-me, pois, fundamental que se entenda isso e que, no interior da escola, nós atuemos segundo essa máxima: a prioridade de conteúdos, que é a única forma de lutar contra a farsa do ensino. Por que esses conteúdos são prioritários? Justamente porque o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados (...) Eu costumo, às vezes, enunciar isso da seguinte forma: o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. (SAVIANI, 2000: 55)

Os professores pode, como coloca Saviani (2000), retomar os conteúdos que a Escola Nova esvaziou; isso, eu na minha condição de professora busco fazer e presencio no trabalho de alguns colegas meus. Essa retomada dos conteúdos formais, com os quais a Escola Tradicional trabalhava antes da vinda da Escola Nova para o Brasil, pode permitir uma mudança, acredito, na forma de

pensamento e atitude das crianças de classes populares. Além disso, há a necessidade de desenvolvimento de estratégias disciplinares, com o que concordo com o autor. Elas podem ser a referência para alguns de nossos alunos durante sua presença na escola, quando se mostram perdidos e não entendem o por quê de estarem na escola, tendo que obedecer a regras que não lhes fazem o menor sentido.

Dentro deste contexto, nós professoras temos nos voltado para as singularidades de nossos alunos, na relação entre os sujeitos e destes com o saber (Charlot, 2000), entendendo que cada sujeito/aluno relacionar-se-á com o saber dependendo de sua história, ficando para nós o grande desafio de trabalhar com as especificidades nestas condições, onde as histórias são muitas, e pedem para serem ouvidas, sendo que buscamos partir delas para chegar aos “conteúdos relevante” (idem), e fazer com que os conhecimentos socialmente valorizados sejam trabalhados.

Retomo a imagem da mão que agarra os pequenos corpos e deixa escapar outro por entre os dedos... Não foi isso que aconteceu com Willian? Será que temos que continuar selecionando por muito mais tempo? Por que temos que viver em meio a esse sistema de ensino que só não nos engessa a nós professores porque sempre resistimos? O professor, sempre acusado pela passividade, resiste, pois estabelece verdadeiras estratégias de sobrevivência (Patto, 1990) a esse sistema.

Queria me aproximar de meus alunos, entender o que estava acontecendo com Pedro, queria parceria com a família de Laís, queria vislumbrar no rosto de Lucas o seu contentamento consigo mesmo. Eu me sentia preocupada com Fábio. Lembrava-me de Jomar, personagem do livro de Nilma Lacerda (1986) – o menino queimado, a professora, em compaixão, carregando-o nos braços, depois da tragédia. Como disse, Fábio estava sozinho. Será que sua mãe trabalhava? Será que era displicente como diziam os tios do garoto? De uma forma ou outra o menino estava sozinho.

E aqui lembro-me novamente que o que pode nos mover é o desejo de entrar em todas as brechas dos possíveis e dar os fios

(conhecimento/instrumento) nas mãos dos nossos alunos para que possam passar pelo labirinto da vida e travar com êxito a batalha contra o Minotauro. E era isso que eu buscava fazer com Pedro, com Lucas, Rita, Paula...

Nas brechas deste sistema educacional mal estruturado, eu buscava as aproximações (por que não chamarmos de afetivas?), para estabelecer métodos, como coloca Saviani (2000), que estimulassem a atividade e a iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, do meu papel de condutora no processo de ensino daquele grupo, buscando o diálogo dos alunos entre si, e também comigo, sempre procurando oferecer o conhecimento da cultura acumulada historicamente. Queria que eles entendessem a importância do saber (Charlot, 2000), o prazer de conhecer, a relação com o conhecimento, dar acesso a eles ao **capital cultural** (Bourdieu, 1998), ao qual só teriam acesso na escola. Na singularidade desses alunos, procurava desvendar seus interesses, ritmos de aprendizagem, querendo, juntamente nesse processo, sistematizar os conhecimentos, ordená-los. Além do contato lado a lado, perseguindo as carteiras e seus donos, buscava aplicar atividades e recolhê-las sempre para poder acompanhar a tudo isso. Durante aquele período em que vivi com estas crianças que são os sujeitos desta dissertação, eu queria saber de cada um, estabelecer a ponte, e através dela caminhar para o conhecimento.

Pode ser que Valéria seja aprovada esse ano, o próximo ano, e o outro também, até deixar a escola. Talvez não queira fazer faculdade mesmo, e persiga o desejo de comprar roupas e um carro (mas, Valéria, como vai conseguir realizar seus planos? roupas e carro são difíceis de se conseguir, e você pode ser frustrada/machucada aí também pela impotência/impossibilidade de consumir). Como Paula prosseguirá sem ter Rita como referência? Quais serão as novas referências que surgirão para ela? E sua autonomia (relativa, é claro, pois referências temos todos, para sempre) chegará enfim? Willian terá outra professora que perceberá seus problemas logo de início e lhe mostrará o que lhe falta? Fará com ele um trabalho semelhante ao que penso sempre que retorno em minhas lembranças a situação: "Deveria ter feito tal coisa..." Fábio terá entendido a necessidade de estar na escola e não retornará às ruas? Entenderá que essa

liberdade que a rua lhe dá é ilusória e o priva de estar em lugares como a escola que, mesmo com todos os problemas que apresenta, quer lhe oferecer um tipo de conhecimento importante que só lá ele terá. Pedro entenderá a importância do saber? Buscará entender mesmo aquilo que lhe parece “chato” e entenderá que a vida nem sempre nos oferecerá prazeres? Penso de que forma Luiz conseguirá pular os obstáculos (ele saltava muito bem) e atingir sua linha, espero, bem colorida, de chegada – ainda que esta linha seja flexível e ilusórias, pois as linhas sempre se mexem e há sempre mais a percorrer. Aliás, tenho a tentação de pensar qual será o resultado da equação: onde Luiz quer chegar e de onde o sistema permitirá que ele se aproxime? Não posso saber... Uma coisa é quase certa: a equação é móvel, pois o sistema muda o lugar onde se pode ficar, de acordo com a conveniência dos momentos históricos, e, muitas pessoas, sem a passividade que comumente lhes é atribuída, dizem “não” e brigam por onde querem ir, como o fez Luiz quando estava em minha sala de aula. Creio que Luiz continuará “correndo”, “saltando”, buscando sempre entender as coisas e o mundo, como buscava, na caixa de lápis de cor, absorver as cores. Desejo que, mesmo que as cores se turvem em um momento como o da repetência, a caixa de lápis continue nas mãos de Luiz e as demais cores apontem para novas e venturosas possibilidades.

O destino dos sujeitos dessa pesquisa é incerto, não posso dizer o que vai acontecer com eles, posso apenas fazer suposições. Mas por mim, também sujeito desta pesquisa, eu posso falar: eu quero grandes brechas, enquanto os espaços gigantes não vêm. Quero o **sucesso** nas escolas, “levando adiante as experiências anônimas para que se inscrevam no bem comum” (Lacerda, 1986). Quero as professoras com a oportunidade de ter acesso a seus projetos, a ausência da repetência propriamente dita, a articulação entre as políticas educacionais, a administração escolar adequada, o trabalho em sala de aula atendendo às necessidades dos alunos, a família presente, o aluno possibilitado de aprender e o professor de ensinar.

Devaneio, mas esse direito ninguém pode me tirar ou formatar (no máximo julgar- “o que devaneios têm a ver com a academia”?), e é por causa dele que

acredito que devemos continuar a receber nossas crianças e a lhes falar sobre o labirinto e a lhes dar as linhas para que elas cortem os Minotauros. É acolhê-las sob nossos braços, a traçar a lousa e mostrar-lhes que existe um mundo (o do conhecimento) que precisa ser descoberto e transformado em instrumento para a vida.

"(...) nós fazíamos a revolução pacífica, a transformação desse estado de coisas (minha hora é agora, busco armas, encontro?) O professor inteligente dentro da sala de aula (alimento um ideal encontro? me deixei alimentar?) mexendo com as cabeças, aclarando consciências (revólver faca bomba nas mãos) (...) de qualquer forma dei os passos que eram meus (impossível aceitar as regras que estão aí), inviável ficar explodindo naquela angústia de não saber o que fazer e não ser divulgar idéias. Treinando-me, a duras penas, para escutar principalmente o que as pessoas não dizem, procurei ouvir-lhes(...)" *Manual de Tapeçaria, 1986: 199.*

“(...) e levar adiante as experiências anônimas para que se inscrevam no bem comum.” (idem., ibid.:194)

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, A. **A menina repetente**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

ARIES, P. **História Social da Criança e da Família**. Rio de Janeiro: Zahar, 1968.

AZANHA, J.M.P. "Situação atual do ensino de 1º grau: um pequeno exemplário de desacertos." In: **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (52): 109-111, fev. 1985.

BAKHTIN, M. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Editora HUCITEC, 1981.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BETHELHEIM, B. **A Psicanálise dos Contos de Fadas**. Tradução de Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOURDIEU, P. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRANDÃO, Z. "A teoria como Hipótese." **Teoria da Educação**. Porto Alegre, nº 5, pp 161-169, 1992.

CHARLOT, B. "A idéia de infância". In: **Mistificação Pedagógica**. Rio de Janeiro: Zahar, pp 99-149, 1993.

_____, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Trad. Bruno Magne. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

CORTELA, M. S. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos.** São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2002.

CRUZ, Maria N. da e SMOLKA, Ana L. Gestos, palavras, objetos: uma análise de possíveis configurações na dinâmica interativa. **A criança e seu desenvolvimento: perspectivas para se discutir a educação infantil.** São Paulo: Cotez Editora, 1993.

DEBET, François. **Sociologia da Experiência.** Lisboa: Instituto Piaget, 1996, pp. 93-107.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho.** 5ª edição ampliada. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

DE LEMOS, Cláudia. **Sobre a aquisição da linguagem e seu dilema (pecado) original.** São Paulo: Ática, 1985

ESTEBAN, M.T. "Repensando o fracasso escolar." In: **Cadernos Cedes.** (28): 75-86. 1992.

EZPELETA, J. S. e ROCKWELL, E. **Pesquisa Participante.** São Paulo: Editora Cortez, 1986.

FREITAS, L. C. "Notas sobre a especificidade do pedagogo e sua responsabilidade no estudo da teoria e prática pedagógicas." In: **Educação e Sociedade.** Campinas, nº 22, pp 12-19, 1985.

- FREUD, S. A mente e seu funcionamento: o aparelho psíquico. In: **Esboço de Psicanálise**. Obras Póstumas, 1938.
- _____. Totem e Tabu. In: **Edição Standart Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud**. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1974. pp. 355-366, v. 12.
- FONTANA, Roseli Ap. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas: Autores Associados, 1996.
- _____. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- _____. **A inclusão dos professores na educação inclusiva**. Unicamp, 2001 (mimeo).
- _____. **Cenas cotidianas de inclusão: sentidos em jogo**. Unicamp, 2002 (mimeo).
- FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- GUSMÃO, Neusa Maria Mendes. **Linguagem, cultura e alteridade: imagens do outro**. Cadernos de Pesquisa, nº 107. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, julho de 1999, pp. 41-78.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. Petrópolis: Paz e Terra, 1972.
- LACERDA, Nilma. **Manual de Tapeçaria**. Rio de Janeiro: Philobibliion: Fundação Rio, 1986.
- LUDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. **A Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

MELLO, G. N. "Fatores Intra-Escolares como mecanismos de Seletividade no Ensino de 1º Grau." In: **Educação e Sociedade** (2): 70 –77, jan. 1990.

OLIVEIRA, Z. de. **Creches: crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

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

PIAGET, J. **A construção do real na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A epistemologia genética**. São Paulo: Abril, 1983.

_____. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

_____. **A Psicologia da criança**. São Paulo: DIFEL, 1980.

_____. **Problemas de Psicologia Genética**. São Paulo: Editora Abril: 1983.

ROSEMBERG, F. "O movimento de mulheres e a abertura política no Brasil: o caso das creches." **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo (51): nov. 1984.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **O Antropólogo e sua Magia: Trabalho de Campo e Texto Etnográfico nas Pesquisas Antropológicas sobre religiões Afro-brasileiras**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2000.

SMOLKA, Ana Lucasa B. **A criança na fase inicial da escrita – alfabetização como processo discursivo.** São Paulo : Cortez e UNICAMP, 1988.

SMOLKA, A. L. GOES, M. C. de (org.) **A Linguagem e o Outro no Espaço Escolar: Vygotsky e a Construção do Conhecimento.** Campinas: Papyrus, 1993.

SMOLKA, A. L. et alli. The constitution of the subject: a persistent question. In: **Sociocultural studies of mind.** Cambridge University Press, 1995.

SOARES, M. **Linguagem e Escola: uma perspectiva social.** São Paulo: Editora Ática, 2001.

TAILLE, Yves de La et alli. **Piaget, Vygotsky e Wallon.** São Paulo: Summus Editorial, 1992.

THOMPSON, E. P. O termo ausente. In: E.P. Thompson. **A miséria da teoria.** Pp. 180-201.

YVYGOTSKY, L. S. . **A Formação Social da Mente.** Trad. De José Cipolla Neto et alli. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. Concrete human psychology. **Soviet Psychology.** V. 17, nº 4., 1979.

_____. **Pensamento e Linguagem.** Trad. De Jeferson Lucas Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

WALLON, Henri. **A evolução psicológica da criança.** São Paulo: Editora Persona, 1969.

_____. **As origens do pensamento na criança.** Lisboa: Moraes Editora, 1979.

_____. **Psicologia e Educação na Infância.** Lisboa: Editora Estampa, 1975.

.....
_____. **Do Ato motor ao Pensamento.** Lisboa: Moraes Editora, 1979.

_____. O papel do Outro na Consciência do Eu. In: Werebe. M. J. G. e Nadel-Brulfert. J. **Henri Wallon.** São Paulo: Editora Ática, 1986.

ZILBERMAN, R. e MAGALHÃES, L. C. **Literatura Infantil: autoritarismo e emancipação.** São Paulo: Ática, 1984, pp. 135-152.
.....
.....