

SUELI CRISTINA GRACIANO

**CONDIÇÕES DE (NÃO) APRENDIZAGEM NA ESCOLA:
UMA DISCUSSÃO À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

UNIVERSIDADE SÃO FRANCISCO

Itatiba

2007

SUELI CRISTINA GRACIANO

**CONDIÇÕES DE (NÃO) APRENDIZAGEM NA ESCOLA:
UMA DISCUSSÃO À LUZ DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da universidade São Francisco, Campus de Itatiba, como parte dos requisitos para a obtenção do grau de Mestre em Educação, elaborado sob orientação da Prof^a Dra. Elizabeth dos Santos Braga.

Itatiba

2007

GRACIANO, Sueli Cristina. **Condições de (não) aprendizagem na escola: uma discussão à luz da perspectiva histórico-cultural.** 2007. 172f. Dissertação defendida na Universidade São Francisco, Itatiba, em 22 de junho de 2007.

Membros da Banca Examinadora:

Profa. Dra. Elizabeth dos Santos Braga
Orientadora e Presidente - USF

Profa. Dra. Enid Abreu Dobranszky
Examinadora - USF

Profa. Dra. Anna Maria Lunardi Padilha
Examinadora - UNIMEP

GRACIANO, Sueli Cristina. **Condições de (não) aprendizagem na escola: uma discussão à luz da perspectiva histórico-cultural**. 2007. 172f. Dissertação – Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco, Itatiba.

RESUMO

O “fracasso escolar” e/ou as chamadas “dificuldades de aprendizagem” constituem tema recorrente na Educação. Após quase três décadas de aparente superação do paradigma de culpabilização do aluno pelo fracasso escolar - realidade evidenciada no trabalho de Patto (1996) que analisa a questão, utilizando pesquisa desenvolvida já na década de 80 - ainda nos debatemos, no cotidiano educacional, com tentativas de superação da condição de dificuldade, invariavelmente tida como problema “do aluno”. Nossa pesquisa desenvolve-se em uma Sala de Apoio Pedagógico denominada Laboratório de Aprendizagem. Trata-se de um programa implantado na Rede de Educação do Ensino Fundamental em São José dos Campos - SP, destinado ao trabalho com os alunos tidos como com “dificuldades de aprendizagem”, sem diagnóstico médico. Além de Patto (1996), apoiamos nossos estudos nos trabalhos de Collares e Moysés (1996), Soares (1986), Padilha (2000), Góes (2004), Laplane (2004), dentre outros, que descrevem e analisam as condições de práticas educativas, onde a diferença é tida como problema, apontando que o contexto cultural ou as condições de escolarização, como denomina Proença (2002), raramente são consideradas. A partir dos pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural, inaugurada por Vigotski, tomando o sujeito como interativo, constituído nas relações e interagindo com o mundo de forma sempre mediatizada (e.g. Góes, 1991; Smolka, 2000; Pino, 2000; Braga, 2000), assumimos a “lei genética do desenvolvimento cultural”, segundo a qual as funções psicológicas humanas só emergem na relação social, na cultura. Considerando que a constituição do sujeito se dá através dos signos, notadamente da linguagem, aproximamos dos estudos de Bakhtin, que concebe os signos como emergentes do/no processo de interação entre uma consciência individual e outra e que a consciência individual nada pode explicar, devendo ela mesma ser explicada a partir do meio social e ideológico. Em diálogo com esses autores, trazemos os estudos sociológicos de Bourdieu e Elias. Contribuem particularmente para o nosso trabalho suas análises sobre: as desigualdades escolares e os conceitos de capital cultural, campo e *habitus* (Bourdieu, 1998); a idéia de rede de interdependência entre os seres humanos ou configuração (Elias, 1995). Alicerçados em tais pressupostos, buscamos compreender as condições de escolarização de alguns alunos, analisando os significados que têm se constituído ao longo do trabalho desenvolvido, tanto em situação de ensino regular, quanto na sala de apoio, investigando ainda a posição de pais e professores envolvidos com a situação do “fracasso escolar”. A pesquisa é realizada

numa abordagem qualitativa, combinando elementos da etnografia e da abordagem microgenética, derivada dos princípios explicitados por Vigotski. As análises desenvolvidas discutem: algumas situações vivenciadas no interior da escola e fora dela e interações que mais têm favorecido o fracasso do que o sucesso de um grupo de alunos ainda hoje tidos como “com dificuldades”; concepções tecidas acerca das Políticas Públicas de Educação e a apropriação dos discursos socialmente constituídos em torno do “fracasso escolar”; possibilidades e limites do trabalho desenvolvido com esses alunos na Sala de Apoio Pedagógico denominada Laboratório de Aprendizagem.

Palavras chaves: dificuldade de aprendizagem; condições de escolarização; ensino fundamental; perspectiva histórico-cultural

***[...] Mas ele desconhecia
Esse fato extraordinário:
Que o operário faz a coisa
E a coisa faz o operário.***

Vinícius de Moraes

AGRADECIMENTOS

A todas as pessoas que, durante estes últimos anos têm participado da minha vida no curso de Mestrado.

Aos meus pais, pela parceria incondicional na realização de meus/nossos sonhos.

Ao Pedro, meu irmão preferido, pelo apoio, partilha e estímulos constantes.

Aos colegas do curso de Mestrado, que trilhando os mesmos caminhos, se tornaram amigos.

Aos professores do Programa de Mestrado em Educação, pelas aulas que me fizeram gostar cada vez mais de estudar.

Aos colegas professores e à Equipe de Direção da escola onde trabalho, pela participação solícita na pesquisa de campo, e pela generosidade da partilha no ato diário de educar.

Às Professoras Doutoradas Anna Maria Lunardi Padilha e Enid Abreu Dobranszky, pela leitura atenta do meu trabalho e pelas preciosas sugestões na Banca de Qualificação.

À Professora Doutora Elizabeth dos Santos Braga, pela orientação sempre tão instigante, precisa e generosa; pelo muito que aprendi com a professora e com o ser humano que ensina, aprende e acolhe.

Aos meus alunos, por me ensinarem tanto!

Ao Autor de minha história, por entrelaçar a minha, com tantas e tão bonitas outras histórias: minha mais profunda gratidão!

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1 – DESIGUALDADE E FRACASSO ESCOLAR.....	6
1.1 - Um olhar sobre parte da história	6
1.2 – O Percurso brasileiro	11
1.2.1 - Desmorona-se o primeiro sistema educacional.....	13
1.2.2 – Matizes do Período Republicano.....	14
1.2.3 – Caminhando para a atualidade: a heterogeneidade começa a ser percebida como um problema	15
2 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO.....	21
2.1 – Aspectos do atual sistema de ensino e a cruel legitimação das desigualdades sociais	25
2.2 - Inclusão: alguns discursos, muitas facetas	29
2.3 – Uma experiência de inclusão na realidade observada	36
2.4 – Sistema de Progressão Continuada.....	40
2.4.1 - Aspectos legais.....	42
2.4.2 - Algumas Implicações da Teoria Construtivista	44
3 - ESCOLA: SUJEITOS, SUCESSO, FRACASSO	48
3.1 - Teorias em torno do Fracasso.....	49
3.1.1 - Teorias Racistas	50
3.2 - Aspectos biológicos: medicalização e psicologização do ensino.....	55
3.2.1 - Medicina e Psicologia	57
3.2.2 - Psicologia Diferencial e Carência Cultural	59
3.3 - Encaminhamentos Psicológicos	60
3.3.1 - Questões referentes aos problemas de aprendizagem	61
3.3.2 - Questões referentes aos problemas de atitudes	62
4 - ACERCA DA CONSTITUIÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS E DO LUGAR DA ESCOLA NESSE PROCESSO	65
4.1 – Pressupostos da teoria histórico-cultural	65
4.1.1 – A natureza cultural do desenvolvimento	65
4.1.2 – O processo de internalização	68
4.1.3 – O sujeito interativo	71
4.1.4 – O papel da linguagem na constituição do sujeito	73
4.2 – Perspectivas sociológicas	77
4.2.1 – Capital cultural, <i>habitus</i> e campo: conceitos de Bourdieu que ajudam a compreender as relações sociais e a função da escola.....	78
4.2.2 – Norbert Elias: o entrecruzamento do social/individual na constituição do fracasso	84
5 - CAMINHOS DA PESQUISA.....	91
5.1 - Meandros da investigação	97
5.2 - Delineando o contexto.....	98

5.3 - Características da escola e seu entorno	100
5.4 - A organização pedagógica da escola.....	102
5.5 - Sujeitos da pesquisa	103
6- TECENDO FIOS – NOSSOS SUJEITOS E SUAS HISTÓRIAS.....	105
6.1 – Dificuldade de Aprendizagem, Inclusão, Progressão Continuada: olhares possíveis	107
6.2 – A apropriação da palavra do outro, de muitos outros – mediação e internalização.....	132
7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	151
8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	155
ANEXO A	162
Formato das transcrições	162
ANEXO B	163
Entrevistas	163
ANEXO C	164
Devolutiva de observação de aluno.....	164
ANEXO D	165
Caracterização da Escola – Documentos Reproduzidos do Plano de Ensino da Unidade Escolar	165

INTRODUÇÃO

O fracasso escolar, ou, como tem sido chamado mais recentemente, as dificuldades de aprendizagem, têm sido temas recorrentes nas pesquisas educacionais. Se analisarmos, todavia, os próprios termos, verificaremos que, na grande maioria das vezes, são utilizados para designar um problema do aluno, daquele que “fracassa”, daquele que apresenta “dificuldades de aprendizagem”. A proposição, sob esse prisma, é a de que quem fracassa é o aluno, que não aprende porque apresenta muitas dificuldades. A questão fica, assim, simplificada, justificada. Não se consideram questões sociais que se estabelecem na escola e em seu entorno.

Ainda, na maior parte das vezes, numa perspectiva assistencialista, com vistas a elevar os dados estatísticos da educação brasileira – tais como índice de aprovação, tempo de permanência na escola e número de alunos atendidos -, algumas medidas são tomadas como políticas educacionais que se propõem a resolver o problema dos que fracassam na escola.

Ao analisar as propostas de inclusão no contexto das Políticas Públicas de Educação, Ferreira e Ferreira (2004) apontam para a pouca efetividade que tais medidas representam. Embora em muitas situações estas alterem positivamente as estatísticas da educação brasileira – quanto ao acesso e à permanência dos alunos, por exemplo – pouco refletem na qualidade do ensino ministrado e no desenvolvimento escolar dos alunos. Dizem os autores:

De longa data, a educação nacional vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos os alunos, garantindo o desenvolvimento escolar destes, e como, nesse sentido, a vontade política para enfrentar um programa em favor das transformações de qualidade tem sido preterida pela opção por políticas que, a um custo que não exija ampliação significativa da participação da educação na renda nacional e no orçamento público, privilegiam intervenções que têm sido compensatórias ou orientadas para ações que possam mostrar números indicativos de maior acesso e permanência dos alunos no sistema escolar. (Ferreira e Ferreira, 2004, p. 33)

Inicialmente, também minha pesquisa, de certa forma, ainda que queira crer, não de maneira consciente, trilhava a mesma tendência de culpar o aluno, ou o contexto social – familiar? – pelo fracasso escolar, pois que minha questão inicial buscava encontrar uma relação entre o que concebia como privação cultural e dificuldade de aprendizagem. Verificava muitas situações de ensino em que a maior parte dos alunos que “não aprendiam ou aprendiam com enorme dificuldade” a ler e escrever provinha de famílias desfavorecidas econômica, social e culturalmente. Meu discurso se revestia da crença de que aqueles

alunos estavam *privados de cultura* e por isso, não aprendiam. Eis um trecho de minha justificativa apresentada no anteprojeto de pesquisa que constou como item avaliativo para admissão no curso de mestrado, que ilustra bem isso: *“Proponho a presente pesquisa por trabalhar atualmente com crianças com dificuldades de aprendizagem, na Rede Pública Municipal de minha cidade e observar, diariamente, o quanto a privação cultural no início da infância impõe obstáculos aos alunos do ensino fundamental na construção de uma leitura com significado, o quanto torna o mundo escrito distante e abstrato e, por outro lado, também por haver trabalhado por dez anos na Educação Infantil e observado como a inserção na escola precocemente, ou o quanto antes possível pode minimizar as dificuldades na aproximação do universo literário, do mundo letrado”* [grifos meus].

De fato, naquele momento, com os conhecimentos que tinha e apesar de minha formação como psicopedagoga ter desmistificado muitas das crenças com relação às inúmeras patologias criadas para justificar uma atuação pedagógica equivocada - ainda hoje muito presentes no discurso psicológico, nos cursos de formação e nas escolas -, não me dava conta da impossibilidade de um ser humano desprovido de cultura. Só hoje compreendo a absoluta imprescindibilidade dos aspectos sociais e culturais no desenvolvimento humano, como encontramos no construto teórico de Vigotski:

Todas as funções psíquicas superiores são relações internalizadas de ordem social, são o fundamento da estrutura social da personalidade [...] Por isso, o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia denominar-se como a sociogênese das formas superiores de comportamento [...] Modificando a conhecida tese de Marx, poderíamos dizer que a natureza psíquica do homem vem a ser o conjunto das relações convertidas em funções da personalidade. [...] Vemos nessa tese a expressão mais completa de todo o desenvolvimento cultural. (Vygotsky, 1995, p. 151)

Assim, ao concebermos o homem como ser de relações, gerado e constituído socialmente, na e através da cultura, não cabe falarmos em privação cultural dos alunos. Outro aspecto relevante a se considerar é que, de uma forma ou de outra, estamos todos inseridos num universo de práticas sociais de leitura e escrita. Entretanto, deve-se reconhecer, em muitos casos, a existência da privação econômica e a falta de acesso aos bens socialmente produzidos. Nesse contexto, persiste a questão: Por que muitos alunos não aprendem?

Smolka (1989) já apontava para a existência do que chamou de “cumplicidade institucional”, ao comentar sobre as alternativas buscadas pela escola ao defrontar-se com aquele que “não aprende”. Desconsiderando-se as diversas situações de vida das crianças, ante a “não aprendizagem”, proliferam-se os mais diferentes encaminhamentos para profissionais que ratificarão o diagnóstico da escola: o problema é da criança -

hiperatividade, déficit de atenção, falha no processamento auditivo, desnutrição, dentre outros males freqüentemente apontados como inviabilizadores da aprendizagem.

Vemos através da história que, por um tempo significativo – senão mesmo válido em muitos casos para a atualidade – “dificuldades”, “distúrbios de aprendizagem” (ou termos semelhantes), foram considerados suficientes para justificar o fracasso escolar, sempre do aluno, ressalte-se uma vez mais. Assim, aquele que não aprendia tinha problemas que extrapolavam as questões pedagógicas. Havia um diagnóstico de especialistas, aceito como parecer final pela escola, pela família e até pela própria criança que acabava incorporando o papel de dessemelhante, deficiente, incapaz.

Todavia, apesar da aparente acomodação, as políticas públicas de atendimento começaram a ter dificuldade em justificar o elevado contingente de alunos com dificuldades que, por não progredirem, abandonavam a escola nas séries iniciais. Além disso, a obtenção dos diagnósticos também estava ligada à política de saúde pública, universo tão comprometido quanto o educacional, o que por certo torna menos fluente a chamada “cumplicidade institucional”, em que um setor público, no caso a saúde, passa a justificar o fracasso de um outro setor, aqui, a educação.

Em 1986, portanto, há exatos 20 anos, Soares, analisando a linguagem na escola numa perspectiva social, afirmava:

[...] o fracasso escolar dos alunos pertencentes às camadas populares, comprovado pelos altos índices de repetência e evasão, mostra que, se vem ocorrendo uma progressiva democratização do acesso à escola, não tem igualmente ocorrido a democratização da escola. Nossa escola tem-se mostrado incompetente para a educação das camadas populares e essa incompetência, gerando o fracasso escolar, tem tido o grave efeito não só de acentuar as desigualdades sociais, mas sobretudo, de legitimá-las. (Soares, 1986, p. 6)

Modernamente, uma das estratégias estruturadas praticamente em âmbito nacional em termos de política pública educacional em nosso país, que diminui a visibilidade do fracasso escolar, tem sido o Sistema de Progressão Continuada, o qual discutiremos no desenvolvimento do trabalho. Analisando-o de maneira rápida, podemos afirmar que um dos pilares da proposta é a não retenção dos alunos, o que de fato chega a garantir um tempo maior de permanência na escola.

Na prática, observamos, porém, que esta política está longe de significar que se garanta uma aprendizagem real para todas as crianças. Algumas aprendem um pouco, outras muito pouco e outras quase não aprendem. É voz corrente nas escolas públicas (pais, professores e mesmo os próprios alunos) que muitos concluem o Ensino Fundamental sem dominar a leitura e a escrita; saem “analfabetos”...

Se inicialmente a questão central desta pesquisa era a existência de uma relação direta entre defasagem cultural e aprendizagem, neste momento, ciente de que termos como “defasagem”, “deficiência” e “déficit cultural” são idéias equivocadas de hierarquização da cultura, o foco é a possibilidade de análise das condições sociais de escolarização das crianças consideradas como portadoras de dificuldades de aprendizagem.

A pesquisa desenvolveu-se numa escola pública municipal do interior do Estado de São Paulo, com um grupo de alunos que freqüenta, em horário contrário às aulas regulares, uma Sala de Apoio Pedagógico denominada Laboratório de Aprendizagem, onde atua a pesquisadora como professora/psicopedagoga.

Os alunos são encaminhados para os atendimentos com relatórios que descrevem a dificuldade que apresentam para acompanhar minimamente os conteúdos trabalhados em sala, mesmo com utilização de medidas auxiliares, como reforço e recuperação paralela. A proposta de trabalho com essas crianças é o desenvolvimento de atividades escolares e/ou artísticas e lúdicas, buscando caminhos diferentes para auxiliá-las a superar os obstáculos encontrados na aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Durante o desenvolvimento de nosso trabalho emergiram algumas questões que nos auxiliaram a desenvolver análises acerca de nosso tema central: O que se tem entendido por “dificuldade de aprendizagem”? Como são as interações entre os profissionais que atuam com os alunos “com dificuldade”? Como se relacionam os alunos entre si? Há na escola, situações de interlocução em que os alunos são *considerados* sujeitos? Em que espaço ocorrem as interações? Que práticas propiciam pontes significativas com os saberes não institucionalizados presentes na escola? Políticas Públicas, tais como Sistema de Progressão Continuada, Adaptações Curriculares, Inclusão são (avaliadas como) instrumentos reais de democratização do ensino? Em que instâncias? O que pensam os profissionais do ensino sobre elas?

Essas questões refletiam nossas angústias, delinearam nossa pesquisa e nos deram elementos para discutir os limites e possibilidades de intervenção/superação experimentados na Sala de Apoio Pedagógico / Laboratório de Aprendizagem, dentro da Instituição Escolar.

Buscando analisar as possibilidades de significação desse espaço de interação em que atuamos, no primeiro capítulo de nosso trabalho discutimos a evolução histórica do fracasso escolar, trazendo aspectos da História geral da Educação e do percurso brasileiro.

O segundo capítulo discute a implantação de Políticas Públicas Educacionais tais como Inclusão e Progressão Continuada, criadas como aparatos aptos à superação das dificuldades escolares e do insucesso de um significativo percentual de alunos na Escola Pública Nacional, sendo certo que nossa análise enfoca prioritariamente a organização política do Estado de São Paulo.

No terceiro capítulo, fazemos uma breve revisão de literatura acerca das teorias que justificam o fracasso escolar e explicam a legitimação de atitudes e práticas preconceituosas no interior das escolas, desde a década de 80 até os dias atuais, quando os alunos tidos como “diferentes” continuam a ser encaminhados para especialistas, buscando no âmbito da saúde uma resposta para problemas educacionais.

As concepções teóricas que embasam nossa pesquisa e direcionam nosso olhar estão descritas no quarto capítulo, onde trazemos os pressupostos da teoria histórico-cultural inaugurada por Vigotski. Contribuem para a discussão os construtos teóricos explicitados por Bakhtin sobre a constituição social da consciência pela linguagem e alguns conceitos sociológicos das obras de Bourdieu e Elias.

No quinto capítulo, apresentamos os princípios teórico-metodológicos que nortearam nossa pesquisa, com base na abordagem do tipo qualitativa (Lüdke e André, 1986) e nos princípios da etnografia (André, 2001) e da abordagem microgenética, derivada dos princípios teórico-metodológicos explicitados por Vigotski (Góes, 2000).

No sexto e último capítulo, trazemos as análises de situações e trechos de entrevistas realizadas durante a pesquisa de campo, buscando discutir os significados que emergem nas interações vivenciadas no contexto pesquisado em torno da questão da “dificuldade de aprendizagem” e da intervenção realizada na Sala de Apoio Pedagógico na Unidade Escolar.

1 – DESIGUALDADE E FRACASSO ESCOLAR

1.1 - Um olhar sobre parte da história

Os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado.

Karl Marx

O desempenho escolar, sob diferentes aspectos e com os mais diversos objetivos, tem sido objeto de discussão e análise ao longo da história da educação formal. Progressivamente, porém, o fenômeno foi sendo visto, estudado e entendido como um episódio praticamente desconectado do contexto histórico e cultural de seus personagens. Aos poucos, o quadro social, político e filosófico que delineia as instituições de ensino foi ocupando lugar de pano de fundo, com relevo cada vez menor.

Patto (1996), em trabalho de pesquisa realizado na década de 80, fala dos inaceitáveis índices de reprovação e evasão, verificados nas escolas públicas. Destaca a crítica situação do ensino na época que, todavia, não representava um período isolado na história da educação, pois que desde a década de 30 se verificava uma espécie de crise educacional, significativamente sentida pelo altíssimo nível de reprovação na primeira série do então ensino primário. Essa realidade já demonstrava um entrave na escolarização dos brasileiros que, logo na primeira série do ensino regular, revelavam-se incapazes de adentrar o universo cultural trabalhado na escola e eram barrados quase que definitivamente, uma vez que, depois de reiteradas reprovações, acabavam se evadindo praticamente sem se alfabetizar. Tais índices seguem praticamente inalterados por aproximadamente vinte anos. Na década de 50, o percentual de aprovados no primeiro ano escolar era de 4% dos alunos. Ainda na década de 70, na vigência da então inovadora Lei 5692/71, que preconizava uma reforma no ensino, sobretudo nos aspectos de avaliação, propondo atribuição de conceitos no lugar de notas, o índice de aprovação da primeira para a segunda série era de 50%, mas apenas 18% concluíam a última série do Ensino Fundamental, denominado à época, 1º grau.

Todo o sistema de ensino revelava-se, assim, altamente seletivo e a propagada “Educação para todos” não transpunha a esfera legal e burocrática.

Tal situação, de elevados índices de reprovação e evasão de alunos, configurando-se no que se convencionou chamar de “fracasso escolar”, requereu uma revisão da literatura sobre o tema e lançou educadores progressistas a pesquisarem sobre as questões metodológicas de ensino, na tentativa de superação do ensino tradicional,

metodologia supostamente responsável – ainda que parcialmente – pelo insucesso dos alunos.

É ainda Patto que salienta a importância de conhecer os aspectos históricos e sociais que configuram o fracasso escolar, notadamente dos mais pobres, elaborando um quadro de referências histórico e sociológico com vistas a encaminhar uma reflexão sobre a natureza das concepções dominantes sobre a questão numa sociedade de classes, como a brasileira. A autora descreve aspectos relevantes da história da civilização europeia e norte-americana em que se evidencia a imposição, especialmente em virtude de razões econômicas, de valores que vão se estabelecendo como padrões a serem reproduzidos e ensinados às novas gerações nos bancos escolares.

É assim que vemos, ainda sob a ótica de Patto, com a ascensão da burguesia no século XIX, a coexistência de aspectos paradoxais: a crença na possibilidade de uma sociedade mais justa e igualitária e a utilização e segregação do trabalho operário, mantendo a maior parte da população na linha de pobreza, com pouco ou quase nenhum acesso aos bens materiais e culturais da burguesia. Neste período de racionalização das idéias, marcadamente influenciado pela ideologia iluminista, ganha destaque a crença no sucesso pessoal, diretamente relacionado às aptidões pessoais. Os ideais da Revolução Francesa, aparentemente rompendo com a estrutura social altamente estratificada, defendendo a idéia de igualdade entre os homens, contra a manutenção de privilégios aos nobres, tinha sua fonte nos ideais iluministas, no liberalismo clássico e deixava claro que, mesmo diante de uma suposta igualdade de todos os homens perante as leis, a distinção social justificava-se pelo talento individual, já que a todos estava garantida, em tese, a igualdade de condições, ou o mesmo ponto de partida. Nesse momento, embora a escolarização não fosse condição essencial para a atuação da classe trabalhadora nos meios de produção emergentes, como a industrialização, já se atribuía um papel relevante à educação, como argumenta Patto:

A crença generalizada de que chegara o momento de uma vida social igualitária e justa era o cimento ideológico que unia forças e punha em relevo a necessidade de instituir mecanismos sociais que garantissem a transformação dos súditos em cidadãos [...] Daí a concepção da escola como instituição “redentora da humanidade” foi um passo pequeno, o que não significa afirmar que os sistemas nacionais de ensino tenham assumido proporções significativas de imediato. (1996, p. 22)

Mas é somente no final do século XIX e primeiros anos do século XX que a escola assume um lugar na socialização, ainda que muito pontual, servindo apenas para preparar funcionários públicos de médio e baixo escalão, requerido pelo desenvolvimento do Estado Moderno, pois os mantenedores da ideologia por excelência ainda eram a Igreja e a Família.

Patto (1996) narra que nesse período, nos países capitalistas liberais, a escola vai adquirindo diferentes significados para os diferentes grupos e segmentos de classes, em função do lugar que ocupam nas relações sociais de produção, valorizada como instrumento real de ascensão e de prestígio social pelas classes médias e elites emergentes. Além disso, assumia um papel de destaque tanto para empresários, que viam nela um fator de especialização capaz de aumentar os lucros da produção, quanto para os trabalhadores braçais que buscavam na escolarização a possibilidade da ascensão social. Mas, a grande maioria da população mundial permanecia analfabeta no final do século XIX, início do século XX.

Outra missão importante atribuída à escola foi a unificação da língua e dos costumes, e a aquisição da consciência de nacionalidade, aspectos coerentes com a idéia de igualdade racial, religiosa e social, valores caros tanto ao movimento nacionalista quanto ao liberal, preponderantes no fim do século XIX. Assim, expandiu-se a escola como sistema, nos países mais desenvolvidos.

Após a Primeira Guerra Mundial, rompe-se a idéia de uma “escola redentora”, quebrando a crença de que ela viera para transformar a humanidade, redimindo o humano da ignorância e da opressão. A alfabetização, o advento das leis, a utilização da imprensa, o avanço da ciência e da moralidade, não redimiram o homem da tirania, da exploração e da desigualdade social, pondo por terra o discurso dos liberais. Nesse contexto surge o movimento da Escola Nova¹, para rever os princípios e as práticas da educação, objetivando que a escola de fato estivesse a serviço da democracia. A escola “tradicional” é culpabilizada pelos desastres sociais e a pedagogia busca caminhos de participação dos alunos, em oposição à transmissão de conhecimentos, como meio de formação da cidadania. Entretanto, a concepção de escola como instrumento e realização de uma sociedade mais igualitária, com lugares sociais determinados em função do mérito pessoal, acaba revelando-se como um “humanismo ingênuo” dos pedagogos liberais. É nesse período que a psicologia e o discurso científico vão buscar as explicações para o insucesso da missão escolar na mensuração das diferenças individuais. Diz Patto:

¹ ¹ Escola Nova, segundo RISCHIBITER (2006) é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. “Escola Ativa” ou “Escola Progressiva” também foram termos utilizados para descrever esse movimento. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960), entre muitos outros, foram os expoentes na Europa. No Brasil, as idéias da Escola Nova foram introduzidas já em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971), grandes humanistas e nomes importantes de nossa história pedagógica.

No nível das idéias, a passagem sem traumas da igualdade formal para a desigualdade social real inerente ao modo de produção capitalista dá-se pela tradução das desigualdades sociais em desigualdades raciais, pessoais ou culturais. Filósofos e cientistas vão se encarregar destas traduções, contribuindo, no decorrer do século XIX, para a constituição da burguesia como classe hegemônica. (1996, p. 29)

É ainda no fim do séc XIX que surgem as idéias da psicologia diferencial, buscando medir a capacidade intelectual entendida como tendo lastro na hereditariedade, defendendo a idéia de que as aptidões humanas são transmitidas geneticamente à semelhança dos aspectos físicos. Nesse terreno, nascem os testes psicológicos, inicialmente com ênfase nos aspectos sensoriais e motores, única maneira de apreendermos o mundo na concepção dessa corrente psicológica. Mais tarde surgem os testes mentais e de inteligência.

Os testes em geral foram amplamente divulgados e seus resultados utilizados como justificadores para os problemas de aprendizagem. Considerava-se que mediam as aptidões e habilidades individuais, com “objetividade e precisão” e poderiam então explicar a estratificação social.

A Psicologia Diferencial e a Psicomетria – ramos da Psicologia – legitimam desigualdades e diferenças, pela mensuração de aptidões intelectuais (aptidão verbal, numérica, espacial, etc), de prontidão para a aprendizagem, de inteligência ou de quociente intelectual (QI) etc., através de testes, escalas, provas, aparente e de “objetivos”, “neutros”, “científicos”. Essas desigualdades e diferenças individuais, assim legitimadas, é que explicariam as diferenças de rendimento escolar. (Soares, 1986, p. 10)

Patto (1996) relata que os testes surgem no âmbito da psicologia, mas esta ainda estava profundamente associada ao universo da medicina, daí porque, como veremos em discussão posterior, a prática de encaminhamentos de alunos “com dificuldades de aprendizagem” para os consultórios médicos ganha corpo e efetiva-se no universo escolar como procedimento legítimo ante às “dificuldades de aprendizagem”. Com os testes psicológicos, o peso atribuído aos aspectos raciais e hereditários diminuiu e os baixos escores obtidos pelos alunos – não casualmente em sua maioria oriundos das classes trabalhadoras - começou a ser atribuído a questões culturais. Assim o conceito de raça foi sendo substituído pelo conceito de cultura. A psicologia diferencial utilizou os conhecimentos acumulados pela antropologia, valendo-se deles para justificar o desempenho dos grupos sociais mais pobres na escola e nos testes. O discurso antropológico da época analisava o modo de viver e pensar de grupos humanos que não participavam da cultura dominante, como sendo rudes, primitivos ou inferiores. O padrão de normalidade estabelecido era (é?) o da classe dominante, daí porque as demais expressões culturais, dos diferentes grupos étnicos eram consideradas, primitivas, porque diferentes. Acreditava-se assim na existência

de grupos sociais atrasados, com famílias desequilibradas e patológicas que produziam crianças desajustadas e problemáticas, argumento que funda a teoria da carência cultural, idéia predominante na década de 60. O discurso educacional é carregado de valores elitistas, que enfatizam as diferenças dos grupos raciais e sociais em contraponto aos padrões da burguesia.

A escola foi se estruturando sobre bases preconceituosas, dissimuladas sob questões técnicas e verdades científicas de difícil refutação, o que a tornava cada vez mais seletiva. Disfunções psicológicas eram utilizadas como termo genérico, apto a justificar desde dificuldades de escolarização até o acesso desigual aos bens culturais e sociais das diferentes classes sociais, idéia defendida pelo chamado movimento de higiene social.

Ainda na década de 60, a idéia predominante no campo sociológico era a de que a democracia garantia uma possibilidade de ascensão desigual, e que o interessante seria propiciar aos mais aptos e não aos mais ricos a ocupação dos melhores postos da hierarquia social. Assim, caberia à escola a descoberta e o preparo dos mais aptos, já que, na democracia, a igualdade social seria uma utopia. Tal posição opunha-se aos ideais do movimento escolanovista que preconizava que a escola deveria formar um cidadão democrático e confiante no futuro. Já para os liberais, à escola caberia levar ao cidadão a destruição da crença na igualdade, reconhecendo a realidade de que só uns poucos atingem o topo da pirâmide social. Os cidadãos deveriam, assim, conformar-se com seu lugar na estrutura social. A tese liberal enfatizava, então, que deveriam ocupar o topo da pirâmide os que realmente merecessem e tivessem condições para isso, à semelhança da orientação neo-liberal que norteia a ideologia política brasileira na atualidade.

O que se viu, entretanto, foi que todo esse ideal liberal de ascensão social dos “melhores” não se confirmou na prática, pois só alcançavam altos patamares sociais e os melhores postos quem já provinha de classes sociais abastadas, o que, de certa forma, desmentia o discurso defendido pela escola nova de democratização do acesso e de oportunidades. Nessa conjuntura, ganha corpo a teoria da carência cultural. Não são mais as questões individuais, de raça ou etnia que acentuam as diferenças e com elas os “problemas de aprendizagem”, o fracasso da proposta de uma educação para todos. Agora, o que explica o fracasso escolar e passa a orientar as políticas educacionais, segundo a análise de Patto (1996), são as questões ambientais, analisando-se o ambiente de forma acrítica e o comportamento humano em suas diferentes manifestações nos agrupamentos sociais sob uma ótica biologizante. Assim, preconceitos e estereótipos vão sendo sustentados sob uma perspectiva científica de difícil contestação. A conclusão é quase que direta: crianças oriundas de famílias pobres trazem problemas por que aprendem valores equivocados, comportamentos inadequados e vivem numa estrutura familiar “comprometida afetiva e socialmente”; por isso, têm problemas para aprender. E isso é tido como científico!

Muitos trabalhos de pesquisa das décadas de 30, 40, 50 e mesmo até nos anos 60, apontam para essa constatação, organizando dados “irrefutáveis”.

Dentre os inúmeros fatores correlacionados com o fracasso escolar, aparecem tanto os extra-escolares como os intra-escolares. Os extra-escolares dizem respeito às más condições de vida e subsistência de grande parte da população escolar brasileira. Assim, as péssimas condições econômicas, responsáveis dentre outros fatores pela fome e desnutrição; a falta de moradias adequadas e de saneamento básico, enfim, todo o conjunto de privações com o qual convivem as classes sociais menos privilegiadas surge como o elemento explicativo fundamental. (Collares, 1982, p. 24)

O olhar é sempre para a criança pobre e sua família; o contexto escolar e as questões ideológicas que permeiam a educação e mesmo as crenças dos pesquisadores não são nem de longe questionados. Nesse quadro, tais trabalhos acabam por ratificar o senso comum: a criança pobre tem problemas para aprender por causa da falta de acesso a bens econômicos e culturais em que vive no contexto familiar. Não raro, famílias pobres são também descendentes ou representantes de determinadas etnias: negros, indígenas, latinos...

Soares (1986) analisa a questão da diferença tratada como deficiência e a existência de uma série de preconceitos que permeiam o universo escolar, sempre mais próximo de práticas e valores elitizados e com uma postura preconceituosa e discriminadora frente à cultura popular e enfatiza que, do ponto de vista das ciências sociais e antropológicas, não há como se sustentar a idéia de uma hierarquização de culturas. Afirma a autora: “Não há culturas superiores e inferiores, mais complexas e menos complexas, ricas e pobres; há culturas *diferentes*, e qualquer comparação que pretenda atribuir valor positivo ou negativo a essas diferenças é cientificamente errônea.” (p.14)

1.2 – O Percurso brasileiro

Um dos retratos mais eloqüentes da educação brasileira é pintado na obra de Fernando de Azevedo, no livro “A Cultura Brasileira”. Narrando os primórdios da Educação no Brasil Colônia, por volta de 1549, com a chegada dos Jesuítas, é enfático ao descrever o sistema educacional competentemente implantado na então colônia portuguesa.

Chegando ao Brasil, os Jesuítas fundavam suas residências e conventos – conhecidos como colégios, e que funcionavam como verdadeiros quartéis. Assim, começava o trabalho para o “domínio das almas”.

Por mais de dois séculos, graças aos métodos utilizados pelos jesuítas, ensinando aos índios a língua portuguesa, o território todo foi sendo conquistado. No passo da

evangelização, a cultura dos povos indígenas foi sendo massificada para dar lugar à moral cristã. Assim se construía a unidade cultural da colônia e pela catequese foi se definindo a formação do Brasil e os primórdios dos objetivos atribuídos à educação formal.

Para Azevedo (1963), os jesuítas conseguiam, lançando mão de uma educação popular, forjar na unidade espiritual a unidade política de uma nova pátria.

Característica importante da educação jesuítica era o lastro de unidade, pois no Brasil e em toda a Europa desenvolvia-se a mesma educação literária e popular, de fundo religioso, organizada sob a influência da Reforma e da Contra-Reforma, para que fosse mantida íntegra a civilização ibérica que estava prestes a se dissolver ante as invasões estrangeiras.

Com a expulsão dos jesuítas em 1759, não houve reforma no ensino, mas a destruição de todo o sistema. Todos os colégios foram fechados. Após treze anos Marquês de Pombal introduziu uma reforma educacional que se viu diante de desafios quase intransponíveis, como a falta de mestres, a organização de um currículo que fugisse dos padrões escolásticos, a distância dos órgãos administrativos. A Reforma Pombalina parece ter tido êxito apenas no ensino superior.

Todavia, registram os historiadores que, após setenta anos de extradição da Companhia de Jesus das terras brasileiras, houve um ressurgimento do sistema de ensino jesuítico no país.

Podemos inferir que a educação inicial em nosso país pautava-se sobre objetivos antagônicos. Se, por um lado, a ideologia cristã propunha como essência a fraternidade e a solidariedade que constitui os homens como irmãos - e alguns dos padres jesuítas aparentemente vieram de fato imbuídos desse ideal, pois que muitas vezes atuaram positivamente na causa indígena e feminina – por outro lado, a educação jesuítica foi um instrumento forte e determinante nas mãos do colonizador. A religião foi utilizada como um meio de sufocar a “vida” existente na colônia. A aparente democracia, que permitia a brancos, indígenas e mestiços freqüentarem as mesmas aulas, também forjava um massacre ideológico e cultural. Se muitos meninos “brasileiros” foram aproximados do universo letrado, ao mesmo tempo foram alijados de seu universo cultural, usurpados de seus bens e de certa forma de sua história.

É inegável que a educação jesuítica marcou profundamente – e talvez ainda marque – a educação no Brasil.

O primeiro Sistema de Ensino que o Brasil conheceu vai, de certa forma, delineando a gênese do sistema educacional brasileiro que já nasce – aqui como à semelhança de outros países - comprometido com valores e objetivos daqueles que dominam.

1.2.1 - Desmorona-se o primeiro sistema educacional

Após a expulsão dos jesuítas, segundo Azevedo (1963) o sistema educacional brasileiro viveu aproximadamente meio século de experiências fragmentadas aqui e ali, sem de fato conseguir se estruturar. O ensino continuava quase que exclusivamente eclesiástico, apenas sendo transferido das mãos jesuítas para padres seculares. A escola continuava tradicional e só lentamente chegavam outras formas de educação européia, trazidas pelos moços que retornam da França ou da Universidade de Coimbra.

As novas idéias educacionais vão despertando a idéia da independência. Estimulada pela independência dos Estados Unidos (1776), surge a Confederação Mineira. Mas as escolas mantinham-se quase imunes às novas idéias.

Anos mais tarde, com a independência, a educação brasileira parece voltar-se para a educação popular. São criadas leis que asseguram a instrução primária gratuita para todos os cidadãos, prevendo a implantação de escolas de primeiras letras em todo o território. Como era de se esperar, a aplicação da lei não se efetivou por motivos técnicos e econômicos.

Com a abdicação de D. Pedro I, desestruturou-se o frágil sistema de ensino até então implantado, retomando-se o modelo educacional preponderantemente escolástico que servia basicamente às elites. Apenas a décima parte da população em idade escolar freqüentava a escola, onde havia leitura, escrita e cálculo, sem nenhuma estrutura ou caráter formativo. Não precisavam mais do que isso para o trabalho na terra e na indústria. Aumentava, assim, a distância entre a cultura de uma certa elite brasileira e a das classes populares.

Quanto à educação primária, esta vai se organizando aos poucos com o pessoal docente formado em sua maioria por mestres improvisados sem nenhuma preparação. Acirram-se disputas pela melhor educação e novas idéias pedagógicas que, importadas da Europa, vão surgindo para atrair um maior número de alunos. Motivadas pela concorrência, as escolas introduzem mudanças: abolição de castigos corporais, valorização das línguas modernas e das ciências, novas técnicas de ensino, etc. Nas escolas eclesiásticas, todavia, mantinha-se o mesmo padrão conservador de ensino.

Em toda obra de ensino e de cultura, mesmo em ritmo irregular, sob a influência da iniciativa privada, o governo imperial exerceu papel mais de incentivador do que empreendedor, alegando assistência patriarcal às instituições espirituais. Nunca chegou a assumir a educação como função do Estado.

Durante todo o período imperial, a educação sofreu fortemente a influência de interesses políticos e econômicos, sem que se desse a ela um rumo definido. Mesmo o imperador, incentivador da cultura no país, era de certa forma, impedido de articular um

sistema educacional brasileiro. Azevedo (1963) considera que só aos poucos as iniciativas particulares foram organizando o ensino para que atendesse às peculiaridades e às necessidades nacionais; para ele, a formação técnica. Ao final do império, a tradição escolar brasileira era altamente retórica e literária, reservada para poucos e sem ligação com as necessidades locais.

1.2.2 – Matizes do Período Republicano

O desenvolvimento do modo capitalista de produção, durante a República Velha, ocasionou a aceleração da divisão social do trabalho e exigiu nível cada vez mais crescente de especialização de funções, de que resultaram o aparecimento de novas camadas sociais e a diferenciação das antigas classes dominantes. A história do período pode ser percebida como a da consolidação do empresariado rural e a da evolução do proletariado industrial. A inquietação social e a efervescência ideológica confirmam essa visão.

Aponta Nagle (2001) que nesta época surgem diferentes grupos socialistas, sobretudo nos Estados do Rio de Janeiro e São Paulo. As idéias socialistas e anarquistas estiveram presentes no Brasil desde a Proclamação da República até 1920, mais como luta reivindicatória do que como teoria estruturada. Sob sua influência, ocorreram muitos movimentos grevistas e comícios, que caracterizaram esse período de embates sociais. Embora os grupos organizados e os partidos políticos tivessem quase sempre vida curta e precária, o ideário socialista foi se infiltrando no país por alguns intelectuais, chegando mesmo ao Congresso Nacional.

Durante os primeiros decênios do séc. XX, manifestou-se também o anarquismo sob a forma de organizações de beneficência, tendo como principais líderes italianos e espanhóis, conseguindo-se, assim, um razoável número de acordos e leis que favoreciam a massa operária.

O contexto da Primeira Guerra Mundial salientou as forças das idéias nacionalistas. O processo educacional passa a ser supervalorizado, numa percepção que Nagle (2004) classifica como “romântica”, pois se atribui à educação o papel de redentora dos problemas da república.

O chamado “entusiasmo pela educação”, especialmente desenvolvido na década de 20, desencadeou importantes discussões e freqüentes reformas na escola brasileira. Novos valores e princípios fundamentam a relação escolar: novos modelos, novos métodos, novo significado das matérias ou disciplinas.

Junto com as idéias escolanovistas surge o discurso de responsabilização do Estado pela educação. Luta-se abertamente contra o descaso dos poderes públicos nesta área, fruto de uma percepção idealizada da sociedade brasileira, que não correspondia à

real situação republicana: um Estado incapaz de organizar a educação nacional, apesar dos diferentes dispositivos legais que buscavam disciplinar o campo educacional.

Nagle, avaliando os dispositivos legais que regulamentavam a Educação na época, analisa:

Como se verifica, tais dispositivos definem a competência concorrente do poder central e dos poderes estaduais em matéria de educação; apesar disso, continua a vigorar, de fato, a interpretação que vinha desde o Ato Adicional (1834) segundo o qual compete à União fixar os padrões da escola secundária e superior enquanto os da primária e técnico profissional compete aos Estados (competência Privativa). Essa é uma das razões mantenedoras do chamado “dualismo” do sistema escolar brasileiro, traduzido muitas vezes na contraposição entre as escolas de elite secundária e superior e as “escolas do povo”: primária e técnico profissional. [...] Em virtude de tal dualismo, tanto no Império quanto na República, não se alteram as relações sociais básicas. (2001.p. 266)

Elenca o mesmo autor, alguns aspectos que ilustram essa ausência de alinhamento na educação nacional: pequena difusão da escola primária, esforço para profissionalizar a escola normal; escolas técnico-profissionais conservando seu caráter assistencial; uma escola secundária segregada num sistema, feita parceladamente e a impossibilidade de se constituir numa instituição para a educação da adolescência; escolas superiores orientadas exclusivamente para as carreiras profissionais tradicionais e a universidade, significando apenas uma reunião de escolas de especialização profissional, com frouxo esquema burocrático.

1.2.3 – Caminhando para a atualidade: a heterogeneidade começa a ser percebida como um problema

Carvalho (1986) relata que, em todo o país, na década de 20, a heterogeneidade da rede escolar era percebida pela convivência de diferentes tipos de estabelecimentos de ensino primário, dando mostras de discriminação da sua própria organização. Eram escolas isoladas, isto é, pequenas escolas dispersas, funcionando em uma só sala sob a regência de um só professor, escolas reunidas, funcionando agrupadas num só prédio e alguns, poucos, grupos isolados. Ainda, dentro dessa diversidade, outras variações se impunham: escolas diurnas e noturnas, ou ainda escolas para o sexo masculino, feminino e mistas. Registre-se que essa era a realidade dominante no Centro-sul do país.

No final da década de 30, início dos anos 40, afirma Nagle (2001), enquanto fervilhavam idéias anarquistas e debates em torno do escolanovismo, as políticas públicas assumem como discurso político “a educação como direito de todos”. São introduzidas modificações para homogeneizar o diverso, buscando a uniformização do método em cada distrito escolar, a definição de lugares (escolas e/ou salas) para atividades determinadas, a

padronização do equipamento escolar e a distribuição de alunos na rede escolar conforme os resultados dos exames impressos em fichas médicas, fichas pedagógicas, testes psicológicos e de escolaridade. A classificação das crianças, recortada a partir do suposto potencial "selvagem e irracional" das classes populares, justificaria o poder regulador do Estado sobre cada uma delas e de suas famílias. Foram, dessa forma, criados espaços separados para as crianças normais, para as crianças débeis (frágeis de saúde), para as crianças inteligentes e para as crianças retardadas.

Ainda na década de 30, quando Anísio Teixeira assumiu o Departamento de Educação, mais tarde denominado Secretaria de Educação, estabeleceu-se uma forma de lidar com a heterogeneidade. Também nesse momento, a presença dos pobres no interior da escola era um desafio, pela imposição da diferença, do descrédito e dos problemas.

Durante essa gestão, o Departamento de Educação acompanhou o trabalho das escolas que eram obrigadas a encaminhar seus planos de atividades, definindo objetivos de aprendizagem, especificando turmas e, nelas, os diferentes grupos, o meio social das crianças, os métodos empregados e os resultados que iam sendo conseguidos. O Departamento elaborava, ainda, uma aferição anual que classificava as escolas do ponto de vista do seu rendimento. Ao final do ano, as provas impressas, preparadas na sua sede por professores da rede escolar previamente escolhidos, eram aplicadas, e os resultados serviam para orientar o trabalho das escolas e do próprio Departamento.

Para Nagle (2001) essa intervenção ordenadora mudou as relações entre professores, alunos e direção dentro da escola, levando a direção a assumir a supervisão do trabalho pedagógico e ferindo não só o sentimento de "propriedade" que certos diretores e inspetores escolares tinham sobre a escola, mas também o sentimento de autonomia didática dos professores. As medidas de aferição colocaram em xeque as fronteiras entre as escolas e obrigaram-nas, através dos seus resultados, a se olharem mutuamente.

O processo de classificação das instituições de ensino era um exercício de poder que introduzia categorias estranhas ao cotidiano, forçando a reinvenção da prática.

O movimento em torno dos testes e a criação dos instrumentos pedagógicos de controle do trabalho docente tinham como finalidade banir a improvisação do cotidiano escolar e exercitar, nos professores, a preponderância de um "espírito objetivo" sobre o "espírito subjetivo".

Nessas escolas trabalhava-se a heterogeneidade através de uma política de ampliação das elites, reunindo teoricamente alunos "abastados" e "remediados" debaixo do mesmo teto.

No âmbito nacional, segundo Nunes (2005), erigiu-se como metodologia indicada para organização escolar a Estatística, que diagnosticou e formulou as políticas públicas com relação aos fenômenos tipicamente coletivos e, associada à Psicologia Educacional,

serviu como suporte à classificação dos alunos, detendo-se na descrição das "variações" e "desvios" no grupo. Teoricamente, permitiu, portanto, captar a questão pedagógica na sua dimensão mais ampla, oferecendo instrumentos para pensar a educação como problema nacional e, ao mesmo tempo, descer à intimidade do processo pedagógico. Os pequenos, médios e grandes diagnósticos possibilitaram a projeção do futuro e criaram a ilusão de uma falsa segurança diante da dispersão da realidade. Serviram para mapear a vida escolar e interferir nas escolas não só pela cobrança direta dos registros necessários à operacionalização da política (censo, organização de turmas, previsão de matrículas, controle de matrícula e frequência, distribuição de professores, medidas de aproveitamento escolar), mas também pela introdução de rotinas novas e criação de perfis e tipologias no campo da saúde, da conduta social e da aprendizagem.

Os modelos de inquéritos e pesquisas aplicados nas escolas penetraram em várias instituições. Ao final da década de trinta já eram fartamente utilizadas pelos aparelhos de repressão que investigavam desde a indústria do livro até as forças religiosas no país, segundo o mesmo autor.

As propostas dos técnicos estatísticos pareciam não ter limites: a produção de uma política sistemática e nacional de educação, a oficialização de um sistema ortográfico comum, a criação de exposições estatísticas permanentes nos municípios mais longínquos, a melhoria dos registros públicos em geral, a organização de dicionários geográficos, a elaboração de legislação para o amparo da família, a elaboração de garantias protetoras do trabalhador e até a criação de um "exército do trabalho".

Observar, perguntar, apurar, descrever, contabilizar, agrupar, classificar. Em outras palavras: controlar e hierarquizar. Estes procedimentos fariam parte de toda atividade educadora e exigiriam investimento em horas de trabalho na elaboração de fichas, boletins, quadros e mapas. A Estatística aplicada ao campo cultural funcionou simbolicamente como instrumento de unificação do universo social que foi submetido aos mesmos códigos. (Nunes, 2005, p. 4)

Associada à Psicologia e à nascente Antropologia, também no universo brasileiro, a Estatística tornou-se instrumento privilegiado para a elaboração de normas preventivas e corretivas que foram gradativamente deslocadas da escola para a família.

Nagle relata que pela seção chefiada por Arthur Ramos, na década de 40, o Departamento de Educação do Distrito Federal passou a divulgar noções de Higiene Mental aos pais e responsáveis, além dos professores, com o objetivo de prevenir, no pré-escolar, a eclosão de falhas de personalidade que poderiam determinar, no futuro, maus rendimentos ou defeitos mais graves na escola, ou até uma ruptura da função social na vida adulta. O Serviço de Higiene Mental passou a investigar sistematicamente a atitude dos pais e docentes para com as crianças, a esmiuçar de que forma eram castigadas, de que forma

adquiriam "maus hábitos". Através do seu poder nomeador e sancionador, os instrumentos jurídicos criados e utilizados pelo Departamento de Educação produziram, como efeito, a ampliação e valorização do poder simbólico dos educadores profissionais e de suas lideranças nesse momento histórico.

O questionamento sobre a melhor forma de tornar o país produtivo e moderno foi alvo de um debate que definiu propostas de setores da sociedade em luta de forma explícita dentro da escola e, particularmente, dentro das associações que congregavam educadores.

As concepções, os formatos institucionais e as práticas estabelecidas durante os 15 anos do regime Vargas iriam moldar o ensino brasileiro por muitas décadas. Depois da Primeira Guerra, o país adentrou um período de rápida modernização, crescimento econômico e urbanização que trouxe consigo uma demanda cada vez maior pela educação. O governo federal respondeu criando uma rede de universidades federais, pelo menos uma em cada estado, e os governos estaduais e municipais expandiram seus sistemas de educação elementar e média. O ensino particular também se expandiu, atendendo tanto às elites, com escolas elementares e secundárias seletivas, quanto às classes médias baixas, abrindo alternativas baratas para aqueles que não conseguiam passar nos vestibulares para as universidades públicas ou precisavam combinar estudo com trabalho.

Só depois de meio século, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932, o marco institucional do ensino brasileiro começaria a mudar novamente. Durante esse período, o Brasil se tornou uma sociedade urbana, com comunicações interligando o país inteiro e um setor industrial bastante grande.

Apesar dessa expansão, a educação parecia menos importante nas décadas de 50 e 60 do que em décadas anteriores. Em virtude do crescimento econômico, as questões sociais e a política assumiram a primazia; a educação, de uma condição necessária para a mudança social, passou a ser vista como uma simples decorrência.

Gadotti (1993) afirma que, no período populista (1930-1964), o Estado era permeável à certas reivindicações da população em virtude do compromisso eleitoral decorrente do sistema de representação. Na análise do autor, o período pós 64 foi marcado pelo distanciamento entre Estado e Sociedade.

No final da década de 50 e início da década de 60 o debate educacional intensificou-se. O sucesso alcançado pela aplicação do "método Paulo Freire" despertou a atenção do presidente João Goulart (1963) que tentou expandi-lo para todo o território nacional. O golpe militar de 1964 interrompeu esse ambicioso projeto e o seu autor foi exilado. O regime militar notabilizou-se no campo educacional por duas reformas: a do ensino superior (1968) e a do ensino básico (1971). que passaria a chamar-se de 1o. e de 2o. graus, consagrando a tendência tecnicista e burocrática na educação, principalmente, da educação pública. O regime militar decidiu reintroduzir a Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória em todos os graus e níveis de ensino, inclusive na pós-graduação. A UNE (União

Nacional dos Estudantes), acusada de atividades "subversivas", foi substituída pelo Diretório Nacional dos Estudantes. (Gadotti, 1993, p 75)

Em 1969, o Decreto-Lei no. 477 atingia o direito de organização de professores, alunos e funcionários, considerados "movimentos subversivos". Foram os anos do "milagre econômico" e do "desânimo educacional". O governo criou em 1967 o MOBRAL (Movimento Brasileiro de Alfabetização), que começou a funcionar em 1970, para acabar com o analfabetismo em dez anos. Na época da criação do MOBRAL o índice oficial de analfabetos existentes no Brasil era de 32,05%. Em 1980, o censo do IBGE registrava ainda uma alta taxa de analfabetismo: 25,5% entre pessoas de 14 ou mais anos de idade. Com o fim do regime militar (1985) tiveram início os anos da anistia, da liberdade política, mas a situação econômica deteriorou-se ainda mais para a maioria da população. Para grande parte dos educadores brasileiros hoje, analisa Gadotti (1993) a década de 80 é considerada uma década perdida. Apesar da relativa expansão das oportunidades educacionais, nesse período, e da reorganização dos trabalhadores em educação, a qualidade de ensino deteriorou-se profundamente e os índices de evasão e sobretudo de repetência, tornaram-se alarmantes. Segundo dados do IBGE, devido à evasão e à repetência, apenas 44% dos alunos terminavam as oito séries do ensino fundamental com 11,4 anos em média para concluí-los e apenas 3% concluíam a oitava série sem nenhuma repetência; 65% dos alunos terminam só a quinta série.

A Constituição de 1988 consagra a escolaridade básica, até a 8ª série como obrigatória. Mas dados comprovam que a lei ainda passa longe da realidade. O brasileiro estuda, em média, 6,4 anos. Apenas 56% completam os oito anos do Ensino Fundamental - o restante abandona o estudo antes. Dificuldades socioeconômicas e falta de vagas são os principais motivos para a evasão, mas a falta de motivação conta. Fatores como trabalho infantil, violência, discriminação racial ou social, as chamadas "dificuldades de aprendizagem" – objeto de nosso estudo - e a repetência afastam alunos da sala de aula. O resultado se vê na quantidade de jovens fora da escola e no nível dos que estão estudando. Cerca de 40% dos jovens até 14 anos matriculados no Ensino Fundamental estão um ou mais anos atrasados. É a chamada distorção série-idade, que começa na escola básica e afeta parte dos estudantes até a faculdade. A baixa qualidade do ensino aparece nas estatísticas oficiais. Segundo os resultados de 2003 do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), prova realizada em todas as séries do Ensino Fundamental, 55% dos alunos da 4ª série estão em um estágio "crítico" ou "muito crítico" de leitura e interpretação de textos. Na 8ª série, 27% dos estudantes não desenvolveram as habilidades esperadas em Língua Portuguesa. Em Matemática, 51% não aprenderam o que deveriam

até o fim da 4ª série, enquanto 57% dos concluintes da 8ª série apresentam desempenho abaixo do desejado.

Em 06 de fevereiro de 2006, enquanto desenvolvíamos nossa pesquisa em escola pública municipal, foi promulgada a Lei nº 11.274, que ampliou o Ensino Fundamental de oito para nove anos de duração, determinando o ingresso escolar obrigatório de crianças a partir de seis anos de idade.

Azanha (1998, p 70), analisando tal dispositivo legal ressalta que desde a Lei nº 4.024/61 verificava-se uma tendência ao aumento de número de anos para o ensino obrigatório.

No caso da atual lei, as justificativas para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos são a melhoria do desempenho dos alunos, considerada imprescindível ante os resultados do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb/2003) que concluiu que crianças que freqüentaram pré-escola se saíram melhor nas avaliações, e a inclusão social. Conseqüência também esperada com a implantação do novo sistema é o aumento dos recursos destinados ao Ensino Fundamental.

Na realidade pesquisada, a mudança foi implementada no início do ano letivo de 2007, quando concluíamos a pesquisa. O que verificamos foi uma seqüência de imprevistos pela falta de estrutura prévia do Ensino Fundamental para receber crianças de seis anos. Professores da Educação Infantil da mesma rede municipal migraram para o Ensino Fundamental, que nem de longe vem conseguindo oferecer as mesmas condições de trabalho e intervenção há muito alcançadas nas pré-escolas municipais.

2 – POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO

*Amada vida, minha morte demora
 Dizer que coisa ao homem,
 Propor que viagem? Reis, ministros
 E todos vós, políticos
 Que palavra além de ouro e treva
 Fica em vossos ouvidos?
 Além da vossa rapacidade
 O que sabeis da alma dos homens?
 Ouro, conquista, lucro, logro
 E os nossos ossos
 E o sangue das gentes
 E a vida dos homens
 Entre vossos dentes.*

Hilda Hilst - Homens do nosso tempo

Na avaliação de políticas implementadas, em geral, diferentes fatores devem ser considerados, todos relacionados a um contorno de Estado previamente definido, ou seja, ao tipo de orientação política que norteia suas ações. As políticas públicas – portanto também as educativas – situam-se no interior de um tipo específico de Estado que, fiel ao seu modelo de orientação política, delimita as ingerências no âmbito social. Kassir (2004) define política pública como uma forma de articulação entre o Estado e a sociedade, destacando, entretanto que se desenvolvem e são implantadas na contradição do movimento da sociedade:

Por um lado, são pensadas para garantir a rentabilidade da mão de obra e, conseqüentemente, a sustentabilidade do modo de produção de uma sociedade mas, por outro, são também impulsionadas pela luta das forças da sociedade organizada, que visa à melhoria das condições de vida e do próprio trabalho. (Kassar, 2004, p. 61)

Tem-se verificado, nas últimas décadas, que o Estado Brasileiro, de regime capitalista, tem optado por uma orientação do tipo neoliberal.

Laplane (2004) analisa que, num contexto neoliberal, as políticas (públicas) sociais são entendidas como ações do Estado na tentativa de regular os desequilíbrios gerados pelo desenvolvimento da acumulação capitalista, e nesta perspectiva, são tidas como um dos maiores entraves a este mesmo desenvolvimento, e responsáveis, em grande medida, pela crise que atravessa a sociedade. O livre mercado é apontado pelos neoliberais como o grande equalizador das relações entre indivíduos e das oportunidades na estrutura ocupacional da sociedade. Sob esta ótica, eximem o Estado da responsabilidade sobre a educação pública, argumentando que a educação deve ser responsabilidade da família, que deve ter o direito de escolher livremente a educação desejada para seus filhos.

Assim, ao Estado caberia no máximo a divisão da educação com os setores privados, com ações descentralizadas, articuladas com a iniciativa privada, para que cada um pudesse se colocar, por seus próprios méritos e possibilidades no lugar que lhe cabe na estrutura social.

Em um Estado de inspiração neoliberal, as ações estatais no campo das políticas públicas restringem-se a programas compensatórios, em favor daqueles que, em função de sua “capacidade e escolha individuais” não usufruem do progresso social (Paro, 1999; Ferreira, 2004).

Kassar (2000, p. 42) discorre sobre a força do setor privado da educação nos atendimentos tidos como especializados, onde o Estado acaba por se eximir do atendimento ao aluno especial, sobretudo aos portadores de maior comprometimento físico ou mental:

[...] observando a rede de serviços em educação especial no país, podemos dizer que, sob um discurso de “parcerias” entre os setores público e privado, tem sido encoberta a falta de oferecimento dessa modalidade educativa pelo poder público à população com comprometimentos mais severos.

Podemos afirmar que as políticas educacionais, bem como o modo de funcionamento do sistema educacional, estão intimamente relacionados às políticas sociais, e aos contextos sociais mais amplos, tais como o acesso a diferentes bens materiais e à cultura, dentre outros.

Parece evidente que tais ações também não têm o poder de alterar as relações estabelecidas na sociedade. Mas é bem assim que têm sido entendidas as diferenças e fracassos legitimados no atual sistema educacional.

A perspectiva de uma “Educação para todos”, embora de certa forma expressão um tanto desprovida de conteúdos pontuais, como afirma Laplane (2004), reflete uma tendência atual, amplamente inscrita no contexto histórico e no substrato político de disseminação de idéias que sustentam o sistema educacional.

Nas últimas décadas, as teorias de aprendizagem e políticas educacionais têm promovido um ensino menos autoritário do que o tradicional. A teoria construtivista, ancorada nos estudos de Piaget e seus colaboradores, colocou em foco a necessidade de uma participação ativa e voluntária dos alunos, tida como essencial para o alcance da autonomia intelectual e crítica. Assim, a ênfase da educação centrou-se no indivíduo, gerando questionamentos sobre o papel da sociedade no desenvolvimento humano. Na década de 80, surgem no Brasil implicações do trabalho de Vigotski que enfatiza o papel do outro e da linguagem no desenvolvimento, na aprendizagem. Redimensiona-se assim o papel do professor.

Essas teorias, comenta Laplane (2004), provindas da psicologia, influenciaram diretamente o discurso educacional, mesmo no âmbito oficial, particularmente no modo de ensino e na dinâmica interna da sala de aula. Além dessas idéias, o discurso educacional, no âmbito das políticas mais abrangentes tem incorporado noções que relacionam a educação e o desenvolvimento humano no sentido econômico social. Tal perspectiva não é recente, pois já na década de 60 se relacionava o aspecto educacional ao desenvolvimento econômico e social de um país.

Nas décadas de 80 e 90, essas idéias foram redefinidas buscando-se uma analogia com as idéias de Qualidade Total², amplamente difundidas nas empresas, como aponta Laplane (2004) Tais idéias são contemporâneas ao fenômeno da globalização que afetou o mundo financeiro e tornou disponíveis alguns produtos tecnológicos – tais como telefonia e informática – para determinados grupos sociais, modificando os modos de vida de algumas camadas sociais.

São muitas e evidentes as interpretações, as propostas e as reivindicações que se sintetizam na ideologia neoliberal: reforma do estado, desestatização da economia, privatização de empresas produtivas e lucrativas governamentais, abertura de mercados, redução de encargos sociais relativos aos assalariados por parte do poder público, busca da qualidade total [...] Esses e outros objetivos e meios inspirados no neoliberalismo impregnam tanto as práticas das empresas, corporações e conglomerados transacionais como as práticas de governos nacionais e organizações multilaterais. Além disso, estão presentes na vida intelectual em geral, dentro e fora das universidades e outras instituições de ensino e pesquisa. E programas de rádio e televisão, tanto quanto se produzem em ensaios e monografias. Aí mesclam ciência, ideologia e utopia. (Ianni, 1997, p. 260-261)

Ianni (*op. cit*) afirma que, na era do globalismo os indivíduos e as coletividades situam-se numa história mundial em que, de certa forma, todas as relações se confluem e se estabelecem e é neste cenário em que se movimentam o neoliberalismo e o neo-socialismo, dentre outras correntes do pensamento político. Para Santos e Andrioli (2002), a globalização é uma tendência internacional do capitalismo que, juntamente com o projeto neoliberal, impõe aos países periféricos a economia de mercado global sem restrições, a competição ilimitada e a minimização do Estado na área econômica e social. Também para eles o globalismo está diretamente relacionado ao neoliberalismo, à concepção de uma intervenção mínima do Estado, regulado pelas regras de mercado.

² O termo Qualidade Total representa a busca da satisfação, não só do cliente, mas de todos os "stakeholders" (entidades significativas na existência da empresa) e também da excelência organizacional da empresa. Segundo definição encontrada em <http://www.qualidade.com/conc-01.htm>, recolhida em 12 fevereiro de 2007.

Tais concepções permeiam todos os aspectos da vida, desde os que organizam a dimensão macro econômica até as questões mais cotidianas, quer tenhamos consciência disso ou não. Naturalmente, a educação não se isenta de tais aspectos, mas, ao contrário, recebe a todo momento fortes influências dessas idéias, trazidas inclusive para o campo acadêmico, como aponta Ianni no trecho acima.

Laplane (2004) destaca que, nesta dinâmica, o avanço tecnológico, a pesquisa e o desenvolvimento dos produtos assumem papel central, assim como os processos de trabalho decorrentes do paradigma tecnológico, que determinam mudanças nas competências requeridas na força de trabalho dos sistemas produtivos e nas formas de aquisição dessas competências e conhecimentos.

O perfil do trabalhador atualmente requerido pelo mercado de trabalho está diretamente relacionado aos avanços tecnológicos e a capacidade de flexibilização, de organização, de capacidade de trabalhar em equipe. Tal perfil, segundo o Relatório de Desenvolvimento Humano no Brasil (1996,) só será alcançado com uma educação sólida, com ênfase na qualidade do Ensino Médio, de caráter técnico.

A educação apresenta-se assim como uma condição básica para o desenvolvimento humano que incide na qualidade da força de trabalho, variável estritamente associada ao nível de educação formal da população. Os níveis de educação estão fortemente associados ao nível de renda da população. As populações menos escolarizadas possuem um nível de renda inferior ao daquelas com maior número de anos na educação formal. (*Id. ibid.*, p 10)

Com vistas à melhoria do Ensino Fundamental, recomenda-se a sua universalização e a elevação dos padrões de ensino, além da melhoria dos recursos materiais e humanos e da gestão do sistema. Analistas consideram que, neste quadro, a globalização tende a gerar novas desigualdades além de acentuar as já existentes. Tal fenômeno fica mais evidenciado nos países do terceiro mundo, onde a distribuição de renda é abissalmente desigual e convivem lado a lado “ilhas de excelência com bolsões de miséria”.

Mesmo não havendo consenso sobre a capacidade da reversão desse exacerbado quadro de desigualdade social somente pela via da educação, muitos estudos apontam para a importância dos fatores relacionados à educação que, na atual conjuntura, é chamada a contribuir para a formação de mão-de-obra para o mercado de trabalho – com flexibilidade, capacidade de enfrentar o novo, resolução de problemas, trabalho em grupo, integração, iniciativa, domínio da leitura, da escrita e da matemática.

Assim, a educação moderna pauta-se pela necessidade de formação de profissional competente com habilidades requeridas por um mercado de trabalho cada vez mais exigente e competitivo. Organiza-se, para tal objetivo, buscando padronizar as

aquisições necessárias e diminuir a heterogeneidade decorrente das diferenças culturais econômicas físicas ou sensoriais. Nesse contexto, as diferenças são empecilhos ao bom desenvolvimento da educação formal. Pois, como afirma Laplane: “[...] a convivência entre alunos diferentes conspira contra a realização dos objetivos da escola” (2004, p. 11).

As políticas públicas de educação não estão dissociadas das opções políticas do Estado, mas, ao contrário, estão a serviço desses interesses, cujas questões sociais constituem-se como aspectos de menos importância ante as “questões de fundo” que norteiam a governabilidade e as ações políticas de modo mais genérico.

Se concebemos a educação como também uma ação política, descobriremos nos aportes que norteiam a educação brasileira um discurso comprometido mas vazio, muito mais a serviço dos interesses econômicos do que sociais. Isto se verifica mesmo com relação à atual política de inclusão dos “diferentes” no contexto educacional. Criam-se leis de inclusão, mas as condições de viabilização da inclusão de todos estão distantes do universo escolar. Mantêm-se mais alunos, por mais tempo, nas escolas. Mas o atendimento às suas necessidades genéricas e especiais é desconsiderado reiteradamente, a começar pelas condições das estruturas da escola, até o elevado número de alunos em sala – o que praticamente inviabiliza a participação de cada um e de todos nas aulas – e a baixa qualificação e pouca valorização do quadro do magistério.

Todas estas questões estão diretamente ligadas com as opções políticas do Estado Brasileiro e com os recortes teóricos que norteiam os interesses na elaboração das políticas sociais.

2.1 – Aspectos do atual sistema de ensino e a cruel legitimação das desigualdades sociais

Com a implantação do Sistema de Progressão Continuada nas escolas públicas, muitas discussões são suscitadas, embora estas em geral só sejam propostas, depois de toda regulamentação já definida na esfera oficial. Os agentes envolvidos diretamente no processo educativo não são ouvidos, não são chamados a participar das discussões e da elaboração das propostas educativas com as quais trabalharão diretamente. Aspectos como avaliação e adaptações curriculares para atendimento das chamadas necessidades especiais, são detalhados em documentos tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Educação Inclusiva e Avaliação para Identificação das Necessidades Educacionais Especiais, todos do Ministério da Educação. Embora tais documentos oficiais representem tentativas de reflexão mais profunda sobre o sistema educacional brasileiro, na escola as questões acabam se perdendo num universo de configurações práticas que inviabilizam

uma transposição de políticas públicas definidas como ideais. Sobre esse aspecto, constatam Ferreira e Ferreira:

Esta perspectiva de que transformações em educação se dão uma vez que tenham sido instituídas na forma da lei é uma característica histórica da educação brasileira. O raciocínio é o de que uma nova educação se faria bastando criar uma condição de imposição legal aos sistemas educacionais. (2004, p. 35)

Hofling (2002) chama a atenção para o que designa “Questões de fundo”, como sendo as que informam sobre as decisões tomadas, as escolhas feitas, os caminhos de implementação traçados e os modelos de avaliação aplicados em relação a uma estratégia de intervenção governamental qualquer. Ressalta a autora que estas questões vão além dos processos avaliativos propostos e constituem-se como relações fundamentais, sobretudo no âmbito das políticas sociais que se implementam na sociedade num certo momento histórico.

A princípio, um questionamento que se impõe, refere-se ao que consideram as Instâncias Públicas como sendo *Necessidades Educacionais Especiais e Educação Inclusiva*. Quando nós classificamos algumas necessidades como especiais, parece-nos defendermos a idéia de que existem necessidades genéricas, padronizadas, às quais a escola corresponde plenamente. Nesse diapasão, especificamente quanto à política de Educação Inclusiva, caberia perguntar: Há um grupo específico de alunos a se incluir? Que grupo é esse? Que pressupostos teóricos embasam a inclusão?

Temos reivindicado para a escola o caráter de espaço democrático e isso pressupõe um local onde as diferenças são constitutivas. Não a diferença de um grupo ou de um aluno específico, mas todas as diferenças, pois que, em princípio, ninguém é igual a ninguém. Mas essa não é a lógica presente no ambiente escolar.

O processo de educação formal se realiza de um modo particular, de forma tal que durante o percurso uma parte dos alunos é promovida e atravessa os vários níveis, outra é marginalizada e outra parte, ainda, é definitivamente excluída. Isso ocorre porque a escola é uma instituição bastante rígida, que tem dificuldades para receber, aceitar e trabalhar com a diferença. (Laplane, 2004, p.10-11)

Ao definirmos as áreas do conhecimento humano, os conteúdos a serem trabalhados no âmbito educativo, já fazemos uma opção política educativa que, invariavelmente, privilegia uma minoria, pois os aspectos culturais eleitos são aqueles a que comumente têm acesso os que detêm o capital econômico. Novamente verificamos que mesmo não se podendo falar em privação cultural – pois é certo que todos os alunos estão inseridos em contexto culturais – parece-nos lícito afirmar que a cultura dos alunos das classes desfavorecidas não faz parte do universo escolar.

Discorre sobre essa realidade educativa que transcende a do Brasil o sociólogo Pierre Bourdieu (2004), afirmando que a escola trabalha com uma cultura aristocrática e sobretudo, estabelece uma relação aristocrática com essa cultura que o sistema de ensino transmite e exige. Assim, os estudos sociológicos de Bourdieu ajudam a entender aspectos da cruel realidade do funcionamento de nossas escolas, como discutiremos, um pouco mais detidamente, adiante.

Trabalhamos com padrões culturais que indiscutivelmente não são os das camadas populares que freqüentam a escola pública. Mais que isso: se considerarmos a realidade brasileira, no mais das vezes, sobretudo nas escolas públicas, sequer se aproximam dos padrões dos profissionais de educação, tão marginalizados quanto o próprio alunado com o qual trabalham.

Assim, despreparados até mesmo para trabalharmos com conteúdos mais padronizados, saberes de certa forma cristalizados como conhecimentos escolares, não conseguimos trabalhar com o quadro real de diferentes expressões culturais que se confrontam nas salas de aula.

A formação do professor, sobretudo daquele que atuará nas séries iniciais, no Ensino Fundamental, ainda aborda uma realidade idealizada, muito diversa da encontrada nas salas de aula do ensino público. Ao se deparar com as condições reais de ensino – salas lotadas, estrutura física inadequada, recursos materiais restritos ao livro didático, giz e lousa, salários irrisórios que inviabilizam, também para ele, investimento constante na própria formação e acesso aos bens culturais de maneira geral – o professor se sente frustrado, incapaz, e de certa forma, refém de sua própria impotência e das necessidades de seus alunos. Esse estado de coisas que se delineia como o emaranhado de contradições presentes no processo educativo também contribui para que as políticas públicas de inclusão (ainda que longe de representarem a solução para o problema do fracasso de muitos) raramente transponham a dimensão teórica em que são concebidas.

Outro aspecto que contribui para a manutenção das desigualdades sociais na escola é levantado por Paro (1999). Falando sobre Políticas Públicas na Educação Básica, o autor alerta para a desconsideração de determinações sociais mais amplas quando se estuda a escola como um recorte específico da realidade humano-social. Essa reflexão afigura-nos altamente relevante porque, ao concebermos o ser humano como sujeito socialmente constituído, parece-nos óbvio que essa constituição seja perpassada por todas as instâncias das quais participa. Laplane defende idéia semelhante ao afirmar que:

[a]s políticas educacionais e os modos de funcionamento da educação refletem tendências que são geradas fora do sistema e que afetam diversas instituições sociais. Por isso, a *educação para todos* não é uma questão que se refere apenas ao âmbito da educação, mas está relacionada às políticas

sociais, à distribuição de renda, ao acesso diferenciado aos bens materiais e à cultura, entre outros. (2004, p. 5)

A desconsideração de tais contextos dá à instituição escolar um caráter ficcional onde se privilegiam padrões culturais utópicos, terreno fértil para a caracterização das dificuldades de aprendizagem.

Temos assim que o desenvolvimento de uma pesquisa que ponha em relevo tais aspectos sem desconsiderar a concretude da situação estudada e ao mesmo tempo suas determinações mais globais não se constitui tarefa simples.

Fugir dessa dicotomia exige alicerce teórico consistente, olhar atento e objetivos definidos.

Há muitos “olhares” sobre a educação. Naturalmente, nenhum isento de concepções teóricas e políticas. Mas há na atualidade uma necessidade premente de buscarmos uma análise mais comprometida com a situação social real em que se insere nossa prática educativa, sem o que, teceremos uma abordagem ingênua e por demais parcial, polarizando os problemas sem que encontremos alternativas de solução.

A preocupação com a compreensão dos fenômenos que se dão na realidade escolar ganha maior significado quando se atenta para a característica da educação como atualização histórico-cultural de indivíduos [...] Esse processo de atualização, ainda que mais intenso em determinados momentos ou fases da biografia de cada um, envolve toda a vida do indivíduo, e, embora mais presente em determinadas situações e a partir de determinados meios, impregna todas as atividades da vida humana, não se restringindo a uma ou a outra de suas dimensões. [...] Considerar a educação escolar limitada à sala de aula ou unicamente aos conteúdos convencionais das matérias e disciplinas é laborar em erro que pode comprometer irreparavelmente a compreensão desse conjunto de relações sociais. (Paro, 2001, p. 35-36)

O autor é enfático ao apontar a problemática do descompasso entre os aportes teóricos da educação, as políticas públicas de atendimento e as práticas efetivamente desenvolvidas nas escolas. Ainda, corroborando com os estudos de Bourdieu, salienta que se a escola visa à constituição do indivíduo como ser histórico, portanto social, não pode ignorar que esta formação não se restringe ao contexto educativo formal, mas que recebe a influência de toda sociedade, de forma particular da família, com quem a escola precisa dialogar mais efetivamente.

Ponto importante também salientado por Paro é que, embora se reconheça que os recortes culturais trabalhados na escola estão muito próximos e de certo modo a serviço de uma camada dominante, é direito do aluno e dever da escola aproximá-lo do universo cultural constituído pela humanidade:

[...] mesmo inscritos nos limites dos direitos da sociedade burguesa, é preciso reconhecer a importância de se lutar pela apropriação da cultura produzida historicamente, pois constitui direito do trabalhador ao consumo de algo que é produzido sempre à custa de seus esforços, nesta e em todas as gerações. (*Ibid.*, p. 42)

2.2 - Inclusão: alguns discursos, muitas facetas

Ao buscarmos a definição lexical do termo “inclusão”, encontraremos a aplicação do substantivo de forma genérica, como ato ou efeito de incluir, mas verificaremos que o termo tem conotações na matemática, como uma operação, e nas ciências naturais, como processo utilizado em técnica microscópica pelo qual o objeto que vai ser estudado é antes envolvido por uma massa facilmente seccionável, que o imobiliza. Não por casualidade, o termo tem sido cunhado como adequado à política educacional, mais atrelado à idéia do direito de todos à participação social. Entretanto, o discurso político de que se reveste o termo parece bastante paradoxal diante da realidade social que temos:

Vive-se a exclusão e fala-se de inclusão em um mundo cuja lógica é o capitalismo, em uma configuração denominada globalização e neoliberalismo – não há nações independentes, nem sistemas religiosos, nem escolas, nem indivíduos autônomos... O mundo sem fronteiras não ficou mais justo nem as riquezas ficaram mais bem distribuídas. (Padilha, 2004, p. 107)

Analisando a história da educação formal, vemos que desde os seus primórdios ela teve conotação de doutrinação em torno de valores e conceitos comuns – fato claramente observado na Educação Jesuítica, que apesar de ter sofrido reveses durante a história da colonização, situa-se inegavelmente como berço do Sistema Educacional Brasileiro - ainda que de fato relevantes para a formação e manutenção de uma certa elite. O discurso de uma educação para todos, como direito de todos, particularmente numa sociedade estratificada como a capitalista, é bem recente. Entretanto, apesar da aparência progressista, ainda que marcadamente liberal, quando esse discurso estabelece uma relação entre fracasso e indivíduo, sem ligação com o contexto social ou educacional, a realidade nas escolas brasileiras é a desvelada exclusão daqueles que não se adaptam (e nem têm meios para fazê-lo) à atual estrutura do ensino.

Arroyo (1997, p. 13) fala da indústria da exclusão, comum à cultura tanto da rede particular quanto da rede pública de ensino, ambas intrinsecamente geradas e mantidas para reforçar a estrutura social desigual e excludente que temos. “A cultura da exclusão está materializada na organização e na estrutura do sistema escolar. Ele está estruturado para excluir” afirma o autor.

Estatisticamente falando, verifica-se que um enorme contingente de crianças em idade escolar, de fato, atualmente está inserido nas escolas. Todavia, ainda que presentes

intra-muros, não podem ser consideradas incluídas, pois que, num sistema de seriação ou de ciclos, avançando automaticamente de série ou mantendo-se retidas num mesmo período escolar por não dominar os conteúdos previstos, a verdade é que um enorme percentual de alunos “fracassa”, não aprende, não interage minimamente com os “saberes escolares”. Neste sentido, não se “inclui”, não se deixa envolver pela tal massa seccionável...³

Parece-nos propício refletir sobre a adequação das propostas de inclusão como meio para o alcance da “educação para todos”. Caberia perguntar: Se é para todos, por que a inclusão tem endereço certo, destina-se a um agrupamento ou a indivíduos desde cedo definidos?

Vejamos como a inclusão é pensada na tentativa de minimizar a questão do “diferente”, daquele que foge à norma dos que atendem ao que propõe a escola. Nesse aspecto, percebemos que o ensino ainda é direcionado para um grupo homogêneo, a tal ponto que só carece de inclusão o “diferente”, o “deficiente”, o “especial”.

A presença e permanência dos “diferentes” no sistema regular de ensino tem sido um desafio que se impõe frente às políticas públicas nos últimos cinquenta anos.

No Brasil, a primeira explicitação de compromisso do Estado com uma Educação considerada Especial surge em 1961, com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação (Lei 4024/61). Até então, todo atendimento do aluno com deficiência era realizado por clínicas particulares ou instituições privadas de caráter assistencialista.

Na década de 90, o movimento de absorção das crianças com necessidades educativas especiais pelo ensino regular, passou a ser denominado “educação inclusiva”. A expressão começou a ser empregada a partir da Declaração de Salamanca, resultado da conferência organizada pela UNESCO e pelo Governo Espanhol em 1994 com a finalidade de determinar ações mundiais para a promoção da “Educação para todos”.

Em âmbito nacional, tais discussões estão presentes no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, que garante no inciso 3º do art. 54 ser “[...] dever do Estado assegurar a criança e ao adolescente atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino”. Tal direito já havia

³ Segundo dados da Agência Brasil Radiobrás, divulgados em meio eletrônico em agosto de 2006, o Brasil possui 97% das crianças matriculadas na educação básica. Apesar disso, de cada 100 crianças que entram no Ensino Fundamental, somente 56 vão terminar a 8ª série e menos de um terço chegarão ao ensino médio. E mais, atualmente, 55% das crianças da quarta série não sabem ler. Na região Nordeste, esse percentual sobe para 71% das crianças.

sido previsto na Constituição Federal de 1988, mas só teve regulamentação a partir da criação do Estatuto.⁴

Laplane (2004) enfatiza que toda essa legislação convive com os princípios trazidos pela globalização, que impõem a qualidade, a competitividade e a eficiência como valores absolutos, diretamente mensuráveis pelos aspectos econômicos: produtividade e lucro. Sob esta ótica, o discurso da inclusão dos “diferentes” na escola soa, no mínimo, como contraditório, visto que, na maioria dos casos, não se espera que atendam a tais requisitos.⁵

Um ponto também destacado por Laplane é a previsão do que se convencionou chamar de “terminalidade”, ou seja, um certificado de conclusão de curso para o aluno que em dado momento seja avaliado como incapaz para prosseguir estudos na instituição escolar (Art. 59, inciso II da LDBEN). Assim, a Lei delega à escola a avaliação das possibilidades do aluno incluído, devendo oferecer-lhe um atestado, estabelecendo-lhe um “ponto de chegada” quando achar oportuno. Seria o caso de atribuímos um certificado semelhante aos alunos que “não aprendem”, não se aproximam com a desenvoltura esperada dos conteúdos selecionados nas disciplinas escolares, mesmo não sendo oficialmente considerados “com necessidades especiais” ou incluídos? Eis uma questão que devemos considerar... Mas, não é a própria Declaração de Salamanca⁶ que, consoante com a Declaração Universal dos Direitos Humanos prevê a igualdade de direitos na escola, com respeito às diferenças individuais?

O texto da Declaração de Salamanca atribui às escolas integradoras poderes tão amplos que incluem desde o combate às atitudes discriminatórias até a construção de uma sociedade integradora. Essas afirmações remetem aos discursos que proclamam a educação como a grande panacéia universal e elevam-na ao principal fator de mudança social [...] desconsideram que a educação é uma entre as várias práticas sociais institucionalizadas que refletem as contradições presentes na sociedade... (Laplane, 2004, p. 14)

Temos assim um paradoxo, tão complexo quanto utópico. Se é verdade que a educação precisa encontrar caminhos reais e efetivos de garantia de acesso e permanência

⁴ Aprovada a Constituição de 1988, com a inclusão do artigo 227, dispoendo sobre direitos da criança e do adolescente, passou-se a buscar a sua regulamentação e a substituição do antigo Código de Menores, de 1979, que se consubstancia na Lei 8069, de 13 de julho de 1990 - ECA, qualificado pelo UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) como um dos instrumentos legislativos mais avançados do mundo sobre a matéria, sendo adotado legalmente no país com um enfoque abrangente de proteção à criança. A Constituição de 1988 e o ECA consagram, em oposição à Doutrina da Situação Irregular a Doutrina da Proteção Integral, que tem como base a concepção oriunda da ONU a respeito dos direitos da infância e juventude.

⁵ Observemos que toda legislação e o discurso de uma educação inclusiva dirigem-se especificamente para os “educandos excepcionais” ou, mais modernamente como denomina a atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para educandos com “necessidades especiais”.

⁶ Documento elaborado na Conferência Mundial sobre Educação Especial, em Salamanca, na Espanha, em 1994, com o objetivo de fornecer diretrizes básicas para a formulação e reforma de políticas e sistemas educacionais de acordo com o movimento de inclusão social.

de todos para que então possamos falar numa escola inclusiva, e enfim caminharmos na direção de uma "escola para todos", também é fato que a escola caracteriza-se como um microcosmo da realidade social, relevante, imprescindível e até transformador, mas incapaz de consolidar, sozinha, práticas mais democráticas e integradoras, por mais progressistas que possam ser as leis que a estruturam ou os discursos pedagógicos que a norteiam.

Outro ponto que se nos afigura relevante considerar, é que, enquanto não pensarmos na inclusão como fenômeno coletivo, ou seja, ou todos são incluídos, todas as diferenças que nos constituem respeitadas, partilhadas e postas a serviço, uns dos outros, ou não estaremos falando de inclusão. Talvez isso seja de fato um tanto utópico, mas parece-nos que a educação tem como matéria prima a utopia, aquilo que se aproxima do impossível. Lembremos que, já em 1937, Freud considerava a educação como uma das três profissões impossíveis; na verdade a primeira delas, seguida pela atividade de governar e tratar, ou psicanalisar, como designou o Pai da Psicanálise.

Assim, muito distante do ideal, da utopia, ou do minimamente aceitável, o que se observa é o movimento contrário, quer inspirado pelas leis, quer de fato adotado como prática nas escolas. Amplia-se o universo das ditas necessidades especiais, nelas incluindo-se o conjunto dos alunos percebidos como *problemas* pela escola, atribuindo-se à área da educação especial a responsabilidade pela educação de todos eles, como, registre-se, ocorre na Rede de Ensino Municipal ora pesquisada neste trabalho, onde se verifica a criação de programas orientados pela educação especial em todas as unidades de ensino, para o atendimento dos chamados alunos com "dificuldades de aprendizagem".

A questão da inclusão parece ter, assim, contradições explícitas: segrega-se cada vez mais, como se o passo primeiro, a lógica do sistema fosse explicitar as diferenças, excluir para incluir, num movimento antagônico que tem por fim último a ampliação do acesso e a permanência na escola. Bem por isso verifica-se que os números da educação no Brasil têm melhorado significativamente. Ferreira (2004) analisa com clareza a perspectiva da aplicação de ordenamentos inovadores no sistema educacional brasileiro:

[...] deve-se considerar que, ao assumir sua adesão à Declaração de Salamanca, o Brasil o faz numa perspectiva de compromisso internacional junto à Organização das Nações Unidas (ONU) Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial (BM), que promoveram o encontro. Esses compromissos apontam mais para a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da educação básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso. (Ferreira, 2004, p. 24)

É ainda a autora acima citada quem tece considerações importantes sobre a intencionalidade política da educação inclusiva, alertando para o risco de que, num contexto neoliberal se tome a inclusão na perspectiva econômica de um Estado Mínimo, diminuindo os investimentos na Educação Especial, como se a mera matrícula de todos os alunos –

também os portadores de necessidades especiais – no ensino regular resolvesse todo o drama do acesso, da permanência, da qualidade do ensino, da inclusão.

Se questionamos aqui os critérios que definem o aluno a ser “incluído”, pois que defendemos a premissa de que, ou todos os sujeitos se incluem no processo educativo, ou ninguém se inclui, também é preciso registrar que não negamos a necessidade de adequações para um contingente de alunos que até há bem pouco tempo não chegava aos portões da escola ou, no máximo, conseguia ter acesso ao serviço de educação especial, que atendia a algumas de suas necessidades, mas que não lhe garantia o direito à participação democrática num processo educativo formal. Isso porque deficientes físicos ou sensoriais, assim como alunos com comprometimentos outros – tantas vezes catalogados pelos testes neurológicos e psicológicos –, podem interagir com os agrupamentos regulares nas escolas, desde que lhes sejam providenciados o acesso físico e as adequações necessárias para interagir com os pares, com os objetos de ensino, com a escola enquanto instituição social a que, como afirma a lei, todos têm direito.

O que vem ocorrendo, todavia, é que os sistemas criados para integração de todos têm funcionado como se a simples presença do aluno especial incluído em sala regular resolvesse tudo. Uma vez incluído, torna-se dispensável qualquer serviço de apoio ao aluno ou aos profissionais que trabalham com ele. Radicaliza-se a questão: incluindo-se o aluno “especial”, desaparece sua particularidade no grupo, não importando de que gênero de especificidade se trate. Temos assim que, ao invés de se viabilizarem vias de acesso a todos para uma educação de qualidade, comprometida e transformadora, onde os alunos possam posicionar-se como sujeitos, num universo de partilha mediada, a educação faz adequações que propiciam uma aprendizagem fragilizada, tais como a promoção automática, o trabalho com conteúdos mínimos e as propostas de aceleração e/ou correção de fluxo que parecem mais atender aos critérios de elevação das estatísticas da educação do que à qualidade de ensino. Analisando a inclusão como um processo oficialmente previsto, comenta Góes:

Apesar de não corresponder exatamente às orientações oficiais, é comum a alegação de que o aluno especial ingressa na sala regular e tudo o mais deve se seguir: os professores regentes têm que se ajustar a ele, acolhê-lo efetivamente; a situação deve ser instalada, e, então, diante das novas demandas, recursos são buscados e os problemas vão sendo resolvidos, forçando uma transformação da escola. Na interpretação de alguns membros de instâncias oficiais da educação, se os alunos estão na sala regular, a inclusão é um fato consumado [...] (2004, p. 74-75)

De fato, a inclusão, ainda que abordada como um processo de integração do aluno especial e não como um mecanismo de acesso que garanta o princípio constitucional de “uma escola para todos”, traz em si algumas contradições de difícil superação, visto que

ainda não apreendemos ou transformamos em prática sequer um percentual mínimo do que a legislação educacional brasileira prevê como adequado. Góes discute aspectos que consideramos altamente relevantes. Alerta para uma espécie de “inclusão solitária”, em que somente o professor diretamente envolvido com o aluno estaria implicado nesse processo sem que se implique toda a escola, sem comprometimento do projeto pedagógico da instituição. A autora denomina a presença de alunos especiais nesse contexto como acessória, o que novamente dá-nos a impressão de que a inclusão deve apenas ser aparente, apta o suficiente para constar dos dados estatísticos. Outro ponto destacado por Góes é a falta de preocupação com a formação pessoal do aluno especial, que, quando incluído, passa a ser considerado muito mais como objeto de inclusão, sem espaço para elaborações relativas à identidade e alteridade. Nessa perspectiva Góes chama a atenção para o fato de se incluir o aluno “especial” em sala regular e não lhe propiciar contatos freqüentes com outros alunos com questões semelhantes, o que lhe permitiria perceber-se com semelhanças e diferenças.

Na organização das atividades não se nota preocupação com uma programação que envolva a importância dos encontros entre semelhantes, de modo que os alunos possam ter experiências ampliadas da significação de si, elaborando sobre semelhanças e diferenças também relativas ao que caracteriza sua necessidade especial [...] Freqüentemente, nas interações cotidianas são colocados em posição de significar-se em relação ao “normal”, ao “típico”. Entretanto, o encontro com aqueles que compartilham a característica de sua diferença deve ser um componente necessário das relações vividas, ou melhor, é uma condição desejável para sua formação, para que as experiências internalizadas e reconstruídas permitam-lhe situar-se no mundo e significar-se como alguém que pertence a vários coletivos e, adicionalmente – porém não de maneira secundária – a um coletivo específico, vinculado à diferença-deficiência que apresentam. (2004, p. 81, 83)

Tais considerações acerca do entendimento da inclusão no Sistema Nacional de Ensino incitam ainda a uma avaliação da real adequação da medida para todas as crianças consideradas especiais. Maria Cristina M. Kupfer, psicóloga idealizadora e diretora da pré-escola terapêutica Lugar de Vida – espaço destinado ao trabalho com crianças psicóticas e autistas com vistas a viabilizar uma inclusão no sistema regular de ensino, ligado ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo -, questiona essa posição legal. Alerta para a forma fria da Lei que prevê como combate à desigualdade social a inclusão das crianças à margem do sistema escolar de ensino. Como perante a lei “todas as crianças são iguais”, a idéia difundida é a de que todas devem ser incluídas, a qualquer custo. Lembra Kupfer que para os defensores radicais da inclusão, a afirmação seria “as crianças especiais são iguais a todas”. Para os que questionam a validade da inclusão a qualquer custo, a afirmativa seria: “Todas as crianças são diferentes, mas algumas são mais diferentes do que outras.”

À luz da teoria psicanalítica e ancorada na prática que tem desenvolvido no Lugar de Vida, junto a outros profissionais que, atuando em parceria, constituem o grupo suporte da Instituição autodenominado Grupo Ponte, Kupfer considera que todas as crianças deverão ir para a escola, na qual deverão ser tratadas como iguais, para que a partir disso possam surgir as diferenças, que se subjetivam nas distintas maneiras de apreensão do mundo e que permitem o surgimento do novo. A diferença, aqui, é entendida num sentido psicanalítico:

[...] é possível afirmar que a diferença não é um desvio da norma, mas surge dela, emerge a partir da lei. A diferença precisa da igualdade, tomada agora em sua acepção de norma geral para todos, para poder se engendrar. Não se define em uma relação de distância maior ou menor, mas é produzida no próprio interior da noção de igualdade ou de norma. Ou seja, a diferença nasce da igualdade... [...] o tipo de relação que articula igualdade e diferença, nos aproxima de uma outra articulação: aquela entre o particular e o geral, ou entre o singular e o universal, e é neste momento que a psicanálise poderá intervir, recolocando a discussão ao mostrar que o sujeito nasce do Outro. (Kupfer, 2005, p. 20, 21, 22)

À primeira vista, parece que a autora também defende, então, veementemente e sem ressalvas a inclusão, tal como proposta na lei, em nome do princípio uma vez mais ressaltado, da igualdade de todos no âmbito legal. Entretanto, no mesmo texto, a autora faz ponderações relevantes acerca da inclusão de crianças psicóticas e autistas, a qualquer custo, sem uma análise mais detida de sua capacidade de criação de laço social. Enfatiza, então, que, no caso de crianças autistas, haverá uma dificuldade suplementar, pois, para algumas delas, os outros poderão ser entendidos como ameaça ao seu mundo e todo o barulho ao seu redor poderá ser tomado como “invasão”. Este é um custo que, em alguns casos pode representar mais perda que ganho, trazer mais dificuldades que benefícios, pois “[...] enquanto a sua percepção do Outro não puder ser modificada, a presença dos outros não lhe valerá de nada... Eis porque a inclusão não é para todos e só o estudo de cada caso poderá dizer para quem servirá a escola. Certamente para a grande maioria, mas não para todos” (*Ibid.* p. 24).

Pode-se perceber, a partir das considerações de diferentes autores, em diferentes perspectivas, ainda que direta ou indiretamente ligados à educação, que a inclusão permite diferentes leituras e entendimentos diversos. Embora revestida de interesses políticos explícitos e nem sempre dos mais nobres, o que fica claro é que não se trata de um processo tranqüilo, já organizado sem problemas pelas escolas, que possa ser realizado de maneira automática. Como apontam alguns autores, não basta que os órgãos oficiais determinem como política educacional a inclusão dos “especiais” no ensino regular e tudo se dará por resolvido. Há muitas implicações no movimento de ensino e aprendizagem, de “iguais e diferentes”, sob todos os aspectos, no interior de nossas salas de aula. Há muitas

questões que permeiam o ingresso e a permanência dos alunos e o trabalho educativo que podemos realizar. Entre o que de fato acontece no cotidiano escolar e o ideal que concebemos em termos educacionais há um amplo e angustiante espaço.

A afirmação de que a inclusão representa a única e melhor solução para alunos, professores, pais e sociedade, põe em evidência o mecanismo discursivo que opera para assegurar a eficácia do discurso. Sua fraqueza, entretanto, reside no fato de que em certo momento o discurso contradiz a realidade educacional brasileira, caracterizada por classes superlotadas, instalações físicas insuficientes, quadros docentes cuja formação deixa a desejar. Essas condições de existência de nosso sistema educacional levam a questionar a própria idéia de inclusão como política que, simplesmente, insira alunos nos contextos escolares existentes. (Góes e Laplane, 2004, p. 19)

Num primeiro olhar, a garantia mínima do acesso e permanência de todos na escola já nos parece um avanço, uma conquista, o que se caracteriza como mérito da proposta de inclusão. Todavia, atendo-se aos aspectos aqui trazidos, torna-se imperioso considerar que a inclusão deve ser objeto contínuo de reflexão e análise, não somente restritos ao âmbito oficial, onde as coisas se organizam de forma desvinculada “do chão da escola”. Temos discutido sobre a inclusão, nos colocado contra ou a favor de seus mecanismos e formas de implantação, mas precisamos buscar num olhar atento, num estudo crítico e comprometido da realidade, a melhor maneira de garantirmos a todos uma participação efetiva e profícua na vida escolar, de modo a que não precisemos defender a inclusão deste ou daquele grupo específico, já que uma das concepções de igualdade é a possibilidade de um tratamento desigual aos desiguais, na medida de suas desigualdades. “Ninguém é igual a ninguém”, diz a canção. Seria utopia pensar e buscar uma escola em que as diferenças sejam os valores mais preciosos na educação de todos?

2.3 – Uma experiência de inclusão na realidade observada

Na unidade escolar onde situamos nossa pesquisa, estudam aproximadamente 800 alunos. Trata-se de uma Unidade de Ensino Fundamental Pública da Rede Municipal. Fiel aos percentuais oficiais, também nessa unidade encontramos aproximadamente 2% de alunos inclusos, com diferentes diagnósticos, desde disfunção cerebral mínima até síndromes complicadíssimas, que sempre justificam o rótulo da inclusão e quaisquer dificuldades (típicas, atípicas, de comportamento, de aproximação de conteúdos, de compreensão, de linguagem...) que eventualmente possam ter. Alguns dos alunos incluídos são atendidos na sala de recursos, em horário contrário ou mesmo no horário de aula. Alguns são atendidos no Laboratório de Aprendizagem, onde atua a pesquisadora, podendo narrar em primeira pessoa a experiência vivida: Como professora nesta escola, devo destacar que uma parcela significativa de professores consegue desvencilhar-se de

preconceitos com os alunos incluídos e realizar excelentes trabalhos com a turma toda, favorecendo que todos realizem as atividades propostas. Muitos dos alunos que atendo participam com sucesso das atividades em sala e inclusive encorajam-se a se destacar, expor-se numa ou noutra oportunidade, mostrando o que sabem fazer e os progressos que têm alcançado. Recentemente ainda, durante um conselho de classe, quando paramos para avaliar um dos alunos incluídos, neste caso específico um garoto que não tem um dos braços e frequenta o 2º ano do Ciclo II, os professores foram unânimes em dizer: não há problemas com esse aluno, passemos ao próximo. Foi muito interessante observar que o fato de não ter um dos membros não fez desse menino um aluno merecedor de um tratamento diferenciado. Evidentemente há adaptações que têm sido feitas, mas, nesse caso, me parece que ele tem sido tão incluído quanto os demais alunos do agrupamento, cada um merecedor de uma atenção específica e ao mesmo tempo genérica quando se trata de necessidades comuns.

Evidentemente, também há na unidade escolar onde trabalhamos muitos conflitos no processo de inclusão de alunos “especiais”. Tanto que se faz necessária a própria presença de salas de apoio, com professores ligados à educação especial, como é o meu caso.

Creio que a educação é um campo fértil onde se defrontam nossas contradições e incoerências, como educadores e, sobretudo, como seres de relação, que se constituem nas controvérsias do ato de educar...

Relatarei aqui uma experiência de inclusão da qual participei mais ativamente como professora da sala de apoio pedagógico. Ratifico, porém minha crença e posição ante ao entendimento oficial do processo de inclusão de alunos “especiais”. Acredito que se precisamos determinar critérios de inclusão para um ou outro aluno, não estamos falando de uma educação inclusiva, democrática, que atenda e assegure o direito de todos ao saber socialmente estruturado. Penso que a escola deve ser pensada e estruturada de modo a atender a necessidade de cada aluno e de todos eles – no fim das contas, para quem foi criada essa instituição de ensino? – quaisquer que sejam suas especificidades, pois que também ao fim e ao cabo, cada um tem necessidades diferentes e é o desconforto da diferença, constitutiva do humano, que nos impulsiona a crescer. Sonho com uma escola – utopia, simplismo? – onde, uma vez matriculado, o aluno está incluído, é parte daquele grupo, forma o todo que o agrupamento representa, mas é sujeito em suas especificidades. Por isso, creio que a maneira como temos pensado e feito a inclusão ainda guarda muito de segregação, discriminação, preconceito, exacerbação e condenação das diferenças... Enfim, vamos ao relato.

Quando cheguei a esta escola, Henrique fazia parte da lista dos alunos a serem atendidos no Laboratório de Aprendizagem. Era aluno do 4º ano do Ciclo I, já em

recuperação de final de ciclo – repetente. Havia um relatório de minha colega anterior contando sobre o trabalho desenvolvido – alfabetização – e sobre as dificuldades de Henrique. Havia também alguns exames neurológicos com diagnóstico de *déficit* de atenção e hiperatividade. Além disso, havia o relatório da psicóloga que atendia Henrique afirmando que, segundo os testes, a idade mental de Henrique era de cinco anos – ele estava com 11. Fui observar Henrique em sala de aula: falante, brincalhão, com comportamentos inesperados – cantava altíssimo qualquer canção, em qualquer momento. Desenvolvia as mesmas atividades propostas para o grupo, mas na verdade mal dava conta de copiar o que a professora colocava no quadro. Entretanto, sempre que a professora oportunizava, opinava sobre a matéria, contava suas experiências. Fazia tudo para chamar a atenção, e o grupo ria de suas histórias. Quando a professora intervinha pedindo que fosse mais rápido ou que voltasse ao tema, Henrique aquiescia e, ainda brincando, procurava comportar-se atendendo à solicitação da professora, que demonstrava atenção e respeito ao que ele dizia, mas que era firme nas intervenções.

Conversei com sua professora e combinamos investir na alfabetização de Henrique, em parceria. Antes de começar os atendimentos com Henrique, conversei também com ele tentando levantar suas expectativas e desejos e pontuar sobre as possibilidades que a leitura e a escrita poderiam lhe dar. Combinamos de começar a estudar com as letras de canções de Vinícius de Moraes. Quando estruturei minha seqüência de atividades, minha orientadora questionou-me sobre a adequação da proposta, visto que Henrique estava com 11 anos. Avaliou que seria muito infantil e desinteressante para ele. Mas eu quis tentar. Iniciei o trabalho com a letra da canção “A casa”. Henrique logo memorizou a música. Quando propus que acompanhasse a canção tentando localizar as palavras cantadas, com esforço, conseguia fazê-lo e ficava feliz. Pedi que localizasse no texto algumas palavras e também obteve sucesso. Perguntei sobre o que achava da canção, se lhe parecia muito boba. Respondeu prontamente: “*Da hora, professora!*” Continuamos o trabalho com uma seqüência de doze canções. Aos poucos, com idas e vindas, foi conseguindo ler. Também em sala, as propostas eram semelhantes, ainda que com outros textos. Mas Henrique pediu para a professora se podia ouvir as músicas do Vinícius também em sala e, sempre que podia, ficava *coladinho* no gravador, ouvindo as canções, cantando... Nos atendimentos, quer as propostas fossem de leitura e escrita, quer jogos diversos, Henrique sempre pedia: “*Se der tempo, você põe a música do pato?*”

No segundo semestre, Henrique começou a ler com mais fluência. Sempre comentava: “*Lembra quando eu não conseguia ler, ficava só C+A = CA? Agora já sei ler.*” Utilizávamos em todas as propostas, letra maiúscula de imprensa. Henrique sempre chegava mais cedo e um dia, quando chegou e encontrou-nos trabalhando com um texto impresso em letra de imprensa comum, disse-me: “*Já sei ler essa letra aí!*” E leu todo o texto

com desenvoltura. Na escrita, ainda tinha dificuldades elementares, próprias de quem acaba de se apropriar do código alfabético. Sua produção nem sempre era convencional, trocava letras e fonemas, omitia algumas, mas esforçava-se por escrever, sempre com letra maiúscula. Em sala também começou a participar melhor das atividades, embora não conseguisse acompanhar as propostas com conteúdos previstos para o 4º ano.

Um fato curioso sobre Henrique é sua popularidade - conhece a escola toda e praticamente todos os profissionais que atuam nela - e sua capacidade de buscar o que lhe interessa. Se possível, faz mais de uma aula de educação física por dia. O professor tem que estar atento, ou ele sai com outras turmas, aproveitando-se do sistema de revezamento das aulas. Outro fato interessante é que se sai muito bem em jogos de estratégia, como dama e xadrez. Entretanto, mesmo lendo um texto simples com relativa fluência, é incapaz de recontar o que leu; troca tudo, muda o enredo, não mantém a coerência, não consegue responder questões sobre o que lê, nem mesmo oralmente. Tentamos trabalhar com fábulas, contos de fadas, notícias de jornal, textos instrucionais – regras de jogos. Henrique fica irritado, quer abandonar a atividade, percebendo que não consegue ser minimamente fiel ao que lê...

Num dos atendimentos, que já acontecia em parceria com outra aluna do 4º ano com grandes dificuldades de leitura, propus a leitura do livro “O menino que aprendeu a ver”, de Ruth Rocha. Leu o texto em parceria com a colega. Ao terminarmos a leitura, perguntei o que acharam da história. Henrique logo comentou: *“Parece eu! Eu tam(b)ém era assim, não era? Agora já sei ler!”*

As respostas de Henrique são sempre intrigantes, porque desinstalam todo o saber que cremos apropriado, faz com que estejamos sempre na busca, em avanços e retrocessos que permitem alegrias, mas também frustrações e, de certa forma, vivenciar a experiência do fracasso, que lhe é tão familiar, desde o início de sua vida escolar.

No final do ano, avaliamos os benefícios que Henrique teria, indo para o 1º ano do Ciclo II. Inicialmente consideramos a possibilidade de, num caminho extra-oficial apenas válido para nossa realidade, permitir-lhe participar ao mesmo tempo de uma sala de 4º ano e de algumas aulas no 1º ano do ciclo II. Depois, reavaliamos a situação, buscando analisar suas conquistas e habilidades em contraponto com suas necessidades e lacunas. Concluimos que suas habilidades com a língua escrita ainda estavam muito próximas do que se espera para uma série inicial, suas possibilidades de interpretação e raciocínio, resolução de problemas e compreensão de enunciados, quer verbais ou escritos, ainda estavam muito aquém da autonomia já exigida de um aluno no ciclo II. Assim, concluimos que lhe seria mais proveitoso permanecer no ciclo I por mais um ano num novo agrupamento, mas com alguns de seus colegas. Conversamos com ele procurando destacar o quanto ele havia avançado neste ano e o quanto acreditávamos que poderia continuar

avançando se ainda não fosse para a “5ª série”. Mas deixamos claro que seu desejo e sua opinião teriam peso sobre nossa decisão. Henrique fez algumas colocações sobre o horário das aulas, sobre sua permanência no Laboratório de Aprendizagem e, por fim, acabou achando boa a idéia de permanecer no “4º ano”.

No ano seguinte, o aluno tem conseguido desenvolver muitas das atividades propostas para todo o grupo. Ainda tem dificuldades de interpretação e escrita, mas vem progredindo e, segundo sua professora, “*perto da dificuldade de alguns alunos, Henrique nem parece um aluno incluído!*” Parece-nos um grande avanço para um aluno com a história escolar como a de Henrique

Não podemos determinar com certeza sobre o quanto nossas intervenções têm sido corretas, o quanto temos errado ao ensinar, mas temos buscado estar conscientes de que erros e acertos permeiam as interações e temos tentado trabalhar com nossos alunos “incluídos” considerando todas as possibilidades que temos, todas as ofertas que lhes podemos fazer na direção de ampliar-lhes as possibilidades de relação - sempre indireta, ressalte-se - com o saber estruturado, com as questões do conhecimento que trabalhamos na escola. Temos buscado uma mediação coerente, embora que, numa perspectiva psicanalítica, sempre faltante, incompleta... Eis um pouco do que temos construído em nossa unidade escolar – salas regulares e de apoio – no processo de inclusão de nossos alunos “especiais”.

Na “História de Henrique”, vemos um pouco do atual sistema de ensino que, na nossa realidade, tem sido estruturado em ciclos, com progressão continuada (automática?) e parada para recuperação ao final de quatro anos, quando necessário.

Trataremos um pouco desse tema a seguir.

2.4 – Sistema de Progressão Continuada

Os altos índices de evasão e reprovação, sobretudo nas séries iniciais pressionaram a administração pública a buscar soluções mais efetivas na direção da superação desse sério problema educacional. De fato, lemos no documento oficial do MEC, utilizado no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores no ano de 2001:

A proposta de ciclo representava (e continua representando) uma possibilidade concreta de superar a injustiça do “tudo ou nada” encarnada no sistema seriado em que o que conta no final do ano letivo, no momento da promoção/retenção, não é o quanto o aluno aprendeu considerando ao mesmo tempo o que sabia de início e os objetivos da aprendizagem colocados para a série, mas apenas o quanto ele aprendeu ou não, considerando exclusivamente os objetivos propostos. E, de certa forma, a organização da escolaridade em ciclos é também uma forma indireta de combater a evasão: como sabemos, a retenção é a grande vilã da evasão

escolar; porque atesta institucionalmente um fracasso que seria do aluno. (2001, p. 11)

Muitos educadores, teóricos e pesquisadores desenvolveram trabalhos que tratavam do tema analisando os diferentes condicionantes da situação educacional brasileira, dentre os quais o aumento do número de vagas sem nenhuma adequação estrutural do ambiente escolar, ocasionando um elevado número de alunos por salas, isto porque, ao lado do discurso oficial de “escola para todos”, não se aliou nenhuma medida efetiva na direção de tornar a escola de fato uma instituição democrática. Assim, alunos que anteriormente não tinham nenhuma possibilidade de acesso à educação formal, da qual se mantinham totalmente excluídos, compondo os avultosos índices de analfabetismo no Brasil até meados da década de 60, começaram a adentrar os muros escolares. Na realidade porém, se antes se mantinham excluídos de fato, uma vez dentro da escola, a exclusão passou a dar-se intra-muros, pois que não tinham a característica e um certo padrão para o qual a escola havia sido organizada, não tinham “pré-requisitos”, e faziam parte de uma estrutura social e familiar que não correspondia ao esperado pela escola.

Na área da educação, os indicadores evidenciam que a evasão e a repetência, que sempre foram “endêmicas” e têm se constituído em fortes mecanismos de exclusão social, ainda persistem. Muitas vezes camufladas a partir de programas de aceleração, por proposições de progressão continuada ou outros mecanismos de correção da defasagem idade-série escolar, que estão gerando uma forma perversa de exclusão escolar, a exclusão na escola ou na sala de aula. (Ferraro, 1999; Arroyo, 2000, *apud* Ferreira, 2004, p. 34)

Temos assim, como resultado lógico desse processo de “democratização do ensino” o fracasso escolar de um número absurdo de crianças que não conseguiam transpor as séries iniciais e que, em razão disso e de sua já precária situação de vida, muito cedo abandonavam os bancos escolares.

Esse quadro manteve-se inalterado por anos consecutivos. Dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) mostram que da década de 50 até os anos 90, os índices de reprovação na primeira série do ensino Fundamental ficavam muito próximos da casa dos 50%. Todo o discurso pedagógico desenvolvido em torno da problemática atribuía prioritariamente à criança, ou, no máximo à sua família, o problema da repetência: “é pobre, é sujinha, a família é desestruturada, não tem acesso aos bens culturais...”, dentre outras razões justificadoras do fracasso escolar.

A falta de explicações para as causas do fracasso da escola em alfabetizar todos os alunos fez com que essa responsabilidade, direta ou indiretamente, fosse a eles atribuída – à sua suposta incapacidade de aprender e/ou às suas perversas condições de vida. (Ferreira, 2004, p. 9)

Nessa mesma direção, proliferavam os “discursos científicos”, ancorados na medicina, na biologia e na psicologia, que ratificavam o triste diagnóstico já sentenciado pela escola, dando à circunstância características de verdade empírica com a utilização de testes e designação de termos que inibiam quaisquer questionamentos. Assim, a criança passava a ser diagnosticada como disléxica, hiperativa, desnutrida, entre outros termos científicos especificamente criados na esteira do “fracasso escolar sem causa”.

Mainardes (2007) discute a implantação da organização escolar em ciclos no Brasil, analisando a realidade do Estado do Paraná. Analisa essa Política Educacional sob diferentes aspectos e, ao tratar das implicações diretas na aprendizagem dos alunos, conclui:

As questões discutidas [...] indicaram que, embora algumas mudanças na prática pedagógica tenham sido identificadas, os objetivos da política foram parcialmente atingidos. Não há evidência de que os professores estivessem atendendo às diferentes necessidades de aprendizagem dos alunos e de que a continuidade da aprendizagem dentro do ciclo fosse garantida de forma igualitária para todos os alunos, uma vez que processos de exclusão e estratificação eram visíveis. (2007, p. 159)

Ainda na mesma direção do que temos observado em nossa realidade, aponta Mainardes (2007) que a maior mudança verificada relaciona-se com os dados numéricos que indicam de fato uma redução nas taxas de evasão e disparidade idade/série.

Retomaremos um pouco a discussão deste tema no tópico a seguir. Situamos aqui em que contexto surge a proposta da progressão continuada e estruturação da escola em ciclos, notadamente na realidade do Estado de São Paulo.

2.4.1 - Aspectos legais

A Constituição Federal de 1988 reafirma a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1996, buscando nortear-se pelos princípios estabelecidos na Magna Carta, buscou incentivar a descentralização do sistema de ensino, imprimindo maior autonomia aos Estados, Municípios e escolas. Em seu artigo 32, numa alusão explícita à flexibilização do tempo escolar em função do tempo de aprendizagem, prevê:

§ 1º. É facultado aos sistemas de ensino desdobrar o Ensino Fundamental em ciclos.

§ 2º. Os estabelecimentos que utilizam progressão regular por série podem adotar no Ensino Fundamental o regime de progressão continuada, sem prejuízo da avaliação do processo de ensino-aprendizagem, observadas as normas do respectivo sistema de ensino.

O Estado de São Paulo, tal como proposto na nova LDB, regulamentou pela Deliberação nº 9/97 do Conselho Estadual de Educação, o Sistema de Progressão Continuada, organizando as escolas públicas estaduais em ciclos. Definiu-se, assim, que, dentro dos ciclos do Ensino Fundamental, a forma de evolução escolar do aluno é de progressão continuada, ou seja, de avanço contínuo do aluno em um dado grupo de séries escolares. Dessa forma, não se elimina nem o esquema seriado, nem os patamares de conteúdos e habilidades a serem dominados pelo aluno ao final de cada série. Elimina-se, entretanto, o corte rígido por meio de reprovações e retrocessos ao final de cada série e abre a possibilidade (teoricamente falando), através de um sistema intensivo, paralelo e contínuo de reforço e recuperação, de todos os alunos irem avançando com seu grupo-classe nas séries intermediárias de cada ciclo. O aluno deverá, contudo, atingir um determinado patamar de aprendizagem ao final de um grupo de séries ou ciclo.

A Secretaria da Educação do Estado adotou esse regime no Ensino Fundamental, regular ou supletivo, a partir de 1998.

A Secretaria de Educação do Município de São Paulo já havia adotado o sistema de três ciclos desde 1992 – da 1ª à 3ª série, da 4ª à 6ª série e da 7ª à 8ª série.

Em 1997, por deliberação do Conselho Municipal de Educação, foi adotado o sistema de dois ciclos, com vigência a partir do ano letivo de 1998.

A progressão continuada pressupõe que o aluno deva ser permanentemente avaliado, na medida em que a escola deverá oferecer – conforme o artigo 24, inciso V, alínea “e”, da LDB – e o aluno participar obrigatoriamente de atividades de reforço e recuperação, sempre que apresentar dificuldades e lacunas de aprendizagem, para que possa progredir ao longo das séries intermediárias de cada ciclo.

A atual LDB reafirma que o progresso contínuo do educando e o trabalho da escola dependem da presença do aluno. Dessa forma, a frequência inferior a 75% das aulas pode resultar na permanência do aluno na mesma série, ou seja, na interrupção da progressão. Caberá à escola avaliar e decidir se a ausência prejudicou irremediavelmente o desempenho do aluno e, neste caso, retê-lo na série em que estava matriculado. Estas são, oficialmente, as linhas gerais que organizam o sistema de progressão continuada no Estado de São Paulo e também da Rede Municipal de Ensino em São José dos Campos.

Ao final da pesquisa, a legislação que disciplina a Educação Nacional sofreu alteração, como apontado anteriormente, com a implementação do Ensino Fundamental de Nove anos, cujos aspectos e resultados só poderão ser analisados no futuro.

2.4.2 - Algumas Implicações da Teoria Construtivista

No final da década de 70 e início dos anos 80, quando o quadro de repetência dos alunos das séries iniciais – sobretudo das primeiras séries – ainda era alarmante, surge com força, no Estado de São Paulo, o impacto das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky que, juntas, desenvolveram estudos sobre a construção da língua escrita em crianças latino-americanas na perspectiva construtivista de Jean Piaget.

A teoria piagetiana, desde o final da década de 70, exerceu considerável impacto sobre o trabalho educativo, embora o autor tenha trabalhado com um contexto quase utópico se comparado à realidade dos trópicos. De qualquer modo, assumir que a educação praticada nesta ou naquela unidade tinha orientação piagetiana dava à escola um “status” de vanguarda e qualidade quase inquestionáveis. Mas, conhecendo e considerando as fases do desenvolvimento fixadas por Piaget ou não, o fato era que, nas escolas públicas, as crianças não aprendiam, não se alfabetizavam, mantinham-se por anos consecutivos nas séries iniciais, sem de fato aprenderem a ler e escrever.

Os trabalhos de Ferreiro e Teberosky (1988) foram ganhando força, inicialmente por iniciativa de escolas alternativas da rede particular e progressivamente junto a um grupo de professores da rede pública, insatisfeito com sua prática e ansioso por possibilidades de atuação mais bem sucedidas. As idéias das pesquisadoras eram muito inovadoras e rompiam com os princípios da chamada didática tradicional. Inovavam ao postular a possibilidade de posicionamento crítico dos alunos ainda não alfabetizados diante do universo escrito, aspecto negligenciado em praticamente todas as propostas de alfabetização. Outra perspectiva de característica inovadora era tomar a escrita a ser “construída pela criança” como um sistema de representação da linguagem.

Aos poucos os pressupostos teóricos do construtivismo foram ganhando corpo no ensino público e entre conflitos e contradições, sendo adotados como linha teórica do trabalho a ser desenvolvido na alfabetização de crianças e adultos em todas as escolas do Estado de São Paulo. As etapas de aproximação da língua escrita no processo de alfabetização fixadas pelas pesquisadoras passaram a nortear todo o trabalho, sendo até hoje utilizados os termos pré-silábicos, silábico, silábico-alfabético e alfabético (e algumas outras designações criadas para fases tidas como intermediárias ou de aspecto híbrido) equivalendo a etapas de construção da língua escrita dos alunos em processo de alfabetização. Mesmo os documentos oficiais de âmbito nacional ou estadual, como o utilizado no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) em todo o Estado de São Paulo, fazem uso dessa terminologia. Eis porque acreditamos que a teoria construtivista está relacionada com o Sistema de Progressão Continuada, pois que o discurso pedagógico oficial passou a defender um tempo maior para que o aluno alcançasse

a “base alfabética”, já que a aprendizagem é tida como uma construção individual, apenas facilitada por um parceiro mais experiente – no caso o professor. Mesmo quando são elencadas situações de mediação, o entendimento é o de que as intervenções do professor serão utilizadas pelo indivíduo numa construção pessoal quase que solitária. De fato, Afirma Ferreiro, ao referir-se ao processo de alfabetização:

Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu. (Ferreiro e Teberosky, 1985, p 98)

Temos assim uma concepção piagetiana de sujeito cognoscente, que se relaciona diretamente com o mundo e com os objetos e assim, constrói saberes e interpretações. Desconsidera-se aí a mediação que nos caracteriza como sujeito de relações, que somente com e através do outro é capaz de relacionar-se com os objetos e com o mundo, Smolka discute essa concepção:

O trabalho de Ferreiro e Teberosky (1979) também argumenta a favor de um processo de construção individual do conhecimento, processo este que supõe, obviamente, uma interação do sujeito da aprendizagem com um determinado objeto do conhecimento que é a escrita [...] Para Ferreiro, então, o que se constrói é o conhecimento, no sentido estritamente piagetiano, não a linguagem, que constitui um a priori na constituição chomskyana [...] Mas o trabalho em sala de aula, portanto, o aspecto pedagógico da questão, nos indica a necessidade de se considerar, além disso, as funções da escrita socialmente mediada e constituída, e constitutiva do conhecimento no jogo das representações. (2003, p. 50-51)

Verifica-se ainda que alguns documentos oficiais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais, reforçam a idéia de que a organização da escolaridade em ciclos, num Sistema de Progressão Continuada, oportuniza o desenvolvimento do trabalho de forma mais individualizada, onde cada aluno tem seu ritmo respeitado sendo certo que nem todos atingirão ao mesmo tempo os objetivos a serem alcançados ao final dos quatro anos do ciclo. A idéia é que se fuja dos sistemas classificatórios, onde um aluno é comparado com o outro, em desempenhos mensuráveis. O que nos parece, entretanto, é que se altera, dessa forma, apenas a questão temporal, ou seja: o aluno, no sistema de seriação com reprovação anual deveria atingir os objetivos propostos ao final de um ano, sem o que ficaria retido na mesma série; no sistema de progressão continuada ele deve atingir os objetivos propostos para o ciclo. A proposta é que também a avaliação seja continuada e que ao final do ciclo se avalie seu progresso e se oportunize, caso necessário, um ano a mais para que atinja os objetivos não alcançados.

Na prática, entretanto, o que se observa é que as escolas continuam trabalhando com conteúdos e objetivos de um sistema seriado; a avaliação continua sendo bimestral,

com registros oficiais ao final de cada semestre; os planejamentos são anuais e os alunos são “promovidos” de um ano para outro – agora não designamos mais “série”, ao menos não nos documentos do aluno – sem dominar minimamente os conteúdos trabalhados no ano anterior. Como no ano seguinte se partirá da presunção de que todos avançaram, o aluno que não alcançou os objetivos estabelecidos no ano anterior prosseguirá fazendo parte do mesmo agrupamento de alunos, estará na mesma turma, mas com acentuadas dificuldades de acompanhar as propostas realizadas para toda a turma, registre-se. Tais procedimentos, na prática, acabam por promover a chamada promoção automática, sem de fato atender ao que propõe o Sistema de Progressão Continuada. Se é verdade, entretanto, que a medida pouco privilegia um trabalho educativo de qualidade, também há que se considerar que, de fato, hoje, os alunos permanecem mais tempo nas escolas e um percentual muito maior consegue concluir o Ensino Fundamental.

Apesar de contarmos, no Estado de São Paulo, com oito anos de estruturação escolar no Sistema de Progressão Continuada, com uma organização em ciclos, ainda se verifica forte resistência de professores, alunos, especialistas e mesmo da comunidade de famílias que compõem e se utilizam da escola. O que transparece é a idéia de uma promoção automática. Em algumas realidades, tem-se abolido o processo avaliativo – avaliar para quê, é a tônica, se o aluno seguirá do mesmo jeito.

Diálogo algum teve lugar na rede. Ciclos e progressão continuada foram introduzidos à revelia e pouco de importou a Secretaria Estadual de Educação se a implementação foi real ou não, pois mesmo sem serem corretamente aplicadas, asseguravam a eliminação das retenções, talvez o grande objetivo da Secretaria de Educação. (Paro, 1999, p. 29)

O processo de mudança efetivou-se, como vemos, de forma autoritária, sem que os envolvidos mais diretamente na atividade educativa – pais, professores, especialistas e alunos – tivessem tempo e meios de participação. Isso tem se refletido negativamente nos últimos anos. Há algumas realidades em que se verifica uma certa acomodação à nova proposta, com práticas mais comprometidas e inovadoras. Mas os números obtidos pelos diferentes sistemas de avaliação do Ensino Público Fundamental – SARESP (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), ANRESC (Avaliação Nacional do Rendimento Escolar), dentre outros – atestam o baixo nível de aprendizado dos alunos.

Por certo que mesmo tais indicadores precisam ser avaliados, uma vez que apresentam contradições intrínsecas, pois a proposta prevê ciclo de formação mas se avalia série a série, por exemplo. Entretanto afigura-se-nos que o Sistema de Progressão Continuada e a estruturação da escola em ciclos pouco tem conseguido para além de manter os alunos por mais tempo na escola.

Collares, Moysés e Geraldi, em texto de 1999 em que abordam o tema da educação continuada e as concepções de sujeito que embasam tal idéia, discutem a necessidade premente de reflexão sobre a prática que pode ocorrer de diferentes maneiras, mas que simplesmente não pode deixar de existir, sob pena de produzirmos uma prática educativa descomprometida, ineficaz, ingênua.

Sem dúvida, a oportunidade de reflexão, posterior aos acontecimentos, melhor os “enquadra”, mas certamente é no acontecimento que se é criativo, porque se está *diante* e no processo da vida. Em certo sentido, a reflexão, porque exige distanciamento, propicia um momento “artificial” relativamente às exigências do cotidiano, mas também torna o que se passou algo que nos aconteceu. A criação e a invenção no cotidiano somente são reconhecidas como tais na reflexão. (1999, p. 203)

O Sistema de Progressão Continuada já em pleno funcionamento não tem garantido a democratização e a qualidade do ensino que queremos, mas certamente percebemos que propiciar uma maior permanência do alunado na escola, já representa um avanço, ainda que por vezes medíocre, ante a realidade social injusta que a educação, atuando mais séria e comprometidamente poderia auxiliar a superar. Todavia, não queremos aqui retomar o discurso da escola redentora, de longe ultrapassado, por entendermos que a escola, como instituição, tem compromissos sociais importantes que, embora oficialmente assumidos, estão longe de serem cumpridos.

3 - ESCOLA: SUJEITOS, SUCESSO, FRACASSO

“Todos iguais, todos iguais, mas uns mais iguais que os outros.”.

Engenheiros do Hawaii

O domínio de uma habilidade específica, desde os primórdios da humanidade, esteve relacionado diretamente com o poder. Aquele que detém mais (força bruta, alimento, bens materiais, conhecimento...), é quem manda, quem detém, por consequência, o posto de liderança.

Vemos na história da educação que a idéia de transmitir cultura, saberes acumulados pelo homem, capacidades de raciocínio e de lidar com questões de lógica, enfim, conhecimento, sempre esteve diretamente ligada a uma classe dominante, aos “poderosos”.

O termo *pedagogia* vem de pedagogo,⁷ aquele que acompanhava os filhos dos mais abastados na tarefa da aprendizagem. É também junto à nobreza que encontramos preceptores e homens de reconhecida cultura a acompanhar a educação das novas gerações.

Assim, a escola, de igual modo, surge inicialmente para atender a demanda de formação dos que estavam destinados a lugares desde sempre determinados. A escola surge para formar a classe dominante.

Também na experiência brasileira, no berço da educação jesuítica, vemos a escola utilizada como instrumento de dominação, com o objetivo de difundir a cultura européia e “moldar” ou mesmo dizimar a cultura nativa, à semelhança do que aconteceu com os próprios nativos.

Somente por força de muita luta, no sentido literal e relativo do termo, foi que a escola foi se abrindo para os plebeus, para as categorias subalternas da humanidade. E de fato, vemos que até hoje essa abertura continua a ser relativa, numa relação sempre conflituosa, da mesma forma como é conflituosa a relação na sociedade estratificada na qual vivemos, onde o acesso e a divisão dos bens – materiais e culturais – constituem-se como processo marcado pelo embate, permeado pela ideologia capitalista neoliberal que sustenta os sistemas democráticos na sociedade ocidental.

⁷ O conceito de pedagogia nasceu na Grécia. No início, na *paidéia grega* “criação de meninos”, posteriormente, os pensadores educacionais de épocas posteriores ampliaram-no acrescentando o conceito de *Agogôs* (que conduz), criando um novo conceito, o “*Paidagogos* que significa “aquele que conduz a criança” Enc. Britânica do Brasil – Pub. Ltda.

É evidente que nenhuma organização social – portanto também a escola – vive e se mantém deslocada de um contexto humano social de relações, nem sempre claras e nunca simples. Assim que, também a escola, nascente e atual, é ela mesma produto e produtora da realidade educativa, do universo onde os homens se forjam como formadores mútuos.

Apesar dos conflitos externos que também constituem a escola e os que fazem a educação, não é fácil fugir da visão positivista e dual que marca nossa educação formal.

Pensada inicialmente para uma “elite” e premida historicamente pela necessidade de atender a todos, a escola foi se estruturando como um universo de contradições, tida ora como responsável por todas as mazelas da sociedade, ora como redentora dos desvalidos.

A consciência do direito à educação básica universal avançou, porém não conseguimos que a escola se estruturasse para garantir esse direito, ela continua como instituição seletiva e excludente. A escola como instituição – não como boas vontades de seus mestres – mantém a mesma ossatura rígida e excludente já faz um século. (Arroyo, 1997, p. 13)

Incapaz de ocupar o lugar de redentora a que a destinavam os mais pobres e de responder igualmente a todos os que começavam a ingressar na educação formal, foram-se construindo explicações diversas para o que se convencionou chamar de “fracasso escolar”, sempre dos alunos, registre-se, pois que a escola, em si, só na história recente, passa a ser analisada como produtora do fracasso.

3.1 - Teorias em torno do Fracasso

Collares e Moysés, em trabalho de pesquisa sobre ensino e medicalização realizado no final da década de 80 e publicado em 1996 (portanto há mais de dez anos) analisam o embricamento dos discursos médico e psicológico como justificadores do fracasso escolar e mantenedores de uma série de preconceitos que estão presentes na prática educativa. No início da pesquisa, pontuam as autoras algumas causas elencadas no senso comum, mas também sustentadas pelo discurso dos profissionais da educação – à época e ainda hoje, infelizmente – como razões para a não aprendizagem:

Crianças não aprendem porque são pobres, porque são negras, porque são nordestinas, ou provenientes de zona rural; são imaturas, são preguiçosas; não aprendem porque seus pais são analfabetos, são alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam os filhos... (1996, p. 26)

Ao levantarem preconceitos do discurso que envolve o fracasso, que nos é tão familiar porque altamente presente no contexto escolar, as autoras apenas demonstram o modo como o discurso científico e acadêmico presente nas diversas teorias que “explicam”

o fracasso escolar, chegou ao senso comum. Destacam ainda o quanto, nesse discurso, se depreende que a escola está isenta de responsabilidade sobre o processo ensino aprendizagem, numa concepção de que o sistema educacional seria perfeito, não fosse a presença de tantas realidades “defeituosas”, fora do “padrão de normalidade”.

Eis algumas teorias, que ao longo da história da educação, têm sido utilizadas como justificadoras do insucesso de um elevado percentual de crianças em nossas escolas.

3.1.1 - Teorias Racistas

Na obra “A produção do fracasso escolar”, um dos trabalhos mais eloqüentes sobre os preconceitos que sustentam a atividade educativa desde o início da educação formal, Patto (1996), fundamentando teoricamente e corroborando estudos com uma aprofundada pesquisa, elucida como o discurso educativo foi se orientando na direção de manter-se competente, culpando aquele que não aprende pelo próprio destino, numa expressão que acabou sendo cunhada como “culpabilização da vítima”.

Kassar (2000) aponta a incorporação do pensamento “naturalista” pelas ciências humanas, com a defesa da idéia de que, à semelhança das plantas os seres humanos “desabrochariam” de acordo com dons e qualidades naturais, como uma das concepções que dá sustentação à “ideologia do dom”⁸, que, por sua vez, ratifica a idéia da responsabilização do aluno pelo próprio fracasso.

Verifica-se assim que muitas teorias foram construídas como justificadoras da não aprendizagem. Em nenhuma delas, aponta Patto (1996), são questionadas as próprias condições de ensino, a atuação pedagógica e as circunstâncias que permeiam o universo escolar – realidade que talvez se mantenha praticamente a mesma, apesar de decorridos aproximadamente vinte anos.

Dentre as teorias construídas no intuito de justificar o insucesso dos alunos na vida escolar, encontra-se aquela que aponta a França como o berço das teorias do determinismo racial, ainda no final do século XVIII. Nesse período e no início do século XIX, o anticlericalismo opunha-se à doutrina cristã que propugnava a origem comum dos homens e, em nome de um cientificismo que se autodeterminava neutro, defendia a diferença racial como responsável pelas diferenças sociais.

A divulgação mais intensa das idéias racistas dá-se a partir dos primeiros anos do século XIX e seu prestígio atinge o ponto mais alto aproximadamente entre 1850 e a década de 1930. Neste período, as

⁸ Termo que discutiremos a frente

doutrinas antropológicas formuladas pelos filósofos desempenharam um papel estruturante no pensamento das novas elites. (Patto, 1996, p. 31)

Uma das explicações utilizadas para justificar e de certa forma acentuar a diferença entre as raças é o estabelecimento de relação entre clima e temperamento e herança de caracteres adquiridos - idéia até hoje presente no senso comum do brasileiro.

Inúmeras explicações “científicas” foram sendo buscadas para demonstrar empiricamente a diferença entre as raças. Há registros de experiências com crânios de cadáveres para se constatar a diferença entre os nobres e plebeus. Alguns estudiosos afirmam que o cientificismo utilizado na justificativa do racismo era ingênuo, a tal ponto de, à falta de comprovação da teoria da desigualdade entre as raças, bastar-se a simples explicação: “é assim porque não pode ser de outra forma”.

Para Patto, a educação brasileira no início do século XX sofre forte influência dos valores e da filosofia francesa, que eleva as questões raciais a padrões científicos. A autora destaca que as idéias de Cabanis, médico e filósofo francês que viveu no século XVIII, atuaram fortemente como justificadoras das desigualdades sociais pela “comprovada” distinção existente entre os homens, postulando a existência de raças anatômicas e fisiologicamente diferentes, em conseqüência, também desiguais psiquicamente. Pela teoria de Cabanis, explicava-se, no século XIX, a diferença de resultados que os negros obtinham nos estudos. À raça branca, ou ariana, atribuía-se como característica natural a inteligência; a amarela era a detentora dos dons da atividade e a negra tinha como característica acentuada a afetividade. Assim, as características biológicas e mentais existentes *a priori* explicavam, naturalmente, as diferenças sociais entre as raças e a exploração do trabalho escravo. A idéia era a de que todos têm a mesma oportunidade, mas as diferenças individuais ou raciais, biologicamente determinadas, fariam com que cada um atingisse, como conseqüência lógica, determinado patamar social.

[...] só é possível entender como se engendram as representações de mundo se atentarmos para o modo como os homens se relacionam para produzir e reproduzir a vida; numa estrutura social como a das sociedades capitalistas, a resposta à questão primordial – de onde venho? – que os seres humanos se formulam desde um passado remoto, só poderia assumir a forma de atribuição de uma genealogia distinta aos que dominam – desta vez sob a pretensa objetividade e neutralidade da ciência. (Patto, 1996, p. 35-36)

Patto destaca ainda o quanto a tese da inferioridade do não branco, na época da colonização, foi especialmente útil, tanto nos países colonizadores - como Portugal - como nos colonizados – a exemplo do Brasil - pois nos primeiros justificava a dominação dos povos e em ambos explicava a dominação de classe.

Já no período republicano, difundiu-se no Brasil, de forma acentuada, pela obra de Gilberto Freyre, publicada em 1933, um certo estigma em relação ao negro. Apesar de focar a degradação da cultura africana na condição escrava como uma característica a ser considerada, o autor aborda a escravidão de maneira leniente.

Freyre é conhecido por ter propagado a idéia de uma benignidade das relações entre senhores e escravos no Brasil. Em *Casa-Grande & Senzala* o sociólogo sugere em vários momentos uma visão romantizada da escravidão no Brasil, inclusive antepondo-a a um cenário de violência que caracterizaria o regime escravista no sul dos Estados Unidos. Paradoxalmente, segundo Tuna (2005), encontramos na mesma obra, passagens em que Freyre denuncia o sadismo dos senhores e dos padres jesuítas com os escravos, a crueldade das senhoras em relação às escravas mais bonitas, o contágio por doenças sexualmente transmissíveis de indígenas e negros em virtude do contato com os portugueses, entre outras imagens que sugerem a violência das "relações raciais" no Brasil.

Emoldurando essas duas realidades - a benignidade e a violência - Freyre constrói a idéia de que a formação brasileira seria marcada por "um processo de equilíbrio de antagonismos". Nessa linha, os conflitos existentes na sociedade brasileira seriam amortecidos, isto é, os antagonismos - que poderiam ocasionar choques violentos - caminhariam, no Brasil, para um processo de harmonização.

Do ponto de vista literário, *Casa Grande e Senzala* é mais que consagrada e, mesmo do ponto de vista histórico, ainda que os críticos sejam pouco condescendentes com a obra, classificando-a, por vezes de racista, também é inegável que apresenta preciosas contribuições.

Em nossa perspectiva, ilustra o quanto a questão racial esteve e está diretamente presente em nossa cultura, ainda que muitas vezes contida num jogo camuflado, sem que saibamos onde termina a discriminação racial e onde começa o estereótipo, o preconceito. Alguns historiadores registram que não só o negro foi visto como raça degenerada e incapaz. Por volta da década de 30, também o caboclo – fruto da mestiçagem entre o negro e o europeu – assume o lugar de raça inferiorizada. Monteiro Lobato, em algumas de suas obras, como em *Urupês*, identifica na figura do caboclo, do caipira eternizado na personagem do Jeca Tatu, todos os defeitos e estereótipos até então atribuídos de forma caricata ao negro: inculto, medíocre, indivíduo sem perspectiva. Lobato tratava assim ao caboclo por revoltar-se contra a forma de exploração da terra utilizada por ele, geralmente com queimadas.

O que se verifica é que, em muitas situações a questão racial serve como pano de fundo, e não se aborda diretamente a questão física, biológica, mas são enfocados hábitos e

costumes dos pobres, dos que não têm acesso aos bens de consumo mais elementares, dentre os quais se encontram os hábitos de higiene, e se generaliza como se isso fosse característica da raça, como podemos ver no poema de Manuel Bandeira

Casa-Grande & Senzala .
 (...)

Se nos brasis abunda

Jenipapo na bunda,

Se somos todos uns

Octoruns,

Que importa? É lá desgraça?

Essa história de raça,

Raças más, raças boas

- Diz o Boas -

É coisa que passou

Com o franciú Gobineau.

Pois o mal do mestiço

Não está nisso.

Está em causas sociais,

De higiene e outras que tais:

Assim pensa, assim fala

Casa-Grande & Senzala.

Livro que à ciência alia

A profunda poesia

Que o passado revoca

E nos toca

A alma de brasileiro,

Que o portuga femeeiro

Fez e o mau fado quis

Infeliz! (Bandeira, 1948. p.397-398.)

Assim que a humanização, que acreditava Freyre dar-se pela miscigenação, na verdade nunca aconteceu. Ao contrário, os preconceitos e a discriminação racial – contra negros, índios, orientais – existem e atuam cruelmente na sociedade, porque, de forma covarde, camuflam-se sob o discurso da miscigenação presente na cultura do país, o que faria de nós brasileiros, em tese, um povo menos racista. Vale lembrar que temos na atualidade, assistido pelo mundo todo, violentas manifestações de intolerância: religiosa, racial, dentre outras.

Também na escola, o racismo veste ares econômicos. A crença não recai mais – ao menos não explicitamente – sobre as “diferenças” raciais, mas sobre as diferenças todas, sobretudo aquelas estabelecidas em relação aos alunos que têm mais poder econômico – não por acaso quase todos brancos. Em artigo sobre Cultura Negra e Educação de 2003, publicado pela Revista Pedagógica Brasileira, Gomes analisa esse contexto das relações sociais que se travam na escola em torno das diferenças raciais e a maneira como são percebidas socialmente:

Parto da concordância de que negros e brancos são iguais do ponto de vista genético, porém discuto que, ao longo da experiência histórica, social e cultural, a diferença entre ambos foi construída, pela cultura, como uma

forma de classificação do humano. No entanto, no contexto das relações de poder e dominação, essas diferenças foram transformadas em formas de hierarquizar indivíduos, grupos e povos. As propriedades biológicas foram capturadas pela cultura e por ela transformadas. No caso do negro brasileiro, a classificação e a hierarquização racial hoje existentes, construídas na efervescência das relações sociais e no contexto da escravidão e do racismo, passaram a regular as relações entre negros e brancos como mais uma lógica desenvolvida no interior da nossa sociedade. Uma vez constituídas, são introjetadas nos indivíduos negros e brancos pela cultura. Somos educados pelo meio sociocultural a enxergar certas diferenças, as quais fazem parte de um sistema de representações construído socialmente por meio de tensões, conflitos, acordos e negociações sociais. A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (Gomes, 2003, p. 23- 24)

Parece-nos que a autora atribui à educação escolar uma tarefa que a escola sozinha não pode cumprir, pois que, atuando como uma das células da sociedade, se encontra, também ela, enredada no emaranhado de preconceitos e discriminações que a coletividade como um todo mantém para justificar as desigualdades sociais que se avultam em nosso país. Todavia, cabe-lhe de fato trabalhar mais conscientemente na direção da superação dos preconceitos de naturezas diversas que se manifestam, das formas mais sutis às mais violentas, no interior das escolas e por vezes, se sustenta pela utopia de uma educação que busca a homogeneidade como meta.

Já Soares, em trabalho sobre o preconceito lingüístico na escola, datado de 1986 – portanto há duas décadas – afirma que as desigualdades sociais têm origens econômicas e nada têm a ver com desigualdades naturais ou desigualdades de dom, aptidão e inteligência. No entendimento da autora à época, mesmo a divisão de classes na sociedade capitalista estaria diretamente ligada não às características dos indivíduos, mas à divisão do trabalho determinada pelo modo capitalista com que os donos do capital apropriam-se da força de trabalho das classes economicamente desfavorecidas, numa perspectiva filiada ao pensamento marxista.

Importa-nos aqui discutir o quanto dessas idéias – a existência de supremacia entre as diferentes culturas e seus valores - permearam (permeiam?) o universo escolar e se relacionam, de modo claro ou velado, ao fracasso de um contingente significativo de estudantes no sistema escolar brasileiro.

Temos, todavia, ainda outras explicações para o chamado “fracasso escolar” que abordaremos a seguir.

3. 2 - Aspectos biológicos: medicalização e psicologização do ensino

Collares, médica neurologista, costumava afirmar em suas aulas, já na década de 90, que a dificuldade de aprendizagem – sob quaisquer termos que possam designar este fenômeno – estava para a educação dos pequenos assim como o vírus estava para a saúde das crianças: na presença de uma febre inexplicada, o diagnóstico seria uma virose de origem desconhecida. De semelhante modo, na educação, ante um aprendizado diferenciado e de resultados abaixo do esperado, o diagnóstico seria “dificuldade de aprendizagem”. O cruel, entretanto é que, no caso de uma virose, em geral os pediatras prescrevem um antitérmico ou antiinflamatório e o episódio, na grande maioria das vezes, encerra-se aí. No caso da dificuldade de aprendizagem, entretanto, como se trata de uma situação altamente perturbadora no sistema de ensino, são necessárias outras provas científicas que ratifiquem o malfadado diagnóstico. Então, geralmente, inicia-se a via crucis de encaminhamentos intermináveis a especialistas que, do alto de seu saber “científico”, diagnosticarão com irrefutável precisão – já que o pressuposto tácito é o de que a ciência não se engana – a causa da dificuldade: déficit de atenção, hiperatividade, disfunção cerebral mínima, falha no processamento auditivo central, dentre outras infinidades de termos - “cientificamente”, ratifique-se - criados para esclarecer e tranquilizar aos incautos educadores o motivo de tantas dificuldades apresentadas pelo aluno.

Até meados do século XX, o conceito de deficiência, diminuição ou handicap, estava relacionado com inatismo e definitividade, pois entendia-se que as deficiências tinham causas quase que estritamente orgânicas e por isso, eram imutáveis. Ao longo dos anos, as categorias de deficiências foram sendo ampliadas e especializadas, mas mantinha-se um entendimento comum: o distúrbio era um problema inerente à criança, com poucas possibilidades de intervenção. Essa visão permeava todo o entendimento da aprendizagem, segundo estudos de Marchesi e Martin (apud Collares e Moysés, 1996, p. 01).

A atuação medicalizante consolida-se ao ser capaz de se infiltrar no pensamento cotidiano, ou, mais precisamente, no conjunto de juízos provisórios e preconceitos que regem a vida cotidiana. E a extensão – e intensidade – em que esse processo ocorre pode ser apreendida pela incorporação do discurso médico, não importa se científico ou preconceituoso, pela população. Para praticamente todos os segmentos que compõem a sociedade brasileira, os problemas de saúde constituem uma barreira para a aprendizagem, e logicamente uma das principais causas do fracasso escolar. Inclusive para os profissionais da educação. (Collares e Moysés, 1996, p. 75-76)

O excerto acima foi extraído do livro “Preconceito no Cotidiano Escolar Ensino e Medicalização”, cujo texto traz significativas reflexões sobre o tema, após pesquisa realizada em escolas públicas no município de Campinas - SP, na década de 90. Durante a pesquisa,

alunos, pais, professores, especialistas da educação e da saúde foram ouvidos e, praticamente de forma unânime, manifestaram a crença de que qualquer doença impede a aprendizagem ou, no mínimo, interfere negativamente em seu processo; o que indicaria, por linha transversa que, se um aluno não aprende, algo deve estar errado com sua saúde.

No mesmo texto, as autoras analisam como o binômio saúde/doença é visto de forma polarizada. Não há sequer, no senso comum, no ambiente escolar ou mesmo no universo médico, uma preocupação em se estabelecer que tipos de doenças seriam de fato impeditivas ou dificultadoras do processo de aprendizagem. A idéia é a de que qualquer doença justifica, explica, qualquer dificuldade. Assim, torna-se desnecessária a existência de critérios de encaminhamentos. Qualquer comportamento – da apatia à agressividade – é apto a propiciar uma avaliação médica. E o pior é que, na esmagadora maioria dos casos, a suspeita do professor que encaminha se confirma por um diagnóstico médico. Na pesquisa organizada por Collares e Moysés são trazidas falas enfáticas de professores, que com orgulho atestam: “Todos que encaminhei tinham problemas, acertei.” Mas a superficialidade dos posicionamentos não se restringe aos profissionais da educação. Inúmeros relatos são trazidos no texto em que os médicos explicam os procedimentos adotados frente às queixas escolares. Afirmam que pedem alguns exames laboratoriais de rotina (sangue, urina, fezes...) e, caso não localizem nenhuma doença, pedem um eletroencefalograma ou simplesmente encaminham para a saúde mental. Enfatizam que não é possível um atendimento um pouco mais direcionado, uma investigação mais pontual, ante o número de pacientes que precisam diagnosticar em cada jornada de trabalho.

Como vemos, não só a educação padece de recursos e investimentos reais no país. As questões sociais não são prioridade nas políticas públicas e essa não é uma realidade superada no último milênio, infelizmente.

O fato é que, tanto no âmbito educacional quanto no da saúde, as questões sociais e as condições de vida - sobretudo da população desfavorecida economicamente, maior usuária dos serviços públicos - são abstraídas ou cabalmente ignoradas, como um mal a ser evitado a todo custo. Busca-se a explicação dos problemas de escolarização na estrutura familiar ou na patologia e os problemas de saúde, por sua vez, nos deficitários hábitos de higiene, moradia, alimentação. E tais condicionantes, tanto para os profissionais da educação quanto para os da saúde, parecem estar isolados, descolados de uma realidade social mais ampla, mesmo porque, tais questões não são da competência de nenhum dos dois universos. Caberia perguntar: Estão realmente isentas, a Educação e a Saúde Públicas, da realidade de vida de seus usuários?

Não está em nossas mãos mudar a realidade social da origem da maioria dos alunos das escolas públicas. Mas muita coisa está nas mãos da educação. Sem se assumir

como redentora, mas também sem se eximir de sua responsabilidade ou delegá-la para outras instâncias, como a saúde.

Outro aspecto altamente disseminado como provável causa do fracasso escolar e também bastante discutido por Collares e Moysés é a desnutrição. Afirmam as pesquisadoras que não há qualquer respaldo científico para se relacionar a desnutrição com a não aprendizagem, visto que a falta de nutrientes só traria conseqüências negativas sobre o sistema nervoso central em situações muito específicas que, ainda assim, não poderiam ser isoladas como fator determinante, visto também que a nutrição está diretamente relacionada com as condições de vida do sujeito, que certamente incidirão sobre sua forma de interação com o conhecimento, restando portanto impossível estabelecer-se uma relação simplista de causa e efeito, como enfatizam as autoras:

O grande número de pesquisas realizadas, que sistematicamente mostram um comprometimento desse desenvolvimento, não pode ser conclusivo, pois esbarra em um impasse metodológico intransponível: os determinantes da desnutrição (condições de vida, intimamente vinculadas à inserção social da família) também são os determinantes fundamentais dos inúmeros padrões possíveis de expressão do desenvolvimento intelectual. (1996, p. 94)

Não obstante a total ausência de rigor científico e a flagrante impossibilidade de se considerar a desnutrição como causadora de dificuldades em aprender, a crença nesta relação direta subsiste fortemente, como um dos preconceitos mais cristalizados na área educacional.

3.2.1 - Medicina e Psicologia

Patto destaca, como ponto relevante, o fato da psicologia, no Brasil, nascer nas faculdades de medicina, na Bahia e no Rio de Janeiro:

Coube aos médicos realizar os primeiros estudos com os testes psicológicos europeus; em 1918, no Hospital Nacional, um pediatra testava as provas da escala de Binet de inteligência. Da mesma forma, os primeiros cursos de psicologia aconteceram nas faculdades de medicina e foram ministrados por médicos. [...] É importante salientar que esses médicos-psicólogos tão atuantes a partir da década de trinta, formaram-se pessoal e profissionalmente no início do século, na mesma época portanto, em que circulavam, com grande prestígio, as teorias racistas em suas formulações brasileiras e quando se esboçavam os primeiros “retratos psicológicos” do brasileiro, que tinham como pano de fundo os pressupostos da superioridade da cultura européia e da raça branca. (1996, p. 77-78)

Temos assim, também para a psicologia, o mesmo nascedouro preconceituoso e estereotipado que a medicina assume na perspectiva das dificuldades de escolarização e não nos parece ser por casualidade que também os diagnósticos e tratamentos psicológicos

apenas confirmem o que a escola aponta como “suspeita” para a não aprendizagem, ou seja, a culpa da criança, de seu ambiente familiar, de sua cultura deficitária, de seu organismo doente. Enfim, a caracterização da “criança problema”, tal como designado na década de 30, pela própria psicologia nascente. Assim interligadas e detentoras de um discurso altamente hegemônico porque alicerçado em pretensa “verdade científica”, medicina e psicologia vão se constituindo como caminhos, como mecanismos de apoio (ou sustentação?) das “dificuldades de aprendizagem” sob diferentes aspectos.

Com o advento da psicologia, uma criança que não apresente qualquer limite orgânico elucidado pelo diagnóstico médico, não mais ficará desassistida, sem um diagnóstico que “justifique” seu “não aprender”, visto que, uma criança que não aprende, inegavelmente tem algum problema. Esse é um dos maiores sofismas criados na parceria saúde/educação. Se a medicina não localizar o problema, a psicologia certamente o fará.

Também Soares (1986), analisando a situação da não aprendizagem num contexto social e economicamente situado – visto que na maioria das vezes tratamos do fracasso escolar da criança pobre, frise-se - descreve o atroz processo de culpabilização da criança que não aprende, separada de seu contexto e das relações em que se insere, no que a autora classificou como “a patologização da pobreza”:

Na área da educação, buscou-se, inicialmente, analisar “cientificamente” o problema das dificuldades de aprendizagem e do fracasso, na escola, das crianças “pobres”. Dessa análise “científica” encarregou-se, sobretudo, a Psicologia, através da caracterização dessas crianças, por meio da aplicação de testes, realização de entrevistas, observação do comportamento no contexto escolar. Como esses estudos partiam sempre de um modelo implícito ideal de comportamento em comparação com o qual a criança pobre era avaliada – o comportamento da classe dominante, social e economicamente privilegiada -, os resultados apresentaram a criança como portadora de “carências” e “deficiências”: carências afetivas, deficiências perceptivas e motoras, privação cultural, déficit lingüístico. Surgiu assim uma verdadeira “teoria da deficiência cultural” e uma “psicologia da pobreza”, que “patologizaram” a pobreza, isto é, responsabilizaram-na por gerar “doenças”, “defeitos”, “deficiências”. Obviamente, essa “teoria da deficiência cultural”, ao assim explicar “cientificamente” a “desigualdade” de que vinha sendo vítima a criança pobre na escola – culpando disso a própria criança e seu contexto cultural – confortavelmente dissimulou as verdadeiras razões sócio-político-econômicas da desigualdade. (Soares, 1986, p. 19)

Interessante observar - ou diríamos triste? – que a realidade atual no contexto da psicologia clínica não sofreu grandes alterações, com poucas e honrosas exceções. A crença de que a aplicação de um teste psicológico por profissional da área pode diagnosticar as causas determinantes da não aprendizagem – que invariavelmente localizam-se no próprio aluno – ainda é quase absoluta.

3.2.2 - Psicologia Diferencial e Carência Cultural

No âmbito das políticas educacionais ao longo do século XX, entre os anos 20 e 30 do último século sob influência do que ficou conhecida como Educação Nova, tivemos várias críticas à Pedagogia Tradicional fundamentadas nas contribuições da Psicologia científica, nascida ao final do século XIX e início do século XX e traduzida nos princípios da Psicologia Diferencial.

Inaugurou-se, então, uma perspectiva de análise biopsicologizada do fracasso escolar, dentro de uma abordagem psiconeurológica. Nesse quadro teórico, culpabilizava-se a criança por sua provável falta de aptidão ou prontidão necessária à aprendizagem, o que a colocaria em situação de fracasso escolar. Esse tipo de abordagem do fracasso escolar, segundo Patto (1996), teve uma influência no meio educacional brasileiro durante toda a primeira metade do século XX.

Entre os anos 60 e 70, outras perspectivas de análise encontraram terreno fértil entre os educadores brasileiros. Eram abordagens que procuravam localizar no meio sócio-cultural do aluno as raízes da incapacidade da criança na escola, de modo que, o grupo familiar e social mais próximo com que ela convivia e em que se desenvolvia, seria determinante para a falta de domínio de atitudes e competências aptas a favorecer uma boa aprendizagem, colocando-a em situação de fracasso escolar. Explicitam-se aí as bases da teoria da carência cultural sob as suas duas principais vertentes, a tese da deficiência ou déficit cultural e a tese da diferença cultural. Nessa época, deu-se a implementação dos programas de educação compensatória, tanto no Brasil quanto em outros países, especialmente nos Estados Unidos. Esses programas surgiram com o objetivo de oferecer às crianças das classes sociais marginalizadas condições para "recuperar o atraso", fosse ele intelectual, verbal, cognitivo; ou diminuir seu estado de carência. A idéia era a de que, vencido tanto seu atraso quanto sua carência, essa criança estaria, pois, em igualdade de condições com os demais alunos para seguir seus estudos "normalmente".

O pressuposto básico no qual se apóia essa teoria é o de que o fracasso escolar dos alunos de camadas populares se deve a deficiências ou déficit ou privação cultural decorrentes das suas precárias condições de vida. As explicações para as suas deficiências são encontradas na suposta existência de problemas psíquicos de natureza emocional ou na suposição de que o ambiente carente em que vivem gera deficiências cognitivas, psicomotoras, perceptivas, afetivas, emocionais e de linguagem que as impedem de se saírem bem na escola. (Sawaya, 2002, p. 199)

As primeiras críticas à teoria da carência cultural, iniciaram-se ainda nos anos 70, focalizando o aspecto reducionista e preconceituoso dessa abordagem, ao evidenciar que ela contribuía para difundir uma visão de que as classes marginalizadas possuíam uma cultura inferior. No entanto, nesse período, os questionamentos dirigidos à teoria da

carência cultural e suas vertentes, não conseguiram romper com as marcas do reducionismo e de preconceitos nelas presentes. Apesar de alguns teóricos críticos proporem a substituição do termo "carente cultural" por "marginalizado cultural" (caberia perguntar sobre a relevância da substituição do termo...), todavia, proposições como essas não foram suficientes para se caminhar para além de ações próximas aos programas de educação compensatória.

Temos também nessa visão a ausência de uma investigação mais ampla e menos reducionista e polarizadora do “fracasso escolar” e de sua relação com os determinantes socioeconômicos, políticos, culturais que definem a sociedade capitalista e perpassam as práticas sociais onde localizamos as práticas educativas.

3.3 - Encaminhamentos Psicológicos

Em trabalho publicado em 2002, elaborado a partir de pesquisa de campo realizada em 1986, sobre problemas de escolarização à luz da perspectiva histórico crítica em psicologia, Proença constata que dois terços dos encaminhamentos psicológicos ocorrem por problemas vividos pelas crianças no seu processo de escolarização. Dentre os motivos mais freqüentes para os encaminhamentos estavam o que a escola classificava como problemas de aprendizagem e de comportamento – atitudes inadequadas em sala de aula -, sendo que nas meninas concentrava-se o maior percentual de queixa sobre dificuldades de aprendizagem (troca de letras, dificuldade de leitura, escrita amontoada, omissão de sílabas, erro nas contas, lentidão) e nos meninos os distúrbios de comportamento (sair da classe, não responder chamada, não obedecer a instruções, agressividade, falta de respeito aos limites impostos...). Na grande maioria dos casos, narra a autora que o atendimento psicológico oferecido, em geral, iniciava-se por testes psicológicos para avaliar aspectos da estrutura e da dinâmica da personalidade do cliente.

Durante o processo psicodiagnóstico, o principal instrumento utilizado foi o teste psicológico, cuja freqüência de aplicação chegou a cento e quarenta vezes. Em geral, os testes aplicados procuram avaliar aspectos da estrutura e da dinâmica da personalidade do cliente, pouco contribuindo para a compreensão da queixa escolar. (Proença, 2002, p. 181)

A pesquisa demonstra que as queixas são majoritariamente atribuídas às crianças. Professores não sabem como lidar pedagogicamente com questões ligadas ao processo de alfabetização. Adultos não sabem lidar com crianças que discordam das regras impostas. Além disso, aponta que a escola estabelece uma relação impositiva com os pais, a ordem pedagógica se transforma em lei e determina o encaminhamento psicológico. Os pais fazem

uma verdadeira peregrinação em busca de um diagnóstico para os “problemas” do filho. São induzidos a acreditar que se encontrariam na saúde as respostas para as dificuldades de escolarização “do aluno” detectadas pela escola. É o fenômeno da, quase inquestionável, medicalização do processo de alfabetização.

3.3.1 - Questões referentes aos problemas de aprendizagem

Proença (2002) aponta ainda como principal motivo do encaminhamento, dificuldades em relação à leitura e à escrita, o que demonstra o quanto os professores desconsideram o processo de alfabetização como um caminho que pode ser traçado de diferentes maneiras, classificando como patológico tudo o que se desvia de um padrão arbitrariamente estabelecido. Mas, essa concepção de *normalidade e a patologia* dos “desvios” não residem só no imaginário dos professores. Ao contrário, em sua formação ou mesmo em publicações científicas da área, encontram respaldo para suas “fundadas” suspeitas para a existência de dificuldades de aprendizagem.

As descrições do que os professores geralmente classificam como problemas de leitura e escrita – troca ou omissão de letras, dificuldades ortográficas ou dúvidas quanto à segmentação dentre outros - nos levam a crer que o que embasa o processo de aquisição do domínio da leitura e escrita é uma concepção cristalizada que vê o erro como definitivo e inaceitável e, em conseqüência, tudo o que se desvia do padrão estabelecido, como patológico e, portanto, merecedor de um olhar médico ou psicológico.

Essa concepção de alfabetização remonta ao final dos anos 1960 dando grande importância aos chamados “distúrbios de aprendizagem”. Ou seja, a forma da letra destoante (disgrafia), a dificuldade da leitura-escrita (dislexia), não escrever ortograficamente (disortografia), o não pronunciamento correto dos fonemas (dislalia), a agitação em sala de aula (hiperatividade), cada uma das diferenças que uma criança apresentava diante de seu grupo recebia um diagnóstico específico. Embora amplamente questionada pelas ciências sociais, observamos, de tempos em tempos, o ressurgimento da concepção hereditária ou orgânica para explicar fatos sociais, principalmente na área educacional. (Proença, 2002, p. 184).

Na área educacional, tornou-se freqüente a busca de uma explicação orgânica para fatos sociais; a aplicação de modelos biológicos a fenômenos sociais,⁹ o que também induz pais e professores a apresentarem uma concepção idealizada da criança que ingressa na vida escolar.

Proença (2002) relata em sua pesquisa que, no período de implantação do ciclo básico no Estado de São Paulo, em 1994, verificou-se a multiplicação dos

⁹ A respeito dessa questão ver Soares, 1986; Moysés e Collares, 1996;

encaminhamentos. Mesmo na atualidade, quando os professores enfrentam desafios pedagógicos com uma formação inadequada, em que o Ensino Fundamental se organiza em ciclos, numa proposta de Progressão Continuada, há uma busca constante por agrupamentos homogêneos e as diferenças continuam a ser consideradas patológicas.

Na teoria, a organização do tempo em ciclos no Sistema de Progressão Continuada – como já discutimos – atuaria como mecanismo facilitador do trabalho pedagógico numa maior diversidade. Na prática porém, a realidade permanece quase inalterada. O desvio de um modelo previamente definido, no domínio de conteúdos escolares ou no comportamento, é quase sempre justificador de encaminhamentos para especialistas da saúde, com queixas que freqüentemente se configuram como as conhecidas “profecias auto-realizadoras”.

Ponto importante, destacado por Proença, é que pesquisas realizadas nas décadas de 80 e 90 demonstravam que obtinham melhores resultados os professores que acreditavam nas capacidades de seus alunos e desenvolviam o trabalho partindo dessa premissa. A contrario senso, porém, ainda hoje, pode-se afirmar que quando o professor não acredita no potencial de seu aluno, a aprendizagem fica comprometida.

[...] a percepção do professor sobre si mesmo e sobre seu aluno conduz a formas de interação com o aluno e os resultados escolares, de tal modo que aqueles professores que conseguem perceber e desenvolver as qualidades dos alunos, promovem a sua acentuação, mas aqueles que são permeados por preconceitos, ou só conseguem ver os aspectos negativos dos seus alunos, não conseguem um bom aproveitamento escolar por parte deles. (Sawaya, 2002, p. 207)

Se acreditamos que a aprendizagem se dá na relação, portanto, de forma indireta, atravessada e até mesmo quase determinada pelo outro, não fica difícil compreender esse resultado.

3.3.2 - Questões referentes aos problemas de atitudes

Outro fator diretamente relacionado ao fracasso na aprendizagem é o “mau comportamento” dos alunos em sala de aula, motivo de grande número de encaminhamentos para atendimento psicológico (Proença, 2002). Há um conjunto de regras estabelecidas pelo professor em sala de aula ao qual os alunos devem se submeter. Ao se comportar de maneira diferente da esperada naquele grupo, ante às situações apresentadas, o aluno estará desviando-se do padrão, causando conflitos com os quais, professores e escola como um todo têm muita dificuldade em lidar. Então, também nesse caso, a diversidade é considerada patológica.

Segundo os motivos de encaminhamentos analisados, parcela significativa de crianças que não obedece às regras estabelecidas pelo professor na sala de aula acaba sendo encaminhada para atendimento psicológico. Atitudes como: conversar muito, esquecer as regras estabelecidas, não apresentar um caderno organizado, não obedecer quando solicitada,

recusar-se a fazer algo são os principais motivos pelos quais as crianças são conduzidas aos consultórios psicológicos. (Proença, 2002, p. 187)

Ainda na pesquisa de Proença, verifica-se que, dentre as queixas campeãs, destaca-se a agressividade, sendo que em todas as descrições desconsidera-se a situação em que a agressão emergiu. Outro motivo de encaminhamento é o excesso de timidez de algumas crianças. Esses pólos justificam grande parte dos encaminhamentos e levam a crer que no âmbito educacional existe um conjunto de atitudes consideradas “adequadas” e que o aluno ideal não deve tender nem para um lado nem para o outro, sob pena de ter seu comportamento afastado da normalidade.

Embora muito discutida e discutível, o certo é que o conceito de “normalidade” norteia as práticas disciplinares pedagógicas. Proença verificou que, nos prontuários, a descrição do problema recai invariavelmente sobre a criança e seus aspectos intrínsecos (agitada, tímida...), ficando ausente a dinâmica de suas relações. Ausentes ainda, os procedimentos escolares utilizados na resolução dos conflitos. Mereceram destaque também, dentre as principais queixas, a desatenção e o desinteresse.

Buscando entender o fenômeno da desatenção e do desinteresse dos alunos, considerando-se o contexto em que se manifestam, a pesquisadora faz menção a um excesso de atividades mecânicas e a um tempo enorme em que a criança deve passar imóvel dentro de sala, em praticamente todas as práticas desenvolvidas. Além disso, constatou à época, a precariedade das instalações escolares e uma organização de ambientes em nada facilitadora da aprendizagem. Registre-se, pouquíssima coisa mudou nos últimos anos.

Proença também verifica na pesquisa a utilização de práticas pedagógicas que enfatizam a memorização, o ritmo e a coordenação motora como cerne do aprendizado de leitura e escrita, em detrimento da curiosidade, do interesse e dos questionamentos infantis. Observa ainda que, na esmagadora maioria dos “casos” encaminhados, a relação professor-aluno não é explicitada, ou seja, o professor não se inclui no processo de aprendizagem.

Longe, porém, dos encaminhamentos aterem-se meramente às queixas, quer de natureza pedagógica ou comportamental, há ainda aqueles que solicitam a avaliação das crianças para encaminhá-las para salas especiais, onde já se explicita a suspeita: “deficiência mental leve”, dentre outras espécies de pré-diagnósticos a serem confirmados pela avaliação de “especialistas”. Em muitas situações, solicita-se aos pais que levem seus filhos ao psicólogo, sem que sequer estes sejam suficientemente informados sobre os motivos dos encaminhamentos.

Muitos estudiosos (e.g. Kramer, 1982, Carraher, 1983, Patto, 1996, Góes, 2004, Moysés e Collares, 1985/1996) apontam para o quanto o discurso médico e psicológico tem

sido utilizado para confirmar a idéia de que o fracasso escolar nasce das diferenças individuais, como se alguns (muitos) alunos tivessem características incompatíveis com a aprendizagem. Nessa visão, como na quase absoluta maioria das análises, o fracasso escolar é sempre entendido como sendo do aluno. A escola continua seletiva e excludente.

Apesar de pequenos avanços construídos e implementados em alguns sistemas de ensino, continuamos nos defrontando com graves e antigos problemas de crianças e mesmo adultos que não aprendem, que não conseguem desenvolver novas habilidades e competências, que são considerados culpados pelo próprio insucesso, como se a escola, as práticas pedagógicas e todas as circunstâncias em que se processa a educação formal, fossem totalmente isentas e responsabilidade nenhuma tivessem com relação ao sucesso de seus aprendizes.

A educação é um processo amplo e complexo, repleto de implicações que só se processam na relação, na interação entre os sujeitos. Se há sucesso ou fracasso, se há problemas ou soluções, estes aspectos só podem ser analisados em seu conjunto, pois que nunca se manifestam isoladamente, mas se entrecruzam numa mútua constituição. Polarizar a questão das dificuldades de escolarização significa tratar do tema de forma reducionista, simplista, injusta e, no mínimo, covarde.

4 - ACERCA DA CONSTITUIÇÃO SOCIAL DOS SUJEITOS E DO LUGAR DA ESCOLA NESSE PROCESSO

*[...] E aprendi que se depende sempre
De tanta, muita, diferente gente
Toda pessoa sempre é as marcas
Das lições diárias de outras tantas pessoas
E é tão bonito quando a gente entende
Que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá
E é tão bonito quando a gente sente
Que nunca está sozinho por mais que pense estar...
Caminhos do coração - Gonzaguinha*

Ao investigarmos a questão das chamadas “dificuldades de aprendizagem”, faz-se forçosa a análise do modo como elas comumente surgem e o questionamento sobre a real existência de situações em que se pode afirmar que um aluno tem dificuldade para aprender algo.

Se, como apontamos, não se pode falar de uma privação cultural, também não há como dizer que nossos alunos não aprendem, pois que, ao adentrarem o universo da escolarização formal já aprenderam muito, já interagiram com outras pessoas e já participaram de muitas relações, constituindo-se como seres humanos.

A teoria histórico-cultural, cujo maior expoente é Lev Semenovitch Vigotski, permite-nos reconhecer que o ser humano só se constitui como tal na e através da cultura, num contexto histórico de interações dialeticamente vivenciadas.

É possível que um aluno seja sujeito interativo em uma situação e deixe de sê-lo no contexto escolar? Por que geralmente as dificuldades só são notadas e assumidas como tais com o ingresso da criança na escola?

Alguns conceitos e discussões teóricas podem nos auxiliar a refletir sobre estas questões.

4.1 – Pressupostos da teoria histórico-cultural

4.1.1 – A natureza cultural do desenvolvimento

Padilha (2000), em sua tese de doutorado, credita ao marxismo a possibilidade de compreendermos a produção social das condições objetivas dos fatos humanos; as mudanças, as transformações sociais e pessoais como lentos processos sociais; os

acontecimentos econômicos e políticos como resultados das contradições, lutas e conflitos sócio-políticos. “Os fatos humanos são historicamente determinados e possuem leis próprias”, conclui a autora (p. 42). Também ela, buscando aporte teórico para a compreensão das interações que se dão no contexto educativo, encontra respostas no trabalho de Vigotski e destaca como a matriz marxista de pensamento impulsiona este autor a construir uma psicologia concreta de um novo homem, coerente com os acontecimentos de sua época – a Grande Revolução Socialista, de outubro de 1917:

Para Vygotsky, conhecer o homem, estudar sua vida psíquica, era fundamentalmente estudar este homem em suas relações concretas de vida, adotando como método o materialismo dialético histórico. As relações concretas de vida acontecem nas práticas discursivas – ações humanas integradas em ações significativas. (Padilha, 2000, p. 57)

Na formulação da teoria sócio-histórica, Vigotski aponta bases para novos olhares entre o plano social e individual de ação e nos mostra que o desenvolvimento psicológico se dá no curso da apropriação de formas culturais de atividade. Sua teoria traz uma grande contribuição para a educação, na medida em que discute sobre as características psicológicas tipicamente humanas, suscitando questionamentos, diretrizes e formulações de alternativas no plano pedagógico. De fato, Vigotski não apenas põe em foco os aspectos sociais e culturais do homem, mas enfatiza que não há humanidade fora destes. É o social, o cultural que nos torna humanos. Esse enfoque redimensiona tudo o que se havia proposto anteriormente sobre o desenvolvimento humano. Em Vigotski, quem fala “homem”, diz “social”, diz “cultural”. Entretanto, não há a negação da individualidade na teoria vigotskiana. Em 1929, em documento manuscrito, o autor conclui: “o individual, o pessoal – não é “contra”, mas uma forma superior de socialidade” (Vigotski, 2000, p. 27).

Afirmando que o sujeito constitui suas formas de ação e sua consciência nas relações sociais, Vigotski aponta caminhos para a superação da dicotomia social/individual, pois a ação do sujeito é considerada a partir da ação entre sujeitos, no contexto social. Assim, o psicológico pode ser compreendido nas suas dimensões social, cultural e individual. Nesse sentido, Pino, ao discutir o manuscrito de 1929 de Vigotski, com clareza aponta:

Ao colocar a questão da relação entre funções elementares ou biológicas e funções superiores ou culturais, Vigotski não está seguindo, como o fazem outros autores, a via do dualismo. Muito pelo contrário, ele está propondo a via da superação [...] Afirmar que o desenvolvimento humano é cultural equivale, portanto a dizer que é histórico, ou seja, traduz o longo processo de transformação que o homem opera na natureza e nele mesmo como parte dessa natureza. Isso faz do homem o artífice de si mesmo. (Pino, 2000, p. 51)

A gênese social do desenvolvimento pode ser demonstrada através da identificação de mecanismos pelos quais o plano intersubjetivo constitui as formas de ação individual. Isso se dá no âmbito das relações, num universo social de troca. Um exemplo eloqüente de como isto ocorre vemos na análise vigotskiana da gênese do gesto de apontar.

A atribuição de significado que o adulto dá à ação da criança permite que esta passe a transformar o movimento de agarrar em gesto de apontar. O gesto forma-se pela mudança de função e de estrutura dos movimentos, que deixam de conter os componentes do agarrar. Uma ação dirigida ao objeto transforma-se num sinal para o outro agir em relação ao objeto. E o gesto, com seu caráter comunicativo, é criado na interação. Desse modo, a orientação passa a ter controle de uma forma de sinal (ainda que rudimentar) a partir das relações sociais. (Góes, 1991, p. 18)

Evidencia-se assim o papel do outro na constituição do sujeito e inverte-se a direção dessa constituição que, na perspectiva aqui adotada, passa a ser do social para o individual e não o contrário. É o outro que, na interação, significa a ação, a dimensiona e funda. Daí porque, ainda no dizer de Pino, as funções superiores “são de origem e natureza social”.

O que nos interessa aqui, naturalmente sem prescindir dos construtos teóricos que embasam toda a teoria, é a compreensão de como as relações sociais se (trans)mudam em relações entre as funções psicológicas superiores, constituindo-as, pois, como afirma Vigotski: “[...] a relação entre as funções psicológicas superiores foi outrora relação real entre as pessoas. Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo [...]” (2000, p. 25).

Tal assertiva é no mínimo desconcertante, já que a esmagadora tendência no campo da psicologia sempre defendeu o oposto, isto é, que o desenvolvimento humano evolui do individual para o social, que a individuação é algo dado, pré-existente, e que a relação social ocorre entre “personalidades” constituídas numa dinâmica de certa forma delineada pelo cognitivo, por um trajeto pessoal, internamente. Vigotski inverte essa lógica afirmando com veemência que qualquer função psicológica superior foi externa, significando que ela foi social, que antes de se tornar função, ela foi uma relação social entre duas pessoas.

Parece-nos tranqüilo admitir que funções tais como raciocínio e memória se exercitem coletivamente, nas relações sociais. Mas não é tranqüilamente que conseguimos compreender que tais funções simplesmente não existem fora das relações sociais, separadas da cultura. Entretanto, embora à primeira vista pareça um tanto estranho concordar com a validade dessa afirmativa, aos poucos vamos adentrando uma perspectiva onde constatamos que, de fato, só a história, numa concepção que mais se aproxima da teoria marxista, pode explicar o homem.

Assim, a teoria de Vigotski torna-se eloqüente, mesmo ao ser corroborada por autores da área da filosofia, da linguagem e da sociologia, que em seus estudos também evidenciam o quanto somente as funções elementares podem ser explicadas pelas leis biológicas, validando o entendimento de que as funções superiores são de fato reguladas por leis históricas.

4.1.2 – O processo de internalização

As funções psicológicas que surgem e se firmam no plano da inter-relação, tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno. Vigotski elucida como este processo ocorre:

Chamamos de internalização a reconstrução interna de uma operação externa. [...] o processo de internalização consiste numa série de transformações: a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente; b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal – todas as funções no desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro no nível social e depois, no nível individual; primeiro entre pessoas (interpsicológica) e, depois, no interior da criança (intrapicológica). [...] Todas as funções superiores originam-se das relações entre indivíduos humanos. c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (1999, p. 75)

Dessa forma, longe de ser uma mera cópia do externo, o funcionamento interno é resultante de uma apropriação das formas de ação que estão intimamente interligadas a estratégias e conhecimentos dominados pelo sujeito.

Pino (1992, p.321) enfatiza que, para Vigotski, o que se internaliza não são os objetos, mas a sua significação, pois, embora os objetos, como realidades materiais sejam suscetíveis de interiorização na forma de imagens mentais, estas só atingem o *status* de imagens simbólicas quando se tornam significantes, ou seja, quando se situam no âmbito do registro semiótico: *O objeto de “internalização”, nos termos de Vygostky, é, portanto, de natureza semiótica, irreduzível a qualquer outra coisa de natureza espaço-temporal, como as categorias “interno/externo” parecem sugerir.*

Pino(2000) chama mediação semiótica ao mecanismo mediador que explica a conversão do social em pessoal, sem que o sujeito perca sua sinularidade, mas convertendo as relações sociais em funções mentais.

Para Lacerda:

[...] a internalização implica a transformação de fenômenos sociais em fenômenos psicológicos, envolvendo a apropriação pelo sujeito dos significados dos objetos, dos lugares ocupados pelos objetos e pelas pessoas e do significado das relações num processo que transcorre ao longo do desenvolvimento. (2005, p. 66)

Depreende-se da teoria então que, o que é internalizado não é a realidade em si mesma, quer de ordem material ou cultural, mas a significação dessa realidade, pertencente à ordem da intersubjetividade, constituída e constituinte do signo. É Pino (1992, p. 322) ainda quem explica que todas as interações são mediatizadas por “instrumentos semióticos”, nunca sendo diretas nem imediatas, e é a significação quem assume essa função mediadora, acontecendo no ato da comunicação, sob qualquer forma que essa comunicação possa ter – quer de forma direta ou indireta. Isso significa crer, lembra Pino, que colocar a questão da internalização em termos de conteúdos e processos semióticos, pressupõe que o ser humano seja entendido como alguém que se constitui como ser social pela inserção no circuito de comunicação humana.

Uma das dificuldades em circunscrever, em denominar e em estudar o fenômeno da internalização é que, etimologicamente, a palavra supõe um movimento “para dentro”, para um certo espaço “interno”. Esse movimento, nos termos de Vygotsky, é possível somente através da mediação simbólica. [...] O lugar do significado é portanto, o espaço social, que não pode ser localizado dentro ou fora do indivíduo e não pode ser simplesmente configurado como um espaço físico. [...] “o significado transcende os limites entre o individual e o social” (Wertsch, 1985) (Smolka, 1992, p. 329)

O processo de internalização pode ser entendido como constituinte das funções psicológicas superiores; mas, sendo de ordem social, não é uma reprodução do comportamento externo, o que vale dizer que entre o plano social e individual não há homogeneização e passividade, e sim, tensões nas quais ambos os planos se entrelaçam e se inter-constituem, implicando regulações mútuas no meio social. Neste sentido, torna-se inexistente a possibilidade de sobreposição ou oposição entre os dois planos.. O que é internalizado do social passa a assumir função interna orientando o próprio sujeito na interação com o outro.

Nos processos de interação, os meios utilizados pelo outro, para regular e/ou interpretar as ações do sujeito e os meios empregados pelo sujeito, para fazer o mesmo em relação à ação do outro, são transformados em recursos para o sujeito regular a sua própria ação. Dessa relação nasce a auto-regulação, que é fundamento do ato voluntário. Dessa forma, fica caracterizado o processo pelo qual o funcionamento no plano intersubjetivo permite criar o funcionamento individual.

De maneira resumida, podemos afirmar que o plano intra-subjetivo de ação é formado pela internalização de capacidades originadas no plano intersubjetivo.

Vale enfatizar, aqui, que o plano intersubjetivo não é o plano “do outro”, mas *da relação do sujeito com o outro*. Podemos então afirmar que é na relação com o outro, ou seja, nas experiências de aprendizagem que o desenvolvimento se processa. (Góes, 1991, p. 20)

Vigotski afirma que se distinguem no processo do desenvolvimento duas linhas que se diferenciam pela origem. Sua concepção sobre o desenvolvimento diferencia-se das teorias de posturas inatistas que enfatizam os processos de maturação do organismo e das posturas empíricas, que ressaltam a supremacia do meio no desenvolvimento. Pela ênfase dada aos processos sócio-históricos, na teoria vigotskiana, a idéia de aprendizagem inclui a interdependência dos indivíduos envolvidos no processo.

De um lado, os processos elementares que são de origem biológica; de outro, as funções psicológicas superiores, de origem sócio-cultural. A história do comportamento da criança nasce do entrelaçamento dessas duas linhas. (1999, p. 61)

A idéia de que é o aprendizado que possibilita o despertar de processos internos do indivíduo, liga o desenvolvimento da pessoa a sua relação com o ambiente sócio-cultural em que vive, e explicita que a situação do homem como organismo biologicamente estruturado não se explica plenamente sem o suporte de outros indivíduos de sua espécie. Aproximamo-nos aqui do conceito de zona de desenvolvimento proximal que diz respeito a funções emergentes no sujeito, a capacidades ainda só manifestadas com apoio em recursos auxiliares oferecidos pelo outro. Vigotski afirma que “[...] o nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (1999, p. 113). Esse é um conceito altamente inovador em sua teoria e embora não se nos afigure como o mais importante, é certamente um dos mais discutidos no âmbito pedagógico.

Parece-nos, de fato, que o que o conceito de zona de desenvolvimento proximal traz de mais relevante é a ratificação da aprendizagem como um processo de interação que se dá num universo cultural socialmente delineado.

Nas teorias psicológicas precedentes, discutidas por Vigotski (1999), no texto em que trata da interação entre aprendizagem e desenvolvimento, o estudo do desenvolvimento mental era feito de forma recortada, como se houvesse um momento em que fosse possível focalizar o que a criança é capaz de fazer de forma autônoma, independente. Nessa perspectiva, não há aproximação possível entre aprendizagem e desenvolvimento.

Ao propor a análise do que a criança consegue fazer com a intervenção de um outro – como na imitação, por exemplo – Vigotski muda o enfoque e postula a existência de

um desenvolvimento que mantém uma relação de interdependência com a aprendizagem, que pressupõe interação social. Nas palavras do autor,

[...] o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em cooperação com seus companheiros [...] aprendizado não é desenvolvimento; entretanto, o aprendizado adequadamente organizado resulta em desenvolvimento mental e põe em movimento vários processos de desenvolvimento que, de outra forma seriam impossíveis acontecer. Assim, o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas. (Vigotski, 1999, p. 117-118)

Nesse movimento, as experiências de aprendizagem vão gerando a consolidação e a automatização. Assim, a potencialidade do sujeito não é um simples vir-a-ser que se atualiza pela influência social, como se já fosse algo pré-suposto, mas algo que se cria na ocorrência concreta de capacidades emergentes que se manifestam em algum grau, sempre com apoio de outros sujeitos.

4.1.3 – O sujeito interativo

Na perspectiva histórico-cultural, a intersubjetividade está na gênese da atividade individual e participa da construção das formas de ação autônoma ou da auto-regulação. Não se concebe uma construção individual sem a participação do outro e do meio social, o que os torna imprescindíveis para a relação inter e intra-subjetiva, pois é nesse espaço relacional que há a possibilidade do conhecimento.

Góes (1991), discutindo a vinculação genética estabelecida por Vigotski entre o caráter social e o individual das ações, destaca que o intersubjetivo não é o plano do outro, mas o da *relação* com o outro; o seu reflexo sobre o intra-subjetivo não é de caráter especular e nem suas ações internalizadas são a reprodução de ações externas mediadas socialmente. Dessa forma, o conhecimento do sujeito não é dado do externo para o interno; suas ações não são delineadas pelo meio externo e nem o seu conhecimento é cópia viva do objeto. Não se trata de um sujeito passivamente moldado pelo meio, nem de um sujeito assentado em recursos só individuais. “O sujeito não é passivo e nem apenas ativo: é interativo”, enfatiza Góes (*op. cit.*, p. 21).

A maneira de ver o sujeito, na teoria de Vigotski, e de ver o seu desenvolvimento, confere à teoria uma postura “sócio-interacionista”, pela colocação de que o conhecimento é construído na interação sujeito-sujeito-objeto, ou seja, de que essa ação do sujeito sobre o objeto é socialmente mediada. É neste aspecto que se distingue radicalmente a perspectiva histórico-cultural, como explica Braga:

Vigotski formula a “lei genética do desenvolvimento cultural”, segundo a qual o psiquismo humano só emerge na relação entre pessoas, na cultura. Esse princípio o diferencia de grande parte de autores da psicologia que atribui o desenvolvimento a fatores inatos e/ou internos, a partir de pressupostos biológicos. Para Vigotski, o social está na origem e determina a estrutura das funções psicológicas. (2004, p. 2)

Seguindo a mesma lógica, Pino enfatiza:

Uma vez enunciada por Vigotski a “lei genética geral do desenvolvimento cultural” (1989, p. 58; 1997, p. 106), segundo a qual toda função psicológica foi anteriormente uma relação *entre duas pessoas*, ou seja, um acontecimento social, pode-se afirmar que o *social e o cultural* constituem categorias fundamentais na obra do autor. (2000, p. 46)

É através dos processos de incorporação da cultura e individuação que ocorre a passagem de formas elementares de ação a formas complexas, mediadas. As funções psicológicas superiores (percepção, memorização, atenção, pensamento e imaginação) são marcadas pelo uso de recursos mediacionais internalizados. Assim, o alcance de formas superiores ocorre de modo descontínuo; os avanços são resultado de revoluções, momentos de emergência de novas formas de mediação.

A teoria vigotskiana vai deixando claro o quanto a apropriação dos diferentes saberes, o conhecimento de mundo, como considera Paulo Freire (1979), se dá nas relações, de forma mediatizada. Na mesma direção, afirma Smolka:

As crianças não constroem sozinhas o seu conhecimento de mundo. Neste processo, que se funda na interação, se dá à elaboração daquilo que é especificamente humano: desenvolve-se uma forma humana e significativa de perceber o mundo. A atenção se torna voluntária, desenvolve-se a memória lógica e uma maneira racional – histórica – de pensamento. Neste processo o conhecimento de mundo passa pelo outro (Vigotski, 1984) “Cada indivíduo aprende a ser homem” (Leontiev, 1978). (Smolka, 1989, p. 43)

Fica evidenciado, assim, que Vigotski trata do homem constituído nas relações sociais, histórica e culturalmente situadas. Aproximamo-nos aqui do conceito de sujeito na teoria histórico-cultural. Smolka (2000, p. 36) explicita que “[...] o “sujeito” (cognitivo) de que nos fala Vigotski é eminentemente semiótico, cultural, constituído nas relações com os outros [...]”.

4.1.4 – O papel da linguagem na constituição do sujeito

O organismo e o mundo encontram-se no signo.
Bakhtin

Para a perspectiva histórico-cultural, o ser humano se constitui na relação com o outro na e pela linguagem, considerada por Vigotski o fundamento da subjetividade. É ainda Smolka (2000) quem realça: “o sujeito cognitivo só pode ser compreendido na sua relação com o signo e mais especificamente com a linguagem” (p. 28).

Configura-se dessa forma, de maneira inequívoca, a impossibilidade de constituição do humano individualmente. Enquanto homem e enquanto sujeito, somos forjados na relação, constituídos na/pela linguagem, nos signos, ou, como teoriza Bakhtin (1992), na interlocução que pressupõe o outro.

É assim que vemos, também nos estudos sobre a linguagem, confirmando-se os pressupostos teóricos da perspectiva histórico-cultural.

Vigotski (1999) buscou elucidar o imbricamento existente entre o uso de instrumentos e signos no desenvolvimento cultural da criança, ambos caracterizados pela função mediadora, destacando, porém, naquele contexto, que a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos e signos.

Sob essa ótica, ajustando-se perfeitamente ao conceito vigotskiano de signo – que em nada modifica o objeto da operação psicológica, dirigido internamente para o controle do próprio indivíduo e não da natureza, como se dá no uso de instrumentos – a linguagem pode ser compreendida como um sistema de signos, atividade mediadora das mais complexas.

Góes (2005) lembra que, para Vigotski, a linguagem se constitui primeiro no plano do funcionamento comunicativo envolvendo regulações recíprocas entre crianças e outros e que desse processo diferencia-se o funcionamento individual, pelo qual a linguagem passa a ser orientada para si, servindo à auto-organização e auto-regulação.

A linguagem é constitutiva do ser humano, é o grande motor do desenvolvimento; sem ela não há interação e sem interação não há desenvolvimento. Para Vigotski, a linguagem e a cognição se constituem mutuamente, num funcionamento interno dinâmico entre pensamento e fala.

Smolka (1995) discute as diferentes concepções teóricas que concebem a linguagem como instrumento, mas conclui que tal definição desconsidera a ambivalência da linguagem e suas múltiplas possibilidades na condição humana. Diz a autora:

A linguagem nomeia, identifica, designa; recorta, configura, estabelece relações; mais do que um “meio”, é um modo de (inter/oper) ação: relação com o outro, atividade mental; um modo, fundamental, de significação (produção de signos, de sentidos). A linguagem tem a propriedade de remeter a si mesma, ou seja, fala-se da linguagem com e pela linguagem. Ainda, o homem fala de si, se (re)conhece, se volta sobre si mesmo pela

linguagem. A linguagem nem sempre comunica, ela não é transparente; ela significa por meio do “não dito” e não necessariamente significa por meio do que é dito. Podemos dizer, que ela funciona, às vezes por si, produzindo múltiplos efeitos, múltiplos sentidos. A linguagem não se reduz, portanto, só nem simplesmente, a um “instrumento” de comunicação, à transmissão de informação; conhecimentos e sentidos se produzem com/por ela, nela e “fora” (ou além) dela. Com isto, admitimos que os processos de significação transcendem a linguagem falada [...]. (Smolka, 1995, p. 19-20)

No manuscrito de 1929, Vigotski afirma que “[...] eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” (2000, p 25). Comentando essa relação indireta, Smolka diz: “[...] esse “[...] indiretamente” pressupõe o signo, o outro, a dimensão social. [...] O homem se constitui e é constituído sujeito pela linguagem, e somente através dela conhece o mundo e se reconhece” (1998, p. 38-39).

Coerente com a teoria histórico-cultural e pondo em destaque a relevância das organizações sociais na emergência dos signos, localizamos nos escritos de Bakhtin:

Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos [...] a consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos só podem aparecer num *terreno interindividual* [...] A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social. (1986, p. 34-35)

Faraco, falando sobre o signo na perspectiva de Bakhtin, ressalta:

[...] os signos são intrinsecamente sociais, isto é, são criados e interpretados no interior dos complexos e variados processos que caracterizam o intercâmbio social. Os signos emergem e significam no interior de relações sociais, estão *entre* seres socialmente organizados, não podem assim, ser concebidos como resultantes de processos apenas fisiológicos e psicológicos de um indivíduo isolado; ou determinados apenas por um sistema formal abstrato. [...] Medvedev expõe uma premissa fundamental para seu raciocínio (e para o pensamento do Círculo de Bakhtin como um todo): nós, seres humanos, não temos relações diretas, não mediadas, com a realidade. (Faraco, 2003, p. 48)

Miotello (2005), discutindo a questão da constituição e o papel dos signos sob a ótica bakhtiniana, por sua vez filiada à perspectiva marxista, à semelhança de Vigotski, aponta que todo signo, além de comportar uma dupla materialidade, no sentido físico material e no sentido sócio-histórico, ainda comporta um “ponto de vista”, de caráter valorativo que representa a realidade a partir do lugar que o sujeito ocupa. Esse lugar valorativo, afirma o autor, é sempre determinado sócio-históricamente, e sua constituição e materialização dão-se na comunicação constante presente nos grupos organizados em torno das mais diversas atividades humanas, através da linguagem.

Um signo não existe apenas como parte de uma realidade; ele também reflete e refrata uma outra. Ele pode distorcer essa realidade. [...] Todo signo está sujeito aos critérios de avaliação ideológica. O domínio do ideológico coincide com o domínio dos signos: são mutuamente correspondentes. Ali onde o signo se encontra, encontra-se também o ideológico. Tudo o que é ideológico possui um valor semiótico. (Bakhtin, 1986, p. 32)

Faraco (2003) lembra que, na concepção de Bakhtin, os signos refletem e refratam o mundo, o que significa dizer que, com eles se aponta a materialidade do mundo como realidade externa, sempre de modo refratado, ou seja, construindo “interpretações” (refrações) sobre o mundo, dando-lhe sentido: “A refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos” (Faraco, 2003, p. 50).

Bakhtin postula que os signos só podem aparecer num terreno interindividual, numa organização social: “[...] o signo e a situação social em que se insere estão indissolavelmente ligados” (Bakhtin, 1986, p. 64).

Todo signo é ideológico, afirma ainda Bakhtin, e nenhum pode ser substituído por palavras, mas é nela, na palavra, que todos se apóiam. Assim, a palavra tem sido o âmbito onde privilegamos nossa pesquisa, visto que, nas diferentes situações de interação que nos propomos analisar, evidencia-se a presença da palavra, quer falada ou escrita, mas sempre, contextualizada, situada, cultural e historicamente localizada.

De fato, as práticas interativas que selecionamos privilegiam a linguagem falada, a palavra – sempre preñe de um sentido ideológico ou social - quer nos situações trazidas ou nas entrevistas. Smolka (1992) nos lembra que as palavras enunciadas são carregadas de significados sociais constituídos e estabilizados, mas no momento da enunciação os “lugares comuns” ganham marcas específicas, pois que os sujeitos não apenas se apropriam de discursos acabados, mas participam no processo de produção de conhecimento e de sentido. O lugar do significado é, portanto, o local da interação social.

Através da enunciação, a interação verbal é realizada como fenômeno social. Bakhtin concebe a interação verbal como todas as formas de diálogo. Ele valoriza o ato da fala e toma a enunciação como seu produto; afirma a natureza social da fala, dizendo que ela: “[...] está indissolavelmente ligada às condições de comunicação, que, por sua vez, estão ligadas às estruturas sociais”. (Bakhtin, 1986, p. 14).

A enunciação é, para Bakhtin, a unidade real da cadeia verbal que está em constante evolução, já que as relações sociais também se transmudam. A enunciação como um todo se realiza no discurso como atividade de linguagem ininterrupta, que atende aos objetivos da comunicação.

Enquanto um todo, a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, outras enunciações). (Bakhtin, 1986, p. 125)

A análise do contexto em que ocorrem as enunciações e dos discursos cuja apropriação denotam, auxiliam-nos a discutir a questão da aprendizagem tida como anormal e defeituosa, centro de nossa discussão.

Oportuno definir aqui um conceito importante na teoria bakhtiniana, que é o conceito de vozes sociais ou línguas sociais. Faraco lembra que Bakhtin entende o termo como “[...] complexos semiótico-axiológicos com os quais um determinado grupo humano diz o mundo” (Faraco, 2003, p. 64).

Muitas “vozes sociais” – da escola, dos meios de comunicação de massa, dos meios tidos como científicos – podem ser ouvidas nas enunciações de nossos sujeitos centrais e dos que com ele se relacionam.

Um ponto altamente relevante destacado por Smolka (1992, p. 329) é que, no que concerne à atividade do indivíduo, a dinâmica do pensamento verbal não é apenas profundamente enraizada ou tem suas origens na prática social, mas de fato só acontece e se realiza nas práticas sociais.

Com base nos estudos alicerçados na perspectiva histórico-cultural podemos afirmar que o homem é biologicamente estruturado, mas só se eleva à condição de ser humano, de sujeito, nas relações, no uso de signos, de instrumentos, na linguagem. No homem, a natureza, é social.

Desconsiderando a dimensão histórica e social que constituem o sujeito, a escola elabora propostas pedagógicas que pressupõem a homogeneidade, um agrupamento coeso, um padrão utópico. Em geral, o enfoque é colocado nos conteúdos e nos resultados; há pouco lugar para as interações.

Analisando as *relações de ensino* na escola, Smolka e outros ponderam que:

Quando constatamos a importância que tem sido historicamente atribuída à escola na sistematização, transmissão e produção de conhecimento, e quando analisamos as especificidades das práticas escolares em relação a outros espaços institucionais, percebemos que as relações de ensino na escola continuam sendo uma questão fundamental. [...] As transformações históricas têm demandado cada vez mais, ao invés de uniformidade, pluralidade nas relações de ensino. (2006, p. 18, 19)

No contexto das políticas públicas educacionais de nosso país, essas questões têm permanecido, sistematicamente marginalizadas. Numa concepção de homem como ser individual, que interage diretamente com os objetos, sem a mediação do outro e colocando-se em segundo plano os aspectos sociais e culturais – que na perspectiva aqui adotada, são

essenciais - a escola acaba tornando-se um profícuo celeiro de “problemas de aprendizagem” e uma instituição que não só favorece, mas dá sustentação e perpetua a cruel desigualdade social que temos em nosso país.

Olhemos um pouco mais atentamente para as concepções sociais nos autores que seguem e que cremos, tecem análises que se coadunam com a perspectiva que temos adotado na pesquisa.

Para auxiliar-nos na visão sociológica que envolve a questão de ensino e aprendizagem na escola, destacamos alguns conceitos que nos parecem relevantes nos trabalhos de Bourdieu e Elias, tais como as noções de *campo* e *habitus* do primeiro autor e de *configuração*, no segundo.

4.2 – Perspectivas sociológicas

“[...] é preciso começar por saber que o mundo social é difícil.”
Robert Castel

Ao concebermos o sujeito como um ser interativo, constituído na e pela linguagem, nas interações, portanto um ser de relações sociais, só histórica e culturalmente compreendido, parece-nos imperioso buscar entender como essas relações se processam e em que medida as condições de existência do sujeito podem ser consideradas *determinantes* de sua posição social e, por via oblíqua, de seu desempenho escolar, questão central de nossa discussão.

Buscando discutir as questões sociológicas que nos parecem diretamente imbricadas com as “dificuldades de aprendizagem” elegemos o trabalho dos sociólogos Pierre Bourdieu e Norbert Elias, pois que ambos trabalham com a análise de sociedades com alto grau de diferenciação, à semelhança da sociedade brasileira, rica em contrastes e prodigiosa na exacerbação das diferenças sociais, econômicas e culturais.

Encontramos nos escritos de Elias importantes reflexões sobre os contrastes existentes entre as sociedades primitivas e as atuais:

Nas comunidades mais primitivas e unidas, o fator mais importante do controle do comportamento individual é a presença constante dos outros, o saber-se ligado a eles pela vida inteira e, não menos importante, o medo direto dos outros. A composição do indivíduo adapta-se ao constante convívio com os outros, a quem o comportamento tem que ser ajustado. [...] Nas sociedades mais simples, há menos alternativas, menos oportunidade de escolha, menos conhecimento sobre as ligações entre os acontecimentos. [...] Nas sociedades industrializadas, urbanizadas e densamente habitadas, os adultos têm muito mais oportunidade, bem como necessidade e capacidade, de ficar sozinhos, ou pelo menos de ficar a sós, aos pares. Escolher por si entre as muitas alternativas é exigência que logo se converte em hábito, necessidade e ideal. Ao controle do comportamento pelos outros vem juntar-se um crescente auto-controle em todas as esferas da vida. [...] Em outras palavras, o desenvolvimento da sociedade rumo a um nível mais

elevado de individualização de seus membros abre caminho para formas específicas de realização e formas específicas de insatisfação. (Elias, 2005, p. 108-110)

Elias trata, nesse trecho de sua obra “A sociedade dos Indivíduos”, do crescente nível de complexidade das sociedades contemporâneas. Complexidade com a qual temos que lidar, cotidianamente nas nossas relações sociais e sobremaneira nas relações de ensino, numa sociedade em contínua mudança onde há apenas um aparente equilíbrio, ocultando uma constante tensão.

Creemos que o trabalho desses dois autores, Elias e Bourdieu, que discutem com propriedade a questão das estratificações sociais e suas conseqüências, nos auxilia a refletir sobre as questões da aprendizagem, do papel do outro, da história, da cultura, nas relações, também sociais, de ensino e aprendizagem.

Destacamos como ponto interessante na vida desses dois sociólogos, a inexistência, no período de formação de ambos, de um campo delimitado e conhecido como Sociologia, na acepção que hoje atribuímos ao termo. Todavia, apesar disso, ou talvez mesmo por esse motivo, os dois teóricos tenham desenvolvido um trabalho denso sobre muitos dos aspectos cruciais que permeiam a condição humana, como ser originado na cultura. O que nos interessa aqui, sobremaneira, no diálogo com os escritos de ambos, é a possibilidade de discutirmos a questão da cultura escolarizada, como uma versão da cultura erudita, trabalhada na instituição escolar, que só faz sentido e tem uma função numa cultura com alto grau de diferenciação e escalas de hierarquia, que na atualidade se transmuta e se transforma com velocidade, como a cultura brasileira.

4.2.1 – Capital cultural, *habitus* e campo: conceitos de Bourdieu que ajudam a compreender as relações sociais e a função da escola

Bourdieu aborda, em muitos de seus trabalhos, a questão das desigualdades sociais, relacionando-as diretamente aos objetivos e os resultados pretendidos e os alcançados pela educação formal.

Bourdieu teve o mérito de formular, a partir dos anos 60, uma resposta original, abrangente e bem fundamentada, teórica e empiricamente para o problema das *desigualdades escolares*. Essa resposta tornou-se um marco na história, não apenas da Sociologia da Educação, mas do pensamento e da prática educacional em todo o mundo. [...] Bourdieu oferece-nos um novo modo de interpretação da escola e da educação que, pelo menos num primeiro momento, pareceu ser capaz de explicar o que a perspectiva anterior não conseguia. (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 16, 17)

De fato, as pesquisas de Bourdieu rompem com a idéia de uma escola redentora em que todos teriam iguais condições e, em conseqüência, alcançariam os mesmos patamares econômicos e sociais pela igualdade de oportunidades garantida pela educação. Isso porque, conforme apontam as pesquisas do sociólogo, as condições de vida preexistentes dos alunos que freqüentam a escola agem diretamente na maneira como poderão relacionar-se e estabelecer relações dentro desse contexto social.

Muitos conceitos desenvolvidos por Bourdieu são essenciais na compreensão de sua teoria e do paradoxo teórico que constrói em extensas pesquisas acadêmicas nas universidades francesas. Embora não seja tranqüilo afirmar que podemos compreender tudo o que de fato os termos abarcam, trazemos aqui alguns dos termos/conceitos que se nos afiguram mais diretamente relacionados com o papel e o lugar que a educação ocupa na sociedade. Destacamos como ponto importante delineado no trabalho de Bourdieu, o conceito de *capital cultural*, que se caracterizaria por um sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, um certo conjunto de saberes, de preferências, ou, nas palavras do próprio autor: “[...] formas de conhecimento cultural, competências ou disposições, um código internalizado, desigualmente distribuído e fiador dos ganhos de distinção” (Bourdieu, *apud* Laplane e Dobranszky, 2002, p. 61). A transmissão desse “capital cultural” se dá no núcleo familiar, num contexto doméstico, quase como uma herança, que de tão imbricada nas relações familiares acaba sendo tida como “dom natural”. Nogueira e Nogueira (2002), afirmam que, do ponto de vista de Bourdieu, o capital cultural constitui (sobretudo, na sua forma incorporada) o elemento da bagagem familiar que teria o maior impacto na definição do destino escolar. Para Wacquant (2002), Bourdieu cunhou a noção de *capital cultural* e inseriu-o em uma concepção generalizada de capital como “energia social” congelada e conversível.

Considerando que a escola trabalha com recortes da norma culta, retirados de uma classe dominante, que tem acesso a bens materiais e culturais quase sem restrições, a educação formal, no caso de crianças vindas de famílias economicamente favorecidas, seria praticamente uma continuação da educação familiar, pois que a escola trataria de legitimar e ratificar o valor dos saberes já apreendidos no contexto familiar. De forma oposta, as crianças oriundas de famílias economicamente desfavorecidas – e, quase que como conseqüência lógica, cultural e socialmente marginalizadas -, encontrariam na escola um ambiente estranho, sem sentido para elas, quase hostil.

A cultura da elite é tão próxima da cultura escolar que as crianças originárias de um meio pequeno burguês (ou, a *fortiori*, camponês e operário) não podem adquirir, senão penosamente, o que é herdado pelos filhos das classes cultivadas: o estilo, o bom-gosto, o talento, em síntese, essas atitudes e aptidões que só parecem naturais e naturalmente exigíveis dos membros da classe cultivada, porque constituem a “cultura” (no sentido empregado pelos etnólogos) dessa classe. Não recebendo de suas famílias

nada que lhes possa servir em sua atividade escolar, a não ser uma espécie de boa vontade cultural vazia, os filhos das classes médias são forçados a tudo esperar e a tudo receber da escola, e sujeitos, ainda por cima, a ser repreendidos pela escola por suas condutas por demais “escolares”. (Bourdieu, 1998, p. 55)

Bourdieu explicita, assim, a existência de uma estreita relação entre desempenho escolar e origem social. Isso fica evidenciado em muitas pesquisas do sociólogo acerca, por exemplo, do acesso às produções artísticas, como no trabalho publicado em 2003: *O amor pela arte: os museus de arte na Europa e seu público*.

Em muitos trabalhos, o autor demonstra o quanto a cultura fica restrita sempre aos mesmos grupos, a um determinado patamar social que desenvolve hábitos e atitudes, valorizados e até cobrados na escola, como esperados, como desejáveis para todos os alunos, mas que de fato só possíveis aos indivíduos que participam de determinadas práticas culturais, diretamente relacionadas a um capital social.

Nesse contexto, às crianças que se saem bem nos estudos – não por coincidência as que detêm maior capital social e cultural – atribui-se um dom natural, um talento nato, como se toda a experiência que tiveram oportunidade de vivenciar fosse de tal modo sutil e indiferente que de fato não lhes instrumentalizasse para o sucesso escolar. Mais uma vez, para Bourdieu, a escola estaria contribuindo para a reprodução das desigualdades sociais e a legitimação da cultura das classes dominantes; fazendo-o, além disso, de forma dissimulada, sob o manto da pretensa neutralidade da cultura escolar.

Assumindo a perspectiva bourdieusiana, parece-nos que as crianças oriundas das classes desfavorecidas estariam irremediavelmente destinadas ao “fracasso escolar”. E aí teríamos um certo objetivismo – determinismo? – do qual Bourdieu buscou fugir, não considerando o indivíduo como pré-determinado socialmente, de forma mecânica, todavia também sem resvalar ao subjetivismo, que concebe o indivíduo como ser abstrato, reflexivo, quase que isolado. Posicionando-se de forma veemente, destaca o caráter socialmente condicionado das atitudes e comportamentos individuais:

[...] é preciso reconhecer o esforço de Bourdieu para evitar tanto o objetivismo quanto o subjetivismo na análise dos fenômenos educacionais. O ator da Sociologia da Educação de Bourdieu não é nem o indivíduo isolado, consciente, reflexivo, nem o sujeito determinado, mecanicamente submetido às condições objetivas em que ele age. (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 20)

Ratificamos que não é tarefa simples compreender e apropriar-se minimamente com o rigor necessário – e isso reconhecem até mesmo os sociólogos que tiveram o privilégio de trabalhar com Bourdieu (Castel, 2005, p. 353) – de trabalho tão vasto e com tamanho arcabouço teórico como o desenvolvido por esse autor.

Laplane e Dobranszky (2002) discutem os conceitos de *habitus*, campo e capital cultural na obra de Bourdieu, apontando para a relação de tais conceitos com a análise da produção cultural e social e a correspondência entre estruturas sociais e simbólicas.

Destacamos o conceito de *habitus*, por acreditarmos no estreito relacionamento com a questão das desigualdades sociais ressaltadas na escola, ao se desconsiderar o peso da realidade de que trata o termo bourdieusiano:

Sistema de disposições duráveis e transmissíveis, estruturas estruturadas e predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, isto é, como princípios que geram e organizam práticas e representações que podem ser objetivamente adaptadas a seus resultados, sem pressupor um objetivo consciente visando a um fim ou um domínio explícito das operações necessárias a fim de obtê-los. (Panofsky, *apud* Laplane e Dobranszky, 2002, p. 61)

Ainda uma definição na busca da conceitualização do termo, encontramos no artigo de Wacquant, que discute especificamente sobre a origem do conceito e seu significado na obra de Bourdieu, assim define *habitus*:

[...] noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar “a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade”, ou seja, o modo como a sociedade se torna depositada nas pessoas sob a forma de disposições duráveis, ou capacidades treinadas e propensões estruturadas para pensar, sentir e agir de modos determinados, que então as guiam nas suas respostas criativas aos constrangimentos e solicitações do seu meio social existente. (Wacquant, 2004, p. 3)

Um entendimento também possível para o termo seria tomá-lo como uma segunda natureza, que nos permitiria portar-nos à vontade em determinada circunstância, sem esforço aparente.

Na discussão a respeito do termo, Laplane e Dobranszky (*op. cit.*) sinalizam para a existência, na escola, de um *habitus* considerado uma espécie de modelo mais adequado, legitimado pelo sistema escolar porque próprio dos grupos sociais que detêm o poder. Reforçam a idéia de que a escola elege um determinado *habitus* (elitista e excludente), tomando-o como padrão e definindo normas de comportamento, valores e atitudes que explicariam o sucesso escolar de uma parcela do alunado como dom, talento, esforço pessoal, dedicação, empenho. A escolha e manutenção de um determinado *habitus* na escola estaria, à similitude do que ocorre quando se determina a que tipo de *capital cultural* devem vincular-se todos os alunos, a serviço do fortalecimento ou até mesmo da perpetuação das desigualdades sociais no universo escolar.

Almeida (2002, p. 21) explica como esses conceitos se relacionam na teoria de Bourdieu: “A relação entre capital e campo se dá na mediação do *habitus*, a dimensão

capaz de, numa circunstância particular, tornar significativos, isto é, interessantes, recursos de que pessoas são investidas ou privadas”.

Questão significativa ainda, na compreensão do conceito de *habitus*, parece-nos ser a percepção de que nele se configuram certas disposições que podem funcionar como matriz de percepções, apreciações e ações, que, contudo não apresentam uma configuração estática. Na confluência dessas disposições delineadas socialmente, Bourdieu estabelece uma intrínseca relação com o conceito de campo.

[...] o *habitus* não é um mecanismo auto-suficiente para a geração da ação: opera como uma mola e necessita de um gatilho externo e não pode portanto ser considerado isoladamente dos mundos sociais particulares, ou “campos”, no interior dos quais evolui. Uma análise completa da prática requer uma tripla elucidação da gênese e estrutura sociais do *habitus* e do campo e das dinâmicas da sua “confrontação dialética”. (Bourdieu, 1998, p 78)

O conceito de *campo* nos permite perceber que os agentes não agem num vácuo, mas num universo de relações. Para Bourdieu a noção de *campos* é operacional; reconhece neles a existência de regras próprias, de uma estrutura particular. Cada campo atua como se fosse um campo de força: cultural, econômico. Mas, quem domina o campo econômico, não necessariamente domina o cultural. Há, naturalmente, uma relação entre os campos, mas não de forma direta. Bourdieu explica isso tomando o conceito de homologia. Há entre os campos estruturas homólogas, mas não totalmente coincidentes.

A homologia pode ser descrita como uma semelhança na diferença. Falar de homologia entre o campo político e o campo literário significa afirmar a existência de traços estruturalmente equivalentes – o que não quer dizer idênticos – em conjuntos diferentes. (Bourdieu, 2002, p. 170)

Assume relevância nessa ótica o aspecto destacado por Wacquant acerca do embricamento dos conceitos utilizados por Bourdieu na análise dos fenômenos sociais, apontando como um dos méritos de seu trabalho a constatação de que o espaço social [...] é organizado por dois princípios de diferenciação entrecruzados – *capital econômico e cultural* – cujas distribuições definem as maiores linhas de clivagem e de conflito nas sociedades avançadas. (Wacquant, 2002, p. 99).

Num primeiro olhar sobre as contribuições de Bourdieu na análise das desigualdades sociais, de tal forma fortalecidas pela escola, destaca-se quase que imediatamente, uma posição pessimista sobre as possibilidades de ruptura com o que nos aparenta descrever toda a obra do autor: certo condicionamento social tão impositivo que se afiguraria como determinismo.

Nogueira e Nogueira (2002) parecem reforçar a idéia de um certo pessimismo na obra do sociólogo ao afirmarem que, segundo a visão bourdieusiana, por mais que se democratize o acesso ao ensino por meio da escola pública e gratuita, continuará a existir

uma forte correlação entre as desigualdades sociais, notadamente culturais, e as desigualdades ou hierarquias internas ao sistema de ensino, pois que a escola, de forma dissimulada, valoriza e exige igualmente de todos os alunos “determinadas qualidades” distribuídas de forma desigual entre as crianças das diferentes camadas sociais. De fato, afirmam literalmente os autores acima: *Prevalece na obra de Bourdieu a percepção de que o processo de reprodução das estruturas sociais por meio da escola é, basicamente, inevitável.* (p. 34)

Por outro lado, numa postura aparentemente mais otimista, discute Castel (2005), da privilegiada posição de alguém que privou da convivência do sociólogo e participou durante tempo considerável, de suas pesquisas, a respeito do aparente determinismo na obra do autor. Ele define Bourdieu como alguém que compreendeu a rigidez do mundo social e tentou pensá-la sem concessões, em todas as suas implicações, e que se interrogou a respeito do que se podia fazer ao tomar conhecimento disso, de que *o mundo social é essencialmente a coerção social*, mas que não nos resignamos a celebrar essa ordem do mundo.

Ao falar da coerção social, explicitada nos trabalhos de Bourdieu, sob a forma de dominação, Castel destaca que, para o autor, impõe-se como crucial ao sujeito social que ele tome consciência das coerções, para que possa superá-las e assim libertar-se. Embora Bourdieu não considere as coerções sociais totalmente irresistíveis, é impositivo ao ponderar que elas não são sempre claras e explícitas, e talvez aí resida seu maior trunfo.

O sistema de produção dos bens simbólicos ou o sistema de produção dos produtores desempenham, também – isto é, pela lógica de seu funcionamento – funções ideológicas pelo fato de que se mantém escondidos os mecanismos pelos quais eles contribuem para a reprodução da ordem social e para a permanência das relações de dominação. (Bourdieu, 2004, p. 200)

Não dá para não reconhecer a educação, como um sistema de apropriação e valorização dos bens simbólicos e de seus produtores, pois que de fato trabalha com alguns dos códigos necessários para sua decifração e consumo. E nessa direção, a educação delinea-se também como instrumento de dominação. Tal dominação, quer num nível macro, como no universo social, quer em instância reduzida, como na escola, fundamenta-se e se mantém também pelo uso do que Bourdieu chamou de “violência simbólica”, tanto mais presente, quanto mais velada, porque dissimulada sob o manto benevolente, no caso da escola, da “educação para todos”.

Pretendendo uma homogeneização utópica e adotando o discurso de um tratamento igualitário na escola, para todos os alunos, desconsideramos as diferenças e, paradoxalmente, as intensificamos, potencializando, de forma quase legítima, as desigualdades sociais.

[...] todas as estruturas de troca inseparavelmente matéria (circulação) e simbólica (comunicação) funcionam como máquinas ideológicas, desde o momento em que o estado de fato que elas tendem a legitimar, transformando uma relação social contingente em relação reconhecida, é uma relação de força assimétrica. (Bourdieu, 2004, p. 211)

O trabalho de Bourdieu, extenso, contundente e amplamente alicerçado, nos dá uma visão da rigidez do mundo social e, por vezes, causa assombro por deslocar-nos de uma posição ingênua sobre os condicionamentos sociais no qual nos enredamos todos; mas ao mesmo tempo, possibilita-nos um olhar mais apurado das estratégias de dominação, das quais, muitas vezes, colocamo-nos a serviço. Como nos lembra Castel, “é preciso conhecer o que nos aprisiona, para organizarmos as margens de manobra” (2005, p. 355). Talvez essa seja uma das grandes contribuições de Bourdieu no campo da educação.

Mas não é só no construto teórico de Bourdieu que se desmantelam boa parte das crenças, por vezes pueris, que alicerçam nossa prática pedagógica e nosso olhar de educadores, tão inadvertidamente distante dos aspectos sociológicos.

4.2.2 – Norbert Elias: o entrecruzamento do social/individual na constituição do fracasso

Nos trabalhos de Norbert Elias, pode-se constatar o que antes só poderia ser sugerido: as mudanças na estrutura da sociedade determinam, explicitamente, mudanças na estrutura psíquica do homem. O autor vai analisando a formação de alguns hábitos e valores da sociedade e as condições em que vão se formando. Na medida em que nos aproximamos de suas obras vamos verificando que aspectos que nos parecem tão naturais como a própria existência, só ao longo de um processo histórico, lento e complexo, foram se incorporando às sociedades.

Na obra “O Processo Civilizador”, por exemplo, encontramos a explicitação da formação social do psiquismo humano na e através da história. Em cada gesto, em cada palavra, em cada prática humana, vemos o homem se constituindo historicamente; criando, recriando, moldando-se, significando. Nesta obra, temos a oportunidade de ver o quanto dos muitos aparatos que consideramos próprios da espécie humana, quase como naturais, foram se estabelecendo nas relações, ao longo da história do homem. Este se constitui, numa relação dialética, autor e personagem da história, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. Fica evidente que só o substrato biológico não dá conta de caracterizar-nos como humanos, embora seja a base sobre a qual nos constituímos e, nesse aspecto, cremos que a obra de Elias em muito se harmoniza com a teoria histórico-cultural fundada por Vigotski.

Analisando o processo civilizador na introdução da edição de 1968, Elias afirma que não há um ser humano individualizado, o homo clausus, mas uma “personalidade

aberta” e dependente do outro (1994, p. 243). A rede de interdependência entre os seres humanos, Elias chama de configuração:

A rede de interdependências entre os seres humanos é o que os liga. Elas formam o nexos do que aqui é chamado de configuração, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, poderíamos nos arriscar a dizer, apenas como pluralidades, apenas como configurações. (Elias, 1994, p. 249)

Alguns trabalhos recentes, buscam de fato discutir e analisar o entrelaçamento entre a obra de Vigotski e a de Elias, destacando aspectos de convergência entre a vida de ambos. Padilha, em artigo publicado por ocasião do IX Simpósio Internacional do Processo Civilizador realizado na Universidade Estadual de Ponta Grossa, no Paraná, destaca que ambos partem de uma crítica das ciências naturais de seu tempo para pensar as ações e os processos humanos, pela perspectiva histórica, psicológica e sociológica, nos seus respectivos campos epistemológicos de interesse. Embora a autora destaque como ponto divergente na obra de Elias a não aceitação de que todos os conflitos sejam de classe e que as diferenças no jogo do poder possam ser explicadas a partir do poder econômico, como preconiza Marx – autor que embasa o arcabouço teórico de Vigotski – conclui que:

Tanto Elias quanto Vigotski deslocam do individual para o social a questão da exclusão/ inclusão. Tanto para um como para o outro, trata-se de compreender a organização dos indivíduos em sociedade – trata-se da interdependência entre grupos sociais com impacto sobre a personalidade, sobre o valor que cada indivíduo atribui a si e a seu grupo. (Padilha, 2005, p. 4)

De fato, Elias considera que não se pode falar de um indivíduo, como entidade separada, com fim em si mesma. O homem só existe enquanto tal na sociedade, formando configurações entre si, isto é, grupos ou sociedades de tipos diferentes. O próprio homem é uma configuração.

A mudança estrutural da sociedade leva à mudança na estrutura pessoal, assim também reciprocamente. Mas essa não é uma conclusão pacífica. Elias aponta, na obra *A Sociedade dos Indivíduos*, a dificuldade em se fugir dos modelos conceituais que fomos construindo ao longo da história humana sobre “indivíduo” e “sociedade”. Discutindo a questão do ponto de vista histórico e filosófico e à luz de diferentes concepções teóricas, lembra que a maneira como concebemos a possibilidade de interdependência entre o individual e o coletivo se reveste de questões ideológicas que em dado momento histórico postula que só se pode compreender a sociedade a partir do estudo de indivíduos, enquanto seres de existência no plano da realidade (indivíduos sem sociedade) e num outro momento

defende a idéia de que o indivíduo só existe numa dada configuração social (sociedades sem indivíduos). Tais concepções estão diretamente relacionadas com a maneira como o homem é capaz de ver a si mesmo, e também nesse aspecto, o autor enfatiza que, o conceito de homem, sua auto-consciência, a visão que tem sobre si mesmo e sobre o outro, como um “não eu” sofre mudanças significativas ao longo do tempo e se constitui numa questão filosófica com a qual o homem, de todas as épocas, se vê envolvido.

Em sua obra “O Processo Civilizador”, o autor vai explicitando a correlação entre o processo de individuação – também discutida em “A Sociedade dos Indivíduos” - e a formação dos Estados Nacionais, que vai se configurando a longo prazo, com uma tendência de um nível mais alto de diferenciação e integração social. A pesquisa de Elias demonstra, assim, que o processo de civilização está intimamente relacionado à organização das sociedades ocidentais sob a forma de Estados. Com ênfase destaca a inexistência de um limite demarcador entre o social e o pessoal. Todo seu estudo converge, discordando da corrente majoritária de sua época, para a evidência de que homem e sociedade se constituem mutuamente. “Não há paredes”, diz o autor, “não há continentes e conteúdos” (Elias, p. 13).

Outro ponto que enfatizamos é a característica de processo que Elias evidencia, demonstrando que as estruturas de personalidade e as estruturas sociais estão em constante mudança. Para evidenciar esse processo evolutivo, Elias busca fugir do dogmatismo, analisando empiricamente os processos sociais. Assim, descreve a realidade como algo móvel, todavia com certa organização ordenada, inerente às mudanças históricas. Faz isso estudando os processos sociais de longa duração.

Como metáfora para uma visão dinâmica das estruturas sociais, Elias usa a dança, que não tem existência própria sem os dançarinos, mas o movimento de cada dançarino está orientado pela configuração das interdependências.

As mesmas configurações podem certamente ser dançadas por diferentes pessoas, mas, sem uma pluralidade de indivíduos reciprocamente orientados e dependentes, não há dança. Tal como todas as demais configurações sociais, a da dança é relativamente independente dos indivíduos específicos que a formam aqui e agora, mas não de indivíduos como tais. Seria um absurdo dizer que as danças são construções mentais abstraídas de observações de indivíduos considerados separadamente. O mesmo se aplica a todas as demais configurações. (Elias, 1994, p. 250)

Dessa forma, o autor rompe, de maneira inovadora, com a polarização clássica nos estudos sociológicos, que tende a conceber indivíduo e sociedade como formas antagônicas e diferentes.

Mas não é só no “O Processo Civilizador” que Elias organiza argumentos irrefutáveis para superar essa dicotomia. Na verdade, ele o faz ao longo de toda a sua obra. Também em “Mozart, Sociologia de um Gênio”, ele nos mostra como o social e o pessoal

estão de tal forma imbricados que não é possível compreender um aspecto sem o outro. Aliás, nessa obra, Elias enfatiza sobremaneira o quanto existimos uns em função dos outros e o quanto não existe autodeterminação fora das relações – interações – sociais.

Para conhecer alguém, é preciso conhecer os anseios primordiais que este deseja satisfazer [...] Mas os anseios não estão definidos antes de todas as experiências. Desde os primeiros anos de vida, os desejos vão evoluindo, através do convívio com outras pessoas, e vão sendo definidos, gradualmente, ao longo dos anos, na forma determinada pelo curso da vida [...] E nem sempre cabe à pessoa decidir se seus desejos serão satisfeitos, ou até que ponto o serão, **já que eles sempre estão dirigidos para outros, para o meio social.** (Elias, 1995, p. 13, grifo inexistente no original)

É assim que em Mozart nos deparamos com um personagem social inexoravelmente preso às configurações de suas relações pessoais – sobretudo seu relacionamento com o pai – e sociais. Elias inicia o livro lembrando ao leitor que não se pode operar com conceitos estáticos e vai delineando a vida do compositor dentro do contexto social a que pertencia, seu tempo, sua cultura, em confronto com seu desejo de ir para além dos limites que conformavam sua época. É nesse ponto que encontramos congruências claras entre a obra de Bourdieu e Elias, pois ambos tratam das coerções sociais. Elias descreve como elas atuam sobre Mozart e como ele se move nelas.

Um ponto curioso do relato da vida de Mozart, destacado por Elias, é a inter-relação estabelecida entre o padrão artístico a que se adapta o músico, inicialmente, e ao qual acaba se adaptando a sociedade posteriormente, num processo de troca entre o artista-artesão e o padrão de bom gosto da sociedade, fato que, nas palavras de Elias, nem sempre pode ser totalmente compreendido.

Uma das características mais significativas dos produtos humanos que chamamos de “obras de arte” é o fato de serem relativamente autônomos em relação a seu produtor ou à sociedade de seu produtor. [...] No entanto, a autonomia relativa das obras de arte e o complexo de problemas a elas associados não nos eximem da obrigação de investigar a conexão entre a experiência e o destino do artista criador em sua sociedade, ou seja, entre esta sociedade e as obras produzidas pelo artista (*Ibid.*, p. 48, 57).

Nesse trabalho, podemos ver o quanto o individual e o social, o pessoal e o coletivo podem ser antagônicos, mas jamais excludentes e nunca independentes. Também não nos parece possível determinar em que medida estes aspectos se interpõem e se relacionam, como nesse caso, onde vemos forjada a criação de um “gênio”, sem que se possa precisar as forças determinantes dessa configuração.

Ante a história de Mozart, seus conflitos pessoais e suas neuroses, expostas e analisadas por Elias, também numa perspectiva freudiana, instigamo-nos a procurar, nas histórias de vida de nossos alunos, dos melhores sucedidos aos considerados fracassados, as configurações sociais que explicam – minimamente – o ponto de partida e de chegada,

de cada um deles; certamente indivíduos tão dependentes de seu tempo e das configurações de sua sociedade como Wolfgang Amadeus Mozart.

É pena que, em nossa realidade, no mais das vezes, o aparato social que construímos, sobretudo na educação formal, predispõe-se mais a forjar “fracassados” do que “gênios”. Mas reconhecemos que, na perspectiva da pesquisa de Elias, não podemos ser tão simplistas na análise de nossas configurações.

Caberia questionarmos sobre o quanto do individual e do social são determinantes no alcance de nossas vitórias e fracassos. Entretanto, uma vez mais, somos impelidos pelo trabalho de Elias a refletir sobre essa aparente dicotomia, discutida mais detidamente na obra *A Sociedade dos Indivíduos*, onde constata que a ilusória ruptura entre indivíduo e sociedade realmente não existe. Também no “Processo Civilizador” o autor postula que, aquilo que muitas vezes vemos separados, como substâncias diferentes, ou instâncias diferentes na composição humana, como a individualidade e o condicionamento social, não passam de duas funções diferentes mas de relações recíprocas, nenhuma das quais pode existir sem essa interdependência que as constitui.

Para onde quer que nos voltemos, deparamos com as mesmas antinomias: temos uma certa idéia tradicional do que somos como indivíduos. E temos uma noção mais ou menos distinta do que queremos dizer ao pronunciar o termo “sociedade”. Mas essas duas idéias – a consciência que temos de nós como sociedade, de um lado, e como indivíduos de outro – nunca chegam a coalescer inteiramente. Sem dúvida temos consciência, ao mesmo tempo, de que esse abismo entre indivíduos e sociedade não existe na realidade. (Elias, 1990, p. 67)

Temos assim que, a relação entre sociedade e indivíduo só pode ser compreendida se as investigarmos em interdependência, em mutação e processualmente e não como duas entidades opostas ou sobrepostas, pois o individual é obrigatoriamente social e vice-versa. Dessa maneira, o processo de individualização também é processo de civilização, estabelecendo-se numa relação de dependência entre as atividades sociais e psíquicas dos indivíduos no interior das configurações.

Na questão específica que nos propomos a discutir na presente pesquisa, ainda uma das obras de Elias, em co-autoria com John Scotson, que mais impacta nossas questões trata-se do livro “Os Estabelecidos e os Outsiders: Sociologia das Relações do Poder a partir de uma Pequena Comunidade”. Nesse livro, os autores investigam as relações entre status e poder, num determinado microcosmo. A obra nos faz questionar a gênese das relações desiguais, de dominação e poder. Com freqüência situamos tais aspectos nas diferenças entre os grupos, sobretudo com relação a sexo, etnia, padrões econômicos. Entretanto, Elias e Scotson explicitam de que modo, em algumas situações, mesmo havendo mais semelhanças que diferenças num dado grupo – na obra, habitantes

de um mesmo bairro, com o mesmo padrão sócio-econômico - pode haver uma relação conflituosa e a sobreposição de critérios quase que artificiais e secundários, determinando preconceitos e discriminações, presentes na relação de poder. É assim que os grupos estabelecidos colocam-se em situação de superioridade por estarem há mais tempo residindo no bairro e os outsiders sentem-se inferiorizados, assumindo uma posição desfavorável, validando o critério:

[...] os grupos mais poderosos, na totalidade dos casos, vêem-se como pessoas “melhores”, dotadas de uma espécie de carisma grupal, de uma virtude específica que é compartilhada por todos os seus membros e que falta aos outros. Mais ainda, em todos esses casos, os indivíduos “superiores” podem fazer com que os próprios indivíduos inferiores se sintam, eles mesmos, carentes de virtudes – julgando-se humanamente inferiores. (Elias e Scotson, 1994, p. 21)

Talvez tenhamos aqui, na obra de Elias, um bom exemplo do que Bourdieu caracterizaria como imposição de determinado *habitus*. Certamente, temos modelos eloqüentes desse quadro em nossas escolas, onde sempre trabalhamos com padrões culturais e sociais impositivos, eleitos como os melhores, diante dos quais aqueles que não podem dominá-los e fazê-los próprios, também serão considerados indivíduos inferiores, sem os “dons” e talentos de que dispõem, naturalmente, os estabelecidos.

Elias (2004) (?) ressalta que, embora possa variar muito a natureza das fontes de poder em que se fundamentam a superioridade social e o sentimento de superioridade do grupo estabelecido em relação a um grupo de fora, a própria figuração estabelecidos-outsiders mostra, em muitos contextos diferentes, características comuns e constantes.

Aspecto importante analisado por Elias e Scotson no caso descrito nesta obra, é a investigação de como e por que os indivíduos percebem uns aos outros como pertencentes a um mesmo grupo, se reconhecendo mutuamente, e como determinam outro conjunto de indivíduos como não pertencentes a este grupo, caracterizando-os como “eles”, os “outros”. E o pior é que, num jogo, ou numa figuração cruel, logo os “outros”, passam a se assumir como inferiores, indignos, piores. O autor exemplifica, comentando como temos, na atualidade, valores e conceitos estabelecidos que nos levam a categorizar as pessoas em grupos relativamente coesos, atribuindo-lhes características discriminatórias em virtude das diferentes expressões culturais, sociais, ou outras tantas que podem ser justificadoras da discriminação e da dominação.

Essa é uma situação que vivenciamos cotidianamente no universo escolar. No momento em que, por exemplo, foca-se a inclusão como aspecto central da política educacional, parece-nos que já se estabelecem critérios de distinção entre os grupos que freqüentam a escola. Quem são os excluídos a serem incluídos? E onde fica o discurso da Educação como direito de todos?

Essas são questões que os teóricos aqui trazidos têm nos ajudado a delimitar, no contexto da prática pedagógica com as crianças tidas como “com dificuldades de aprendizagem” (outsiders?).

De certa forma, tanto Bourdieu quanto Elias nos fazem ver a Educação como um instrumento de controle, de ajuste, de conformação, onde se procura inculcar no aprendiz um determinado modo de vida, a subordinação a um agrupamento de regras, de forma que a não submissão apresenta como consequência lógica, o fracasso.

Mas, a maior contribuição desses dois sociólogos, parece-nos ser a percepção de que não podemos polarizar as questões educacionais, uma vez que não há polarização possível também nos aspectos sociais, dos quais a escola é apenas uma parte. O social está inscrito no corpo. Indivíduo e sociedade são inseparáveis.

Vivemos numa organização social altamente complexa, organizada como uma rede de ligações que se interpenetram a todo instante. Embora as mudanças e as transformações sociais por vezes pareçam distantes do universo escolar, por certo que as relações constituem e alteram as estruturas sociais. E, se a escola pode atuar como mecanismo de controle, também pode significar um espaço de revelação e subversão. Porque, a contradição, presente na configuração social, também é inerente ao sistema educacional.

5 - CAMINHOS DA PESQUISA

[...] os resultados a que chegamos nos levam a adotar o princípio de que, na prática docente, existem condições para que a pesquisa se torne não apenas possível e viável, mas também possível de ser verdadeiramente instrumento de reflexão e crítica.

Lüdke

Considerando o contexto histórico e social em que se insere a escola como instituição de ensino e tomando como referencial teórico de base a perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, que considera a linguagem como constitutiva do pensamento e das demais funções psicológicas, tendo, portanto, papel organizador na elaboração do conhecimento, e considerando que todas as funções psíquicas superiores são relações internalizadas de ordem social, nossa pesquisa tinha como norte a observação, análise e discussão das circunstâncias, na realidade observada, que levam um percentual significativo de alunos a fracassar nas tarefas escolares e as ações desenvolvidas na busca da superação desta condição, sobremaneira o trabalho desenvolvido na sala de apoio – Laboratório de Aprendizagem.

No início de nosso trabalho muitas questões se impunham, sem que pudéssemos optar com clareza por um ou outro ponto, como mais relevante para a discussão dos temas que nos instigavam, todos diretamente relacionados com as conhecidas “dificuldades de aprendizagem”.

Durante o processo da pesquisa, fomos percebendo que discutir um assunto tão complexo, buscando fugir de uma abordagem dualista ou polarizada, sem negligenciar todas as configurações e redes que se estabelecem no contexto escolar e extra-escolar em torno do que se convencionou chamar de “fracasso escolar”, não era tarefa fácil.

Como relatado anteriormente, no ano de 1998, quando se instituiu no Estado de São Paulo, no Ensino Oficial, o Sistema de Progressão Continuada, a Secretaria Municipal de Educação de São José dos Campos, adotando o mesmo sistema, criou um Projeto chamado Laboratórios de Aprendizagem, destinado a atuar como apoio a crianças que “não aprendiam” em situação de sala de aula. Inicialmente o trabalho tinha características de atendimento psicopedagógico clínico, com utilização de práticas como anamneses, avaliação de questões relativas à prontidão, motricidade, dentre outras oriundas de uma concepção mais “medicalizante” da psicopedagogia. Muito rapidamente, porém, as práticas passaram a ser discutidas e retomadas. Organizou-se um grupo de estudos orientado por diferentes profissionais da área, uma equipe de liderança passou a assumir a formação junto aos professores do Laboratório de Aprendizagem, e muitas questões foram sendo

revistas, ampliando-se o olhar para o contexto escolar, para as possibilidades de intervenção pedagógica e não só para os resultados apresentados pelos alunos tidos como “com dificuldades de aprendizagem”.

Em 2002, iniciei meu trabalho no Laboratório de Aprendizagem de uma das escolas de Ensino Fundamental do Município, deixando a Educação Infantil, onde atuara até então. Conhecia pouco sobre o trabalho, mas havia feito psicopedagogia e, movida pelo desejo de melhor conhecer a atuação desse novo campo na educação, candidatei-me à vaga nessa sala de apoio, passando por um processo de avaliação interna na Sede da Secretaria Municipal de Educação.

Avalio como importante assumir que, ao final do curso de psicopedagogia, tinha uma postura bastante preconceituosa com relação ao trabalho, avaliando o papel do psicopedagogo como um “professor particular de luxo”, uma espécie de meio do caminho entre nada e lugar nenhum, visto que não se tratava especificamente de um professor nem de um psicólogo. Aos poucos, fui percebendo a superficialidade dessa análise e reconhecendo a existência de uma lacuna educacional bastante bem ocupada pela psicopedagogia quando assume uma posição comprometida com a qualidade da educação. Ainda assim, muitos questionamentos foram se impondo em minha prática, como elencado na introdução desse trabalho, que, penso, no fundo, apontavam para uma questão crucial: o papel da Sala de Apoio – Laboratório de Aprendizagem na escola. Discutir a validade e as mazelas dessa intervenção junto aos alunos atendidos, utilizando um aporte teórico psicológico, educacional e sociológico e a partir de um local determinado - professora do Laboratório de Aprendizagem – foi se tornando uma necessidade premente e uma possibilidade.

Trabalhar com crianças tidas como “com dificuldades de aprendizagem”, retirando-as do contexto escolar regular (sala de aula) para atendimento em sala de apoio específica sempre me causou uma certa estranheza, um certo mal estar, por acreditar que, nessas condições, acabavam-se legitimando os “diagnósticos” escolares de que todo o problema dos baixos resultados escolares alcançados por alguns alunos residia no próprio aluno, ou, no máximo, no seu (quase sempre) conturbado contexto familiar. Parecia-me injusto desenvolver um trabalho de apoio específico ao aluno que não conseguia ler, escrever e raciocinar com a lógica escolar convencional como se ele fosse quase um incapaz, debilitado e desde logo considerado incompetente para os estudos. Por outro lado, deparava-me com uma estrutura escolar ineficiente, que praticamente inviabilizava uma atuação pedagógica mais pontual e efetiva, capaz de atender às especificidades de um grupo de alunos que de fato requeria uma atenção mais individualizada em sala de aula.

Com a Progressão Continuada, dominando ou não minimamente os conteúdos desenvolvidos, os alunos seguem no mesmo agrupamento. Todavia, sem uma intervenção

mais individualizada que os pudesse acompanhar e dar-lhes suporte para participação efetiva nos agrupamentos, ano a ano, esses alunos iam (vão) ficando à margem. Os alunos permanecem nas salas de aulas, mas praticamente apenas “de corpo presente”, sem poder encontrar o significado da maior parte das propostas desenvolvidas nas aulas regulares. Diante dessa situação, instalava-se o conflito: A proposta de um trabalho diferenciado, retirando o aluno de sala de aula – ainda que no contra-turno – é legítima, válida, necessária? Contribui para a melhoria do ensino, atua como suporte para o aluno considerado como “com dificuldade” ou para ratificação de uma sentença de fracasso?

Foi buscando estabelecer um diálogo reflexivo entre os aportes teóricos apresentados e discutidos durante o curso, a prática desenvolvida na atividade como educadora e o processo de pesquisa que conseguimos melhor delimitar como questão principal a ser investigada a análise das possibilidades e limites do trabalho desenvolvido no Laboratório de Aprendizagem.

Buscando coerência com as concepções teóricas assumidas, elegemos como linha norteadora a abordagem qualitativa, seguindo os princípios teórico-metodológicos da etnografia e da abordagem microgenética.

Goldenberg (2001) alerta para os cuidados necessários do pesquisador que adota a pesquisa qualitativa como linha de trabalho. Dentre os pontos que ela enfatiza, selecionamos alguns que nos parecem importantes, em virtude das características da pesquisadora e da circunstância da pesquisa: fugir da sensação de domínio do objeto estudado, mantendo-se atenta ao fato de que somente uma parte bem reduzida da totalidade está representada nos dados; buscar desenvolver um olhar de “estranheza” diante das situações observadas, evitando “naturalizar” e deixar de ver aspectos importantes em virtude da excessiva familiaridade com as situações observadas; procurar um certo distanciamento do objeto de estudo, buscando agir com maturidade, bom senso e criatividade nas situações de pesquisa.

No desenvolvimento do trabalho, utilizamos também, como estratégia de pesquisa, a observação do tipo participante. Para Denzin (1978 *apud* Ludke e André, 1986), a observação como participante “[...] é uma estratégia de campo que combina simultaneamente a análise documental, a entrevista de respondentes e informantes, a participação e a observação direta e a introspecção” (p. 183). É uma estratégia que envolve, pois, não só observação direta, mas todo um conjunto de procedimentos metodológicos, pressupondo um grande envolvimento do pesquisador na situação estudada.

Tal modalidade pareceu-nos adequada porque a pesquisa participante prevê um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo a reconstrução de processos e relações que configuram a experiência escolar cotidiana, o que ocorreu nas situações enfocadas, onde buscamos analisar a dinâmica das relações e interações

presentes no processo de escolarização das crianças com dificuldades, identificando algumas estruturas de poder e os modos de organização do trabalho escolar, buscando compreender o papel e a atuação de cada sujeito no “[...] *complexo interacional onde ações, relações e conteúdos são construídos, negados, reconstruídos ou modificados*” (André, 2000, p. 41).

Permitimo-nos aqui explicitar a angústia e a ansiedade vivenciadas ao iniciarmos o trabalho como pesquisadora, professora, observadora e participante. Somando-se ao fato de o trabalho com pesquisa ser em si uma novidade, tínhamos um ponto a mais a ser trabalhado (que de início tomávamos como complicador): o distanciamento necessário para a análise das questões práticas observadas na pesquisa, na posição de profissional diretamente, em algumas situações e mais indiretamente em outras, mas sempre, em alguma medida, participante, visto tratar-se de fato do ambiente de trabalho da pesquisadora, de seu grupo de alunos, de seus colegas.

A leitura de diferentes teóricos, dentre os quais muitos dos já citados acima, auxiliou na compreensão da perspectiva da pesquisa participante e na formação de um olhar menos estereotipado com relação à pesquisa de campo, visto que pudemos compreender que, em situação alguma de pesquisa – e mesmo de vida – existe a possibilidade de uma isenção absoluta. E, mesmo admitindo-se em tese, a possibilidade de uma postura mais *isenta*, ainda assim, tal postura já seria, por si, um elemento de sopeso na pesquisa.

Em Lüdke, lemos:

Um número considerável de autores, alguns vastamente conhecidos por suas obras já traduzidas entre nós, como D. Schön, H. Giroux, M. Aple, J. Elliott, M. Young, T Popkewitz, A. Nóvoa, K. Zeichner e outros têm afirmado a importância da pesquisa junto ao professor da educação básica, não apenas como resultado do trabalho feito por pesquisadores externos, mas quando realizada pelo próprio professor, de maneira integrada ao seu trabalho na escola, dentro de um processo de ação e reflexão. (2002, p. 30)

Buscando alicerce teórico que nos embasasse em relação ao tipo de pesquisa desenvolvida, propusemo-nos atuar reflexivamente frente ao registro e análise das práticas, foco de nossa pesquisa. Um ponto que julgamos crucial e que destacamos ainda como perspectiva de nosso trabalho, é o compromisso social que está diretamente associado a uma prática que se quer reflexiva. Zeichner citado por Dickel (2001), afirma que a prática reflexiva somente tem sentido para os professores que desejam pensar sobre as dimensões sociais e políticas da educação e do contexto em que ela se insere:

Nesse campo não cabe a neutralidade e a imparcialidade [...] a formação do professor-pesquisador ou reflexivo não é a saída para os problemas sociais e educacionais, mas é preciso apoiar os esforços dirigidos a preservar e fortalecer a autonomia e o controle local dos professores, garantindo que esses processos, progressistas em potência, se conectem de maneira

explícita com a luta a favor de uma maior justiça social. (Zichner, 1995 *apud* Dickel, 2001, p. 42)

Tal consideração converge com a posição que temos tomado ao longo do desenvolvimento de nossos estudos sobre a problemática da escolarização/ condições de aprendizagem/sucesso/fracasso escolar, numa tentativa de fuga da polarização das situações, mas também sem deixar de assumir o caráter comprometido com as questões sociais que envolvem o tema.

A abordagem utilizada, do tipo etnográfica, tem sido vista como propiciadora de bons resultados na educação. Segundo André (2004), o conceito de etnografia tem origem na antropologia, aproximando-se do conceito de descrição de cultura. Assim, a etnografia trabalha no campo de pesquisa em que os sujeitos estão inseridos; o etnógrafo procura compreender as diversas situações, investigando o grupo estudado para melhor caracterizá-lo e compreendê-lo.

Alguns aspectos considerados caracterizadores deste tipo de pesquisa pela autora favoreceram enormemente a presente proposta, pois buscamos colocar a ênfase no processo e não nos resultados, nos mantendo próximos das diversas situações cotidianas. “Os eventos, as pessoas, as situações são observadas em suas manifestações naturais, o que faz com que tal pesquisa seja também conhecida como naturalística ou naturalista” (André, 2004, p. 29)

Em nossa pesquisa, combinamos princípios da etnografia e da abordagem microgenética, derivada dos princípios teórico-metodológicos explicitados por Vigotski (1999). Pautando a pesquisa no aporte teórico da perspectiva histórico-cultural, buscamos focar nossa análise em recortes episódicos interativos em que se evidenciam as relações intersubjetivas num contexto social delimitado - o ambiente escolar – notadamente em situações de atendimento na sala de apoio pedagógico.

Góes (2000) explica que a “análise microgenética” deriva dos trabalhos de Vigotski, que propunham uma análise minuciosa de um processo, de modo a configurar sua gênese social e as transformações no curso de eventos. Embora encontremos tal abordagem no trabalho de outros autores, a perspectiva vigotskiana diferencia-se em duas teses fundamentais, segundo Góes (*op.cit*, p. 13.): “[...] a de que a gênese das funções psicológicas está nas relações sociais e de que a constituição do funcionamento humano é socialmente mediada, num curso de desenvolvimento que abrange evoluções e, sobretudo, revoluções”. Assim, a investigação reveste-se de uma visão sociogenética, histórico-cultural e semiótica do ser humano.

Elegemos a abordagem microgenética pela possibilidade que ela propicia ao pesquisador na análise dos detalhes do processo de transformação das ações do sujeito, num contexto histórico e socialmente configurado, porém num espaço de tempo que pode

ser reduzido, com segmentos interativos episódicos de diferentes variações temporais. Embora neste tipo de abordagem, em geral, ocorra uma análise de eventos de pouca duração, seu enfoque alia-se perfeitamente à pesquisa do tipo etnográfico, pois:

[...] não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica, por focalizar o movimento durante processos e relacionar condições passadas e presentes, tentando explorar aquilo que, no presente, está impregnado de projeção futura. É genética, como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais. (*Ibid.*, p. 15)

A presente pesquisa tem também características de um estudo de caso. De fato, se nos ativermos ao rigor metodológico, talvez não pudéssemos afirmar que fizemos uso de tal metodologia, visto que não se trata aqui de um “estudo exaustivo” de um caso. Todavia, como escolhemos no universo de alunos atendidos na Sala de Apoio – Laboratório de Aprendizagem apenas quatro sujeitos, acreditamos que esta pesquisa apresente características de um estudo de caso, uma vez ainda que o interesse do pesquisador, nessa modalidade, como afirma André, é compreender a unidade selecionada: “Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação” (André, 2001, p. 31).

Entendemos o estudo de caso como uma estratégia adequada para a análise de um caso emblemático em uma dada situação social, pois, como nos lembra ainda Goldenberg (2001), esse tipo de estudo considera a unidade social estudada como um todo, seja um indivíduo, uma família ou uma comunidade, buscando compreendê-los em seu próprio universo.

Pareceu-nos adequada a eleição de “sujeitos exemplares” (no sentido de casos que permitem algumas interpretações pontuais, interessantes, para reflexão) por apresentarem em suas histórias elementos parecidos com as histórias de muitas crianças brasileiras, na busca de melhor compreender as configurações sociais e escolares que determinam a localização de um contingente de alunos - ainda numa organização por Ciclos de Aprendizagem, em Sistema de Progressão Continuada, ressalte-se – como portadores de dificuldades de aprendizagem e merecedores de ações diferenciadas para que possam acompanhar as propostas de trabalho em sala. O que nos chama a atenção é o fato de esses alunos serem considerados *mais* “diferentes”, como se não fôssemos todos merecedores de um tratamento diferenciado, pela nossa própria condição de ser social, de relações, constituído pelo outro, mas nunca com esse outro confundido.

Talvez seja propício pontuar que, no início, concebíamos como interessante dar à pesquisa contornos de pesquisa-ação. Aos poucos fomos percebendo, entretanto, que, no presente trabalho, não nos propúnhamos a desenvolver uma prática reflexiva que tivesse

como compromisso assumido a investigação das relações sociais com o fim de obter mudanças de comportamentos, quer dos alunos, quer dos professores ou ainda dos familiares envolvidos na pesquisa. Embora, de fato desejemos que a pesquisa auxilie, de alguma forma, ao menos a ação reflexiva sobre a realidade observada, de todos os que com ela venham a ter contato, não foi nosso primeiro objetivo a intervenção direta na realidade concreta em que operamos, senão a ampliação do olhar nas situações de ensino formal, analisando-as sob a perspectiva da concepção teórica assumida.

5.1 - Meandros da investigação

Objetivando reconstruir os processos e relações que constituem a prática escolar, iniciamos a pesquisa de campo no ano de 2006, em uma escola pública em São José dos Campos, Estado de São Paulo.

A pesquisa foi desenvolvida prioritariamente em situação de trabalho na Sala de Apoio Pedagógico, estendendo-se às situações de salas de aula comuns e ao contexto familiar, através das entrevistas com responsáveis. Utilizamos também um questionário aplicado junto à Equipe de Direção, que fizeram parte do percurso, mas acabaram não se constituindo elementos explícitos de análise em nosso trabalho.

Insta-nos registrar que, de fato, a pesquisa de campo iniciou-se em 2006, após a conclusão das disciplinas estudadas no Programa de Mestrado em Educação, que nos deram aprofundamento teórico e fundamentação para melhor concebermos o trabalho de campo. Todavia, como a pesquisadora encontrava-se inserida no contexto da pesquisa há algum tempo – motivo inclusive de seu interesse pelo tema – alguns elementos que compõem a pesquisa foram se delineando desde 2005, como, por exemplo, a escolha da modalidade de pesquisa mais adequada, bem como dos alunos a serem escolhidos como principais sujeitos.

Estruturamos a observação de situações de ensino/aprendizagem com quatro alunos considerados “com problemas de aprendizagem”, na unidade escolar, e que, em virtude de tal situação, são acompanhados pela professora/psicopedagoga na sala de apoio pedagógico. As observações, do tipo participante, foram desenvolvidas prioritariamente no ambiente da sala de apoio e apenas oportunamente em situação de sala de aula comum. Isto porque, nas oportunidades que tínhamos de observar os alunos na sala de aula regular, percebíamos um certo constrangimento dos sujeitos e uma preocupação por parte dos professores, em discutir, explicar, quase todo o tempo para a pesquisadora, os modos de ação com o aluno observado ou os resultados por ele apresentados. Cremos que o fato da pesquisadora ser uma profissional inserida nessa instituição escolar e o lugar que aí ocupa

dificultaram em muito uma observação mais pontual das situações de sala de aula, o que pensamos, atua também como dado de análise.

Os registros foram realizados em diário de campo, por escrito, diariamente, e oportunamente ocorreram gravações em áudio, sobretudo nas entrevistas. Assim, foram entrevistados pais e professores regentes, objetivando melhor caracterizar as relações no contexto pedagógico/educacional onde se insere o grupo de alunos observado, seu contexto familiar e a interação que ocorre entre estes e os profissionais que participam de sua educação.

A utilização das entrevistas como instrumento foi muito útil para a pesquisa. Nos dizeres de Szymanski (2002, p. 12) as entrevistas são instrumentos úteis fundamentalmente em situações de interação humana, em que estão em jogo as percepções do outro e de si.

Ao lado da observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados, dentro da perspectiva de pesquisa que propomos. Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. (1986, p. 33)

Trabalhamos, nas entrevistas, com questões semi-estruturadas, com questões desencadeadoras, entremeadas com perguntas mais diretivas e outras mais abertas, que nos permitiram, em virtude das diferentes possibilidades de abordagem do tema, um maior enriquecimento das análises. (Anexo B)

Ainda, como instrumentos de pesquisa, utilizamos a análise de alguns documentos da unidade enquanto instituição de ensino formal e dos alunos, tais como encaminhamentos, relatórios e registros.

5.2 - Delineando o contexto

A regulamentação do Ensino Fundamental na Rede Municipal de São José dos Campos orienta-se pelo chamado Sistema de Progressão Continuada, não havendo retenção senão ao final de cada Ciclo de quatro anos, onde o aluno poderá permanecer por um ano na última série deste, em classes comuns ou em classes especiais quando os retidos formarem um grupo de no mínimo 15 alunos, situação usualmente evitada, mas que se delineou no ano de 2007 na Unidade Escolar onde situamos a pesquisa. Assim, permanecendo no último ano da série, o aluno frequenta mais uma vez este período, ao final do qual deverá ser promovido para a série seguinte, salvo situações muito específicas previstas (como, por exemplo, um elevadíssimo número de faltas, que, contudo, terá direito de repor, livrando-se da retenção).

Nesse contexto de Progressão Continuada, como que a garantir um melhor aproveitamento dos alunos com dificuldades, foram criadas as denominadas salas de apoio, no ano de 1998, como mencionamos anteriormente. Inicialmente um projeto, hoje tais salas têm status de programa na Rede Municipal, contando, cada unidade escolar com uma ou duas delas, sendo, em geral, uma destinada a alunos com dificuldades para aprender, sem diagnóstico médico, denominada Laboratório de Aprendizagem, e outra para alunos com dificuldades específicas, tais como motora, visual, auditiva, denominada Sala de Recursos. Ambas trabalham com alunos de todos os anos do Ensino Fundamental, e a frequência, em geral, acontece em horário contrário ao horário de aula desses alunos, uma ou duas vezes por semana, em encontros de cinquenta minutos, individualmente ou em pequenos grupos. Os encontros são coordenados por professores da Rede Municipal, com formação em psicopedagogia e/ou educação especial e os alunos atendidos permanecem frequentando as aulas em salas comuns, com algumas adaptações nos casos de alunos com necessidades especiais.

No Laboratório de Aprendizagem, onde atua a pesquisadora, o trabalho tem característica de apoio episódico, devendo o aluno permanecer em atendimento apenas o tempo necessário para retomar os estudos com a turma autonomamente. No início do trabalho há uma reunião com os orientadores (Pedagógico e Educacional) da escola e com a professora ou professores do aluno. Em seguida, acontece um encontro com a família – em geral comparece a mãe – para agendamento dos atendimentos, quando também acontece uma entrevista para conhecimento do aluno, de sua rotina e algumas orientações de estudo.

Eventualmente o aluno é atendido em horário de aula e também ocasionalmente em projetos compartilhados com as professoras das salas, integrando atividades com toda a turma. Tal experiência tem sido vivenciada em 2007, quando a pesquisadora, em parceria com a professora da turma de recuperação de final de ciclo, orienta um projeto de estudos na área de língua portuguesa, trabalhando com “contos de assombração”, com o objetivo de alcançar um maior domínio de leitura e escrita junto a todos os alunos do agrupamento.

O espaço da sala de apoio pedagógico (Laboratório de Aprendizagem) organiza-se, atualmente, como explicitado acima, como um Programa da Secretaria Municipal de Educação, ligado diretamente à Coordenadoria de Educação Especial, que visa trabalhar com os alunos considerados com “dificuldades de aprendizagem”.

5.3 - Características da escola e seu entorno

A cidade

Trata-se de uma cidade de médio porte – aproximadamente seiscentos mil habitantes. A principal atividade econômica é a industrial, pelo grande número de Empresas localizadas na região; mas outros setores da economia têm se desenvolvido nos últimos anos, tais como comércio e prestação de serviços. Além disso, a cidade é considerada um pólo tecnológico, pela presença de centros de pesquisa oficiais – Instituto de Pesquisa Espacial (INPE) e Centro Técnico Aeroespacial (CTA). A cidade é atravessada por uma das maiores rodovias do país, entre duas grandes capitais: Rio de Janeiro e São Paulo.

A população tem, em média, de acordo com o censo 2000, 8 anos de escolaridade, sendo que o índice de alfabetização encontra-se em torno de 95%.

O bairro

O bairro onde está localizada a escola situa-se na região sul do Município, zona de maior crescimento da cidade nos últimos anos; bem grande e populosa. A região faz divisa com a cidade de Jacareí, e praticamente já não se percebe onde começa um município e onde termina o outro. Trata-se de um bairro residencial, de classe média baixa, relativamente novo – cerca de dez anos de existência. Ao nos aproximarmos da escola, surpreende-nos o número de casas ainda em construção, mas as ruas estão pavimentadas, há iluminação e esgoto. O último censo aponta uma população de aproximadamente 2000 pessoas, mas acredita-se que seja um número bem maior, pois só nesta escola estudam cerca de oitocentas crianças e adolescentes.

O acesso à escola é bem fácil e o bairro é assistido por transporte coletivo. Embora distante do centro da cidade e margeado por bairros mais populares - inclusive um deles tido como o mais violento da cidade – o bairro é considerado bom.

As famílias

As famílias são bem jovens, com dois ou três filhos, em média. Praticamente todos em idade escolar, motivo pelo qual não é rara a presença de irmãos na mesma escola. Na maior parte das famílias, os pais trabalham em fábricas da região ou em construção civil. As mães são domésticas ou trabalham no comércio, prestação de serviços, serviços públicos, dentre outras atividades, como serviços gerais, também nas indústrias da região. Na maioria

das famílias, os pais são alfabetizados, embora poucos tenham seguido estudos além do Ensino Fundamental e um número reduzido tenha concluído o Ensino Médio (em cursos profissionalizantes). Há na escola a presença de um significativo número de famílias oriundas da região Nordeste do país.

A escola

A escola foi fundada em 1999, atendendo à pressão da população local, que vem crescendo muito. O prédio está estruturado como descrito no anexo D. Embora se trate de uma construção nova, a equipe de direção e professores avaliam que há muitos problemas funcionais na escola. Um deles, que se percebe logo ao chegarmos à escola é que, embora o espaço físico seja bem grande, pois a escola ocupa praticamente um quarteirão, não há uma entrada definida como entrada principal. É comum que pais e comunidade, de modo geral, cheguem à escola e custem a definir em qual das entradas deverão se dirigir para serem atendidos.

A escola conta ainda com uma grande área livre, apenas gramada. Há só uma quadra de esportes, bem perto das salas de aula. O pátio de merenda também é utilizado, às vezes simultaneamente, para lazer, recreação e apresentações artísticas.

As salas de aula, em 2006, foram organizadas como salas ambientes. Assim, ao invés dos professores mudarem de sala, em sistema de rodízio, no ciclo II, os alunos é que se dirigem para as salas, divididas de acordo com as disciplinas: português, matemática, ciências, geografia, história, artes, aprendiz de turismo, dentre outras. Em média, as turmas são formadas por 35 a 40 alunos. As salas são padronizadas, tendo todas a mesma dimensão e o mesmo número de carteiras. O mobiliário utilizado vem sendo diversificado à medida em que as salas vão se caracterizando como Sala Ambiente.

A parte administrativa da escola fica num prédio anexo, construído posteriormente. Mas mesmo essa parte da escola já sofreu adaptações. Localizam-se neste anexo a sala de informática, a sala de professores, salas de orientadores pedagógico e educacional, direção, secretaria e laboratório de aprendizagem. A escola tem ainda uma sala de aula adaptada como Sala de Leitura, onde um professor direciona o trabalho com todas as turmas em horários específicos, desenvolvendo além das atividades de leitura, também as artísticas e culturais. Há também uma sala específica, de menor dimensão, para atender os alunos com necessidades especiais, chamada de Sala de Recursos.

Toda a organização da escola explicita-se no Plano de Ensino, do qual anexamos algumas páginas reproduzidas, que ilustram nossas informações (anexo D).

5.4 - A organização pedagógica da escola

O ensino nesta Unidade, como nas demais escolas municipais, é organizado em ciclos de quatro anos, em Sistema de Progressão Continuada, desde 1998. O ciclo I compreende as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, ao final do qual o aluno poderá ficar retido em Recuperação de Final de Ciclo (RFC), caso não tenha atingido os objetivos propostos. Como já apontamos anteriormente, na unidade escolar onde se desenvolveu a pesquisa, foi organizada em 2007, uma turma específica para recuperação de final de ciclo, agrupando-se quinze alunos que não atingiram os objetivos previstos para o ciclo.

O ciclo II compreende as quatro últimas séries do Ensino Fundamental. Também ao final do segundo ciclo poderá ocorrer a RFC, caso o aluno não tenha atingido os objetivos deste período de escolarização.

Todo o trabalho pedagógico é direcionado e supervisionado pela Secretaria Municipal de Educação e, na Unidade, o trabalho é acompanhado diretamente por um Orientador Pedagógico. Além desse especialista, fazem parte da Equipe de Direção o Diretor, o Assistente de Direção e o Orientador Educacional.

Ressalte-se que, nesta escola, o grupo de professores é, em sua maioria, bastante comprometido. São, quase todos, profissionais iniciantes, que começaram a fazer parte do quadro de efetivos do ensino municipal há pouco tempo. Muitos trabalham com projetos diferenciados, tais como: Engenheiros do Futuro, em matemática; Lançamentos de Foguetes, também em matemática, em parceria com a Agência Espacial Brasileira (AEB); Sarau Poético, em português, Mil e uma noites, um projeto da Sala de Leitura; Doenças Sexualmente Transmissíveis, em ciências, em parceria com a Secretaria de Saúde e a Unidade de Saúde Básica do Bairro; Coral, em inglês, em parceria com um maestro voluntário, dentre outros desenvolvidos também no ciclo I, como Criança Segura, em parceria com a Johnson & Johnson.

Assim, embora seja uma escola pública, há de fato o desenvolvimento de um trabalho bastante comprometido por parte dos profissionais que atuam nesta Unidade. Ponto interessante, porém, é que, mesmo com todos os projetos desenvolvidos, os alunos não se destacam nas avaliações oficiais, tais como o SARESP – Sistema de Avaliação da Rede de Ensino do Estado de São Paulo. Os resultados são motivo de estudo na escola, mas há muito questionamento sobre os critérios de tais avaliações.

A escola representa para seu alunado praticamente a única referência no bairro em termos de atividades culturais e de lazer. Assim, os alunos têm grande participação nos projetos e eventos promovidos, além de participarem de todas as atividades oferecidas em horário contrário: esportes, sala de leitura, pesquisa na internet, coral, teatro.

Embora não se destaquem nas avaliações de conteúdos escolares, os alunos que participam de esportes na escola sempre alcançam boa classificação nas competições esportivas, tais como handball e xadrez.

A escola é reconhecida pela Secretaria de Educação como realizadora de um trabalho de qualidade, assumindo com êxito vários projetos propostos pela Supervisão: Pedagogia Empreendedora¹⁰, Sistema de Gestão Integrada¹¹, dentre outros.

Ainda assim, há um contingente significativo de alunos com baixo aproveitamento e observa-se um número crescente de alunos encaminhados para especialistas e/ou salas de apoio, com queixa de dificuldades de aprendizagem.

5.5 - Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos principais da pesquisa foram escolhidos entre os encaminhados nos anos de 2004/2005/2006 para atendimento no Laboratório de Aprendizagem da unidade escolar, alunos de 7 a 15 anos que não acompanham minimamente os conteúdos desenvolvidos em sala de aula.

Selecionamos do grupo quatro alunos atendidos, sendo dois deles do ciclo I e dois do ciclo II. Esses sujeitos são: um aluno do 2º ano do ciclo I, a quem chamaremos de Júlio, com oito anos de idade, freqüentando o laboratório de aprendizagem desde maio de 2006, com a queixa de dificuldades de alfabetização; um aluno do 4º ano do ciclo I, a quem chamaremos de Willian, com onze anos, em recuperação de final de ciclo, também com queixa de dificuldades de alfabetização, freqüentando o laboratório de aprendizagem desde 2004; um aluno no 2º ano do ciclo II, a quem chamaremos de Marcos com treze anos, com queixas de dificuldade de leitura, escrita e raciocínio lógico-matemático, freqüentando o laboratório de aprendizagem desde outubro de 2005; uma aluna no 4º ano do ciclo II, a quem chamaremos de Fernanda, com quinze anos, com queixa referente a dificuldades de leitura, escrita, compreensão e raciocínio, freqüentando o laboratório de aprendizagem desde 2002, inclusive vindo de outra escola, onde participava do mesmo programa. Essa aluna concluiu o Ensino Fundamental em 2006 e pudemos acompanhar um pouco de seu percurso ainda no início do Ensino Médio¹².

¹⁰ Pedagogia Empreendedora - proposta de ensino de empreendedorismo na Educação Básica, voltada para o desenvolvimento humano, social e econômico sustentável, tendo como aporte teórico do projeto o livro *Pedagogia Empreendedora*, Fernando Dolabela.

¹¹ SGI é um modelo gerencial implantado em toda a Rede Municipal de Ensino em São José dos Campos desde o ano 2002, por meio da parceria entre a Secretaria Municipal de Educação e o Instituto Embraer de Educação e Pesquisa, sob a consultoria da Fundação Pitágoras. O projeto utiliza técnicas do gerenciamento da iniciativa privada no setor público.

¹² Os nomes dos sujeitos são fictícios

Também como sujeitos da pesquisa consideramos os demais alunos que freqüentam a sala de apoio pedagógico, os pais ou responsáveis pelos quatro alunos, bem como os professores regentes das salas de aula, a professora-pesquisadora e a equipe de direção da escola: diretora, assistente de direção, orientadora pedagógica e orientadora educacional.

Destacamos como um dos pontos marcantes na pesquisa, a dificuldade da pesquisadora em selecionar os alunos. A cada momento, um ou outro lhe parecia exemplar, pelas situações de vida e de aprendizagem em que se encontravam, propiciando, cada aluno em sua singularidade e condições sociais de vida, num dado momento, a possibilidade de formulação de uma ponte reflexiva entre os estudos teóricos desenvolvidos e a situação de escolarização, nas salas de aula, no laboratório de aprendizagem. Assim, a escolha dos casos a serem estudados mais detidamente de fato não se configurou tarefa fácil. Entretanto, convém reiterar que, em nosso trabalho, apesar da escolha de quatro casos pontuais, em muitos momentos fazemos referência e utilizamos situações observadas em que participam outros alunos que nos parecem muito significativas para a análise da realidade escolar focada nesta pesquisa.

6– TECENDO FIOS – NOSSOS SUJEITOS E SUAS HISTÓRIAS

*O que se passa menino?
 O que acontece contigo? [...]
 Que se passa, menino, em tua cabeça, em teu
 coração? [...]
 Quem te disse que não podes, que não sabes? [...]
 A escola te rejeita, te enjeita,
 Pois não marchas no ritmo que querem,
 Não respondes em refrão,
 não cantas os hinos em coro,
 não pedes a bênção nem beijas a mão...
 Alfabetiza-me na cartilha do teu "não saber" para que eu
 possa descobrir o sabor da leitura e o prazer da escrita
 de um texto que ainda não li.
 Monólogo de um psicopedagogo - Iara Cairão*

Os sujeitos escolhidos como principais em nossa pesquisa são quatro, com singularidades e pontos comuns, mas poderiam, a bem da verdade, ser outros quatro, ou cinco, ou todos.

Como já colocamos anteriormente, cada uma das histórias dos vinte alunos atendidos no Laboratório de Aprendizagem, com queixas genéricas ou mais pontuais que *acusam* sua não aprendizagem nos padrões considerados normais na instituição de ensino, poderia nos levar às questões que vimos desenvolvendo ao longo da observação e dos estudos teóricos realizados. Sobre todos esses alunos, sem exceção, recai o peso de uma vida escolar fracassada, assim delineada praticamente desde sua inserção no sistema formal de ensino.

Embora os encaminhamentos para a sala de apoio possam ocorrer em diferentes momentos, e não exatamente nos primeiros anos escolares, verificamos que, na esmagadora maioria dos casos, esses alunos permanecem nos agrupamentos regulares como sujeitos marginalizados, porque incapazes de acompanhar com desempenho considerado razoável o que se propõe em termos de conteúdos escolares para toda a turma.

Durante o desenvolvimento de nossa pesquisa de campo, acreditávamos que um olhar e uma análise mais detida de quatro casos pontuais poderia nos auxiliar a refletir sobre as questões que permeiam o universo que conhecemos como “dificuldades de aprendizagem”, objeto de nosso trabalho cotidiano. Ao concluirmos a pesquisa, iniciamos nossa análise organizando a discussão caso a caso. Percebemos, todavia, que no emaranhado de relações que tecemos com os sujeitos e suas realidades, também para nós,

pesquisadora e professora atuando como sujeito dessa configuração, algumas questões se repetiam, outras chamavam mais a atenção num dado contexto e nos permitiam uma reflexão mais aprofundada, sempre buscando fundamentação no aporte teórico escolhido. Após alguns ensaios em que tentamos desenvolver as análises organizando-as em torno dos sujeitos principais, seguindo também a preciosa sugestão da Banca de Qualificação¹³, avaliamos como mais adequado à nossa pesquisa, a análise por núcleos temáticos, o que tentamos fazer a seguir.

Desse modo, escolhemos alguns núcleos que nos parecem favorecedores para a compreensão da “realidade” sobre a qual temos debruçado nosso olhar nos últimos três anos. No início de nosso trabalho acreditávamos que as questões em torno das ditas “dificuldades de aprendizagem”, a questão da “culpabilização da vítima”, o papel da escola, da família e dos profissionais que participam dessa realidade formavam o arcabouço de nossas questões centrais. Ao longo do percurso, todavia, fomos nos dando conta de que, embora todas essas questões estejam presentes, sejam fortes constitutivas de nossa pesquisa, nosso foco, o objeto de nossa atenção é de fato, *o lugar da sala de apoio pedagógico no contexto de produção de dificuldade*. Indagamos: a existência desse aparato, com um profissional destinado ao trabalho específico com os alunos considerados como “com dificuldades de aprendizagem”, é necessária, tem validade, atua na direção da superação de preconceitos e práticas discriminadoras, representa um suporte, um auxílio para os alunos ou ratifica um discurso quase hegemônico de que a dificuldade de aprendizagem é real e centralizada no aprendiz, de que há alunos que não aprendem por vários motivos e mais acentuadamente por culpa de sua própria condição pessoal e social?

Tentando responder a essa questão, selecionamos o que acreditamos ser recortes mais significativos do material recolhido ao longo da pesquisa de campo, estabelecendo relações com as concepções teóricas que aguçam nosso olhar e norteiam nosso entendimento, na busca de, na discussão dos diferentes aspectos que permeiam nossa questão central, delinear uma análise possível na elaboração de uma reflexão.

É nossa intenção estabelecer uma discussão tomando como ponto de partida a posição, o discurso de todos os que nos inserimos na problemática da (não) aprendizagem, na atualidade, em contraponto com os estudos teóricos dos autores escolhidos. Nossa análise, apesar de por vezes assemelhar-se à posição de muitos trabalhos já publicados e, de certa forma, fazer eco a algumas pesquisas desenvolvidas há algum tempo em torno dessa problemática, tem como peculiaridade o lugar incomum onde nos encontramos e a

¹³ A Professora Dra. Anna Maria Lunardi Padilha, durante análise na Banca de Qualificação de nosso trabalho, sugeriu que as análises se organizassem em núcleos temáticos, o que tentamos realizar nessa etapa do trabalho.

maneira específica como atuamos com a realidade da não aprendizagem e do fracasso, que persiste no interior de nossas escolas.

6.1 – Dificuldade de Aprendizagem, Inclusão, Progressão Continuada: olhares possíveis

Sempre que um aluno é encaminhado para atendimento no Laboratório de Aprendizagem, há todo um trâmite - quase um ritual - que seguimos, a professora/psicopedagoga responsável pelo trabalho e o grupo de professores. Tentamos investigar o tipo de comportamento tomado como indício de “dificuldade de aprendizagem”, as possibilidades do aluno, e conhecer o tipo de trabalho que vem sendo desenvolvido com ele. Não raras vezes, encontramos, ao final do período considerado como de “avaliação”, um aluno perspicaz, interessado, comprometido com a própria aprendizagem, mas, de fato, sem se apropriar minimamente dos conteúdos trabalhados; capaz de interagir com muitos recortes do conhecimento humano, mas não com aqueles apresentados especificamente em situação de sala de aula, como vimos no episódio do aluno Henrique, relatado anteriormente. Então, ante semelhante quadro, o aluno é considerado merecedor de um atendimento mais pontual e passa a freqüentar, após entrevista e agendamento com os pais ou responsáveis, os atendimentos dessa sala de apoio, semanalmente. É oportuno destacar que, quando a professora/pesquisadora elabora um relatório conclusivo de devolutiva ao professor que encaminhou o aluno, posicionando-se a respeito da adequação do trabalho, do atendimento para o aluno avaliado, não faz menção ao termo dificuldade de aprendizagem, mas aponta o que observou de possibilidades e impossibilidades no momento da avaliação, registrando se lhe afigura necessária uma intervenção no Laboratório de Aprendizagem, ou não.

Na grande maioria dos casos, os maiores problemas localizados situam-se em torno da leitura, escrita e compreensão de enunciados das diferentes áreas. Com leitura altamente silabada ou mesmo sem domínio dessa habilidade – no caso dos alunos das séries iniciais e por vezes mesmo os de séries mais adiantadas – praticamente todo o conteúdo desenvolvido em sala parece ter pouco sentido para os alunos, pois a maioria das atividades privilegia atividades em que são exigidas leitura e escrita. Assim, mesmo que o aluno possa participar de muitas propostas oralmente, colocando-se como membro atuante em muitas situações, a falta de um domínio esperado, a tempo e a hora, parece, quase sempre, inviabilizar a percepção e a avaliação de outras formas de expressão e compreensão.

Conforme comentamos no capítulo 3, Proença (2002) divulgou pesquisa realizada na década de 90 acerca dos encaminhamentos psicológicos de crianças e adolescentes em idade escolar e descobriu que os motivos dos encaminhamentos se dividiam em dois grandes grupos: comportamento e aprendizagem da leitura e da escrita.

As queixas, na sua grande maioria, são atribuídas às crianças. São elas que trocam letras, não aprendem, brigam com os colegas, desobedecem às regras estabelecidas. [...] Essas queixas nos revelam um **processo de escolarização** em que o educador tem muita dificuldade em ensinar essa criança, não sabe como lidar pedagogicamente com questões ligadas ao processo de alfabetização, principalmente das crianças ingressantes [...] produzindo uma criança desinteressada, distraída, agressiva. (Proença, 2002, p. 183 – grifos inexistentes no original)

Embora os encaminhamentos de que trate Proença (2002) refiram-se a encaminhamentos para profissionais fora da escola e, em nosso caso, os alunos sejam encaminhados para atendimento em Sala de Apoio dentro da Unidade Escolar, as queixas, os motivos dos encaminhamentos, se assemelham. É nessa perspectiva que nos defrontamos com uma prática escolar altamente normatizadora. Na realidade observada, como já apontado anteriormente, temos uma situação escolar, de certa forma diferenciada e privilegiada. A escola onde realizamos a pesquisa conta com muitos profissionais comprometidos, com professores dedicados, que também se angustiam com os limites estruturais que, se não impedem, dificultam enormemente uma prática mais significativa para todos os alunos. Ainda assim, constatamos o quanto é difícil, na relação de ensino, considerar as diferenças um ponto de partida e flexibilizar-se ante a heterogeneidade. Dominar especificamente este ou aquele conteúdo, apresentar resultados assemelhados e escores aceitáveis nas avaliações são aspectos imprescindíveis. Parece ser de fato só o que se espera na escola, como vemos no trecho da entrevista abaixo:

Entrevista com a Professora de Português responsável pela turma de Fernanda – 4º ano do ciclo II
Laboratório de Aprendizagem
12/11/06

Sueli: O que que a Fernanda **faz de melhor** na sala de aula, Célia, em que atividades ela se sai bem?

Célia: Eu acho que ela faz... em termos assim de conteúdos ela tem as dificuldades, as limitações dela... mas, **em termos assim de agradar**, ela é a que mais ajuda na sala, ela se dispõe em ficar depois do horário pra ajudar a arrumar a sala, limpar, arrumar... ela sempre **se coloca à disposição** pra (es)tá ajudan(d)o o professor, agradar, né?

Sueli: E assim, nas atividades propostas tem alguma que **ela faz direitinho**, que ela consegue fazer com autonomia?

Célia: *Produção de texto, sim. Produção, no reforço especialmente ela consegue produzir textos já, pequenos textos, mas assim, com coerência assim, coesão. Assim, ela tem uma dificuldade ortográfica só, né?*

Sueli: *(Vo)cê acha, Célia, que poderia te(r) sido feito alguma coisa diferente na sala de aula, pra ajudar a Fernanda mais pontualmente, (vo)cê tem...(vo)cê pensa alguma coisa a respeito disso?*

Célia: *Poderia. Eu penso que talvez até a **minha inexperiência com alfabetização** prejudicou um pouco a Fernanda. **Se eu tivesse mais experiência** com alfabetização que eu não tenho, não é minha formação, eu poderia ter ajudado mais. Mas como **eu não tenho experiência** acho que eu falhei um pouquinho nesse sentido.*

Sueli: *(Vo)cê acha que a questão era de alfabetização?*

Célia: *Eu acho que sim.*

Sueli: *E (vo)cê acha que ela terminou o ano alfabetizada?*

Célia: *Acho que sim. ((enfaticamente))*

Sueli: *(Vo)cê acha que **a escola**, em termos de organização, poderia ter feito alguma coisa diferente pra melhorar o rendimento dela como aluna?*

Célia: *Sim. Eu acho que **a escola deveria ter feito nas séries iniciais**, né? Deixou pra fazer muito tarde. Eu acho que se tivesse feito antes com ela, desde a primeira série, **uma boa base**, acho que a Fernanda teria se superado mais.*

Sueli: *Você acha então que é um **problema de estrutura escolar**, que acarretou essa dificuldade?*

Célia: *Eu acho. Ela veio tendo defasagem, né? E veio trazendo essa dificuldade, aí, o Laboratório melhorou muito a Fernanda. Eu acho assim que até, é, eu acho que a Fernanda, o que ajudou muito ela foi, é, em termos assim de relação, eu acho que **a relação que ela tinha** tanto comigo como com a Sueli, professora né, com você, **eu acho que melhorou muito**. Eu acho que melhorou muito. Eu acho que ela, gostando do professor eu acho que ela se sentiu mais confiante. Por que eu acho que ela foi muito hostilizada por antigos professores. Eu acho que ela se fechava mais ainda pro aprendizado porque ela não sentia capaz, porque eu acho que **muita gente no decorrer da vida da Fernanda fez ela se sentir assim, incapaz**.*

Sueli: *Célia, tem alguma coisa a respeito da Fernanda, dessa questão da dificuldade de aprendizagem, que ela... é tida como aluna com "dificuldade de aprendizagem", que você gostaria de acrescentar sobre o que a gente (es)ta conversando?*

Célia: *Olha, eu acho que a dificuldade da Fernanda foi de base mesmo, de alfabetização. Eu acho que **ela foi deixan(d) o lacuna** é, no decorrer da vida escolar dela que não foram sendo preenchidas, foi passan(d) o batido, né? Eu acho que...eu espero que a Fernanda seja uma menina que **ainda supere**, dê muito...eu torço muito por ela.*

Ao analisarmos um pouco mais detidamente esse fragmento da entrevista com a professora responsável pela turma de Fernanda, uma das alunas que elegemos como sujeito principal de nosso estudo, inúmeros aspectos se entrecruzam, desde a motivação intrínseca que norteia a pesquisadora na escolha das questões a serem feitas, até a “fala” da professora entrevistada sobre sua aluna, que para ela, tem questões de alfabetização não resolvidas.

Com relação ao primeiro aspecto apontado, destacamos como instigante o fato da pesquisadora questionar a professora sobre os conteúdos escolares dominados ou não pela Fernanda em sala de aula. O que ela faz melhor, o que ela faz “direitinho” das atividades propostas em sala, quer saber a pesquisadora, que atua com a aluna e está perpassada pela empatia, pelo compromisso de um certo resgate dessa adolescente, desse ser humano que ora se coloca como aprendiz (ainda que um tanto defeituoso para a ótica escolar) nessa relação. A pergunta inicial direciona o olhar para as possibilidades da aluna, mesmo que a questão central seja a “dificuldade”. Mas, de certa forma, as questões todas revelam a contradição e a quase impossibilidade em romper com a tensão existente entre as possibilidades e caminhos percorridos pela aluna e o que o sistema de ensino, e mesmo a família, a aluna e a própria professora/pesquisadora esperam dela. A resposta da professora entrevistada muda, inicialmente, o foco. A questão era sobre conteúdos dominados. A entrevistada responde sobre atitudes da aluna.

Importante considerarmos alguns aspectos presentes nessa situação de entrevista. Inicialmente registramos a preocupação da professora em estar respondendo tudo corretamente, talvez porque seja professora de Português da turma e preocupe-se em manter-se fiel aos padrões da norma dita culta da linguagem. Outro ponto relevante é de fato o bom relacionamento que essa professora conseguiu estabelecer com Fernanda durante o ano, sobretudo considerando-se que era a professora responsável pela turma e estava sempre muito atenta a tudo o que ocorria com esse agrupamento de alunos.

Analisando ainda alguns pontos da entrevista, destacamos os conflitos flagrantes tanto nas questões que direcionam a entrevista quanto nas respostas dadas. Temos buscado direcionar a pesquisa e a discussão na direção da superação de uma posição polarizada. Aqui, no entanto, encontramos durante quase todo o “diálogo” a dualidade. Ora a questão se polariza na aluna - *“o que ela faz de melhor, o que faz direitinho”* - ora na professora - *“minha inexperiência com alfabetização, se eu tivesse mais experiência”*... Vemos a pesquisadora tentando ampliar um pouco o olhar para o que chamou de “organização”, e nesse momento a professora entrevistada faz menção à organização do tempo na escola, às intervenções organizadas no processo de ensino: *“deveria ter feito nas séries iniciais... deixou pra fazer muito tarde”*. Ponto instigante é a percepção da professora sobre as relações de que Fernanda participa. Em determinado ponto da entrevista,

considera relevante, centra a questão nas interações de Fernanda com a escola, com os colegas, com os professores, com todos os “outros” que, sob seu ponto de vista, colocaram Fernanda como incapaz: *“a relação que ela tinha tanto comigo como com a Sueli, professora né, com você, eu acho que melhorou muito. Eu acho que melhorou muito. Eu acho que ela se fechava mais ainda pro aprendizado porque ela não sentia capaz, porque eu acho que muita gente no decorrer da vida da Fernanda fez ela se sentir assim, incapaz”*.

A fala da professora Célia nos traz à memória o que postula Vigotski acerca do desenvolvimento da personalidade:

A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. Este é o processo de constituição da personalidade. Daí está claro, porque necessariamente tudo o que é interno nas funções superiores ter sido externo: isto é, ter sido para os outros, aquilo que agora é para si. [...] Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação entre duas pessoas. (Vigotski, 2000, p. 24)

Talvez sem conhecer os pressupostos da teoria histórico-cultural e, com grande receio de dizer algo inadequado durante a entrevista, a professora de Fernanda conclui – afirma? suspeita? percebe? – que as “dificuldades” que a aluna apresenta devem ter se constituído na relação, na interação, no social. “A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros ..” De fato, quantos “outros” disseram/dizem dela/para ela de sua incapacidade, de sua inadequação, de suas dificuldades, como veremos tornar-se de fato um auto-conceito, na entrevista com a própria aluna que discutiremos a seguir, acreditando que, como nos lembra Smolka (2002, p. 81): *“Não é o que o indivíduo é, a priori, que explica seus modos de se relacionar com os outros, mas são as relações sociais nas quais ele está envolvido que podem explicar seus modos de agir, de pensar, de se relacionar”*

Prosseguindo na análise dos aspectos que nos chamam a atenção nesse trechos da entrevista com a professora, vemos o explicitar do conflito e da contradição entre o que fazemos e o que pensamos, nossas crenças e a forma como atuamos quando, ao final da entrevista, a questão volta a focar-se na aluna. A tônica do discurso oscila, parece que sempre buscamos “culpados”. Ora vemos a dificuldade ancorada na ausência de “base”, da não alfabetização, no tempo e na hora previstos como “adequados” na escola. Ao final, entretanto, mesmo aventando-se a possibilidade dos “limites” de Fernanda terem se constituído nas interações sociais das quais participou e participa, devolve-se à própria aluna a responsabilidade pela superação dos limites que a escola localizou nela, que foi deixando lacunas, e precisa superar-se. Parece que nós, professores, podemos pouco diante desse quadro e nos isentamos totalmente, como se nenhuma responsabilidade tivéssemos nessa configuração “anômala” dessa aluna. Cabe a própria Fernanda superar-se. Como? Em que contexto, com que recursos, em que situação, como viabilizar essa “superação”?

Não parece ser um problema da/para a escola. Não parece ser responsabilidade de nenhum professor. Apenas torcemos muito para que a própria aluna “dê muito de si”.

Padilha (2004), ao tratar do tema da deficiência, enfatiza a necessidade de focarmos o olhar nas possibilidades e lembra que, para Vigotski, o surgimento dos processos compensatórios e de desenvolvimento como um todo depende mais da realidade social do que do “defeito” em questão. Embora não possamos afirmar que haja no caso de Fernanda uma compensação, visto que, não apresenta nenhuma deficiência, o que observamos é que o fato de não se alfabetizar num tempo considerado regular pelo sistema de ensino ampliou-lhe, de outro lado, as possibilidades de compreensão e diálogo com os textos escritos. Observei em muitos atendimentos que o progressivo domínio da leitura e da escrita revestiam-se de qualidade superior aos processos regulares de alfabetização, porque ocorriam num momento da história da vida de Fernanda em que ela podia melhor compreender as questões relevantes de seu contexto social.

Em um dos atendimentos, propus a leitura de uma notícia sobre visitas monitoradas de escolares ao Paço Municipal. Depois de ler a matéria, publicada num jornal local, Fernanda, que sempre demonstrou grande dificuldade de interpretação textual nos “moldes escolares”, posicionou-se sobre o assunto. Eis o episódio:

Data: 02/09/05

Local: Laboratório de Aprendizagem

Situação de atendimento

Fernanda: *As crianças pagam para ir ao Paço?*

Sueli: *Acho que sim. Precisa traze(r) o dinheiro da passagem ou dois passes.*

Fernanda: *Ah! E o que eles vão fazer lá? Ver político corrupto a gente já vê todo dia na televisão!*

Sueli: *Certo, Dona Fernanda. Isso a senhora consegue discutir direitinho, né? Então porque não faz as interpretações na sala?*

Fernanda: *Que (vo)cê pensa, professora? Eu tam(b)ém sou contra o mensalão!*

Sueli: *E o que é o mensalão, Fernanda?*

Fernanda: *Aqueles deputados corruptos lá em Brasília que enchem o bolso e as malas com o dinheiro do povo. Você não viu na televisão?*

Neste trecho percebemos que, no contexto de uma relação de ensino um pouco mais “pessoal”, de confiança e de troca mútua, emerge uma situação de aprendizagem. A professora instiga a aluna a posicionar-se e, ao chamar-lhe a atenção para a interpretação

que é capaz de fazer das situações que vivencia em seu cotidiano, aponta para a possibilidade que ela tem de estabelecer relações semelhantes com as atividades escolares, nas quais não se sai bem. Será que, em situação de sala de aula, estabelecendo-se uma relação de diálogo e partilha, Fernanda de fato não teria condições de interagir com os recortes de conhecimentos trazidos/mediados pelos professores, pelos colegas?

Como não localizar na fala de Fernanda – acentuadamente atravessada por um discurso quase unânime, em grande parte veiculado pelos meios de comunicação de massa, marcando aquele (triste e vergonhoso) momento histórico vivido pelos brasileiros – o início de um processo de letramento que transcende a qualquer nível de alfabetização?

Mas não foi só nessa situação que Fernanda demonstrou saber muito bem transitar pelo universo social em que se insere. Ela sempre teve os cabelos muito longos. Certo dia, apareceu para atendimento com um corte *chanel* bem curtinho. Elogiei o novo visual e ela explicou-me que havia vendido o cabelo e emprestado o dinheiro para a mãe, que precisava muito. Com detalhes foi me contando como negociou a venda do cabelo. Descreveu os aspectos mais valorizados na venda – cabelo “virgem”, bem cuidado. Enfatizou que a melhor maneira de negociar era percorrer os salões de determinado bairro da cidade e não vender logo no primeiro, dizendo que já conseguira preço melhor. Contou-me com detalhes como finalizou o negócio e, ao final ainda disse que talvez nem viesse a cobrar o dinheiro emprestado à mãe, já que era ela, a mãe, que lhe provia o sustento e atendia mesmo aos desejos um tanto “supérfluos”. Nesse dia, registrei em meu diário de observação o quanto Fernanda me surpreendia constantemente e o quanto trabalhar com ela, com as questões escolares que não dominava, podia ser paradoxal.

Analisando o “caso de Fernanda” ressaltamos o quanto nós, professores – nesse caso, especificamente a professora de Português de Fernanda e a professora do Laboratório de Aprendizagem que trabalha com ela - estamos presos às malhas do mesmo discurso acadêmico que, em fim último, define o que se espera da escola, como instituição de ensino e do qual, dificilmente se consegue escapar, buscando diferentes formas de ensinar e aprender. Por que não reconhecemos as possibilidades dessa aluna e investimos mais no que ela é capaz de fazer, compreender, atuar? Não se trata aqui de negarmos à escola o papel de trabalhar efetivamente com recortes do conhecimento formal já construído pela humanidade, mas de pensar sobre os diferentes caminhos que podem ser trilhados, nas diversas possibilidades de participação em diferentes práticas escolares.

Uma vez mais, Padilha (1997), discutindo o encaminhamento para uma sala especial do aluno a quem chamou José, e analisando o parecer de sua professora, alerta para o fato de que, enquanto educadores, estamos envolvidos no processo de ensino de diferentes alunos, mas desconsideramos os caminhos possíveis por que passam os que estão aprendendo, esperando e mesmo considerando como possível e aceitável apenas

uma forma de aprendizagem, como se fosse inconcebível que tivéssemos, todos nós, uma maneira pessoal de aprender, configurada pelo nosso universo social e cultural.

Para tentarmos entender e discutir um pouco desse caminho pessoal que trilha Fernanda na vida escolar, destaco, em primeira pessoa, o que conheço da história dessa adolescente, com quem trabalhei desde a primeira escola onde comecei como professora de uma sala de apoio.

Quando encontrei Fernanda pela primeira vez, ela já freqüentava o Laboratório de Aprendizagem. Era meu primeiro ano nessa sala de apoio e trabalhar com ela era um grande desafio. Fernanda era da turma de recuperação de ciclo. Sua sala tinha dezenove alunos, todos, de certa forma “retidos”. Todos com grandes problemas: familiares, escolares, de saúde, de comportamento. Fernanda não era diferente. Vivia envolvida em conflitos com os colegas, sobretudo com os meninos; chegou até mesmo a agredir fisicamente a professora. Lia muito mal, escrevia pouco e praticamente não tinha domínio de conteúdos na área de matemática: não tinha conceito de número, não reconhecia numerais, não operava nem mesmo com utilização de material de apoio. Além disso tudo, tinha muitas faltas. Ficava em casa com o padrasto no período da tarde, enquanto a mãe trabalhava fora. Foi abusada sexualmente por ele. A mãe a protegeu, moveu ação criminal contra o marido, separou-se e mudou-se para outro extremo da cidade, onde encontrei Fernanda três anos mais tarde, já no terceiro ano do ciclo II, muito mudada, mas com algumas questões escolares ainda pendentes.

Fernanda havia sido encaminhada para atendimento no final do ano anterior. Estava em processo de avaliação com a colega que me precedeu na sala de apoio. Logo no início do ano, chamei-a para uma conversa. Ficou muito animada com a possibilidade de freqüentar o Laboratório de Aprendizagem e, dessa vez, garantiu-me que não mais faltaria, promessa que cumpriu até o fim, com louvor.

A família de Fernanda viera do Nordeste. A mãe veio para São José dos Campos com um filho mais velho e Fernanda, ainda pequena. Trabalhava como auxiliar de serviços gerais em dois hospitais infantis na cidade. Não tinha familiares por aqui.

Fernanda não se alfabetizara ao longo das primeiras séries do Ensino Fundamental, e, segundo seu ponto de vista, em decorrência da falta de interesse provocada pela certeza da aprovação automática. Em entrevista concedida no final de 2006, quando deixaria a escola, ela relata:

Entrevista à aluna Fernanda
Laboratório de Aprendizagem
18 de outubro de 2006

Sueli. *Fernanda, por que que você acha que você tinha dificuldade para aprender?*

Fernanda: *É... por que assim, eu pegava... eu não me interessava. **Nunca me interessei pelos estudos.** Então, assim, lá na quarta série eu não dava nenhuma bola pra isso, quando eu estudava lá no [nome da outra escola]. E tam(b)ém eu, assim, eu de(i)xava que os estudos, de lado. Eu pensava assim: Ah, estudo! Pra que que eu vou estudar? **Eu vou passar mesmo.** Até que eu repeti a quarta série. Então tive uma boa di.. dii(fi)culdade ali. Aí quando eu comecei aprende(r) a le(r) e tudo, foi difícil, porque, assim porque aprende(r) a le(r) é legal., Que aí (vo)cê lê qualquer coisa na rua. (Vo)cê lê placa, lê isso, lê aquilo, (vo)cê gosta de le(r) jornal, (vo)cê gosta de le(r) tudo. (Vo)cê gosta de le(r) ônibus, placa de ônibus, né? (Vo)cê vai lendo. Então é assim, quando eu comecei a le(r).. (Vo)cê vai se interessando mais, porque (vo)cê começa a le(r) um texto, o seu texto tem mais sentido quando você lê. Agora, aquelas pessoas que não gostam de ler, é mais difícil pra elas, porque quando você vai escrever uma palavra, você tem que ler ela primeiro, pra você escrever. Como se você não lê, você vai adivinhar? Não! Só isso!*

Sueli: *Fernanda, (vo)cê disse que (vo)cê... é... não estudava porque você sabia que ia passar de ano. Se você soubesse que podia repeti(r) desde a primeira série já, você acha que (vo)cê tinha estudado desde a primeira série, melhor?*

Fernanda: *Era bem mais melhor.*

Sueli: *Por quê?*

Fernanda: *Porque assim: tem criança que, da, da primeira série, já passa. Então não sei. Na quarta série ela... quando na primeira série ela não aprendeu nada ela vai passando, eles vão empurrando. Aí, na quarta série a criança repete, aí, repete, não aprende quase nada, passa. Na oitava série é a mesma coisa. Então o que, eu acho que é assim: tinha que repetir mesmo no primeiro ano. Por que aí, repetia no primeiro ano. **Aprendeu, passa. Se não aprendeu, pede pa(ra) criança ir à tarde ou pergunta pro professor se ela pode fazer as atividades com a primeira série pra ela ir aprendendo mais, e eu acho que tinha que se(r) assim.** Oitava série, eles empurram, eles passam, porque quando a escola não quer ver mais o aluno, não suporta mais o aluno, eles mandam embora da escola, eles não (es)tão nem aí com o aluno. Eles falam assim: Ah, aquele aluno não vai mesmo, que se dane o aluno. Então assim, eu acho que assim: Na primeira série é bom repetir mesmo e na quarta série, que aí na oitava série o aluno diz: "Ah, não, já repeti na primeira e na quarta série, agora eu tenho que ir em frente". Ele tem que pensar assim, de melhorar mais as notas tam(b)ém.*

Sueli: *Você acha que na oitava série (vo)cê vai passar porque vão empurrar você ou (vo)cê acha que melhorou e que tem condições de ir melhor?*

Fernanda: *Não. Eu tenho condição de passar para o primeiro colegial. Até quando eu pergunto pra minha professora, minha professora fala: Claro que você vai passar! O mais que eu me esforcei. (Vo)cê vê: na oitava série todo mundo se esforça, que ninguém quer ficar mais um ano na escola, fazer mais um ano de oitava série. Todo mundo quer ir embora. Uns que(rem) viaja(r), outros que(rem) isso, outros que(rem) aquilo. Então vai, vai pro primeiro colegial pra seguir em frente. Ninguém quer voltar atrás igual a um caranguejo.*

Sueli: *Fernanda, qual foi a coisa mais importante que você aprendeu na escola, aqui, no Laboratório?*

Fernanda: *Ler, escrever e... só.*

Nos últimos anos, muita coisa chama a atenção no comportamento de Fernanda. Já é uma moça, tem a compleição física de uma mulher. Está muito crítica, analisa tudo com certa profundidade e mesmo com um pouco de morbidez. Faz sempre críticas muito duras à escola e a alguns professores, por vezes, creio, com razão e lucidez, noutras, movida por sentimentos vários desenvolvidos no complicado e frágil relacionamento social que tem com as pessoas, acentuadamente com os colegas da mesma idade. Em várias oportunidades pude observar Fernanda sozinha, isolada dos colegas, em situação de sala de aula ou nos intervalos ou aulas de Educação Física. Mesmo quando estava sentada próxima de algumas colegas, ficava envolvida com os cadernos, desenhando, ajeitando o material. Em raras oportunidades a observei interagindo com os colegas de turma e, em quase todas elas, estava sempre se defendendo de uma crítica (“*Fernanda é muito lerda*” ... “*Não dá pra fazer trabalho com ela*” ...). Em situação de atendimento no Laboratório de Aprendizagem, muitas vezes reclamou dos colegas. Considerava-os “bagunceiros”, “crianças”, “egoístas”.

No trecho que selecionamos acima, encontramos na fala de Fernanda, muitos pontos coincidentes com o discurso institucional, com o “nosso discurso” - evidentemente, não por casualidade, se cremos, como preconiza Bakhtin que cada enunciação traz consigo as enunciações de muitos outros, estabelecidas nas relações sociais das quais participamos.

Os enunciados de um locutor são marcados por dizeres anteriores, seus e de outros, assimilados conscientemente ou não. Da mesma forma constitui-se a compreensão do interlocutor. [...] Não há neutralidade nas palavras e por meio delas o indivíduo assume uma postura em relação à coletividade. (Góes, 2000, p 23)

De fato, afigura-se não ser somente a professora de Português de Fernanda (representante de sua turma e entrevistada acima) que localiza a matriz de suas dificuldades nas questões da língua, da alfabetização, da leitura e da escrita convencionais. Fernanda também acha que sua dificuldade – que assume como real e decorrente da própria falta de

interesse pelos estudos no início de sua vida escolar – provém da sua tardia alfabetização. Afirma nunca ter se interessado pelos estudos.

Será que não se interessava mesmo ou ouviu muitas vezes essa afirmativa? Uma criança de aproximadamente sete anos pode não ter interesse pelos estudos de fato e perceber-se como alguém desinteressado? Em que momento de sua vida percebe-se/assume-se assim? Durante todo o trecho dessa afirmação Fernanda atribui a si a total responsabilidade pela “dificuldade” em aprender.

O “jogo institucional” tem meandros cruéis e de tal forma articulados que é capaz de ocultar a interdependência mútua entre o social e o individual, que se interconstituem, se interpenetram mutuamente, como nos lembra Elias (2000). Fernanda vê-se como inferior, incapaz, com dificuldades, um outsider. Atribui à leitura (atribuímos legitimamente?) um enorme poder, veiculado pelos discursos sociais que permeiam a educação, como discutido por Comitti:

Acatamos a relação de simbiose entre linguagem, saber e poder. Acatamos a leitura como uma instância legitimadora do poder, justamente aquela que instaura uma diferença irreduzível entre aqueles que dominam a linguagem escrita e aqueles que a desconhecem. Os primeiros, certamente, tornam-se detentores de uma leitura eficiente do mundo e são, portanto, capazes de exercer a plena cidadania. A relação, portanto, entre leitura e cidadania, acaba por demarcar uma exclusão radical. E ao mesmo tempo que exclui o não leitor, referenda o lugar da escrita como o real espaço do conhecimento. (1999, p 151)

Não nos parece muito próximo do que diz (compreende?) Fernanda ao nos afirmar: *porque aprende(r) a le(r) é legal., Que aí (vo)cê lê qualquer coisa na rua. (Vo)cê lê placa, lê isso, lê aquilo, (vo)cê gosta de le(r) jornal, (vo)cê gosta de le(r) tudo. (Vo)cê gosta de le(r) ônibus, placa de ônibus, né? (Vo)cê vai lendo. Então é assim, quando eu comecei a le(r).. (vo)cê vai se interessando mais, porque (vo)cê começa a le(r) um texto, o seu texto tem mais sentido quando você lê. Agora, aquelas pessoas que não gostam de ler, é mais difícil pra elas, por que quando você vai escrever uma palavra, você tem que ler ela primeiro, pra você escrever [...]?*

Textualmente afirma que o que aprendeu de mais importante na escola, no Laboratório de Aprendizagem, foi “ler e escrever”. Caberia questionarmo-nos: Será somente para essa aluna, uma adolescente com “dificuldades de aprendizagem” que a contribuição mais significativa da escola foi (é sempre?) a aquisição da leitura e da escrita? “É só”, diz Fernanda. De todo o universo de relações vivenciadas na escola, e interessante que ela afirma que o que mais gosta de tudo o que aprende é a Educação Física, ela apenas reconhece a escola, o trabalho desenvolvido no Laboratório de Aprendizagem como lugares de práticas de leitura e escrita. Nada além...

Ainda um aspecto interessante é que, ao defender, enfaticamente a relevância da leitura, não se coloca em primeira pessoa, mas lança mão de um “você” genérico. Não se posiciona como leitor competente, que por desenvolver a habilidade da leitura participa mais efetivamente de práticas sociais, melhora a escrita, como parece crer que aconteça numa relação direta de causa e efeito. Fernanda enfatiza o papel da leitura de forma muito semelhante ao que faz o discurso escolar que muitas vezes desconsidera a diversidade existente nestes dois domínios e apenas postula como verdade máxima que quem lê muito, escreve bem. Fernanda acredita nessa premissa, assume e defende a mesma idéia, que, de tão propagada, atua com ares de verdade quase dogmática, mas, apesar disso, não fala de si, aparentemente, só timidamente se inclui como merecedora das benesses da leitura: *“ntão é assim, quando eu comecei a le(r)..”*

Mas Fernanda, apropriando-se de discursos sociais e escolares, não se mantém criticando, também sugere mudanças. Encontrando espaço para se posicionar, propõe/participa das discussões mais profundas que perpassam o cotidiano escolar. E o faz com propriedade, do lugar da aluna, que, em última instância, sofre as conseqüências da organização social na qual se insere como aprendiz.

De fato, um dos grandes questionamentos que tem se imposto como tema central e recorrente das discussões na educação local é o Sistema de Progressão Continuada, ou o que se convencionou chamar, entendendo-se como sinônimo, de Aprovação Automática. Um dos pontos mais discutidos, em reuniões na Unidade Escolar ou mesmo em eventos organizados para a discussão do tema em âmbito oficial, promovido pela Secretaria de Educação Municipal, é a periodicidade dos ciclos e a efetividade do Sistema de Progressão Continuada, que não vem garantindo bons resultados. Fernanda não se mantém distante da questão, mas ao contrário, atribui a esse sistema seu “desinteresse” pelos estudos. Quase como se dissesse, se justificando: “Tudo bem, não aprendi o que esperavam, mas a escola tem culpa nisso, quando me aprovou, me promoveu para um agrupamento seguinte sem que eu tivesse aprendido o que se estabelecia como necessário, e sem fazer nada para que eu aprendesse, sem se responsabilizar por isso.” E de fato é enfática, teria estudado mais, *“Era bem mais melhor”* se soubesse da possibilidade da retenção. Mas, o que nos chama a atenção é que não se mantém na crítica à Progressão Continuada, ao contrário, sugere um sistema de apoio (quantas vezes discutimos sobre isso nas escolas?): *“se não aprendeu, pede pa(ra) criança ir a tarde ou pergunta pro professor se ela pode fazer as atividades com a primeira série pra ela ir aprendendo mais, e eu acho que tinha que se(r) assim”*

Nesse trecho, podemos relacionar a questão apontada na fala de Fernanda com a noção de capital cultural, como denominou Bourdieu, pensando que a escola parte de um determinado patamar que muitos alunos não possuem. Fernanda “pensa” em formas de

equacionar essa disparidade, sugerindo que a escola supra o capital de que os alunos foram privados, busque meios para uma efetiva democratização do ensino.

A educação, na teoria de Bourdieu, perde o papel que lhe fora atribuído de instância transformadora e democratizadora da sociedade e passa a ser vista como uma das principais instituições por meio do qual se mantém e se legitimam os privilégios sociais. [...] os alunos não são indivíduos abstratos que competem em condições relativamente igualitárias na escola, mas atores socialmente constituídos que trazem, em larga medida incorporada, uma bagagem social e cultural diferenciada e mais ou menos rentável no mercado escolar. (Nogueira e Nogueira, 2002, p. 18-19)

A estrutura escolar que temos e a maneira como desenvolvemos nossa prática educativa favorecem a aprendizagem de poucos, no mais das vezes, daqueles que aprenderiam até mesmo sem e apesar da intervenção da escola. Temos dificuldade em trabalhar com as diferenças. Não há equiparidade entre o universo social e cultural de nossos alunos e a escola tampouco está comprometida com a real democratização do ensino. Na atual política educacional a democratização é entendida como acesso e permanência dos alunos na escola. Se há ou não condições para todos os alunos aprenderem não parece ser uma questão relevante.

Mas não é somente a respeito dos mecanismos de exclusão, explícitos na escolha de um currículo e formas de ensino que Fernanda segue acompanhada. Ferraro (1999) falando sobre a Educação Básica Nacional e o Sistema de Progressão Continuada, numa perspectiva social mais ampla, conclui que esse mecanismo que atua na direção de uma aparente inclusão, gera uma forma perversa e camuflada de exclusão: aquela que ocorre na escola, na sala de aula. Também Arroyo (2000) avalia que a Promoção Automática, desacompanhada de um sistema mais cuidado de avaliação e provisão de serviços de apoio, acaba por favorecer uma formação fragilizada dos alunos do Ensino Fundamental, notadamente daqueles cujas necessidades não são identificadas e nem atendidas durante o processo regular de escolarização.

Não nos parece que o discurso defendido por Fernanda vai ao encontro de respeitáveis análises técnicas e teóricas de profissionais que discutem e fazem a educação no país?

No último Conselho de Classe do ano, em 2006, Fernanda, que era considerada uma aluna incluída, por conta das inúmeras dificuldades (reais?) de acompanhar os conteúdos, por causa dos atendimentos que teve durante sua vida escolar – teve atendimento psicológico e psicopedagógico específico, com relatórios remetidos à escola e chegou mesmo, ainda no ciclo I, a ser encaminhada para avaliação na APAE14 - foi aprovada por unanimidade, embora não tivesse alcançado média na maioria das disciplinas,

¹⁴ Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

em todo o ciclo. Durante todo o Conselho, do qual participei, ecoava em meus ouvidos a fala (as considerações, que me pareciam ponderar com tanto conhecimento de causa as problemáticas do ensino) de Fernanda: *“Oitava série, eles empurram, eles passam, porque quando a escola não quer ver mais o aluno, não suporta mais o aluno, eles mandam embora da escola, eles não (es)tão nem aí com o aluno”*. E ainda: *“Eu tenho condição de passar para o primeiro colegial. [...] O mais que eu me esforcei. (Vo)ce vê: na oitava série todo mundo se esforça, [...] que ninguém quer ficar mais um ano na escola, fazer mais um ano de oitava série. Todo mundo quer ir embora.”*

Quando fui ouvida sobre a aprovação de Fernanda também eu, um tanto perdida entre as contradições que perpassam o trabalho que desenvolvo com esse agrupamento de alunos “incluídos”, posicionei-me favoravelmente a sua aprovação, avaliando que tínhamos muito pouco, ou quase nada a oferecer-lhe no Ensino Fundamental, para mantê-la na escola, mas sobretudo considerando como argumento mais forte o que ela me disse: “Ninguém quer voltar atrás igual a um caranguejo”. Acreditei que era hora de permitir que seguisse em frente.

Em momentos como este – Conselho de Classe, Encaminhamentos para Especialistas, definição quanto ao atendimento ou não do aluno no Laboratório de Aprendizagem – é que a questão da validade da sala de apoio na escola se impõe como conflito, como tensão. Estão os alunos incluídos de fato? O atendimento no Laboratório de Aprendizagem favorece, instrumentaliza ou fragiliza o processo de inclusão? As interações vivenciadas nesse espaço auxiliam a superação desses alunos ou lhes acentua o estigma de fracassados?

Embora tenhamos no Ensino Municipal de São José dos Campos, de certa forma, frente ao quadro da Educação do Estado e mesmo se compararmos com o quadro nacional, uma situação privilegiada, parece-nos que a questão da inclusão, aqui, ainda é tratada com superficialidade. As condições estruturais das escolas, os suportes oferecidos aos professores, desde o número de alunos atendidos em cada sala de aula até as orientações sobre as especificidades de cada aluno, ainda encontram-se muito aquém das necessidades para acreditarmos que de fato tenhamos uma política de inclusão de alunos com necessidades especiais, que todos os alunos estão incluídos na escola, no processo de ensino.

Uma coisa é o direito de aprender, de adquirir conhecimentos científicos, apropriar-se da cultura, ter acesso aos bens materiais e simbólicos por ela produzidos, significar o mundo, alfabetizar-se, ser leitor, conhecer seus deveres e direitos e lutar por eles, participar da vida política, ter voz e voto, poder votar e ser votado. Outra coisa é, de maneira irresponsável, colocar nossos alunos – crianças e jovens que tanto necessitam de uma boa escola – diante de uma perspectiva enganosa do que tem sido denominado “inclusão escolar”. (Padilha, 2004, p.101)

Essa perspectiva enganosa de que nos fala Padilha não só é perceptível por professores e alunos – como vimos na fala de Fernanda, acima – mas de fato está presente de forma contundente na análise dos professores ouvidos em nossa pesquisa, como no excerto que trazemos abaixo, recortado da entrevista da professora de história responsável pela turma do Marcos, no ciclo II, responsável pela turma de Marcos, aluno do segundo ano do ciclo II e um dos sujeitos centrais de nossa pesquisa:

Laboratório de Aprendizagem

5 de dezembro de 2006

Entrevista com a Professora Márcia – responsável pela turma de Marcos

Sueli: Márcia, (vo)cê acha que poderia ter sido feito alguma coisa diferente que a escola deixou de fazer para ajudar mais pontualmente o Marcos? Alguma estratégia, assim, alguma coisa que a escola poderia ter feito e não fez para ajudar o Marcos a melhorar, se desenvolve(r) melhor?

Márcia: Olha, o conteúdo é importante, tá? Não pode desprezar de maneira alguma. Mas pro Marcos., ele vai ser NS¹⁵ em história, ele vai ser NS em geografia, ele vai ser NS em ciências, porque o buraco é mais profundo do que conteúdo. Então tem que se preocupar menos com o conteúdo e trabalhar mais os outros valores. Valorizar as pequenas redações, mesmo que não tenham o conteúdo de sexta série, sabe, mas tem que valorizar. Só assim ele vai conseguir fazer bem feito. Se começarem NS de cabo a rabo, e só massacrando, e vamos dar conteúdo, ele não consegue acompanhar mesmo. Com o Marcos é assim, deixo porque não vai mesmo. Então neste ponto a escola tem que ficar bem de olho. Tem que dar conteúdo, mas tem que ser um conteúdo que ele consiga acompanhar.

Sueli: Uma adequação?

Márcia: Uma adequação pro caso do Marcos, como de outros também que eu vejo que precisa, né? Eu acho isso.

Sueli: Além disso, (vo)cê acha que tem alguma coisa na escola que poderia se organiza(r) diferente, tam(b)ém para favorecer a aprendizagem dos alunos que são avaliados como “com dificuldade”?

Márcia: Eu acho que poderia ter reforço, sim, de português, mas em horário contrário com menos alunos. Além do Laboratório, um reforço de português em horário contrário de aula, como é o Laboratório. Além do seu, mais um. Com você é trabalhado de uma maneira.. O que que, vamos

¹⁵ NS – Conceito atribuído ao aluno após avaliação por disciplina que significa Não satisfatório. Há três conceitos utilizados no Ensino Municipal: PS – Plenamente satisfatório; S – Satisfatório; e NS – Não satisfatório.

supor, como a Célia. mesmo tinha falado: Hoje nós vamos estudar o que é o parágrafo... começar com noções básicas e ir construindo novamente tudo nesse aluno. Isso eu achava que era essencial até, até já falei até pra direção. Que teria que ter aula de reforço mas em período contrário. Vinte alunos de reforço, sete horas da manhã: muito obrigada!

Sueli: *Não surte efeito?*

Márcia: *Nenhum!*

Também nessa entrevista fica explicitada a crítica ao sistema de ensino que temos desenvolvido, aos meios paliativos utilizados para apoio aos alunos que não acompanham os conteúdos. A professora de Marcos aponta para a necessidade da escola cumprir seu compromisso social de trabalhar com conhecimentos significativos com os alunos – o conteúdo é importante, diz ela – mas buscar mecanismos de favorecimento de uma aprendizagem real para todos eles. Reconhece que, apenas atribuir um conceito negativo para o aluno que não dominou os conteúdos esperados para o seu nível de escolaridade é um “massacre”, medida infrutífera e injustificável, não obstante ser a prática sistemática ante o aproveitamento escolar de alunos como Marcos. Por outro lado, debate-se entre a necessidade de encontrar formas de garantir uma aprendizagem significativa e não apenas aparente – aula de reforço essencial. Explicita o dilema que vivemos com os alunos que não aprendem no padrão esperado: reforçar conteúdos ou valorizar aspectos atitudinais – como esforço pessoal, bom comportamento? Como trabalhar e que objetivos buscar atingir? Não são questões que se resolvem com facilidade no conturbado cotidiano escolar.

Ante essa realidade, emergem algumas questões: como os alunos percebem essa situação? O que pensam sobre o próprio desempenho escolar? O que pensam seus pais?

Na busca de discutir a questão da “dificuldade” também dessa perspectiva, entrevistamos as mães dos alunos e os próprios alunos. Surpreendeu-nos a posição dos dois alunos do ciclo I que, mesmo inseridos nesse contexto onde se anseia por uma padronização como bem maior, não demonstram se sentirem diferentes ou incapazes, embora sempre enfatizem a crença na necessidade do atendimento no Laboratório. Para os dois alunos do ciclo II, Marcos e Fernanda, eles têm dificuldades para ler e escrever, por isso freqüentam o Laboratório. Para os alunos do ciclo I, Júlio e Willian o Laboratório representa um auxílio escolar quase “corriqueiro”. Não parecem se perceber como “diferentes”, mas asseguram terem necessidade desse atendimento, talvez mais por conta da atenção individualizada que recebem do que por sentirem uma diferença na própria aprendizagem. Eis alguns trechos das entrevistas que demonstram isso:

Entrevista com Júlio

Laboratório de Aprendizagem

12/03/07

Júlio entrou no primeiro ano antes de completar sete anos, e nunca havia freqüentado escola antes. A família mora na cidade há alguns anos, vindo do Nordeste. Júlio é o segundo filho do casal, tem um irmão mais velho e uma irmã mais nova. Freqüenta o Laboratório desde o segundo bimestre de 2006. Está lendo e escrevendo convencionalmente e, agora no terceiro ano do ciclo I, tem conseguido acompanhar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Ele é um menino falante, articulado. Durante a entrevista entretanto, ficou muito retraído e disse que não conseguia falar muito porque estava tímido.

Sueli: *Júlio,, por que que você vem pro Laboratório de Aprendizagem?*

Júlio: *Por que eu gosto de aprender.*

Sueli: *Todos os seus amigos gostam de aprender?*

Júlio: *Quer dizer, tá. Eles gostam.*

Sueli: *E por que que todos os seus amigos não vem pro Laboratório?*

Júlio: *Ah, por causa que eles já tão... estuda(m) de manhã alguns e outros de tarde.*

Laboratório de Aprendizagem

Entrevista com Willian

13/02/07

Willian freqüenta a sala de Recuperação de Final de Ciclo. Foi atendido pela Sala de Recursos desde a pré-escola, porque fora diagnosticado como hiperativo. É o filho mais velho do casal. Tem duas irmãs gêmeas, hoje com dois anos de idade. É atendido pelo Laboratório de Aprendizagem desde o segundo ano do Ciclo I

Sueli: *Willian, Por que que você veio pro Laboratório de Aprendizagem?*

Willian: *Pra mim (eu) aprende(r) mais... mais coisa que eu não sabia, tipo a le(r) e escreve(r)e eu não sabia... eu aprendi aqui.*

Sueli: *Você aprendeu aqui... e agora você (es)ta lendo melhor?*

Willian: *(Es)to(u)...escreven(d)o melhor...*

Sueli: *O Laboratório existe pra quê , na escola? (Vo)cê sabe?*

Willian: *Pra ensinar melhor a gente.*

Sueli: *E por que que todos os alunos não vêm pro Laboratório?*

Willian: *Não sei.*

Sueli: *Você acha que é legal vir?*

Willian: *É.*

Sueli: *Por quê?*

Willian: *Por que a gente brinca tam(b)ém e faz as coisa(s) que a gente não sabe.*

Sueli: *Willian, você acha que você tem alguma dificuldade pra aprender na sala de aula?*

Willian: *Não.*

Sueli: *O Laboratório é para os alunos que não (es)tão conseguindo aprender bem na sala de aula? Você (es)tá conseguindo aprender bem em sala?*

Willian: *(Es)to(u), só que eu faço muita bagunça tam(b)ém, dentro da sala de aula.*

Sueli: *É? E isso atrapalha?*

Willian: *Atrapalha muito.*

Sueli: *Então porque que (vo)cê não pára?*

Willian: *Ai, professora, eu não consigo, eu já tentei, tentei, mas não consigo.*

Sueli: *Willian, e se você parar de fazer bagunça, você já vai ir melhor nos estudos?*

Willian: *E muito, professora!*

Sueli: *É. E você acha que no Laboratório você aprende a parar de fazer bagunça?*

Willian: *Aprendo.*

Sueli: *(Vo)cê acha, Willian?*

Willian: *Acho que aqui, ou é de duas pessoas ou é só de um ... aí fica mais quieto tam(b)ém, é melhor...*

Sueli: *É melhor? E você acha que você ainda precisa vir pro Laboratório esse ano?*

Willian: *Preciso.*

Sueli: *Por quê?*

Willian: *Ah, que tem umas coisas que eu não sei fazer ainda.*

Sueli: *O que, por exemplo?*

Willian: *Tipo continha de dois números na chave, eu não sei fazer ainda.*

Sueli: *Mas a gente quase nunca faz esse tipo de coisa aqui, Willian.*

Willian: *Ah, mas (vo)cê podia ensinar...*

Verificamos na fala desses alunos que o Laboratório de Aprendizagem tem sido um espaço de interação importante, onde estão presentes as questões escolares, mas sem que se ressalte, para eles, o que não podem fazer ainda. Crêem que num atendimento mais individualizado aprendem melhor – vale dizer que crêem que aprendem, de qualquer modo, ou que, em sala, não deixam de aprender, o que é verdadeiro, porque, a rigor, estamos todos, sempre, aprendendo. Mas não se acentua para esses alunos um aspecto de anormalidade em sua aprendizagem, ou o que tem sido classificado – também pela professora do Laboratório, muitas vezes – como “dificuldade”.

Qualquer criança que se afaste levemente da média – tanto em razão de um desempenho inferior como por um desempenho superior – deverá enfrentar problemas em algum momento do percurso. Um dos motivos disso é a necessidade de a escola produzir resultados (promover o maior número de alunos no menor tempo possível). [...] Desse modo a convivência entre alunos diferentes conspira contra a realização dos objetivos da escola. (Laplane, 2004, p. 11)

As mães ouvidas sentem-se “socorridas” pela escola quando os filhos são atendidos nessa sala de apoio. Dizem perceber que “algo não vai bem”, que os filhos não caminham no ritmo dos outros. São na maioria das vezes assustadoramente condescendentes com a escola – afirmam compreender que não é possível um atendimento

mais individualizado pelo professor, em salas tão numerosas, “assumem” que os filhos são desinteressados, que só querem brincar, que não se esforçam. Quase sempre, “assumem a culpa”, por si, por seus filhos, pela própria condição de existência, na maior parte das vezes, tão distante do modelo idealizado pela escola.

Vemos com clareza nas falas das mães de nossos sujeitos, delineando-se o processo de estigmatização de que nos fala Elias e Scotson (2000). Ao se sentirem inaptas diante do sistema formal de ensino, assumem-se como inferiores e atribuem ao grupo de alunos “bem sucedidos” o status de superiores, os estabelecidos.

Exemplo forte dessa realidade flagramos nas colocações da mãe de Marcos. Ele é um adolescente encaminhado para o Laboratório de Aprendizagem no segundo semestre de 2005, quando cursava o primeiro ano do ciclo II, com a queixa de dificuldades de compreensão, raciocínio, leitura e escrita.

Depois de observá-lo em sala e avaliá-lo mais formalmente em três encontros, conclui que de fato, precisava de uma auxílio mais individualizado. (anexo C)

Marcos é o caçula do primeiro casamento da mãe. Vive com ela, os filhos do segundo casamento e o padrasto em São José dos Campos. A família veio do Paraná, onde ainda vive o pai de Marcos. Com frequência, Marcos relata suas experiências quando visita o pai, de quem afirma sentir muita saudade e ressentir-se pela suposta falta de atenção.

A mãe de Marcos afirma que as “dificuldades de aprendizagem” só surgiram depois que Marcos veio “pra São Paulo”. Enquanto estudou no Paraná, nas séries iniciais, não apresentava problemas, em sua opinião.

Nessa entrevista a mãe de Marcos narra um pouco de toda a peregrinação realizada na busca de compreender e intervir nas dificuldades escolares apresentadas por Marcos, na avaliação da escola. Sua trajetória assemelha-se ao caminho que percorrem quase todos os pais na busca de soluções para os problemas que os filhos vivenciam na escola, percorrendo uma verdadeira “*via crucis*”, como chamou Proença (2002, p.185), muitas vezes de profissional para profissional, sem encontrar auxílio, sem vislumbrar respostas. Mas Matilde questiona, numa argumentação que nos parece lógica, lúcida e legítima: *“Por que, eu vou buscar ajuda na onde, se não fo(r) com os professores dele, né? É.. que (es)ta(o) aqui todo dia, que (es)ta(o) acompanha(d)o ele, então... não é verdade?”*

Eis alguns trechos (dramáticos) da entrevista:

Entrevista com Matilde – mãe de Marcos

Laboratório de Aprendizagem

31/10/06

Sueli: *Matilde, (vo)cê acha que o Marcos precisa de atendimento no Laboratório de Aprendizagem?*

Matilde: *Precisa muito.*

Sueli: *E por que que (vo)cê acha que ele precisa muito?*

Matilde: *Ah, porque, pra começa(r), eu acho que ele, né, copeia tudo errado, como eu (es)tava te falan(d)o, é... tudo errado, passa atividade ele não faz, pula todas... praticamente não faz nada na escola, né?*

Sueli: *Conta um pouco pra mim da vida escolar do Marcos, quando ele entrou na escola, quantos anos ele tinha?*

Matilde: *Ele entrou com sete, sete anos.*

Sueli: *Entrou na primeira série.*

Matilde: *É.*

Sueli: *Como é que era o desempenho escolar dele na primeira série?*

Matilde: *Ah, que na verdade a gente morava no Paraná, né, no primeiro aninho, assim, ele fazia, fazia assim, normal... eu achava que era normal, aí foi pro segundo, terceiro, quarto e foi in(d)o, foi in(d)o. E não foi ten(d)o aquela... sei lá, né?*

Sueli: *Teve um momento que a escola chamou você pra dize(r) que ele (es)tava com problema, dificuldade nisso ou naquilo?*

Matilde: *Não. Só que.. foi o ano passado só que... depois que você começou assim, né, na verdade...*

Sueli: *Quando ele foi encaminhado para o Laboratório?*

Matilde: *Isso, isso.*

Sueli: *Antes ninguém nunca chamou pra conversar.*

Matilde: *Não. Nunca.*

Sueli: *E você avaliava antes que ele tinha dificuldade?*

Matilde: *Eu (a)valiava, eu passava atividade em casa, meu esposo passava e... eu fui ven(d)o que, né?Eu achava que a cabeça dele não ajudava.*

Sueli: *Mas você nunca veio conversar na escola sobre isso?*

Matilde: *Hum... não, não.*

Sueli: *Você via as atividades dele, você achava que (es)tava tudo bem?*

Matilde: *É... eu achava que (es)tava... não bem, não bem, porque a gente passava em casa tam(b)ém, a gente fazia umas... assim que você passa em casa assim, fica ali falan(d)o com ele, ele faz certinho. Depois ele, não sei o que acontece, não mesmo, nem eu sei explicar o que que o Marcos, né? Na verdade eu não sei...*

Sueli: *Então, no começo, quando ele começou na escola, ele ia bem?*

Matilde: *Ia bem, primeiro, até no segundo ano, pra mim era normal. Tudo normal, né?*

Sueli: *Depois você começou a notar que ele não (es)tava indo bem na escola?*

Matilde: *Isso.*

Sueli: *Mas você nunca conversou com ninguém na escola?*

Matilde: *Não, eu conversei sim, no grupão. Uma vê(z) eu fui e conversei...ela falou que igual a ele tinha vários alunos que...igual toda escola fala: “é muito aluno a gente não pode fica(r) (es)ta(r) dan(d)o atenção pra um só. (Vo)cê vê, duas veis(zes) eu fui no grupão. Eu fui no grupão. E a resposta que eu tive foi essa, que é(são) muitos alunos: “Mãe, a gente não pode pega(r) o Marcos e fica(r) ali só com o Marcos, por que é(são) vários alunos, (Vo)cê entendeu? Aí depois ele passou aqui que, né? (Vo)cês já, perceberam tam(b)ém, né, por quê?”*

Sueli: *Como é que ta o desempenho escolar do Marcos. nesse momento, pra você?*

Matilde: *Ah, pra mim ta muito....quer dizer, eu falo assim, eu não tenho muito estudo, entendeu? Mas eu vejo que não (es)ta certo, num (es)ta certo...porque, de vez em quando, tem uma menina que estudou com ele no ano passado, a Laís, aí ele falava: Mãe, a professora.. “Não passou nada hoje, Marcos?” “Não, mãe!” Aí eu falava assim: Vai lá e pega o caderno da sua amiguinha. Ele ia lá e pegava, nossa! Cheinho o caderninho da m(e)inina, tudo certinho, eu, né? Aí dá um desespero, porque, porque...não é que a gente tem inveja dos outros. Por que que a pessoa faz tudo e (vo)cê não faz nada? E tal... Por que assim, ele é quietinho, ele é um amor de pessoa, ele é muito educado, ele é uma bênção, assim, sabe, o comportamento dele é... amoroso, vive beijan(d)o, abraçan(d)o, pegan(d)o eu no colo. Falo: “O Marcos., por que, fi(lh)o, que (v)ocê não faz...?” “Ta bom, mãe, amanhã eu vou fazer!” Ele fala assim..*

A fala de Matilde tem um apelo contundente, quase desesperador. Ela percebe que algo não vai bem na vida escolar do filho, mas, com razão, a nosso ver, questiona, ainda que um tanto timidamente, sobre o papel da escola. Quando narra sobre as justificativas dadas pelos professores para a quase impossibilidade de ensinarem seu filho, quase podemos ouvir a fala da professora que, em geral, não trata as mães dos alunos pelo nome, mas de fato as chama “Mãe”, como que a explicitar-lhe o lugar que ocupa nessa relação e a responsabilidade “social” que esse papel lhe dá. *“Aqui, você é a mãe, e eu a professora. Eu ensino, eu sei o que digo. Eu represento a instituição, a escola. Eu represento a parte que sabe, que domina, que pode...”*

Ressaltam-se aqui as relações de poder, a estigmatização discutida pelos sociólogos Bourdieu e Elias que trouxemos em nosso trabalho. De fato, como não reconhecer a força de um discurso social, que estabelece, ainda que por vezes tacitamente, o local da escola, do aluno e da família, de forma marcante e definitiva?

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando, ao contrário, tudo tende a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (Bourdieu, 2004, p. 41)

Mas Matilde não questiona a estrutura escolar, a organização do ensino, as práticas educativas. Crê que o problema é de Marcos, está em Marcos, embora não saiba precisar onde. Mesmo a pesquisadora, em muitos momentos, questiona Matilde sobre as dificuldades do filho, de certa forma assumindo a prática escolar de buscar no aluno a gênese da não aprendizagem e delegar à família a busca para a solução de toda problemática de ensino.

Também na entrevista com a mãe de Willian, encontramos a mesma aceitação do discurso escolar, dessa prática de “culpabilizar” a vítima, que exercemos tão bem. Também ela ratificou todo o discurso escolar de que as “dificuldades” de Willian provinham de seu comportamento inadequado, de sua patologia comprovada por especialistas – hiperatividade – e de sua própria falta de interesse. Ao final, quando perguntei-lhe se ela gostaria de comentar algo sobre a escola que eu não tivesse lhe indagado, ela acrescentou: *“Queria que a escola tivesse assim, uma atividade para o Willian fazer no período contrário. Um esporte, ou xadrez, ou capoeira, ou mais aula de reforço, né? O médico mesmo disse que ele precisa gastar as energias dele. Eu acho que a escola devia oferecer mais atividades para os alunos que nem o Willian.”*

Retomamos aqui uma idéia defendida por Carvalho (2006, p. 12) que nos parece sobremaneira relevante quando aborda a centralidade da escola para as crianças com

necessidades especiais, no caso de seu trabalho. Cremos que aqui também ocorre fenômeno análogo. Em muitas oportunidades ouvi das mães de meus alunos algo a respeito do lugar que a escola ocupa na vida de seu filho, de sua família, de seus sonhos. Bourdieu tem razão ao apontar a falácia que representa a escola como possibilidade de mobilidade, de ascensão social. Mas esta é uma idéia muito bem construída histórica e culturalmente em nossa sociedade e, para além da atribuição da função de redenção social à escola, o que ocorre é que realmente as famílias de baixo poder aquisitivo, material e culturalmente falando, não têm outro recurso onde buscar melhores perspectivas para seus filhos.

Creemos ser dessa centralidade que nos fala Carvalho, a mesma apontada também na fala da mãe de Marcos que pergunta: “Onde vou procurar ajuda senão aqui na escola, para os problemas de Marcos

Durante nossa discussão acerca do “fracasso escolar” nos aproximamos da pesquisa de Patto (1996) e o que verificamos é que, após quase três décadas de aparente superação do paradigma de culpabilização do aluno ainda nos debatemos, no cotidiano educacional, com tentativas de superação da condição de dificuldade, mas invariavelmente qualquer percalço de percurso acadêmico é tido como um problema “do aluno”. O fracasso ainda é produzido, e em grande escala. Mas esse processo de produção é de tal forma engendrado que não parece haver lacunas para questionamentos. É quase um jogo, um discurso que se mantém pela própria força, que se alimenta das próprias crenças que cria.

Outro aspecto que parece se destacar no discurso da mãe de Marcos é uma espécie de estigmatização – como designa Elias – de um lugar social sentido e assumido como inferior, sente e assume o filho como inferior, assume-se como inferior. Chega a dizer: *“num é que a gente tem inveja dos outros. Por que que a pessoa faz tudo e (vo)cê não faz nada? [...] Eu achava que a cabeça dele não ajudava.[...] Eu não tenho muito estudo, entendeu?*

. Há um padrão, um protótipo do ideal ao que o filho (e mesmo ela?) parece não corresponder, apesar de ser um “bom menino”. Nesse caso, os demais alunos parecem se encaixar num padrão, representados na fala de Matilde pela colega de sala de Marcos, que faz tudo “direitinho”, tem tudo no caderno. À semelhança do que relatam Elias e Scotson (2000) no livro “Os Estabelecidos e os Outsiders”, quando um grupo consegue colocar-se como superior, inferiorizando o outro grupo, sem que haja entre eles quaisquer diferenças relevantes, pois que só o que os distinguia era o tempo de habitação no mesmo bairro, aqui também, embora Marcos e sua colega residam no mesmo bairro, tenham padrão social e cultural semelhante, freqüentem a mesma escola, fica tácito que a mãe de Marcos se coloca, coloca o filho num lugar de inferioridade. A colega ocupa uma posição, como estudante nesse grupo, quase que invejável.

Também à semelhança do narrado na obra citada acima, quando o grupo recém chegado à comunidade aceita passivamente o lugar de “inferiores”, as mães dos alunos tidos como “com dificuldades de aprendizagem”, aceitam com resignação o diagnóstico fatídico de quase inevitável fracasso, e quase sempre são condescendentes com os “limites” da escola, como se a instituição escolar fosse totalmente isenta, sem questões a serem revistas.

De certa forma, na escola, o grupo de crianças que não aprende no ritmo esperado, ainda que em tudo se assemelhe com os demais alunos, acaba se configurando como um grupo de “outsiders”, ocupando esse lugar, destinado aos alunos e seus familiares.

A semelhança do padrão de estigmatização usado pelos grupos de poder elevado em relação a seus grupos outsiders no mundo inteiro – a semelhança desse padrão a despeito de todas as diferenças culturais – pode afigurar-se meio inesperada a princípio. Mas os sintomas de inferioridade humana que os grupos estabelecidos muito poderosos mais tendem a identificar nos grupos *outsiders* de baixo poder e que servem a seus membros como justificação de seu status elevado e prova de seu valor superior costumam ser gerados nos membros do grupo inferior – inferior em termos de sua relação de forças – pelas próprias condições de sua posição de *outsiders* e pela humilhação e opressão que lhe são concomitantes. (Elias, Scotson, 2000, p. 28)

Curioso como, no contexto escolar, esse fenômeno se mantém cristalizado de tal forma e de tal forma fortalecido que atravessamos decênios sem que se alterem as configurações, as relações de poder e de estigmatização que, quase que invariavelmente recaem com enorme peso sobre aqueles que já são – estão – econômica e culturalmente excluídos.

É assim que, quer na pesquisa de Patto (1996), na década de 80, sobre o fracasso escolar, quer na pesquisa de Collares e Moysés (1996), na década de 90 sobre preconceitos no cotidiano escolar, quer no trabalho de Proença (2002) sobre o que chamou de “Problemas de escolarização” e também em nosso despretenso trabalho, analisando um universo inegavelmente menor do que o pesquisado nas obras citadas, vemos com pesar, também nos dias atuais, as mesmas mazelas, os mesmos preconceitos e o mesmo poder de estigmatização e de coerção social que exerce a escola sobre os alunos a quem não consegue ensinar. E aqui, caberia perguntar: Será que, à maneira como se configuram as relações de ensino e a estrutura escolar na atualidade, tem conseguido ensinar alguém? Os alunos bem sucedidos na vida acadêmica, devem seu sucesso à escola, ao Ensino Fundamental, ou quando adentraram o universo formal já traziam um certo *habitus* e um *determinado capital cultural*¹⁶ que desde logo já lhes credenciava para que obtivessem sucesso? Afinal, pra quem “pensamos”, destinamos o ensino, o estudo, a cultura intelectual?

¹⁶ Termos cunhados pelo sociólogo Pierre Bourdieu, como discutido no capítulo 4 de nosso trabalho.

Se só existimos enquanto seres sociais, numa rede de interdependência mútua, formando *configurações*, como designa Elias, que relações precisamos favorecer para que o individual e o social se interpenetrem reciprocamente na direção de aprendizagens mais significativas e verdadeiras também para esses alunos que hoje “fracassam”? Que teias temos tecido ao redor do fracasso escolar, capazes de direcionar para o fortalecimento dessa realidade e não para sua superação?

6.2 – A apropriação da palavra do outro, de muitos outros – mediação e internalização

Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo. Vigotski

Temos buscado compreender o emaranhado de relações tecidas em torno da aprendizagem e da não aprendizagem, sempre embasados nos construtos teóricos da Perspectiva Histórico-cultural inaugurada por Vigotski, entendendo o homem como produzido nas relações sociais, histórica e culturalmente situado. Um Conceito importante do qual buscamos nos apropriar durante nossas discussões é o de sujeito, na teoria vigotiskiana. Que concepção de sujeito nos apresenta Vigotski?

No dizer de Smolka (2000, p. 36): “O “sujeito” (cognitivo) de que nos fala Vigotski é eminentemente semiótico, cultural, constituído nas relações com os outros [...] só pode ser compreendido na sua relação com o signo e mais especificamente com a linguagem”. Assim, o sujeito que buscamos analisar é um sujeito de relações, histórica e culturalmente constituído no contexto das práticas sociais (inclusive escolares) das quais participa.

Outro ponto que nos auxilia na discussão da realidade observada é a maneira como a linguagem, tomada como constitutiva do ser humano, na interação social, tem sido, nos casos analisados, também constitutiva da “dificuldade”, uma vez que tomamos como pressuposto básico que o homem se constitui e é constituído sujeito pela linguagem, e somente através dela conhece o mundo e se reconhece. Se é na interação com o outro que o homem se constitui sujeito, que interações têm sido mais favorecedoras de fracasso que de sucessos, de dificuldades que de superação?

Um dos casos emblemáticos que nos chamou a atenção, durante a atuação direta com o aluno e também durante a pesquisa – sendo certo que em muitos momentos esses papéis ficaram como que (con)fundidos - é o caso de Júlio. Sua “fala” sobre si, sobre as pessoas com as quais convive, sobre as relações que vivencia e o modo como as vivencia, as analogias que estabelece com facilidade entre o contexto das atividades escolares (realizadas na sala de apoio) e sua vivência são tão assustadoramente pertinentes que denotam sempre um sujeito participativo e atuante, chegando a causar espanto que um

garoto assim apresente algum tipo de limite na apropriação dos conteúdos escolares, notadamente com relação a leitura e escrita, aquisição que só alcançou com grande esforço e, para os parâmetros escolares, tardiamente. Falemos um pouco de Júlio.

Júlio foi encaminhado ao Laboratório de Aprendizagem no segundo ano do Ciclo I. É o segundo filho de pais nordestinos. Só iniciou o primeiro ano no mês de maio de 2005, quando então tinha completado sete anos, pois os pais haviam viajado para a terra natal, na Bahia, e só retornaram no final de abril. O primeiro ano do Ensino Fundamental foi também o primeiro contato de Júlio com a escola.

Júlio fez o primeiro ano em 2005 e concluiu aquele período sem se apropriar do código alfabético. Após o primeiro Conselho Participativo de Classe, em abril de 2006, portanto, estando Júlio no segundo ano, sua professora expôs as dificuldades que vinha percebendo em suas produções e as intervenções que já havia feito sem sucesso. Dizia que Júlio sequer reconhecia todas as letras do alfabeto. A orientadora pedagógica pediu então, que Júlio fosse encaminhado para o Laboratório de Aprendizagem da escola.

Um primeiro contato com Júlio foi observando-o em sua sala de aula. Notei, na época, que tentava realizar a atividade proposta na lousa para todos os alunos – a cópia de um texto. Concentrava-se por um tempo pequeno e logo se virava para conversar com um colega. Aproximei-me, pedi para ver seus cadernos e o convidei para vir a minha sala depois do intervalo.

Quando chegou, estava um tanto retraído. Sentou-se; seus pés não alcançavam o chão porque, para ele, as cadeiras eram (são) altas demais. Começamos a conversar. Contou-me da família, dos irmãos, do que gostava de fazer.

Primeiro encontro com Júlio

Data: 9 de maio de 2006

Local: Sala de Apoio Pedagógico

Júlio: *Gosto de ver TV e de brincar com carrinhos da Hot Wheels!.*

Sueli: *E da escola, você gosta?*

Júlio: *Gosto... um pouco... gosto do recreio e dos meus amigos..*

Sueli: *Pensei em te ajudar a gostar mais da escola... quem sabe se a gente lesse alguma coisa juntos, o que acha?*

Júlio: *Hummm... legal.*

Sueli: *Você conhece as histórias da Turma da Mônica?*

Júlio: *Conheço. Gosto mais do Chico Bento... e do Cebolinha...*

Sueli: *Ah! Eu tam(b)ém adoro o Chico Bento. Tem aqui uma história dele que acho que (vo)cê pode me ajudar a contar...*

Júlio: *Tá... Mas eu não sei ler direito.*

Sueli: *Olha só... ((mostrando a história)) Aqui (es)tá escrito... Você conhece as letras?*

Júlio: *Algumas...*

Sueli: *Diz essas... ((J soletrou.))*

Sueli: *Ok.(Es)tá dizendo aí “Chico Bento em: Bons de laço!”*

((A história não tem diálogos e todo o enredo é desenvolvido através das ilustrações. Júlio vai narrando a história com muita desenvoltura, uma coerência espantosa, um vocabulário muito rico. A certa altura, narrando uma cena diz:))

Júlio *Então, Chico Bento faça uma estrela cadente, ou melhor, um cometa.*

Fiquei impressionada com os conhecimentos que Júlio tinha. Já mais à vontade, propus que me escrevesse uma lista de animais, para ver como estava sua produção. Consentiu com animação e grafou todas as palavras colocando uma letra para cada sílaba. Procurando abordar diferentes construções ortográficas, pedi-lhe que me escrevesse *bezerro*. Ocorreu-me que podia não conhecer o animal e perguntei:

Sueli: *Sabe o que é um bezerro, Júlio?*

((Prontamente me respondeu:))

Júlio: *Sei. É o animal que sai de dentro da vaca!*

Depois desse primeiro contato com Júlio, e avaliando que de fato ainda não se apropriara – quem saberia por quê? –, convencionalmente da leitura e da escrita, marquei um encontro com sua mãe e começamos o trabalho no Laboratório, com dois encontros por semana, no contra-turno. A cada encontro observava o quanto Júlio se tornava mais interessado e confiante. No início, dizia: *“Ai, minha cabeça não guarda tantas letras, eu me confundo!”* Depois de algum tempo, diante de um texto pra ler, gritava: *“Não fala, professora, não fala! Eu vou lembrar, vou lembrar!”* Buscava orientar-se pelo contexto.

Luria (1991), falando sobre a atividade consciente do homem, que, diferentemente dos animais, supera as motivações biológicas, estabelece como traço diferencial no comportamento humano a capacidade de assimilação da experiência histórica de gerações pelo processo de aprendizagem. Vigotski (1999, p. 118) discute essa questão afirmando que *o aprendizado adequadamente organizado põe em movimento vários processos de desenvolvimento*. Talvez pudéssemos afirmar que as supostas “dificuldades” de Júlio se configuraram ante a ausência de práticas escolares às quais pudesse atribuir significado, pois, em muitos atendimentos pude observar o quanto Júlio é um menino articulado para sua idade. Sempre demonstra grande compreensão acerca de assuntos que não dizem respeito diretamente ao universo infantil e mesmo ao seu contexto social. Falante, argumentador, sempre tem um comentário – muito interessante – sobre todos os assuntos que tratamos em nossos encontros.

Certo dia, já no final de 2006, quando então lia e escrevia quase convencionalmente, num dos atendimentos pedi-lhe que lesse, em pareceria com Ricardo, a história de Miguel, de Tony Bradman, *escaneada no power point*. Tratava-se de uma história bem curta, sobre um garoto tido como mau aluno e considerado diferente, mas que ao final da história revelava-se um estudante perspicaz, autônomo e inventivo. A narrativa se desenvolvia em frases bem curtinhas e, a cada ilustração, eu lhes pedia que descrevessem a cena, objetivando que antecipassem algo do contexto. Em dado momento, R. disse que o Miguel da história estava espionando as meninas, no banheiro. Júlio disse que não era isso, porque a cena tinha meninos também, que “usavam calça”. Para instigá-los, contra-argumentei dizendo que não havia problemas, porque meninas podiam usar calças e meninos, saias, se quisessem. Júlio olhou-me assustado. Parou por um instante e disse: “*É verdade, professora, os meninos podem usar saias, se viverem na Escócia. Lá os homens usam saia e tocam gaita de fole.*” Espantada com o conhecimento de Júlio, perguntei-lhe onde aprendera isso e ele me respondeu que gostava de aprender sobre os países, na TV, na internet...

Para quantas crianças – sem “problemas de aprendizagem” – esses conhecimentos são significativos a ponto de serem trazidos para resolução de uma situação problema, de estabelecerem relações relevantes, contextualizadas?

Smolka (2003), falando sobre alfabetização, discute sobre as condições de interação das crianças com seus interlocutores e sobre a legitimidade do que se considera, na escola, como conhecimento científico. A autora afirma que tanto a legitimidade do conhecimento quanto a posição que o professor ocupa na relação de ensino *são forjados e constituídos historicamente, no jogo das relações sociais*. O ensino da leitura e da escrita também está permeado pelo contexto político e ideológico, funcionando como um sistema de reprodução cultural e produção em massa, trazidos para o contexto escolar de forma tão distante do uso e do papel social que estes signos representam para a humanidade que, só com grande esforço, a criança pode atribuir sentido a essas habilidades. Desvinculada da práxis e desprovida de sentido, afirma Smolka, a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação.

Também Lacerda (2005), discutindo a questão do ensino da linguagem escrita para crianças especiais, aponta para um outro equívoco. Ao se tentar ensinar crianças com necessidades especiais apresentando-se a escrita de forma mecânica e fragmentada, de forma mais lenta e repetitiva que se propõe ainda para as crianças tidas como normais, verifica-se que crianças que se comunicam verbalmente de forma satisfatória têm dificuldades em se alfabetizar e outras com sérios problemas na oralidade, se alfabetizam plenamente.

Tal afirmação nos lembra a maneira como sua professora fala de Júlio, inicialmente. Ela relata as expectativas que desenvolveu em relação a esse aluno, que acabou entrando “tardamente”, depois de todos os outros, na escola. Eis suas considerações iniciais:

Laboratório de Aprendizagem

Entrevista a Eliana, Professora de Júlio

10/10/06

Sueli: O que você sabe da vida do Júlio antes da escola, fora da escola?

*Eliana: Olha, o que eu sei é que ele... ele morou é... não sei se é Bahia, Pernambuco... lá no Nordeste, e aí ele veio pra cá... ele começou o ano... e... as aulas... começou em fevereiro e, se eu não me engano, ele veio a freqüentar a escola mais no finalzinho de abril. A mãe disse que era por conta... **até achei que ele era deficiente... né?**... Aí, a mãe telefonava dizendo... na secretaria, e mandava guardar a vaga dele porque estava... teve um problema lá onde morava, de chuva, tudo. Ela não pôde trazer o filhinho dela...*

O que levou a professora a pensar que Júlio fosse deficiente? Certamente essa sua hipótese não se fez do nada, mas de sua (nossa) experiência de que, sempre que um aluno tem algum comprometimento físico, mental ou outro qualquer, sua entrada na escola é cheia de entraves, tanto no âmbito da família, quanto no contexto escolar. Os preconceitos de que nos apropriamos são muito, muito fortes.

Seria muita elocubração acreditar que, ante a expectativa da professora de Júlio de que ele seria um menino com algum tipo de deficiência, ele viesse a corresponder a essa expectativa, demonstrando dificuldades para se alfabetizar? E o fato de saber de antemão que se tratava de um garoto vindo do Nordeste, fez com que se criassem expectativas negativas sobre suas possibilidades de interação e aprendizagem? Estaríamos diante das conhecidas “profecias auto-realizadoras”? Mas, ao analisarmos a situação sob este prisma, não estaríamos, também nós, polarizando a questão, atribuindo toda a responsabilidade ao professor?

A diferença é algo que sempre nos impacta e que, no universo escolar é tida como um problema. Já afirmava Soares: “Na escola, diferença é deficiência” (1986, p. 52).

É nosso desejo nesse trabalho, tentar fugir da polarização não se buscando instituir uma “caça aos culpados”, mudando desta feita os vilões, centralizando no papel do professor toda a problemática – visão no mínimo simplista e posição altamente ingênua e inútil. Muitos já apontaram a questão da formação do professor como complicador na relação de ensino; já __mencionamos também a força das conhecidas “profecias auto-realizadoras” – aparentemente até mesmo acatada sem resistência pela própria mãe de

Júlio, como veremos mais abaixo. Todavia, neste episódio, a fala da professora sobre esse aluno, sua expectativa e sua crença de que poderia tratar-se de uma criança deficiente, já apontam para uma relação, para uma mediação comprometida com poder de, no mínimo, influenciar negativamente a aprendizagem. “Eu me relaciono comigo tal como as pessoas relacionaram-se comigo” é o nosso pressuposto. Nesse caso, poderíamos perguntar: como se estabeleceu, desde o início, essa relação aluno-professor-conhecimento?

A criança, desde os seus primeiros momentos de vida, está imersa em um sistema de significações sociais. Os adultos procuram ativamente incorporá-la à reserva de ações e significados produzidos e acumulados historicamente. Pela mediação do outro, revestida de gestos, atos e palavras, a criança vai se apropriando (das) e elaborando as formas de atividade prática e mental consolidadas (e emergentes) de sua cultura, num processo em que o pensamento e linguagem articulam-se dinamicamente. [...] Ao utilizar-se de palavras, o adulto (deliberadamente ou não) apresenta à criança significados estáveis e sentidos possíveis no seu grupo social. **É na margem das palavras do adulto que a criança organiza sua própria elaboração.** A mediação do adulto desperta na mente da criança um sistema de processos complexos, de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. (Fontana, 2005, p. 120-121 – grifos inexistentes no original)

A mediação de que nos fala Fontana no excerto acima nos faz refletir sobre a capacidade de significar do ser humano, atribuir sentido e interpretar o que lhe é dito, o que dizemos, que só é possível por intermédio de um outro, através da linguagem.

Ao adentrar no universo escolar, de que práticas sociais Júlio pôde participar, de que significados se apropriou, que sentidos emergiram nas relações? Vejamos o que diz sua mãe, quase em uníssonos com o discurso de sua professora, quando fala acerca do aprendizado, da maneira de apreender os conteúdos escolares de Júlio.

Laboratório de Aprendizagem

Entrevista com Nalva, a mãe de Júlio

10/10/06

Nalva: *Quando ele entrou na escola, é... Eu esperava que ele ia aprende(r), né? Só a única coisa que eu achei que ia se(r) difícil que ele não fez o prézinho, né? Eu achei assim que ele ia entra(r) de uma vez e perdido, assim, no meio dos outros. É tanto que eu matriculei, mas não deu pra ele estuda(r), né?... Na época eu não achei vaga... mas ele, eu achei que ele ia se(r) um menino atento, né? [...]*

Um aspecto que nos parece oportuno destacar é o quanto o discurso escolar perpassa a fala da mãe de Júlio, quando ela ratifica as afirmações da professora e reconhece – assume? – no filho e nas circunstâncias de vida da família a raiz de suas dificuldades escolares. Também ela atribui as dificuldades iniciais de Júlio à falta de “prézinho”, à entrada tardia, deixando-o “perdido no meio dos outros”. Fala das expectativas

que tinha ao colocar o filho na escola, e que ela parece julgar não correspondidas: “*achei que ele ia ser um menino atento*”, “*esperava que ia aprende(r)*”. Mas não se surpreende com a “dificuldade”. Ao contrário, aborda-a como real, presente e justificável. Demonstra também acreditar numa possível *falta de pré-requisitos* de Júlio (discurso altamente disseminado e valorizado na escola com relação às crianças das séries iniciais) que não *fizeram prézinho*.

Bakhtin (1986), quando fala acerca da enunciação, afirma que o centro organizador de toda fala, de toda forma de expressão não é interior, mas exterior, localizado no meio social que envolve o indivíduo. Aqui, certamente, Dona Nalva não inaugura uma posição pessoal, mas certamente apropria-se de um discurso social de força quase hegemônica, a respeito dos aprendizes que não apresentam ritmo semelhante aos pares ou a aprendizagem considerada adequada na educação formal.

Um dos pontos que chama a atenção no contexto escolar sobre o trabalho desenvolvido no Laboratório de Aprendizagem, é a existência de uma certa crença “mágica” nos poderes do atendimento ou do mero encaminhamento. De fato, não raramente, basta que se inicie o processo de avaliação de um ou outro aluno nos encontros no Laboratório, que logo a professora que fez o encaminhamento me procura dizendo: “Nossa! O que você fez? Acredita que o aluno x já melhorou? Está mais atento, interessado. Tenta fazer as atividades...”

No caso de Júlio, depois de algum tempo em atendimento e de algumas trocas com a professora da sala, pudemos observar juntas e de maneira talvez mais atenta e positiva, os progressos e possibilidades crescentes de leitura e escrita de nosso aluno.

Se podemos localizar no caso de Júlio a força de alguns enunciados que podem ter se tornado próprios pela significação construída na interação social, também vemos em suas atitudes – ou em significações outras possíveis em outras interações e relações - emergirem o desejo e a força da superação, de ir além dos limites, quando localizamos em sua fala, reiteradamente, nos atendimentos semanais: “*Não fala, não fala, eu sei, eu vou ler, vou lembrar as letras, eu sei, eu sei...*”

Temos assim que, a nova postura de Júlio diante dos desafios também não se deu certamente, por geração espontânea, ou originada por processo individual. Todavia, ao destacarmos as situações vivenciadas, observamos que também a professora-pesquisadora acaba por registrar falas e atitudes de Júlio que destacam suas possibilidades, seus avanços, suas conquistas, seu sucesso, quase que deixando de explicitar as interações, a mediação presente em cada contexto, como se as possibilidades de superação fossem um fenômeno pessoal.

A concepção de que o desenvolvimento e a aprendizagem ocorrem na interação, são fenômenos sociais, não é uma postura assumida com tranquilidade quando se tem uma

formação marcadamente positivista, característica da maioria dos cursos de formação de professores.

Conceber o desenvolvimento humano e o conhecimento como formações sociais e históricas, implica, do ponto de vista aqui assumido, revelar as formas de mediação nas quais ele (desenvolvimento e conhecimento) se produzem, e nos leva a prestar especial atenção às relações interpessoais nas quais os seres humanos se constituem. Na trama dessas relações interpessoais, vão emergindo e se estabelecendo formas de organização e (inter)regulação, de maneira que podemos dizer que existe uma relação dialética entre as práticas que vão se instituindo e os sujeitos que nelas vão se constituindo. Ou seja, a instituição das práticas sociais e a constituição do funcionamento mental dos sujeitos encontram-se complexa e dinamicamente articuladas. (Smolka et al, 2006, p. 4)

Refletindo ainda um pouco mais sobre a questão, nos perguntamos: em quantas situações, num passado recente ou mesmo nas situações atuais, em casa, em sala de aula, na sala de apoio, Júlio deve ter ouvido coisas como: “Você consegue!”, “Você é capaz”, “Tente”... e expressões semelhantes? Sua auto-confiança, certamente, constitui-se nas relações, nas interações, nas trocas, no intercâmbio de experiências nos diferentes contextos sociais em que vive.

Vigotski é enfático, no Manuscrito de 1929:

A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros. [...] Qualquer função psicológica superior foi externa – significa que ela foi social; antes de se tornar função, ela foi uma relação entre duas pessoas. (2000, p. 24)

Eis um dos maiores construtos teóricos da corrente histórico-cultural. Não há aprendizagem humana que se processe de dentro para fora. Temos um substrato biológico que nos compõe como seres, mas a humanidade só é dada a todos na inter(relação), no social, na cultura. Entretanto, não podemos também aqui, pensar de maneira dualista, pois que, na perspectiva de Vigotski, o individual e o social se constituem mutuamente, se interpenetram, não havendo oposição entre ambos.

Assim é que vemos também Júlio se apropriando de produções culturais, em processos de interação, demonstrando que é capaz de compreender e interagir com o mundo escrito e seus significados, extraindo-lhe informações estruturantes e acrescentando-lhe suas vivências pessoais.

Atendimento em sala de apoio

Data: 13 de setembro de 2006

Laboratório de Aprendizagem

((Propus que Júlio e Ricardo, em parceria, fizessem um texto sobre a personagem Anjinho, para anexarmos à ilustração, como parte do que apresentaríamos na Mostra Cultural da escola, onde a Sala de Apoio comprometeu-se a expor trabalhos sobre as personagens de Maurício de Souza.))

Sueli: Que que (vo)cês acham da gente fazer um texto bem legal contando quem é o Anjinho?

Júlio: Acho legal, acho legal...

Sueli: Então eu digito e você e o Ricardo vão organizando o texto.

Ricardo: A gente pode falar qualquer coisa?

Sueli: Qualquer coisa não... tem que contar direitinho quem é o Anjinho, o que ele faz na Turma da Mônica...

((Júlio e Ricardo vão estruturando um texto e eu vou digitando. No final, digo-lhes que ficaria bom se contássemos onde o personagem mora. Júlio diz:))

Júlio: Escreve aí, professora: O Anjinho mora numa nuvem lá no céu, mas quando a turminha se mete em confusão, ele ajuda de montão. ((rindo muito, conclui:)) Parece Rap, professora...

Sueli: É, parece mesmo... vocês usaram a rima. Ficou assim, uma palavra combinando com a outra...

((apontando para o texto na tela)) Olha aqui. Onde tem confusão... e montão? ((Os dois localizaram rapidamente as palavras. Imprimimos o texto e fomos ler juntos para ver se precisava de alterações.))

Temos utilizado o computador, na Sala de Apoio, em diferentes propostas com os alunos. Ao utilizarmos esse recurso, observamos que o interesse e a motivação ocorrem de forma marcante. Tal utilização nos faz pensar sobre a análise que faz Vigotski sobre os signos e os instrumentos. Embora sejam conceitos distintos, ainda que inter-relacionados, acreditamos que utilizamos o computador ora como instrumento, ora como signo:

A diferença mais essencial entre signo e instrumento, e a base da divergência real entre as duas linhas, consiste nas diferentes maneiras com que eles orientam o comportamento humano. A função do instrumento é servir como um condutor da influência humana sobre o objeto da atividade; ele é orientado externamente; deve necessariamente levar a mudanças nos objetos. Constitui um meio pelo qual a atividade humana externa é dirigida para o controle e domínio da natureza. O signo, por outro lado, não modifica em nada o objeto da operação psicológica. Constitui um meio da atividade interna dirigido para o controle do próprio indivíduo [...] (Vigotski, 1999, p. 72-73)

Talvez não seja possível uma interpretação direta e tão simples, pois, ainda como coloca o próprio autor, são linhas divergentes da atividade mediada e a atividade cognitiva não se limita ao uso de instrumentos ou signos.

Braga (2000) analisa um episódio em que um grupo de alunos interage, participando de uma atividade ao redor do vídeo em sala de aula e destaca que, ao interagirem com / a partir (d)esse instrumento lhe imprimem uma força simbólica pela significação que se instaura. Nos atendimentos no Laboratório de Aprendizagem, temos procurado organizar a *mediação* pedagógica e utilizar os instrumentos de que dispomos de maneira a intervirmos de forma a favorecer a emergência de significados, organizando

situações em que a leitura e a escrita sejam necessidades reais, tenham um objetivo observável e interessante para nossos alunos, tentando nos aproximar do que postula Vigotski:

[...] a escrita deve ter significado para as crianças [...] uma necessidade intrínseca deve ser despertada nelas e a escrita deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para a vida. Só então poderemos estar certos de que ela se desenvolverá não como hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem. (1999, p. 156)

Em muitos momentos, no Laboratório de Aprendizagem, atuando com as crianças que não “podem” (ou são impedidas de?) aprender por vias normais, impacta-nos a afirmativa de Carvalho (2006), quando discute em seu livro sobre as diferenças na escola, sobre a centralidade que essa mesma escola que fazemos adquire na vida dos que reiteradamente são excluídos dela. Parece não haver, para esse contingente de alunos, mais que para todos os demais, outras possibilidades de inserção social, de estabelecimentos de relações fora de seu contexto familiar. De fato, vejo isso fortemente delineado em cada um dos alunos atendidos pelo Laboratório de Aprendizagem, quando raramente faltam aos atendimentos, chegam muito antes do horário e sempre pedem com insistência para permanecerem além do tempo previsto, “*Nem que seja pra ajudar você com os outros alunos!*” dizem eles.

Retomando ainda um pouco mais a questão da apropriação do discurso escolar na fala dos sujeitos em foco, observamos também, na história de Willian como isso se verifica de forma quase palpável.

Willian é um garoto que conheci no quarto ano do ciclo I, quando cheguei à escola, em 2005. Estava freqüentando o Laboratório de Aprendizagem desde a segunda série. Meu primeiro contato com ele foi logo no início das aulas, quando se recusava a entrar na sala de aula e permanecia grande parte do período sentado à porta de sua classe, no corredor. Conversava com ele algumas vezes, mas pouco respondia. Nada era capaz de fazer com que Willian quisesse entrar na sala. A professora solicitou a presença da mãe. Ela compareceu à escola por dias seguidos, acompanhando Willian até dentro da sala de aula. Estava grávida de gêmeos e em pouco tempo Willian, que fora filho único até os dez anos, teria a companhia de duas irmãzinhas. Talvez por isso se recusasse a ficar sozinho na sala, e solicitava a atenção da mãe, supúnhamos...

Quando conversei com a mãe de Willian para agendarmos os atendimentos daquele ano, ela mostrou-se bastante desanimada e descrente na possibilidade de Willian - que até aquela data não lia e, na verdade, mal reconhecia as letras - vir a ler e escrever convencionalmente. Disse que estava cansada de assumir a vida escolar do filho sozinho, que não podia contar com o apoio do marido ou de familiares e que o estágio avançado de

gravidez a impedia de dispensar maiores cuidados ao Willian “*que já não é mais criança*”, afirmava.

Tentando investigar um pouco sobre o percurso escolar de Willian fiz algumas perguntas à sua mãe, cujos trechos transcrevo a seguir:

Entrevista com Eliane – mãe de Willian

Data: 12 de março de 2005

Local: Sala de Apoio

Sueli: *E nessa época, você achava que... como é que ele foi na escola?*

Eliane: *Desde que ele entrou na escola, no prézinho, ele sempre deu trabalho, sempre foi elétrico, assim, o Willian, desde pequenininho ele destrói tudo, ele não tem um brinquedo, ele, tudo ele quebra, e até hoje ele é assim. Ele quebra tudo, ele desmonta, ele não tem paciência, assim, ele (es)tá tentando faze(r) alguma coisa, deu errado ele já quebra. E no prézinho sempre foi a mesma coisa, ele nunca se interessou por nada. Era assim de fica(r), com essas brincadeira(s) estúpida(s), é... machucava os alunos mesmo. Teve uma época que ele chegava, ele ficava morden(d)o. Deu o que faze(r) pro Willian para(r) com esse negócio de morde(r) as outras crianças. Chegava a morde(r) de machuca(r) mesmo! Ele sempre deu trabalho pra mim.*

Sueli: *Teve um momento que a escola chamou você pra conversa(r)?*

Eliane: *Teve sim, várias vezes.*

Sueli: *Desde pequenininho.*

Eliane: *Desd(e)o pré. Daí ele fez, aquele... lá, acho que não era Laboratório de Aprendizagem que falava. Era sala de recursos. Lá no [nome do bairro]... ele foi. Eu levei na psicóloga, mas a psicóloga daí fez as entrevista(s) tudo. Fez comigo, fez com ele. Daí ela disse que ele não tem problema nenhum. Que o problema do Willian é..... ele é hiperativo. Ele precisa gastar muito a energia dele. Que o... do resto ele não tem problema.*

Sueli: *E você, (vo)cê acha o quê?*

Eliane: *Do Willian?*

Sueli: *É. (Vo)cê acha que ele tem dificuldade pra aprender, e...?*

Eliane: *Olha, por um lado... Não sei se ele tem dificuldade. **O problema dele é falta de interesse mesmo. Ele num que(r) pensar. Ele num que(r) se esforça(r) p(a)ra aquilo. Parece que ele que(r) tudo mastigado. Ele que(r) as coisa(s) mastigad(as)o. Ele num que(r) quebra(r) a cabeça e pensa(r) e.... e tentar pegar a folha e ficar quietinho no canto dele pra ele tenta(r) aprende(r).***

Ele num que(r) isso. Ele num faz isso. Se fo(r) pra ele faze(r) alguma tarefa - ele tem até uma aí pra ele fazer – que tem que se(r) escrita, eu tenho que escreve(r) no papel pra depois ele faze(r). Ele fala tudo o que ele que(r) escreve(r), tudo o que ele acha. Porque ele, se fo(r) pra ele mesmo faze(r) isso, nossa! Vai o dia inteiro, ele não consegue. E daí eu vou ter que fica(r) sentada ali falan(d)o pra ele letra por letra...

Localizamos na fala da mãe de Willian, à semelhança do que vemos nas afirmativas da mãe de Júlio, a força de um discurso que é corrente na escola: os alunos não aprendem porque são desinteressados, não se esforçam, não são comportados, querem tudo mastigado, não querem aprender. Não nos parece necessário grande esforço investigativo para localizarmos essas mesmas assertivas nas “falas” da esmagadora maioria dos professores, quer em reuniões de pais ou mesmo em situações de conversa individual com pais ou responsáveis por alunos com problemas em sala – quer de aprendizagem ou de comportamento.

Mas, ao se apropriar do discurso social e escolar, que designa um lugar social para si e para seu filho, apropria-se da fala de muitos “outros” e ocupando esse lugar, passa a fazer eco às palavras da instituição escolar, apropriando-se quase de modo definitivo delas:

[...] no instante mesmo em que a “apropriação” ocorre, “as palavras do outro se tornam anônimas” e a “consciência se monologiza”. Parece haver um movimento simultâneo de “esquecimento das origens” no momento em que se assume a palavra como sendo “própria”, ou de “si mesmo”. Assumir e enunciar “as palavras próprias” é formulá-las no contexto, no fluxo do discurso de outros. (Smolka, 1992, p 331)

Outro ponto que destacamos é a apropriação de um discurso próprio da psicologia inatista por parte de Eliane durante toda a entrevista. Afirma que o filho **sempre** teve problemas, sempre apresentou um comportamento socialmente inadequado, quer no âmbito familiar ou escolar. Assume também as verdades científicas propaladas pela saúde pública ante casos de “dificuldades de aprendizagem”. Hiperatividade, organização de atividades que possibilitem ao aluno a utilização do aparente excesso de energia que possui. Mas, seria possível a alguém com tanta energia *querer tudo mastigado, não querer pensar, quebrar a cabeça*, poupar-se, de certa forma, quando demonstra tanta disposição?

A atuação medicalizante da medicina consolida-se ao ser capaz de se infiltrar no pensamento cotidiano, ou, mais precisamente, no conjunto de juízos provisórios e preconceitos que regem a vida cotidiana. E a extensão (e intensidade) em que esse processo ocorre pode ser apreendida pela incorporação do discurso médico, não importa se científico ou preconceituoso, pela população. Para praticamente todos os segmentos que compõem a sociedade brasileira, os problemas de saúde constituem uma barreira para a aprendizagem e, logicamente, uma das principais causas do fracasso escolar. (Collares e Moysés, p. 75-76)

A professora de Willian em 2006, entrevistada no final do mesmo ano, apesar de registrar algumas dificuldades no relacionamento, como aponta a mãe, tem uma postura otimista em relação à aprendizagem de Willian:

Entrevista com a Professora Paula, de Willian

Data: 11 de dezembro de 2006

Local: Sala de Apoio

Sueli: *O que que (vo)cê acha que ele tem mais dificuldade de aprender?*

Paula: *Acho que é a escrita, porque o raciocínio dele é muito bom, mas ele não consegue registrar, não tem segurança para escrever o que ele sabe, não consegue se organizar também pra registrar. Mas, intelectualmente ele vai bem.*

Sueli: *Paula, o que que o Willian faz melhor em sala de aula?*

Paula: *Assim, oralmente. É, questões... oralmente ele se sai muito bem quando a gente vai recontar uma história em grupo. Ele sempre tem um algo a mais a colocar, ele lembra de tudo com riqueza de detalhes, ele consegue dizer palavras novas, diferentes, ele tem um vocabulário muito bom. Então ele acrescenta muito nas aulas. Detalhes que às vezes a turminha não lembra, ele lembra. Ele pode não conseguir colocar no papel, né? Mas ele lembra muito bem. Então, ele tem boa interpretação oral, tem a questão de matemática que a gente (es)tá trabalhando. Ele (es)tá sempre se empenhando ali em buscar a forma correta de (es)ta(r) realizando a atividade.*

Sueli: *E ele participa bem?*

Paula: *Participa. Ele gosta de participar. Ele não se recusa. Se perguntar pra ele, ele participa e mesmo que não pergunte, se é uma coisa que ele tem segurança em fazer, ele faz.*

Sueli: *Como é o seu relacionamento com ele, dele com você e com os colegas? Como ele se relaciona com a professora e com os colegas e com os colegas na sala de aula?*

Paula: *Comigo ele tem um relacionamento bom, mas ele também não é de se aproximar muito. Ele vem, tem dias que ele vem, quer (es)tar mais próximo, conversar, contar alguma coisa. Outros dias ele já (es)tá mais arredio e não é sempre que ele aceita ajuda, né? Embora seja muito necessário. Ele não tem autonomia pra fazer as coisas sozinho, por escrito. Então ele tem que... precisa de ajuda. Nem sempre ele quer que eu ajude. Muitas vezes ele se recusa a fazer pela dificuldade que ele tem, insegurança, ele nem tenta. Mas, e assim, se vai tentar impor um limite pra ele é difícil, é complicado, por que ele não aceita ordens, não aceita combinados, é o combinado dele, do jeito dele, o que (es)tá bom pra ele e não o que (es)tá bom p(a)r(a) o grupo, né? Mas de um modo geral ele se dá muito bem*

com os colegas, mas ele tem uma forma dele. Pra resolver um atrito é sempre usando de... no caso é batendo, brigando... nunca conversando, dialogando.

Apesar da professora expor um pouco das dificuldades – *ele não tem...* - que tem no relacionamento com o Willian ou dos limites que o Willian tem no relacionamento com ela e com os colegas, de fato reconhece nele habilidades importantes. Em momento nenhum se refere a ele como um aluno desinteressado, sem comprometimento com a própria aprendizagem, mas ao contrário, afirma que participa, que faz boas colocações, que tem postura colaboradora nas discussões promovidas em sala de aula.

Olhando de forma mais detida a entrevista com a professora de Willian, parece-nos que sua fala dirige-se de forma deliberada na direção do que ela crê que seja a expectativa da entrevistadora, sabidamente ocupante do lugar de professora da sala de apoio, cujo compromisso assumido é destacar os aspectos positivos de cada aluno.

De fato, Pinheiro (1999), ao analisar a entrevista como prática discursiva, destaca que, nessa modalidade de interação há um jogo contextualizado e assumido entre os interlocutores:

Esta interação se dá em um certo contexto, numa relação constantemente negociada. Numa conversa o locutor posiciona-se e posiciona o outro, ou seja, quando falamos, selecionamos o tom, as figuras, os trechos de histórias, os personagens que correspondem ao posicionamento assumido diante do outro que é posicionado por ele. As posições não são irrevogáveis, mas continuamente negociadas. (Pinheiro, 1999, p. 186)

É verdade que, em situação alguma de interação podemos acreditar numa isenção, num campo neutro de relações. Todavia, neste caso específico, não nos parece que a fala da professora de Willian esteja mais comprometida com o lugar que ocupa a entrevistadora na relação, pois, acompanhando seu trabalho como professora na escola, observamos cotidianamente seu comprometimento com a aprendizagem de cada um de seus alunos, seu investimento pessoal na busca de alternativas de mediação. E, por outro lado, localizamos também em suas colocações pontos coincidentes com a fala da mãe de Willian, ao descrever suas relação conflituosa com os colegas. Mas, de fato sua postura nos afigura como bastante positiva, já que parece fazer parte da lógica escolar olharmos mais atentamente para o que os alunos não fazem, para as suas faltas e não para as suas possibilidades.

Talvez pudéssemos supor, ainda que numa percepção que pode ser entendida com certa superficialidade, que Willian vive em conflito entre as dinâmicas das relações sociais das quais participa. Pensamos aqui na afirmação de Smolka:

Não se pode, portanto, compreender esse processo de formação do funcionamento mental pelas relações sociais a não ser que se considere a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter)relações. Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros. (2000, p. 31)

Forçoso admitir que, mesmo em situação de atendimento no Laboratório de Aprendizagem, partimos, nas propostas e intervenções, daquilo que os alunos dominam, mas investimos muito no que lhes falta, aguçando também nós, o olhar nas impossibilidades, na ânsia de que se tornem superação.

A primeira proposta que organizei para trabalhar com Willian as questões de leitura e escrita foi uma seqüência de atividades com as letras dos poemas/canções de Vinícius de Moraes. Já havia sido questionada sobre a adequação da proposta, em virtude da idade de Willian e de outros colegas com os quais desenvolvi a mesma seqüência. Mas, também com Willian a receptividade e o entusiasmo foram muito grandes. A cada encontro ia se apropriando do código alfabético. Memorizava rapidamente as letras e canções e com muita facilidade encontrava nos textos as palavras que eu pedia – identificando sons iniciais e finais - e resolvia as atividades propostas. Como era atendido em horário de aula, pedia para permanecer no Laboratório mais tempo, demonstrando que gostava das atividades. Sempre tinha comentários engraçados e criativos sobre os textos que trabalhávamos. Aos poucos fomos trabalhando juntos com situações de leitura e produção de escrita que pareciam revestir-se de sentido para Willian. Lembramo-nos aqui do que aponta Fontana (1996) quando trata da relação pedagógica. Lembra-nos a autora que a significação carrega consigo as marcas das condições sociais e que a representação do real não depende apenas do indivíduo e de suas ações, mas das condições sociais de produção de interações.

Colocamos no mural da sala os poemas trabalhados e, num dos dias, pedi que lesse o que mais gostou. Apresentou uma leitura vacilante, deixou de utilizar o recurso de análise de sons iniciais e finais. Mostrou-se inseguro e com muito medo de errar. Nessa época, eu enviava, a cada atendimento, um livrinho para ser lido em casa, com os pais. Ao retornar, ele devia me contar a história “lida” em parceria com um adulto – pai ou mãe. Quase sempre percebia que não tinha lido. Narrava a história orientando-se pela ilustração. Um dia, resolvi conversar sobre isso:

Data: 13/09/05

Situação de Atendimento

Local: Sala de Apoio

Sueli: *Sabe, Willian, não estou achando legal isso. Você (es)tá levando o livrinho pra casa só pra passear. Por que você não leu com seu pai ou sua mãe, como eu pedi?*

Willian: *Ah, professora. Minha mãe não tem tempo. Ela cuida das meninas.*

Sueli: *E o seu pai, Willian? Por que você não pede pra ele te ajudar a ler? Ah, o livrinho é tão fininho...*

Willian: *Não dá não, professora. Meu pai me bate na cabeça se eu não consigo ler. Meu pai é muito ignorante.*

Sueli: *Bom, se nesse momento seus pais não podem ler com você, então acho que é melhor a gente começar a ler juntos aqui, no Laboratório. Que que (vo)cê acha?*

Willian: *Tá.*

Lembro-me que nesse dia fiquei muito angustiada, pensando que mais ignorante que o pai – onde ele teria ouvido esse termo? Quem se referiria ao seu pai como *ignorante*? – era eu, que propunha uma atividade que julgava muito simples, fácil de executar e altamente produtiva do ponto de vista educacional, visto que acredito que ouvir alguém lendo é sempre muito bom, sob muitos aspectos. Mas eu *ignorava* as condições de vida de Willian e as possibilidades de interação que seu contexto familiar lhe propiciava. De fato, nessa época, embora soubesse um pouco sobre sua história, julgava importante tentar realizar um trabalho produtivo, que – não importa como, mas de alguma forma – facilitasse (forjasse?) a alfabetização de Willian. Sempre me propunha isso como um compromisso social com um aluno pleno de possibilidades e – sabe Deus por quê – distante das conquistas, sobremaneira, da leitura e da escrita. Que significado tinha para Willian a palavra “ignorar”? Que sentidos tinham (têm) para ele as atividades escolares, a leitura e a escrita que temos priorizado para ele, como bens quase supremos?

Ainda Smolka, discutindo sobre significação e sentido, afirma:

As contribuições de Vygotsky e Bakhtin (e poderíamos mencionar também Wallon) ajudam-nos a compreender a polissemia da palavra sentido, que envolve e condensa múltiplas dimensões em tensão dialética, interconstitutiva: sentido relacionado à sensibilidade orgânica, às sensações; sentido relacionado às emoções e aos sentimentos; sentido relacionado à razão, à significação. É na tessitura dessas dimensões que signos se produzem, sempre em “relação a” – outros e algo. Os sentidos emergem como resultantes dessas relações. (Smolka, 2006, p. 108)

Nessa perspectiva, com Willian e com todos os outros, nosso desafio tem sido trabalhar na tentativa de estabelecimento de uma relação que lhe propicie, que favoreça a emergência de sentidos, de emoções, de trocas que possibilitem a emergência do significado da leitura e da escrita no contexto social e cultural em que nos inserimos, visto que isto não está posto *a priori*, como crê e deseja a escola. Não partilhamos todos do

mesmo *capital cultural*, dos valores e conhecimentos tidos/valorizados pela educação formal como adequados, aceitáveis, bons.

Nogueira e Nogueira (2002), discutindo os escritos de Bourdieu (1992) a respeito da reprodução das desigualdades sociais favorecida pela escola, afirmam que, para o sociólogo, a cultura consagrada e transmitida pela escola não é objetivamente superior a nenhuma outra, mas, ao contrário, o valor que lhe é concedido é altamente arbitrário, embora a chamada “cultura escolar” seja socialmente reconhecida como a cultura legítima e universalmente válida, imposta e mantida pelas classes dominantes. Mas o pior, reforçam os autores, é que o caráter arbitrário e socialmente imposto da cultura escolar é dissimulado. *“Tratando de modo igual, em direitos e deveres, quem é diferente, a escola privilegiaria dissimuladamente, quem, por sua bagagem familiar, já é privilegiado.”*(Nogueira e Nogueira, 2002, p. 29)

A paixão de Willian no laboratório sempre foram os jogos. Se eu quisesse que executasse com rapidez e capricho alguma atividade, era só prometer que jogaríamos um de seus jogos preferidos ainda naquele dia, se houvesse tempo. Então, ainda que no limite do aceitável, muitas vezes, realizava a atividade como podia e depois vibrava com os jogos, embora deva admitir que tivesse muita dificuldade em perder.

Willian constitui um caso intrigante (à semelhança de todos os alunos com os quais trabalho, vale dizer): menino perspicaz na maior parte das situações propostas como atividades no Laboratório de Aprendizagem, discute como ninguém, defende seus pontos de vista, argumenta, debate, justifica. Consegue compreender bem as regras dos jogos, embora não utilize procedimentos muito convencionais - como o algoritmo - com acerto.

Smolka e Nogueira (2002), discutindo sobre o conceito de mediação em situações de estabelecimento de regras na sala de aula, afirmam que a produção de sentidos tem como características a multiplicidade e indeterminação e lembram que os modos de aprender não são lineares, nem se explicam por relações causais. Tais considerações direcionam um pouco nosso olhar na tentativa de responder a algumas questões que resistem na análise do caso de Willian: Por que razão demorou tanto para compreender a lógica do sistema alfabético e apropriar-se da leitura e da escrita? Um comportamento irrequieto e um tanto violento – que lhe garantiram o rótulo da hiperatividade – foi capaz de, por si, impedir que aprendesse num tempo considerado o razoável pela escola? Por que Willian precisou (precisa?) desse espaço, designado de sala de apoio pedagógico para atribuir sentidos à leitura e à escrita? Não aprenderia sem esse recurso ou apesar dele? Que sentidos emergem no/do universo escolar para ele? Eis algumas questões que se sobressaem em nossa discussão.

Talvez, uma vez mais nos socorram as análises sociológicas de Bourdieu, nos fazendo compreender que o enredamento social a que nos prendemos todos se, por um

lado não pode ser tomado como determinante, por outro atua como uma enorme força coercitiva. Perceber essa cadeia de forças e buscar brechas para rompê-la exige renúncia à ingenuidade e assunção do papel de educadores que a configuração escolar de que dispomos no ensino público nacional bem pouco propicia.

Em muitas situações, Júlio, Willian, Marcos e Fernanda, e mesmo todos os sujeitos com os quais se relacionam, a todo o momento dão pistas da apropriação de um discurso social e escolar altamente preconceituoso e discriminador, onde não há lugar para as particularidades e só se tem como possível uma aparente minimização dos conflitos, se assumimos esse discurso social como próprio – visto que, então, de alguma forma, nos tornamos incluídos, e cessa, ainda que momentaneamente, o acento à diferença.

A fala da mãe de Marcos que vimos anteriormente é repleta de angústias e contradições - como de contradições é feita a intervenção educativa. Recordemos que ela afirma que, no início da vida escolar, o filho não tinha problemas, que tudo era “normal”. Mas, em determinado momento acha que “a cabeça dele não ajudava”. Nota, num misto de espanto e resignação – perceptíveis mais pela entonação de seu discurso do que propriamente pelas palavras que utiliza – que o filho não acompanha as propostas feitas pela escola, não alcança o desenvolvimento esperado, mas reconhece como legítima a fala da escola, **igual a todas as outras**, quando justifica as dificuldades experimentadas por Marcos em virtude da falta de tempo dos professores e do número excessivo de alunos em sala. Marcos, por sua vez, em muitas situações de atendimento também verbaliza: “*Não consigo professora! Nossa, esqueço... minha cabeça não ajuda.*”

O discurso não é um território homogêneo com sentidos únicos, mas um local de conflitos e lutas sociais, no qual surgem e se transformam diferentes significações. Na apropriação do discurso, apropriamo-nos também de conceitos, de valores etc., que transitam socialmente, os quais incorporamos, modificamos, recusamos. (Kassar, 2000, p. 45)

Certamente é na teia dessas tensões e conflitos, transitando de maneira por vezes fluida, noutras de forma quase direcionada, que se constituem, na/pela palavra, o discurso de nossos sujeitos.

Tomando aqui a palavra como signo, entendendo-o, como preconizado por Bakhtin (1986), como um fenômeno do mundo exterior, que não só reflete, como também refrata a realidade, podemos perceber que ela, a palavra, apresenta-se, nos excertos tomados para análise, repleta de sentidos e significados sociais. De semelhante modo, também ao utilizarmos a palavra para interpretar a “fala” de nossos sujeitos observados, também nós a utilizamos refratando e refletindo uma realidade permeada pela ideologia que nos funda, como pesquisador, como professor, como sujeito. Como nos lembra Faraco, ao falar sobre o conceito de ideologia para o Círculo de Bakhtin:

É importante lembrar que, para o Círculo, a significação dos enunciados tem sempre uma dimensão avaliativa, expressa sempre um posicionamento social valorativo. Desse modo, qualquer enunciado é, na concepção do Círculo, sempre ideológico – para eles não existe enunciado não-ideológico. E ideológico em dois sentidos [...] se dá na esfera de uma das áreas da atividade intelectual humana e expressa sempre uma posição avaliativa. (Faraco, 2003, p. 47)

Nossa análise segue atravessada por valores sociais, assim como a fala de nossos sujeitos, “nossa fala” reveste-se de outras falas e modos de interpretação. Não há isenção ou neutralidade, quer na produção dos fenômenos observados, quer nas (inúmeras) possibilidades de interpretação.

O que se nos afigura, todavia é que estamos todos, de certa forma, atravessados por idéias, modos e concepções de educação onde não há espaço para a reflexão e menos ainda para a absorção produtiva da diversidade. Tais concepções revestem-se de uma força quase massificante, pois em muitos momentos parece que a tomamos, todos nós, como verdade dogmática. Incorporamos o discurso da diferença como deficiência, onde qualquer particularidade pode ser classificada como patológica e prejudicial para o bom andamento da vida na escola. Se na lógica da política atual, excluir explicitamente pela retenção ou incentivando a evasão do aluno que “não aprende” do sistema é inconcebível – mais por questões estatísticas do que humanitárias, ressalte-se – ainda mantemos com habilidade, um discurso eficiente que continua culpando a vítima da não aprendizagem no sistema escolar convencional. O mais triste, porém, é que, somos tão eficientes nisso que a própria vítima se dá por convencida e, resignada, participando na manutenção e fortalecimento do mesmo discurso.

A escola é um lugar onde as contradições se exacerbam e as diferenças se acentuam como um mal a ser cabalmente evitado.

A existência de uma Sala de Apoio destinada a trabalhar com um agrupamento de alunos estigmatizados como aqueles que não conseguem aprender no parâmetro da normalidade, também trazem em si as marcas da contradição. Trabalhar diariamente com as inúmeras incongruências na tarefa de ensinar e aprender, tornando esse espaço de interações um lugar de significações possíveis, de apropriações significativas é um desafio que se nos impõe.

7 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nossa questão principal, no início desse trabalho, pouco se delineava, diluída em tantos entrelaçamentos já tecidos em torno do tema da dificuldade de aprendizagem. Afirmar que o fracasso escolar é um fenômeno social pode parecer redundância e já quase um *lugar comum*, mas apesar dessa afirmativa mostrar-se quase rota, gasta e corroída, ainda é nova e, na verdade, muito pouco conseguiu mover nas engrenagens da educação formal, na direção da superação dessa condição de produção, em larga escala de insucessos, de fracassos, de aprendizagens fragilizadas.

Em nossa pesquisa, direcionando o olhar e as análises possíveis pelos pressupostos teóricos selecionados, tomamos como alicerce a concepção de que:

Através dos outros constituímos-nos. Em forma puramente lógica a essência do processo de desenvolvimento cultural consiste exatamente nisso. A personalidade torna-se para si aquilo que ela é em si, através daquilo que ela é em si, através daquilo que ela antes manifesta como seu em si para os outros (Vigotski, 2000, p. 24) [grifos inexistentes no original]

Partindo dessa premissa, buscamos desenvolver a análise das situações trazidas neste trabalho a partir das relações sociais entre os sujeitos da pesquisa: os quatro alunos centrais e os outros sujeitos, constituídos pelos pais e professores (incluindo-se a professora que aqui se posiciona também como pesquisadora) com os quais interagem. As interações de que participam esses sujeitos, em muitas situações, nos episódios apresentados e nas falas aqui trazidas, elucidam o emaranhado de conflitos, limites e possibilidades constituídos nas relações sociais, nas relações de ensino, e refratados e refletidos nas condições de aprendizagem de cada um deles.

As Políticas Públicas atuais – Sistema de Progressão Continuada e Inclusão -, em última instância, também constituídas socialmente e culturalmente delineadas por aspectos valorativos e concepções ideológicas, presentes de forma marcante no contexto analisado, não têm o condão, ao qual objetivam ao menos em tese, de solucionar as dificuldades/desigualdades sociais que, na escola, se transmudam em “dificuldades de aprendizagem”. Ainda é o aluno, a criança, a vítima – como no século passado, como no milênio passado já apontava Patto (1996) – a figura sobre a qual recai toda a responsabilidade pelo fracasso nas práticas escolares. As configurações que constituem essa realidade são tácita ou explicitamente desconsideradas.

O discurso social: que perpassa a educação formal, mantém-se quase inabalável. Nas situações analisadas, pudemos ver que as vítimas do sistema de ensino que temos mantido posicionam-se quase sempre sem refutarem, como a raiz dos problemas vividos na

escola pelos que *não aprendem* no tempo e da forma como prevê o padrão de homogeneidade, de normalidade que fundamenta nossas intervenções pedagógicas. Assumem-se como *outsiders* e ainda se desculpam por “*não terem estudo*”, não terem onde buscar ajuda, senão na escola, como enfatiza Matilde, ao pedir ajuda para solucionar os problemas escolares de seu filho Marcos.

E as interações ocorridas no interior e no entorno da Sala de Apoio Pedagógico/Laboratório de Aprendizagem, que significados têm constituído na vida dos sujeitos analisados?

Temos tomado a escola como um local do exacerbamento das contradições, sob suas inúmeras formas de manifestação. cremos que também o trabalho desenvolvido na Sala de Apoio reveste-se de incongruências semelhantes, inclusive como um microcosmo da escola e da sociedade.

Na análise dos alunos do ciclo I, o atendimento numa Sala de Apoio tem significado um canal de ensino para aqueles que gostam de aprender, como colocou Júlio, ou para auxiliar quem precisa de um lugar mais tranqüilo, com número reduzido de alunos, como considera Willian. Para os alunos do ciclo II, o objetivo dos atendimentos é auxiliar na aquisição e domínio da leitura e da escrita, tidos como dons mais preciosos veiculados pela escola.

Mas o trabalho de uma Sala de Apoio dentro da Unidade Escolar não se reveste somente de aspectos positivos, pois que denuncia a estrutura educacional deficitária que mantemos, que não consegue trabalhar com as diferenças e democratizar o ensino, como os discursos oficiais propalam desde a década de 40.

Envolvidos nessa teia de relações que se constituem e nos constituem a todos os que nos aventuramos pelos caminhos do ensino, vamos buscando superar os limites que se interpõem e contribuir, ainda que por vezes mais timidamente do que gostaríamos, para que a educação formal responda – cumprindo minimamente o seu papel - a expectativa da parcela da população escolar que mais precisa de um ensino de qualidade, como aponta Carvalho (2005), como medida de direito, de justiça.

Antes de concluirmos nossas considerações, gostaríamos de contar um pouco sobre os caminhos que vêm percorrendo, no momento em que finalizamos a pesquisa, os nossos sujeitos centrais.

Júlio, nosso aluno que cursou o segundo ano do ciclo I no ano passado, no início desse ano, voltou com os familiares para a Bahia. A mãe veio se despedir e explicou que, embora tenham conseguido um bom padrão econômico de vida no Estado de São Paulo, preferem voltar porque aqui não há tempo para viver, para encontrar as pessoas, os filhos. “*Dinheiro é bom, professora! Mas meu marido e eu estamos ficando doentes aqui. O tempo aqui passa muito depressa e não dá tempo pra viver!*”, me disse Nalva, na última vez em

que nos vimos. Júlio não queria ir embora. Dizia que gostava da escola, dos amigos, de aprender. Num dos últimos atendimentos, contou-me que havia ganhado uma vaquinha do pai. Disse que colocaria o nome dela de “Vaquinha Sueli”. Ri muito com a história e acho que poucas vezes tive uma homenagem tão significativa!

Willian ficou retido no quarto ano do ciclo I, num agrupamento que chamamos de Turma de Recuperação de Final de Ciclo. Sua sala agora tem apenas dezoito alunos e a professora procura fazer um trabalho diferenciado, com projetos específicos na tentativa de trabalhar com as questões ainda não apropriadas. Ele continua freqüentando o Laboratório de Aprendizagem. Raramente falta, desenvolve bem as propostas e enfatiza constantemente que prefere trabalhar com jogos. Avalio que vem progredindo, ainda que lentamente para os parâmetros escolares.

Marcos agora está no terceiro ano do ciclo II. No último Conselho Participativo de Classe os professores relataram que vêm observando progressos, sobretudo em matemática. Contei-lhes que Marcos está mais interessado em aprender e dominar os cálculos porque está trabalhando na mercearia de uma tia, nos finais de semana. Precisa saber fazer as contas, tem me dito com freqüência. Parece-me que na mercearia pode apropriar-se de alguns significados que envolvem o aprendizado da matemática que não pudemos auxiliá-lo a constituir em situação escolar.

Fernanda está cursando o Ensino Médio numa escola pública estadual, num bairro próximo. Visitou-me recentemente e contou-me que a escola é estranha: “*Tem muitas grades, professora! Parece uma prisão! Mas tô gostando. Os professores são legais*”. Pareceu-me confiante, feliz.

Assim, buscamos nos entender como gente, como humanos, nas relações diárias que tecemos, nos constituindo como professores/aprendizes nos emaranhados dos fios tecidos na complexa e emblemática tarefa de educar, mas sem podermos fugir dessa tessitura, como nos fala o poema de João Cabral de Melo Neto:

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

8 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, A.M.F. Notas sobre a sociologia do poder: a linguagem e o sistema de ensino. **Horizontes**, Bragança Paulista, v.20, p.15-30, jan./dez. 2002.

ANDRÉ, Marli Eliza. **A etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papyrus, 2001.

ANDRIOLI, Inacio A.; SANTOS, Robinson. **Educação, globalização e Neoliberalismo: o debate precisa continuar!** Disponível em: <<http://www.rieoei.org/deloslectores/905Santos.pdf>>. Acesso em: 20 de out. 2006.

AZANHA, J. M. P. Estrutura e Funcionamento da Educação Básica. In: José Mário Pires Azanha. (Org.). **Planos Políticos de Educação no Brasil**. São Paulo: Editora Pioneira, 1998.

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira**. 4.ed. São Paulo: Melhoramentos, 1964.

_____. Por que escrevi "A cultura brasileira". **Jornal do Brasil**, Rio de Janeiro, jun. 1973.

ARANHA, Maria Lucia de Arruda. **História da educação**. 2.ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARROYO, M.G. Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. In: ABRAMOWICZ, A.; MOLL, Jaqueline. (Org.). **Para além do fracasso escolar**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 11-26 (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico)

BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, V.N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 6.ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec, 1986.

_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BANDEIRA, Manuel. Mafuá do malungo. In: **Poesia completa e prosa**. 4.ed. p. 397-398.

BELTRÃO, Irecê Rego. **Corpos doces, mentes vazias, corações frios: didática: o discurso científico do disciplinamento**. São Paulo: Imaginário, 2000.

BOURDIEU, Pierre. **Coisas ditas**. Tradução Cássia R. da Silveira e Denise Moreno Pegorim. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 77-95.

_____. **Escritos de educação**. 6.ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRAGA, Elizabeth dos Santos. **A constituição social da memória: uma perspectiva histórico cultural**. Ijuí: UNIJUI, 2000.

_____. A tensão eu/outro: no sujeito, na memória. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 27., 2004, **Anais**. 1 CD-ROM.

BRAIT, Beth (org). **Bakhtin, conceitos- chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação, 2002. **Programa de formação de professores alfabetizadores**. Brasília, DF, 2002.

CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítica compreensiva** - artigo a artigo. Petrópolis: Vozes, 1998.

CARVALHO, Maria Marta Chagas de. **Molde nacional e forma cívica: higiene, moral e trabalho no projeto da Associação Brasileira de Educação**. 1986. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. Notas para a reavaliação do movimento educacional (1920-1930). **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 66, ago.1988.

_____. O novo, o velho, o perigoso: relendo a cultura brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 71, p. 29-35, 1989.

CASTEL R. Pierre Bourdieu e a rigidez do mundo, In: ENCREVÉ P.; LAGRAVE, R.(Orgs) **Trabalhar com Bourdieu**. Tradução de Karina Jannini. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005, p. 351-358.

COLLARES, C.A.L.; MOYSÉS, M.A.A. Educação ou saúde? Educação X saúde? Educação e saúde! **Cadernos CEDES**. São Paulo, n. 15, 1985.

_____. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. Campinas: UNICAMP, 1996.

_____. GERALDI, J.W. Educação Continuada: a política da descontinuidade. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 68, p. 202-219, dez. 1999.

COTRIN, Gilberto. **Educação para uma escola democrática: história e filosofia da educação**. São Paulo: Saraiva, 1987.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação educacional brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DEMO, Pedro. **A nova LDB: ranços e avanços**. Campinas: Papyrus, 1997.

DICKEL, Adriana. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M.A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 33-72.

ELIAS, Norbert. **Processo civilizador: uma história dos costumes**. Tradução Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994, v.1

_____. **Mozart, sociologia de um gênio**. Tradução Sérgio Góes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1995.

_____, SCOTSON, John. **Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARACO, Carlos Alberto. Criação ideológica e dialogismo. **Criar - linguagem & diálogo: as idéias lingüísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba, p. 32-38, 2003.

FERREIRA, J.R. "A educação especial na LDB". In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 15., Caxambu. **Anais**. 1994, 10 p.

_____. NUNES, Leila R.O.P. "A educação especial na nova LDB". Comentário sobre a educação especial na LDB. In: ALVES, N.; VILLARDI, R. (org.). **Múltiplas leituras da nova LDB**. Rio de Janeiro: Dunya, 1997. p.17-24, no prelo.

- FERREIRA, Liliane Soares. **Educação & história**. 2. ed. Ijuí: UNIJUÍ, 2001.
- FERREIRA, Maria Cecília C.; FERREIRA, Júlio R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- FONTANA, Roseli A. Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. Campinas, Editora Autores Associados, 1996.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 29. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
- FRANCISCO FILHO, Geraldo. **A educação brasileira no contexto histórico**. São Paulo: Alínea, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREITAG, Bárbara. **Escola estado e sociedade**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980. (Coleção Educação Universitária)
- GADOTTI, Moacir. **Pensamento pedagógico brasileiro**. São Paulo. Ática, 1987.
- _____. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo, Ática, 1993.
- GÓES, M.C.R. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. **Revista ABL**.
- GÓES, M.C.R.; SMOLKA, Ana L.B (orgs) **A significação nos espaços educacionais – interação e subjetivação**. São Paulo: Papyrus, 1998.
- _____. A natureza social do desenvolvimento psicológico. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 24, p.17-24, mar. 1991.
- _____. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 50, p. 9-25, abr. 2000.
- _____. LAPLANE, Adriana Lia F de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.
- GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em ciências sociais**. 5. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- GOMES, N.L. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Belo Horizonte, n. 23, p. 75-85, 2003.
- HARPER, B. et. al. **Cuidado, escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas**. 18. ed. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- HILSDORF, Maria Lucia Spedo. **História da educação brasileira: leituras**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.
- IANNI, Octávio. **A era do globalismo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

HÖFLING, Eloísa de Mattos. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 55, 2002.

JANNUZZI, Gilberta S.M. Políticas sociais públicas de educação especial. Temas sobre Desenvolvimento, n. 9, p. 8-10, 1992.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 50, 2000.

_____. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e quem se fala?. In: GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 49-68.

KUPFER, M.C.M. Inclusão social: a igualdade e a diferença vistas pela psicanálise. IN: COLE, F.A.G.; KUPFER, M.C.M. (orgs.) **Travessias inclusão escolar: a experiência do grupo ponte pré-escola terapêutica lugar de vida**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005. p. 17-28.

LAHIRE, Bernard. **Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 2004.

LAPLANE, Adriana Lia F. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 5-20.

LAPLANE, Adriana L.F.; DOBRANSZKY, E.A. Capital cultural: ensaios de análise inspirados na idéia de P. Bourdieu. **Horizontes**. Bragança Paulista, v. 20, p. 59-68, jan./dez. 2002.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Maria Eliza. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U. 1986.

_____. Pesquisa em educação: conceitos, políticas e práticas. In: GERALDI, Corinta M. G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M. A. (orgs) **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas: Mercado de letras; Associação de Leitura do Brasil, 2001. p. 23-32.

MAINARDES, J. **Moving away from a graded system: a policy analysis of the cycles of learning project (Brazil)**. 2004. 228f. Tese (Doutorado) Institute of Education, University of London, Londres.

_____. Reinterpretando os Ciclos de Aprendizagem. São Paulo. Cortez Editora. 2007.

_____. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 27 n. 94, p. 47-69, jan./abril. 2006.

MARTA, Eliane; LOPES, Teixeira. **Perspectivas históricas da educação**. São Paulo: Ática, 1986.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação especial no Brasil: história e políticas**. São Paulo: Cortez, 1996.

MIOTELLO, Valdemir, Ideologia. BRAIT, Beth (org). **Bakhtin, conceitos- chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

MOYSÉS, M.A.A.; LIMA, G. Z. Desnutrição e fracasso escolar: uma relação tão simples? **Ande**, n. 5, p. 57, 1982.

_____. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**. Campinas, n. 28, 1992.

_____. COLLARES, C. A. L. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. In: _____. **Alfabetização: passado, presente, futuro**. São Paulo: FDE, 1993. p. 9-25. (Série Idéias, 19).

NAGLE, Jorge. **Educação e Sociedade na primeira república**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária (EPU); Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar (FENAME/MEC), 1976.

_____. Trajetórias da pesquisa em história da educação no Brasil. In: SAVIANI, Demerval; LOMBARDI, J.C.; SANFELICE, J.L. (Orgs) **História e História da educação: o debate teórico metodológico atual**. Campinas: UNICAMP, p. 115-130

NETO, João Cabral de Melo [1966]. **A Educação pela Pedra e Depois** (Poesia Completa, vol. 2), 1997

NOGUEIRA, M.A.; NOGUEIRA C.M.N. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu. **Educação e Sociedade**. Campinas, n.78, p. 15-36, abr. 2002.

NORONHA, Olinda. **História da educação: a escola no Brasil**. São Paulo: FTD, 1994.

OLIVEIRA, Martha Kohl; SOUZA, Denise T. R.; REGO, Teresa C. (orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

OLIVEIRA, Romualdo P.; CATANI, Afranio A.M. **Constituições estaduais brasileiras e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

PADILHA, A. M. L. Na escola tem lugar para quem é diferente? **Revista do CREIA**, Corumbá, n. 4, p.7-18, jan/jun. 1999.

_____. **Bianca – o ser simbólico: para além dos limites da deficiência mental**. 2000. Tese (Doutorado) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

_____. O que fazer para não excluir Davi, Ilda, Diogo... In GÓES, Maria Cecília R.; LAPLANE, Adriana Lia F de. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004. p. 93 –120.

PARO, Vítor Henrique. A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública. In: SILVA, Luiz Heron da (org) **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 300-307.

_____. Cidadania, democracia e educação. In: CONGRESSO NACIONAL DE REORIENTAÇÃO CURRICULAR, 1., 1999, Blumenau. **Anais**. Blumenau: Prefeitura Municipal de Blumenau; Universidade Regional de Blumenau, 1999, p. 79-85

PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

_____. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.

_____. **Privação cultural e educação pré-primária.** Rio de Janeiro: J. Olympio, 1997.

PELLANDA, Nice M. Campos. **Ideologia, educação e repressão no Brasil pós-64.** Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986.

PEREIRA, Elizabeth M.A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente In: GERALDI, Corinta M.G.; FIORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete M.A. (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a).** Campinas: Mercado de letras; Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 153-182.

PEY, Maria Oly (org.). **Esboço para uma história da escola no Brasil: algumas reflexões libertárias.** Rio de Janeiro: Achiamé, 2000.

PINHEIRO. A entrevista como Prática Interativa.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Lev S. Vigotski. **Educação e Sociedade.** Campinas, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.

PROENÇA, Marilene. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico crítica em psicologia. In: OLIVEIRA, Marta K.; SOUZA, Denise T. R.; REGO, Teresa C. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002. p. 177-195.

REGO, Teresa Cristina. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta K.; SOUZA, Denise T.R.; REGO, Teresa C. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76.

ROCHA, Marisa L. **Psicologia e educação: resgate e produção de histórias.** Rio de Janeiro: NAPE/UERJ, 1999.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação do Brasil.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas.** São Paulo: Autores Associados, 1997.

_____. **Política e educação no Brasil.** 4. ed. São Paulo: Autores Associados, 1999. (Coleção educação contemporânea).

SAWAYA, Sandra M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, Marta K.; SOUZA, Denise T.R.; REGO, Teresa C. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Moderna, 2002. p. 197-214.

SEBE, José Carlos. **Os Jesuítas.** São Paulo: Brasiliense, 1982. (Coleção Tudo é História, n. 57.)

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M.; EVANGELISTA, Olinda. **Políticas Educacionais.** Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SZYMANSKY, Heloísa et. al. (orgs) **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v.4).

SMOLKA, A.L.B. O trabalho pedagógico na diversidade (adversidade?) da sala de aula. **Cadernos CEDES**. São Paulo, 1989.

_____. Internalização: seu significado na dinâmica dialógica. **Educação e Sociedade nº 42** – Campinas, 1992.

_____. A concepção de linguagem como instrumento: um questionamento sobre práticas discursivas e Educação Formal. **Temas em Psicologia**, Ribeirão Preto, n. 2, p. 11-21, 1995.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 50, p. 27-40, 2000.

_____. NOGUEIRA, Ana L. H. O desenvolvimento cultural da criança: mediação, dialogia e (inter) regulação. In: OLIVEIRA, Marta K.; SOUZA, Denise T.R.; REGO, Teresa C. (Orgs.) **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 77-94

_____. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 2003. (Coleção passando a limpo)

_____. et. al. **As relações de ensino na escola**. Coletânea Temas em debate, Rio de Janeiro: SMERJ.2005.

_____. Experiência e discurso como lugares de memória: a escola e a produção de lugares comuns. Pro-posições/Universidade Estadual de Campinas, v. 17 n 2(50) mai/ago.2006

SOARES, Magda. **Linguagem e Escola – Uma perspectiva Social**. São Paulo: Ática. 1986.

_____. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2004.

VOLTOLINI, R. **A inclusão é não toda. Travessias - inclusão escolar: a experiência do grupo ponte – pré-escola terapêutica lugar de vida**. São Paulo, 2005. p. 149-155.

VYGOTSKY, Lev Smenovitch. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**. Ano XXI, n. 71, p. 21-44, jul. 2000.

ANEXO A

Formato das transcrições

- . Para análise dos trechos transcritos das entrevistas e de episódios – denominados situações – especificamos que
- . Os nomes dos sujeitos vêm abreviados pelas letras iniciais, à frente dos turnos de fala.
- . Utilizamos os seguintes símbolos:
 - ... pausas
 - () letras entre parênteses para indicar a forma correta da grafia da palavra, nem sempre utilizada na oralidade
 - (()) gestos ou detalhes do contexto
- . Letras maiúsculas para falas em tom mais elevado.
- . Letras repetidas para falas prolongadas.

ANEXO B

Entrevistas

Roteiro de Entrevista com os Pais

- 1) Como foi o desenvolvimento de seu filho antes de vir pra escola?
- 2) Em que ordem ele este em relação aos irmãos?
- 3) Como ele se relaciona em casa com os familiares e os amigos?
- 4) Que atividades mais gosta de fazer?
- 5) O que você esperava quando colocou seu filho na escola?
- 6) Você percebia alguma dificuldade para aprender em seu filho, antes dele entrar na escola?
- 7) Você percebeu que ele tinha dificuldades ou foi a professora que observou?
Você concorda com essa observação?
- 8) O que você acha da escola?
- 9) O que seu filho acha da escola?
- 10) Que coisas ele mais gosta na escola? Que coisas não gosta?
- 11) Qual sua expectativa para seu filho agora?
- 12) Há algo que você queira comentar sobre o que conversamos?

Roteiro de Entrevista com os Professores

- 1) Por que você achou que seu aluno deveria ser encaminhado ao Laboratório de Aprendizagem?
- 2) O que você sabe sobre a vida dele fora da escola?
- 3) O que seu aluno faz melhor em sala de aula?
- 4) Como é o relacionamento de seu aluno com você e com os colegas?
- 5) O que você tem observado em seu aluno agora? Acha que tem superado as “dificuldades”?
- 6) Como você avalia a participação da família na vida escolar de seu aluno?
- 7) Você acha que poderia ter feito algo diferente para auxiliar mais pontualmente seu aluno?
- 8) Você acha que tem alguma coisa que poderia se organizar diferente na escola para facilitar o seu trabalho e a aprendizagem de seu aluno?
- 9) Há algo que você queira comentar sobre o que conversamos?

ANEXO C

Devolutiva de observação de aluno

ANEXO D

Caracterização da Escola – Documentos Reproduzidos do Plano de Ensino da
Unidade Escolar