UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DIANA RIBEIRO TATIT

Aluno “difícil”: por quê? Para quem?

Um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor-aluno.

São Paulo

2013

DIANA RIBEIRO TATIT

Aluno “difícil”: por quê? Para quem?

Um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor-aluno.

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação
da Universidade de São Paulo para obtenção do
título de Mestre em Educação.

Área: Psicologia e Educação

Orientadora: Prof.^a Dra. Teresa C. Rego

São Paulo

2013

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

377.911
T219a

Tatit, Diana Ribeiro

Aluno “difícil” : por quê? Para quem? : um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor-aluno / Diana Ribeiro Tatit ; orientação Teresa C. Rego São Paulo : s.n., 2013.
106 p.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação.
Área de Concentração : Psicologia e Educação) – Faculdade de Educação da
Universidade de São Paulo).

1. Criança-problema - Educação 2. Interação professor aluno 3.
Educação escolar básica 4. Comportamento na sala de aula 5. Ensino e
aprendizagem 6. Ensino fundamental I. Rego, Teresa C., orient.

TATIT, R. D. **Aluno “difícil”: por quê? Para quem?** Um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor-aluno. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013. 106 p.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Prof. Dr. _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatura: _____

Aos alunos

G.

T.

M.

A.

V.

difíceis e queridos

com os quais aprendi mais que ensinei.

AGRADECIMENTOS

A pesquisa acadêmica é uma trajetória solitária. Entretanto, algumas pessoas são fundamentais para que esse trajeto seja trilhado. Gostaria de expressar meus agradecimentos:

À Teresa Rego, orientadora perspicaz e atenciosa, que acolheu minhas questões, antes ainda do ingresso na Pós-graduação, e me guiou por todo esse percurso como uma interlocutora respeitosa e estimuladora.

Às professoras Marília Pinto de Carvalho e Adriana Marcondes Machado, pela leitura cuidadosa e comentários pertinentes no exame de qualificação.

À escola em que a pesquisa foi realizada, à coordenadora que me acolheu como pesquisadora e, principalmente, às duas professoras que participaram desse estudo com tanta generosidade, compartilhando seus saberes e suas angústias e abrindo com enorme disponibilidade a porta de suas salas de aula.

À Rosa Iavelberg, que me deu o “empurrãozinho” para ingressar no mestrado.

À Bel Tatit, pela generosa escuta e pelas trocas preciosas, nos âmbitos prático e teórico.

À Bia Reinach, pelas valiosas conversas e pela gentileza de ter feito o *Abstract* dessa dissertação.

À minha mãe, Marcia Neves, e Andrea Piccioli que torcem por mim, mesmo que à distância.

Às educadoras da minha família, referências diretas e indiretas para a minha prática: Maria Meron, Alice Neves, Lina de Moraes Tatit, Ana Tatit e Tais Tatit.

À Carol Cossi, querida amiga, “maestra” que tanto me ensinou e que tanto admiro.

O apoio e as inúmeras conversas com amigos e familiares ao longo do mestrado foram também muito importantes. Obrigada a todos, em especial, Tati Tatit, Lua Tatit, Lia Reinach, Nina Reinach, Yara Alberio, Marina Pessoa, Angelo Mundy e Wem Albejante.

Agradeço ao Colégio São Domingos, local privilegiado de trabalho, formação e reflexão sobre o fazer pedagógico, e principalmente à Lilian Chitman, pela compreensão e apoio para que eu realizasse essa pesquisa.

Sou grata pela oportunidade de ter participado de formações com Daniela Alonso e Virgínia Gastaldi.

Obrigada, colegas do São Domingos, pelas trocas cotidianas, sobretudo as professoras Renata Prado, Marcela Giudice, Bruna Alfonsi, Suzana Moreira, Lilia Standerski, Anelise Sampaulo, Patrícia Viotto (querida parceira na lida com um aluno muito “difícil”), Natália Satriano e Vanessa Abdala (obrigada pela paciente escuta nos trajetos de ida e volta para a escola).

Agradeço, especialmente, ao meu maior parceiro, que acompanhou de perto todo esse percurso, me dando força, se envolvendo com as questões levantadas nesse trabalho, ouvindo e comentando o que eu escrevia, discutindo e se empolgando com os temas que eu trazia,

participando, enfim, de todo o processo de construção dessa pesquisa: meu amor, Fabio Rocha.

Agradeço, enfim, àquele que mais vibra por mim, que me ensinou (quase) tudo, que me criou, que acompanhou tudo o que vivi e que, como se não bastasse, leu, revisou e comentou todo o texto, com uma dedicação que só um pai tão especial poderia ter – a quem eu nem precisaria agradecer, porque sei que a minha realização é a sua – papai querido, Zé Tatit.

Perante um obstáculo, a linha mais curta entre dois pontos
pode ser a curva.

Bertold Brecht

custoso trabalhoso complexo intrincado grave intratável chato abrolhoso abrolhado árduo
difícil angustioso aflitivo amargoso áspero assoberbante duro espinhoso ímprobo ingrato
 íngreme insano laborioso molesto pesado rude arriscado arrojado audaz aventureiro duvidoso
 perigoso temerário tremido bicudo aguçado agudo complicado embriagado pontiagudo
 pontudo zangado cabeludo gadelhudo guedelhudo hirsuto piloso veloso viloso embaraçado
 crítico analista censor embaraçoso exegeta fiscal observador penoso caro dispendioso oneroso
 salgado valioso vaqueiro delicado afável afilado amável amavioso ameninado mimoso
 aprimorado apurado aristocrático atencioso bem-criado cavalheiro cortês efeminado especioso
 fraco frágil franzino grácil leve macio meigo mimoso miúdo polido político precário
 primoroso saboroso suave tenro terno tratável dificultoso acaramelado afanoso casmurro
 consistente cru cruel despiedado estúpido ferrenho firme endurecido implacável inexorável
 inquisitorial inteiro marmóreo obstinado pétreo resistente rígido rijo sólido teimoso teso tirano
 triste arrevesado atado atracado atrapalhado atravancado confundido confuso congestionado
 dificultado emaranhado embargado encabulado enalhado encravado engasgado enleado
 enrascado estacado estorvado impedido ininteligível intricado tolhido estorvante incômodo
 erudito ciente culto douto enciclopedista ilustrado instruído letrado lido luminar sabedor sábio
 escabroso agro alpestre fragoso indecoroso pedregoso desalumiado entenebrecido fosco fusco
 lúgubre obscuro opaco pardacento sombria tenebroso sombrio tenebroso tetro tostado trevo
 túrbido turvo espinhento maldoso malvado mau perverso desagradecido desconhecido estéril
 improdutivo infecundo mal agradecido ativo esforçado incansável indefesso industrioso
 operoso arrua danoso detestável imperfeito malfeito maligno nocivo parvo ruim metafísico
 abstraio enigmático incompreensível nebuloso sutil transcendente diligente amargo
 displicente doloroso fatigante azarado desventurado encaiporado enfadonho incômodo infeliz
 infortunado lerdo tardo minguaço provisório transitório vários confiscado crioulo negro
 puxado esticado abestalhado abrupto agreste alarve aldeão amatutado bárbaro beócio boçal
 botocudo bravio bronco bruto chambão desabrido descortês esquivo fero fagueiro grosseiro
 ignorante incivil inclemente incôndito indelicado inóspito obtuso potente reboto rigoroso
 ríspido rombo rombudo seco sertanejo severo silvestre tacanho tosco zebra sério austero
 capaz compenetrado conspícuo importante sensato sisudo solene cansativo fadigoso escasso
 raro fatigoso insuportável desvio apertado ínvio implexo intransitável enredoso minguaço
 acerbo improvável adrego exigente envencilhado impérvio feio osso

RESUMO

TATIT, R. D. **Aluno “difícil”: por quê? Para quem?** Um olhar para a educação escolar contemporânea a partir da relação professor-aluno. Dissertação (Mestrado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

O objetivo dessa pesquisa foi identificar e analisar porque alguns alunos são considerados “difíceis” e como o professor e a escola se relacionam com eles. Para tanto, partiu-se da indicação por parte da equipe pedagógica de quem eram os alunos “difíceis” e, através de observações realizadas por dois anos consecutivos na sala de dois estudantes apontados e de entrevistas com suas professoras em cada um desses anos, pretendeu-se discutir as razões deles serem considerados “difíceis”, bem como analisar como cada professora lidou com tais alunos e que efeitos suas dificuldades lhes causaram. Para mostrar as várias faces do problema, na tentativa de compreender a dificuldade sofrida pelo professor, muitas vezes de forma solitária e culposa, o embasamento teórico desta pesquisa apresenta um diálogo entre diversas matrizes: os aspectos do cotidiano escolar, apresentado por Izabel Galvão e Julio Groppa Aquino; a perspectiva histórico-cultural vygotskiana e suas contribuições para a educação, sobretudo nos trabalhos de Teresa Rego; a psicologia escolar e a discussão sobre os encaminhamentos advindos da queixa desta instituição feita por Aquino, Adriana Machado Marcondes e Marilene Proença Rebello de Souza; o campo da Sociologia da Infância, através de seus principais autores Willian Corsaro e Jens Qvortrup, e a dimensão relacional do ensino, a partir dos estudos de gênero realizados por Marília Pinto de Carvalho. Esse estudo traz, ainda, um histórico da noção de *aluno problema*, apoiado nas pesquisas de Maria Helena Souza Patto e Ana Laura Godinho de Lima.

Como esse fenômeno ocorre indiscriminadamente em escolas públicas e particulares, a hipótese inicial era a de que essa questão não estaria ligada a fatores estruturais ou a métodos didáticos; parecia relacionar-se com aspectos mais sutis e mais profundos da educação escolar como um todo. Ao eleger, como *locus* da pesquisa empírica, uma escola privada de excelência, cujo trabalho tem amplo reconhecimento, que ministra cursos de formação de professores e que serve de modelo a outras instituições, a hipótese foi confirmada ao constatar-se a presença, nesse cenário aparentemente exemplar, dos mesmos alunos “difíceis” de quaisquer escolas. A tentativa de compreender por que isso ocorria levou às questões que fundamentaram a discussão realizada neste trabalho, quais sejam: que a dificuldade reside na relação entre professor e aluno; que é fruto de um desencontro entre as expectativas da instituição, impressas no docente, e a singularidade e heterogeneidade do alunado; e que há um envolvimento emocional inquestionável no ensino de crianças, que desmente a ideia corrente de a docência ser um trabalho leve, fácil e pouco exigente. Esta dissertação precisou abordar, ainda, o tema paralelo, mas absolutamente ligado à questão, do deslocamento de responsabilidades por parte dos agentes escolares, através de um grande número de encaminhamentos dos chamados alunos “difíceis” para profissionais de saúde.

Longe de querer estabelecer soluções para as dificuldades da escola e dos professores com esses alunos, intencionou-se localizar e legitimar o *problema*, buscando-se assim contribuir para uma discussão já abordada em outros trabalhos.

Palavras-chave: criança-problema, interação professor aluno, educação escolar básica, comportamento na sala de aula, ensino e aprendizagem, ensino fundamental.

ABSTRACT

Tatit, R. D. "Difficult" student: why? For whom? A look at the contemporary school education from the perspective of the teacher-student relationship. Dissertation (Master's degree in Education) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2013.

The objective of this research was to identify and analyze why some students are considered "difficult" and how the teacher and the school relate to them. To do so, we asked the teaching staff who were the "difficult" students and through observations made for two consecutive years in the classroom of two of them and interviews with their teachers in each of these years, we intended to discuss the reasons why they were called "difficult" and analyze how each teacher dealt with such students and the effects their difficulties have caused on them (teachers). To show the various facets of the problem, in an attempt to understand the difficulty experienced by the teacher, usually in a solitary and guilty way, the theoretical basis of this research presents a dialogue between various sources: aspects of everyday school life, presented by Izabel Galvão and Julio Groppa Aquino, the historical-cultural Vygotskian and its contributions to education, particularly in the works of Teresa Rego; the Educational and School Psychology, and the discussion about referrals arising from complaints of this institution made by Aquino, Adriana Marcondes Machado and Marilene Proença Rebello de Souza; The Sociology of Childhood, through its principal authors William Corsaro and Jens Qvortrup, and the relational dimension of teaching, from the gender study perspective conducted by Marília de Carvalho Pinto. This study also brings a historical notion of *the problematic student*, supported by the research of Maria Helena Souza Patto and Laura Ana Godinho de Lima.

As this phenomenon occurs indiscriminately in public and private schools, the initial hypothesis was that this issue would not be linked to structural factors or teaching methods; it seemed to be related to subtler and deeper aspects of school education as a whole. By electing, as a locus of empirical research, a private school of excellence, whose work has been broadly acknowledged and that gives teacher training courses and serves as a model for other institutions, the hypothesis was confirmed as we noticed the presence, in this apparently exemplary scenario, of the same "difficult" students of any other schools. The attempt to understand why this occurs has led to questions that underlie the discussion conducted in this dissertation, namely: that the difficulty lies in the relationship between teacher and student, which is the result of a mismatch between the expectations of the institution, printed in the teaching staff, and the uniqueness and diversity of the student body, and that there is an undeniable emotional involvement in teaching children, which contradicts the current idea of teaching being a light, easy and undemanding work. This thesis had also to address the parallel theme, but absolutely linked to the issue, of the displacement of responsibility on the part of school agents, through a large number of referrals of students called "difficult" for health professionals.

Far from wanting to find solutions to the problems of the school and teachers with these students, the purpose was to locate and legitimize the *problem*, seeking to contribute to a discussion already addressed in other works.

Keywords: problem-child, teacher-student interaction, basic school education, behavior in the classroom, teaching and learning, basic education.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	12
1.1	A gênese do interesse pelo tema	12
1.2	Trajectoria na pós-graduação	15
1.3	A pesquisa	17
2	O PROBLEMA DO ALUNO PROBLEMA	19
1.4	Levantamento bibliográfico das produções sobre o <i>aluno problema</i>	23
1.5	<i>Aluno problema</i> X aluno “difícil”	25
3	TEORIAS EM DISCUSSÃO	27
1.6	Desencontros na sala de aula	28
1.7	Sociologia da infância e a escola “adultocêntrica”	32
1.7.1	O professor “atípico”	33
1.8	Para além da sala de aula	37
1.9	Perspectiva histórico-cultural	42
1.9.1	Um “ensino de colorido emocional” (Vygotsky)	47
1.10	Práticas de “cuidado”, gênero e o aspecto relacional do ensino	49
1.11	Um tema, muitos pontos de vista	52
4	A PESQUISA EMPÍRICA.....	56
4.1	Caminhos metodológicos planejados e tentativa frustrada: em busca do aluno “difícil”	57
4.2	Primeira etapa do trabalho de campo	59
4.2.1	O 3º ano D.....	60
4.2.2	Prof. ^a Milena.....	62
4.2.3	Os alunos “difíceis”	63
4.3	Segunda etapa do trabalho de campo	68
4.3.1	O 4º ano E.....	69
4.3.2	Prof. ^a Adriana	71
4.3.3	“Eu acho que um não é mais difícil do que o outro, acho que são só questões diferentes...”	72
5	DUAS PROFESSORAS E UMA MESMA SENSÇÃO DE CANSÃO, DESAMPARO E FRUSTRAÇÃO	79
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
	REFERÊNCIAS:	99

1 INTRODUÇÃO

Até hoje, dois tipos predominantes de contribuição teórica costumam marcar a produção dos especialistas: por um lado, as abordagens eminentemente pedagógicas, sob a forma de encaminhamentos didático-metodológicos ao processo ensino-aprendizagem; por outro, teorias generalistas da educação (em geral, em torno das ideias de um mesmo autor ou dos dogmas de determinada frente teórica) que visam dar conta abstratamente daquele processo. Ora, não é necessário reafirmar o teor normativo dos textos, além do presumível fosso que se interpõe entre os âmbitos teórico e prático, uma vez que as assertivas teóricas não parecem emanar das exigências concretas do tête-à-tête institucional, mas sim do jargão teórico-técnico e acadêmico – algo como se a intervenção escolar devesse, de alguma forma, se ajustar plenamente ao universo conceitual subjacente àquela técnica ou autor.

Julio Groppa Aquino (1998).

Essa pesquisa insere-se no campo dos estudos sobre o cotidiano escolar. Partindo de uma questão genuína da minha prática como professora, busquei encontrar no arcabouço teórico o eco das minhas reflexões intuitivas para transformá-las num problema de pesquisa. Tal como o fez Izabel Galvão, “o interesse em aprofundar essas indagações (...), levou à necessidade de aproximação de uma nova realidade, na qual meu papel fosse exclusivamente o de pesquisadora, para viabilizar uma análise mais distanciada e objetiva do problema” (2004, p. 40). A ideia perseguida foi, desde o começo, buscar as contribuições teóricas para um aprimoramento da prática docente; algo semelhante ao que, conforme afirma Teresa Rego, deveriam ser os programas de formação de professor: a garantia de “um espaço de reflexão da prática do professor, revelando a teoria que está por trás de sua ação e o seu processo de construção do conhecimento, abordando, ainda, de forma crítica, as relações e contribuições da teoria à prática pedagógica” (1998, p. 52).

1.1 A GÊNESE DO INTERESSE PELO TEMA

Ingressei na docência no Ensino Fundamental 1 quase por acaso. Em 2005, enquanto cursava a graduação em Letras, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP), com habilitação em Português e Italiano, entrei em contato com a Scuola Italiana Eugenio Montale, em São Paulo, onde fui admitida como professora auxiliar de Educação Infantil, sobretudo devido à fluência no idioma italiano e pela experiência com arte para crianças, que trazia de outros trabalhos.

Nesse período, tinha a intenção de me especializar como professora de português no Ensino Fundamental 2 e Médio. O trabalho com crianças pequenas era para ser, portanto, uma atividade temporária, durante o período de formação. No ano seguinte, ao iniciar os estudos de licenciatura, cheguei a esboçar um projeto de mestrado com intenção de estudar oficinas de redação nas aulas de língua portuguesa, encantada pelo trabalho de Lucy McCormick Calkins (2002). Nessa ocasião, já estava completamente envolvida com a educação e com os estudos das disciplinas da licenciatura. Durante os estágios exigidos pela faculdade, além das horas de observação, era necessário desempenhar também períodos de regência. Ao ministrar essas aulas, tive a certeza de que queria ser professora de português.

No entanto, em 2007, um convite inesperado alterou o rumo previsto: fui chamada para assumir as aulas de matemática, ciências naturais, história, geografia, artes plásticas e música, nas salas de 1º e 2º ano do Ensino Fundamental, na Eugenio Montale. Isso significava atuar quase como uma professora polivalente dessas turmas, uma vez que só não iria ministrar as disciplinas de português e italiano. Era um grande desafio diante da total inexperiência e pelo quanto estaria desviando da minha formação. Preparar as aulas, produzir atividades, pensar em avaliações, estudar os conteúdos e tudo mais o que envolve a prática docente, exigiu-me um enorme empenho e também muita apreensão. Contudo, a grande dificuldade – que, ao mesmo tempo, reverteu-se no aprofundamento da minha experiência – foi lidar com um aluno que era tido por todos como *difícil*.

Ele era um menino muito afetuoso e, num primeiro momento, não compreendi porque meus colegas se referiam a ele como um garoto *problema*. Depois de duas semanas de aula, porém, ele teve um rompante nervoso, jogando cadeiras e batendo em colegas – cena que se repetiu muitas vezes ao longo daquele ano –, o que me fez entender de pronto o porquê dos receios e julgamentos dos outros professores. Passei então a procurar, ainda que de maneira intuitiva, meios de me relacionar com ele e de tentar ajudá-lo, experimentando ações, conversando com os pais e terapeutas que o atendiam e com outros profissionais da escola. Dentre essas trocas, destaco um encontro, na própria Scuola Italiana, com a psicóloga Adriana Marcondes Machado, atual professora do Instituto de Psicologia da USP, que na ocasião prestou uma assessoria para a escola. Na verdade, ela fora chamada pela equipe de direção por causa de outro menino, mas suas colocações a respeito de como conduzir situações de agressividade e desrespeito aos combinados coletivos me ajudaram demais a pensar em ações mais adequadas para o meu aluno.

Aos poucos, fui criando um vínculo muito próximo com ele e conseguimos passar um ano com grandes conquistas. Ele continuava “dando trabalho” em outras aulas, mas nas

minhas conseguia ter um aproveitamento melhor, com menos incidências de conflitos (ele tinha algumas dificuldades também nos conteúdos curriculares, mas era no plano das relações e do comportamento que ele despertava maior preocupação). Frequentemente, inclusive, eu era solicitada a intervir na hora do recreio ou para resolver situações ocorridas em outras aulas. Perguntava-me constantemente por que isso ocorria; por que ele se comportava de forma tão distinta comigo em comparação com os outros professores. O que eu havia construído com ele, que o ajudava a ter um melhor rendimento, sobretudo atitudinal, nas aulas?

Naquele tempo, entendia que essas questões faziam parte da minha prática, como um problema circunscrito ao meu contexto específico de trabalho, principalmente no que se referia a esse aluno. Quando, em 2009, passei a trabalhar no Colégio São Domingos, também em São Paulo, como professora especialista da disciplina *Histórias e Brincadeiras*¹, em salas da Educação Infantil ao 2º ano do Ensino Fundamental, tive contato com um número muito maior de crianças e percebi que *difícil* era um adjetivo recorrente para designar alguns alunos por parte do corpo docente. Foi então que, em uma conversa com a Prof.^a Teresa Rego, constatei que aquele tema que tanto me mobilizara poderia se transformar em um objeto de pesquisa, o que me levou a ingressar no programa de mestrado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), na linha de Psicologia e Educação.

Na elaboração do projeto de pesquisa, formular e encontrar o embasamento teórico foi penoso, pois me faltavam leituras básicas das áreas de educação e pedagogia, uma vez que não sou formada em nenhuma das duas. O ingresso no universo acadêmico também causava estranhamento e requeria uma adaptação, pois na minha formação anterior não havia feito iniciação científica, nem participado de congressos, simpósios, etc. Além disso, desde a formatura na graduação, eu ficara envolvida com a prática profissional e retornar aos estudos requeria uma concentração de outra ordem.

Para finalizar essa trajetória, cabe dizer que, em agosto de 2010, assumi uma turma de 1º ano, como professora polivalente, função que ocupo até o presente momento. Essa mudança atendeu a um pedido que fiz à coordenação da escola, cuja motivação estava estritamente relacionada a meu objeto de pesquisa. Como professora especialista, dando aulas

¹ Trata-se de uma disciplina da grade curricular da Educação Infantil e Ensino Fundamental 1. O propósito é oferecer às crianças um contato mais aprofundado com a narração oral e os contos desta tradição, narrados por um professor especialista em “contação” de histórias. Além disso, pretende-se que os alunos obtenham um largo repertório de brincadeiras tradicionais e que vivenciem, nas aulas desta disciplina, um momento de brincar com a mediação e orientação de um professor especialista, diferente do horário de recreio, cuja proposta é a brincadeira livre. Na Educação Infantil, as aulas ocorrem semanalmente, enquanto no Ensino Fundamental, os alunos têm aulas duas vezes por semana.

para várias turmas, somente uma ou duas vezes por semana, o contato com cada aluno acabava sendo demasiado superficial. Meu desejo era acompanhar um único grupo de crianças ao longo de um ano inteiro e poder vivenciar uma relação mais profunda, para além do conteúdo da disciplina – papel desempenhado pela professora polivalente.

1.2 TRAJETÓRIA NA PÓS-GRADUAÇÃO

As disciplinas cursadas na Pós-graduação foram de extrema importância, não só pelos conteúdos abordados, mas por me auxiliarem a amadurecer como pesquisadora. As leituras indicadas pelos diferentes professores, juntamente com aquelas encaminhadas pela minha orientadora, foram me inserindo cada vez mais no meu campo de pesquisa e trazendo novos aspectos para as reflexões que já afloravam da minha prática. Vale ressaltar que essa relação entre a pesquisa acadêmica e os desafios apresentados pelo meu cotidiano como professora tem se enriquecido mutuamente. Em outras palavras, as leituras teóricas e as análises a partir do trabalho de campo me fazem refletir e aprofundar a minha prática docente, assim como aquilo que vivencio em sala de aula, sobretudo o que me desconcerta na relação com meus alunos, traz novas questões ou novos ângulos para as reflexões da pesquisa. Considero-me privilegiada por ter tido acesso a leituras tão enriquecedoras e pela interlocução com outros pesquisadores, tanto os professores quanto os colegas da Pós-graduação. Quisera todos os professores da Educação Básica tivessem acesso à produção acadêmica e, por outro lado, os pesquisadores se aproximassem mais do universo escolar! Voltarei a abordar essa questão no capítulo 2.

A primeira disciplina cursada na Pós, *A construção cognitiva, moral e cultural do si mesmo*, ministrada em conjunto pelos professores Maria Isabel da Silva Leme, Maria Thereza Costa Coelho de Souza e Yves de La Taille, marcou meu retorno à universidade e aos estudos acadêmicos. Foi um curso fundamental por apresentar alguns fundamentos básicos para a pedagogia e para a psicologia, que faltavam na minha formação. Cada professor expôs uma faceta do desenvolvimento do *si mesmo*: a Prof.^a Thereza abriu o curso apresentando as fases do desenvolvimento para Piaget; em seguida, a Prof.^a Isabel ministrou uma série de aulas sobre a influência da cultura, expondo, sobretudo, as ideias de Bruner; por fim, o Prof.^o Yves discutiu os conceitos de ética e moral, indo além da teoria piagetiana ao trazer outros autores para enriquecer o debate. Foi um curso muito esclarecedor e profundo. Contar com a presença dos três professores nas aulas enriqueceu extremamente as discussões, sobretudo pelos comentários que cada um tecia a partir da fala dos demais, desdobrando as

possibilidades de diálogo entre as áreas. Ao final do curso, propuseram uma prova em que devíamos articular os conceitos dos três campos expostos, o que se tornou um exercício bastante interessante e desafiador.

Em seguida, cursei a disciplina *Projetos de pesquisa: leituras sobre métodos e técnicas na sociologia da educação*, com a Prof.^a Maria da Graça Jacintho Setton. Foi uma matéria fundamental para o aprimoramento e clareza dos objetivos, metodologia e problema do projeto de pesquisa. Ficou evidente que ter um projeto bem estruturado auxilia a delimitar as etapas da pesquisa e as leituras teóricas, e ajuda a “não se perder” no caminho. A troca com os colegas propiciada por essa disciplina – cada aluno tinha seu projeto lido e comentado por todos da turma – foi fundamental para o amadurecimento do meu tema. Poder compartilhar e conhecer outros projetos também foi de grande auxílio. Além disso, a Prof.^a Graça Setton trouxe excelentes leituras teóricas sobre o campo da sociologia e metodologia.

A disciplina – surpreendentemente – de maior importância para a minha pesquisa foi *Relações de gênero e educação escolar*, ministrada pela Prof.^a Marília Pinto de Carvalho. Indicada pela Prof.^a Teresa, minha orientadora, a princípio parecia que pouco conversava com o tema que eu estava buscando. No entanto, ao longo do curso, fui descobrindo como a questão de gênero está relacionada à minha pesquisa e vida cotidiana, de uma forma que eu nunca havia refletido (nesse sentido, posso dizer que esse curso, em certo sentido, transformou minha forma de ver aspectos da minha própria vida!). O mais importante do curso foi ter podido entrar em contato com a pesquisa da Prof.^a Marília e o conceito de “cuidado” abordado por ela, o que foi absolutamente crucial para o embasamento do meu trabalho.

Por fim, a disciplina *Sociologia da infância e educação infantil*, da Prof.^a Maria Letícia Barros Pedroso Nascimento, foi muito interessante de maneira geral para que eu pudesse entrar em contato com o campo da Sociologia da Infância. Creio que, para quem trabalha com crianças, conhecer as reflexões dessa área é extremamente enriquecedor, por lançar um olhar diferenciado sobre a infância, atentando para o enfoque *adultocêntrico* presente na maioria das pesquisas acadêmicas, que toma a criança como objeto de estudo. A Sociologia da Infância traz a possibilidade interessante de colocar os pequenos como sujeitos das pesquisas. O curso contribuiu para o meu projeto, sobretudo no que se refere a esse *olhar* que considera o pensamento infantil, que *ouve* o que as crianças têm a dizer. Outro ponto de convergência está no conceito de *adulto atípico*, de Corsaro (2001), que retomarei mais adiante, no item 2.1.1.

1.3 A PESQUISA

O objetivo dessa pesquisa foi identificar e analisar porque alguns alunos são considerados “difíceis” e como o professor² e a escola se relacionam com eles. Para tanto, partiu-se da indicação por parte da equipe pedagógica de quem eram os alunos “difíceis” e, através de observações realizadas por dois anos consecutivos na sala de dois estudantes tidos como “difíceis” e de entrevistas com suas professoras em cada um desses anos, pretendeu-se discutir as razões deles serem considerados “difíceis”, bem como analisar como cada professora lidou com tais alunos e que efeitos suas dificuldades lhes causaram.

O desenvolvimento deste trabalho contou com uma série de (interessantes e angustiantes) tropeços e desvios, alguns dos quais serão relatados ao longo deste texto. O presente resultado distanciou-se bastante das intenções iniciais explicitadas no Projeto de Pesquisa que apresentei ao ingressar no programa de pós-graduação. Os próprios objetivos se modificaram diversas vezes no decorrer da pesquisa. Curiosamente, porém, considero que, ao final, eles se aproximam bastante da minha questão inicial, que motivou esse estudo.

O primeiro capítulo apresenta um breve panorama sócio-histórico do conceito de aluno *problema* e o levantamento bibliográfico sobre este tema, que está intimamente relacionado com o termo aluno “difícil” proposto neste trabalho. Vale antecipar que, ao longo do texto, o aluno “difícil” é conceituado de várias formas e por diversos exemplos.

O embasamento teórico utilizado para a reflexão sobre as questões investigadas foi construído quase que de forma empírica. Em princípio eu pretendia me apoiar fundamentalmente na perspectiva histórico-cultural vygotskiana. No entanto, ao buscar cercar as questões da minha investigação, fui descobrindo outras matrizes teóricas, como os estudos de gênero, as reflexões sobre os encaminhamentos feitos pela escola a psicólogos e outros profissionais, as discussões sobre as mazelas do cotidiano escolar e, finalmente, autores que tratam especificamente sobre o tema dos *alunos problema* – e que trazem discussões muito próximas ao tema abordado nesse estudo. Com isso, creio que esse trabalho se fundamenta com grande liberdade em uma base bibliográfica construída a favor das questões apresentadas, sem se prender a uma matriz teórica específica. Essa rede de discussões conceituais está apresentada no terceiro capítulo do presente texto.

² É sabido que professoras mulheres são maioria nas séries iniciais, e esse fato também será alvo de discussão. Cogitei, inclusive, escolher a forma “professora” nessa redação, mas creio que causaria um estranhamento na leitura, por não ser a forma usual de generalização de sexos na língua portuguesa. Optei, então, por utilizar “professor”, no gênero masculino, assim como “pais” para pais e mães, “homem” para o ser humano, seja do sexo feminino ou masculino, etc.

Após a apresentação dos fundamentos teóricos, explico as escolhas metodológicas e os dados colhidos na etapa empírica da pesquisa – também ela construída a partir de imprevistos do trabalho de campo, como poder-se-á verificar no quarto capítulo da dissertação.

O quinto capítulo traz a análise dos dados obtidos em campo, vislumbrados com o apoio dos teóricos convocados para essa discussão. Por fim, no último capítulo, teço as conclusões e considerações finais.

2 O PROBLEMA DO ALUNO PROBLEMA

Cabe, então, a essa psicologia despotencializadora da vida, (...) a criação da imagem extremamente em voga *hoje em dia* do "aluno-problema" como *explicação a um conjunto de entraves escolares*, em especial ligados ao rendimento e/ou comportamento. Diz-se que se trata de uma criatura acometida por distúrbios, anomalias, males psíquicos de diversas ordens. Quais seriam eles?

Em geral, têm a ver com a ideia de comportamento disfuncional do aluno e com as dificuldades relativas à cognição e afetividade, que desembocariam na ideia de fracasso escolar, de impossibilidade do aprendizado e daí para fora.

Julio Groppa Aquino (2002, grifos meus)

A noção de *aluno problema* parece ser um fenômeno concernente à escola atual, a uma ideia de crise da disciplina, da tradicional autoridade do professor e assim por diante. No entanto, esse termo é mais antigo do que eu imaginava, ao iniciar essa pesquisa. Desde a década de 1930 – muito antes, portanto, do “sucateamento” da educação pública brasileira, que levou ao quadro desolador em que se encontra atualmente³ –, o *desajuste* ou a *inadaptação* de algumas crianças à instituição escolar já chamava a atenção de estudiosos e profissionais ligados à educação. Nesse contexto, uma das obras de maior peso a utilizar a expressão *problema* para designar tais crianças foi a do médico Dr. Arthur Ramos, *A criança problema: higiene mental na escola primária*, de 1939. Segundo Ana Laura Godinho Lima (2004), “embora esse não tenha sido o primeiro texto a empregar a expressão do título, foi o que mais especialmente se dedicou à questão” (p. 14). Na ocasião, o termo “criança problema” trazia uma nova compreensão de alunos com dificuldades, já que antes eram tidos como *anormais*. Essa mudança de nomenclatura marcava uma transformação no entendimento das dificuldades dessas crianças. Anteriormente, os problemas de desajustamentos à instituição escolar eram interpretados como decorrentes da sua constituição biológica. Ramos, a partir de seu trabalho no Serviço de Higiene Mental da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais, questionava a noção de *anormalidade*, entendendo que as dificuldades dessas crianças – a quem ele também chamava “escolares difíceis”! – advinham, sobretudo, de um meio familiar desajustado. “A grande maioria (...) podemos dizer os 90% das crianças tidas como ‘anormais’ verificamos na realidade serem crianças *difíceis*, ‘problemas’, vítimas de uma série de circunstâncias adversas, que analisaremos neste livro, e entre as quais avultam as condições de

³ Uma descrição detalhada de uma escola municipal pode ser conferida na reportagem de Raquel Zangrandi, na revista Piauí de fevereiro de 2011 (ZANGRANDI, 2011).

desajustamento dos ambientes social e familiar.” (RAMOS, 1939, p. XI, grifo meu). Nesse sentido,

[...] a expressão “criança-problema” procurou tornar mais otimista a maneira de encarar o futuro de grande parte das crianças anteriormente consideradas anormais, já que os problemas de desajustamento, se não estavam inscritos no mapa biológico do indivíduo e deviam-se a causas ambientais, passavam a ser considerados *curáveis* (LIMA, 2006, p. 134, grifo meu).

Por outro lado, por servir para caracterizar alunos “com todo tipo de ‘desajustamento caracterológico e de conduta da criança ao seu lar, à escola e ao currículo escolar’, a mesma expressão teve como efeito ampliar consideravelmente o alcance da ‘irregularidade’” (*Ibid.*). Além disso, Dr. Ramos objetivava prevenir essas inadequações, intervindo no ambiente familiar antecipadamente ao surgimento de condutas inadequadas. Ora, se todo desajuste era considerado problema e se todas as crianças estavam sujeitas a circunstâncias familiares desviantes das condições ideais, o serviço de *higiene mental* deveria atender praticamente toda a população em idade escolar. Essa proposição me parece muito semelhante aos inúmeros encaminhamentos de crianças, por parte da escola, a médicos e psicólogos, como vemos hoje em dia. “É inegável o fato de que não há hoje, na sociedade brasileira, uma instituição que promova mais encaminhamentos clínicos do que as escolas” (AQUINO, 2005). Esta discussão será retomada mais adiante.

Esse processo de subjetivação propunha-se a resgatar o desviante à norma. Se a causa do desajuste era exterior à escola, o aluno não precisava ser segregado dela. Tratava-se apenas de reconfigurar o meio familiar para rearticular o interior do aluno (sua psique) ao cotidiano escolar. Nesse aspecto, os argumentos colhidos no discurso psicanalítico novamente se mostram potentes, uma vez que eles possibilitam a Artur Ramos vascular a história do desviante para recontá-la buscando, na vida pregressa do desajustado, a origem para sua inadequação. A higiene mental esperava salvar não apenas o indivíduo problemático, mas toda a sociedade [...] (RITO, 2009).

É importante destacar que Ramos era discípulo do médico Raimundo Nina Rodrigues, autor de uma conceituada obra científica na passagem para o século XX, na qual ele destacava os componentes biológicos de teorias racistas, para apresentar provas da inferioridade da raça negra (PATTO, 1988). Segundo essa autora, Arthur Ramos “realizou uma intrigante síntese das teorias racistas, da psiquiatria e da psicanálise, que o levará a falar na natureza primitiva do inconsciente do brasileiro e na influência negativa da cultura e dos grupos étnicos e sociais sobre o rendimento e o ajustamento escolar” (p. 75).

Não é escopo de este trabalho aprofundar-se no histórico do conceito de *aluno problema*, mas penso, como Nikolas Rose, que “diagnosticar a historicidade das nossas

maneiras contemporâneas de pensar e agir é torná-las contestáveis, é apontar a necessidade de outros experimentos de pensamentos que permitem pensar em outras formas de ser e agir” (Rose⁴, *apud* LIMA, 2006, p. 131). Nesse sentido, parece-me interessante apenas destacar que, há oito décadas, quando tínhamos uma escola completamente diferente da atual e crianças advindas de famílias com modos de vida também muito distintos dos contemporâneos, o *desajuste*, a *irregularidade*, a *diferença* já eram considerados *problemas*.

E quem eram os *escolares difíceis* naquela época e o que o discurso educacional de então indicava sobre como proceder com eles? Novamente recorro à pesquisa de Lima para a resposta dessas questões:

O aluno-problema aparecia nos discursos educacionais como um caso intermediário entre o aluno anormal e o aluno normal. Suas dificuldades na escola eram geralmente atribuídas à inadequação do ambiente doméstico e não a características mórbidas de origem biológica. Sendo assim, admitia-se que esse aluno poderia ser tratado e reajustado na própria escola, desde que houvesse uma *intervenção especializada* do médico ou psicólogo no sentido de *corrigir* a conduta dos pais e professores em relação à criança (*Ibid.*, p. 133, grifos meus).

Havia, portanto, desde as décadas iniciais do século passado, a ideia de que a “solução” para a criança *problema* dependia de uma “intervenção especializada” externa à escola, que iria “corrigir” a conduta errada dos adultos que se relacionavam com ela. Para os educadores desse período, os desajustamentos dos alunos deviam-se à má formação do ambiente familiar, e este deveria ser foco de uma ação curativa. Dessa forma, tratadas as causas, cessariam os efeitos (*Ibid.*, p. 145). Há, por trás dessa ideia, um entendimento de que o comportamento da criança, seu jeito de ser e sua singularidade são reflexos automáticos do seu contexto social. Esse conceito perdura até os dias de hoje entre os professores (REGO, 1998), e tem efeitos significativos no modo como a escola lida (ou deixa de se implicar) com as dificuldades de alguns alunos. Voltaremos a esta questão no decorrer deste texto.

Lima, em sua pesquisa, analisou artigos pedagógicos publicados nas décadas de 1930 e 1940 e pode averiguar como então os educadores procuravam “administrar o comportamento das crianças para transformá-las em indivíduos bem ajustados e autônomos, capazes de exercerem o autocontrole em espaços de liberdade regulada” (2004, p. 13). A ideia era detectar os excluídos da normalidade através de uma rede de exames especializados, para então corrigi-los. Como dito anteriormente, a princípio essa rede abarcava apenas aqueles

⁴ ROSE, N. Governing. In: *Power of freedom: Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999.

considerados *anormais*; posteriormente, porém, os educadores começaram a buscar indícios mais sutis de dificuldades, a fim de prevenir possíveis desvios futuros.

Hoje em dia, essa conduta pode nos parecer despropositada, assim como a ideia de “higiene mental”. No entanto, herdamos o tom *psicologizante* daquela educação e a busca por soluções extraescolares para as dificuldades enfrentadas na sala de aula. O que mais se escuta, no presente momento, é a escola se queixar e responsabilizar os pais pelas dificuldades dos atuais “escolares difíceis”. Se Arthur Ramos, no início do século passado, buscava transformar os hábitos familiares no trato com as crianças, para resolver os problemas da escola, hoje vivemos um conflito bastante semelhante de não saber a quem cabe cuidar do *comportamento*, se à família ou à escola. “Educação se traz de casa”, ouvimos tantos professores proclamar. Existe uma crença bastante presente no discurso escolar de que, na família, a figura materna dispõe de todo o tempo para acompanhar de perto os filhos, principalmente na sua vida escolar.

A reorganização do universo do público, mormente do mundo do trabalho fora de casa, não vem acompanhada de uma mudança que corresponda tal e qual no universo do privado, no lar e na família. A mulher se vê diante da dupla jornada de trabalho (SOUZA, 2010, p. 189).

Beatriz de Paula Souza aponta, com pertinência, para o fato de a escola guardar uma expectativa de participação das famílias (principalmente das mães) que talvez não seja mais viável no mundo contemporâneo. Dessa expectativa, criam-se “mitos como ‘mães que não respondem adequadamente às convocações da escola (reuniões gerais e particulares, encaminhamentos) = mães desinteressadas’, ou ‘pais separados = família desestruturada = problemas psicológicos’” (*Ibid.*, p. 191). Os mitos são diferentes daqueles da década de trinta; mas no desejo de *corrigir* as famílias parece que nos assemelhamos ainda às ideias de Arthur Ramos.

Essa rápida noção histórica traz uma revelação um pouco assustadora do quão pouco a educação avançou no último século. Maria Helena Souza Patto (1988), ao estudar o fenômeno do fracasso escolar, verificou como as pesquisas educacionais embasaram as políticas públicas nas últimas décadas, concluindo que uma série de estudos incoerentes, com posturas conservadoras e até preconceituosas, contribuíram para decisões técnico-administrativas para o ensino que foram sendo delineadas. Identifico-me com a opinião da autora que, na década de 1980, afirmava:

A localização de inúmeras passagens [em artigos da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos] que, embora formuladas há duas, três ou quatro décadas, continuam rigorosamente atuais na caracterização da situação do ensino elementar público, é ao mesmo tempo intrigante e aflitiva, na medida

em que revela que a política educacional brasileira, pelo menos no que se refere a este nível de ensino, vem, em relação aos seus problemas fundamentais, se debatendo no beco sem saída de concepções equivocadas a respeito da natureza dos problemas e de sua solução (p. 73).

Sinto-me ainda mais intrigada e aflita por notar que, depois de mais quase três décadas da afirmação da autora, muitos dos problemas da educação continuam bastante atuais.

Certamente o *aluno problema* de hoje não é o mesmo dos anos 1930. Mas é fruto de uma concepção de escola, família e criança que começou a ser gestada naquela época e que tentamos ainda fazer perdurar.

2.1 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DAS PRODUÇÕES SOBRE O *ALUNO PROBLEMA*

No início da pesquisa⁵, realizei um levantamento das publicações sobre *aluno problema*, *criança problema* e *aluno difícil*.

Com os termos “*aluno problema*” ou “*aluno-problema*”, encontrei 7 resultados na base do Dedalus, catálogo das bibliotecas da USP. Dois deles referiam-se a dissertações de mestrado, de abordagem foucaultiana: a de BERNARDES (2008), além de Foucault, traz referências semelhantes as desta pesquisa (AQUINO, 1998, 1997; REGO, 2003), mas encaminha a discussão do “*aluno-problema*” para outro viés, a partir da análise de documentos de queixa escolar; a dissertação de RITO (2009), já citada neste capítulo, analisa o fracasso escolar à luz de conceitos foucaultianos, discutindo também a obra de Arthur Ramos. Localizei, também, dois resumos de congresso: o de Camps (2001), que trata a questão do ponto de vista psicanalítico das representações sociais de professores sobre os alunos problema, e o de sua orientadora, que foca o contexto dos adolescentes (AIELLO-VAISBERG, 1998). Deparei-me, ainda, com uma dissertação de mestrado, que analisa as contribuições das teorias de grupo desenvolvidas no campo da psicologia clínica e social (SILVA, 2000) e a tese de Mantovanini (1999) que trata do fracasso escolar. Por fim, achei um “manual” da década de 70, intitulado *Como lidar com o aluno problema* (KARLIN; BERGER, 1977).

Na base da Scielo, apareceram 35 resultados com a incidência das palavras *aluno problema*, mas, a partir do exame de seus resumos, averigui que nenhum deles trata do tema em questão, já que, na verdade, eles trazem os termos “aluno” e “problema” separadamente

⁵ O levantamento bibliográfico foi realizado até novembro de 2011.

(por exemplo, na frase: “são analisadas três situações-**problema**, propostas aos **alunos** do curso de graduação em Matemática [...]”⁶).

Busquei também levantar as publicações a partir do termo “*criança-problema*”. No Dedalus, encontrei 33 títulos, dentre os quais quase metade (15 publicações) trata de temas do âmbito da psicologia, alheios à educação escolar, como crianças infratoras, influência de problemas conjugais, agressividade (fora do contexto escolar), organização familiar, entre outros. Dentre as outras 18, uma obra trata de deficiência fonológica (PINHEIRO, 2003), 2 apresentam a abordagem psicanalítica – que já havia sido mencionado anteriormente (CAMPS, 2001a, 2001b); novamente ocorreu o trabalho de abordagem foucaultiana de BERNARDES (2008) e de LIMA (2004, 2006a, 2006b), supra citados; 2 capítulos de um mesmo livro sobre psicologia escolar (MACHADO; SOUZA, 2004); um prefácio de um livro sobre queixa escolar (SOUZA, 2001); 2 trabalhos de abordagem institucional (VAZ, 2000, CALDERONI, 2004); um livro sobre gestão de comportamento e relacionamento em sala de aula (ROGERS, 2008); 3 estudos em língua inglesa, que apresentam o contexto norte-americano sobre o tema (BAUER; LYNCH, 1993, SCHLOSS, 1998); um resumo de congresso sobre a representação social da criança-problema em professores, na perspectiva da Psicologia Clínica (TOFOLO, 1991) e o prefácio de Lino de Macedo para o livro de MANTOVANINI (2001).

No banco de dados da Scielo, encontramos um artigo sobre a relação família-escola frente a problemas de comportamento (SILVEIRA; WAGNER, 2009) e um estudo quantitativo que verifica a concordância entre pais e mães a respeito do comportamento do mesmo filho (BORSA; NUNES, 2008). Na base de dados LILACS, encontramos, afora os supramencionados, um estudo da interface entre família, criança-problema e saúde mental, com abordagem da fenomenologia sociológica, e o de LIMA (2006b), já mencionado. Na biblioteca virtual da Fapesp, verificamos um projeto de iniciação científica sobre a psicanálise e a educação na obra de Arthur Ramos.

Desse mapeamento (certamente parcial e incompleto) da produção bibliográfica sobre o tema, algumas obras se tornaram valiosas referências para este estudo. Outras não foram utilizadas como apoio teórico, mas evidenciaram o fato de que o mesmo tema, *aluno problema*, pode ser discutido e abordado pelos mais diversos ângulos, o que também enriqueceu minhas reflexões.

⁶ PAULO, R. M.; SANTOS, J. C. A. P. Avaliação em matemática: uma leitura de concepções e análise do vivido na sala de aula. *Ciênc. educ. (Bauru)*, Bauru, v. 17, n. 1, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132011000100012&lng=en&nrm=iso>. Acessado em: 23 jul. 2013.

2.2 ALUNO PROBLEMA X ALUNO “DIFÍCIL”

Ao realizarmos o levantamento a partir da consulta ao Dedalus, encontramos apenas duas publicações que utilizam o termo “*aluno difícil*”. Um livro que trata especificamente da questão da indisciplina (ANTUNES, 2002) e o outro do Aconselhamento Escolar, fundamentada na *Daseinsanalyse* (MASINI, 1984). Na base de dados da Scielo, não foram encontrados artigos que adotam esse termo. Através do site da Biblioteca Virtual em Saúde Psicologia, BVS-PSI, que permite a consulta a diversas bases de dados, encontrei uma dissertação de mestrado que utiliza a acepção “aluno difícil”, ao tratar de educação moral (DESSANDRE, 2004).

A escolha pelo adjetivo “difícil”, em detrimento do termo mais usual, problema, deu-se por três motivos. O primeiro diz respeito ao foco dessa pesquisa; a ideia de *aluno problema* – sobretudo levando-se em consideração o histórico deste termo, conforme discutido anteriormente neste capítulo – parece dizer respeito unicamente ao aluno tido como um *problema*. Esse estudo pretende olhar e compreender o fenômeno a partir da atuação do professor no contexto da escola. Nesse sentido, o uso do adjetivo “difícil”, por mais que qualifique *aluno*, pressupõe alguém que sofre a dificuldade, uma vez que *difícil* é uma qualidade relativa: o que é difícil para um, pode ser fácil para outro. Em outras palavras, a dificuldade em questão está na relação entre o professor e o aluno.

A segunda razão deve-se ao fato de que, na maioria das pesquisas que tratam desse tema, o “aluno problema” é aquele que tem dificuldade de aprendizagem ou um resultado pedagógico aquém ao do esperado, o que acarreta, em muitos casos, o fracasso escolar. A presente pesquisa diferencia-se destas abordagens por discutir a ocorrência de alunos que são considerados “difíceis”, sem necessariamente ter um rendimento escolar ruim.

A terceira (e principal) motivação corresponde ao desejo de aproximar a pesquisa da realidade escolar; pela minha experiência, pude perceber que a expressão aluno “difícil” é de uso frequente nas escolas, como já foi comentado anteriormente, na descrição da “Gênese do interesse pelo tema”. Mais adiante, no item 4.1, encontrar-se-á um claro exemplo que comprova o quanto a expressão aluno “difícil” foi plenamente assimilada e está presente no ambiente escolar.

Isso ocorre porque, se na época de Arthur Ramos e seus contemporâneos a noção de *criança problema* representava um olhar mais compreensivo para aqueles antes taxados de *anormais*, hoje chamar o aluno de *problema* gera um mal estar. O fato de não se denominar

“problema”, porém, não significa um avanço, uma superação. Na realidade, “difícil” acaba sendo quase uma forma “politicamente correta” de mencionar um verdadeiro *problema*, extremamente frequente nas salas de aula, que tem sido pouco estudado e debatido, qual seja: porque as escolas e os professores têm dificuldade em gerenciar algumas diferenças e desigualdades comportamentais e cognitivas das crianças. Essa pesquisa pretende contribuir para a ampliação dessa discussão, buscando expor um incômodo frequentemente – como se verá – sentido pelo professor de forma solitária. “Tá difícil!” passa a ser a expressão chave que deflagra esse quadro, como será analisado ao longo deste trabalho.

É curioso observar, ainda, a precisão desse adjetivo tão usualmente usado no meio escolar. De fato, sua definição no dicionário revela bastante das facetas desse *problema*:

1 que não é fácil; que *exige esforço* para ser feito; *trabalhoso*, laborioso, *árido*. 2 *que demanda esforço intelectual para ser compreendido* ou entendido; intrincado, complicado, obscuro. 3 que oferece obstáculo, risco ou perigo; impraticável, *inacessível*. 4 que *atormenta*; penoso, *triste*. 5 *que constrange*; embaraçoso, *delicado*. 6 pouco afeito à aproximação, ao entendimento; *de convívio pouco agradável*. 7 que não é fácil de contentar; *exigente*. 8 *que não se deixa seduzir facilmente*. 9 que não é próspero; duro de viver; *infeliz, crítico*, infausto, mal azado. 10 *pouco provável; pouco possível* (HOUAISS, 2004, grifos meus).

O recorte desse estudo foi o Ensino Fundamental 1, mas é interessante destacar que, dentre as obras pesquisadas, encontramos descrições de condutas consideradas problemáticas entre adolescentes (OLIVA, 2004; outro), como também a presença de pequenos alunos “difíceis” na Educação Infantil (VAZ, 2005).

3 TEORIAS EM DISCUSSÃO

Desde o ingresso no programa de mestrado, venho lendo e me aprofundando na perspectiva histórico-cultural vygotskiana e nas obras de seus seguidores. A importância dada por Vygotsky à mediação e à influência dos aspectos sociais e culturais no desenvolvimento do sujeito e o entendimento deste como um ser essencialmente histórico e, portanto, singular serve de pano de fundo e fundamentação básica desse estudo. O campo é muito vasto, pela quantidade e variedade das áreas comentadas e discutidas por Vygotsky. Para tanto, primeiramente, busquei conhecer as discussões da obra desse autor relacionadas à educação (REGO, 1994, 1996, 2003; REGO; OLIVEIRA, 2003; SMOLKA; GÓES, 1995; OLIVEIRA, SOUZA; REGO, 2002; OLIVEIRA, 2009), para depois entrar em contato com algumas de suas obras originais (VYGOTSKY, 2007, 2010).

Logo no início da pesquisa, deparei-me também com artigos do Prof.º Dr. Júlio Groppa Aquino (1996, 1998, 2001) que, apesar de serem publicações mais antigas, falam de forma direta sobre a realidade da sala de aula. Identifiquei-me fortemente com as observações e reflexões apresentadas nesses artigos e, de forma geral, com a coleção “Alternativas teóricas e práticas”, da editora Summus, organizada por Aquino. No entanto, avaliei, por ora, que adentrar no campo da Psicologia Institucional, campo explorado pelo autor em suas pesquisas, seria uma ampliação demasiada para os limites de uma dissertação de mestrado e criaria uma distância grande da perspectiva teórica vygotskyana, que eu já havia escolhido. Portanto, tomo a liberdade de trazer as ideias apresentadas por Aquino nos artigos que se referem à prática escolar, sem contudo me aprofundar na Psicologia Institucional ou nos conceitos foucaultianos pesquisados por este autor.

Ainda no que se refere ao estudo das práticas cotidianas da escola, uma leitura importante foi a obra da Prof.ª Dra. Izabel Galvão⁷. Através dela, amadureci minhas escolhas metodológicas e me inspirei na sua trajetória acadêmica. Galvão também era uma professora da escola básica em exercício, ao se tornar pesquisadora. Também ela foi a campo buscar respostas às inquietações e desafios com que se deparava cotidianamente em seu trabalho na escola. Todavia, novamente “empresto” algumas ideias apresentadas por ela, sem me apoiar necessariamente no campo walloniano no qual a referida autora embasa sua teoria.

Nessa trajetória de busca teórica, deparei-me, ainda, com os estudos da Prof.ª Dra.

⁷ O livro de Izabel Galvão, *Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não* (GALVÃO, 2004), reúne suas pesquisas de mestrado e doutorado, realizados em duas instituições públicas de educação infantil, colocando em foco “o conflito e os diversos sentidos que pode adquirir no cotidiano das relações entre alunos e entre alunos e professores” (p. 11).

Marília Pinto de Carvalho sobre as relações de gênero e as práticas escolares⁸. Identifiquei-me com o seu modo de fazer pesquisa, muito pautada na observação no ambiente escolar e, sobretudo, com a sua discussão sobre os aspectos relacionais do ensino e as práticas de “cuidado” na educação. Por isso, sua pesquisa me apoia tanto nas escolhas metodológicas como na teoria. Foi a partir da leitura de sua obra que compreendi com maior clareza conceitual o que intuitivamente eu chamava de *vínculo afetivo*.

Quando já me encontrava com a pesquisa bastante avançada, entrei em contato com o trabalho de Maria Cristina Mantovanini, publicado sob o título *Professores e alunos problema: um círculo vicioso* (2001). Foi uma “descoberta” preciosa! Apesar de Mantovanini tratar dos alunos com dificuldades de aprendizagem (segundo suas professoras), ela enfoca sobretudo a visão que tais professoras têm de seus alunos, mencionando a questão da queixa escolar, do sentimento de impotência do corpo docente e da *dificuldade* entendida como um *problema*.

A partir destas leituras, fui tecendo o embasamento teórico que fundamenta esta pesquisa, e que será apresentado a seguir. A ideia é articular as diversas proposições, estabelecendo um diálogo (de certa forma, inusitado) entre os vários autores convocados. Emprestando suas colocações, contextualizadas especificamente nas suas pesquisas e especialidades (psicologia institucional, psicologia escolar, gênero, sociologia da infância, perspectiva histórico-cultural etc.), buscarei analisar a questão do aluno “difícil” através de variados pontos de vista.

Para melhor exposição, organizei a fundamentação teórica deste trabalho em cinco eixos distintos, que serão apresentados a seguir. O texto exige uma linearidade (SIMONE, 2001), uma exposição sequencial dos assuntos – mas a vontade era de apresentar esses eixos simultaneamente. Apesar de serem correntes teóricas bastante diversas, alguns pontos, ideias e reflexões são comuns e, a partir dessas linhas, busquei criar uma rede de discussão ao redor do tema em questão.

3.1 DESENCONTROS NA SALA DE AULA

Na roda-viva do dia-a-dia, o que mais se ouve é que os alunos apresentam uma série quase incontável de “dificuldades”, que eles não têm “condições” de

⁸ O livro *No coração da sala de aula* (CARVALHO, 1999), apresenta uma pesquisa na qual a autora buscou constatar a presença do que ela denomina *práticas de “cuidado”* no cotidiano de uma escola primária pública e no fazer de quatro professoras e um professor. Carvalho discute, ainda, como as práticas de “cuidado” se articulam com conceitos de masculinidade e feminilidade, explorando os debates teóricos sobre feminismo, relações de gênero e o conceito de “cuidado”.

frequentar determinada série ou mesmo determinada escola, que lhes faltam os “requisitos mínimos para o trabalho escolar, que suas “carências” (ora cognitivas, ora morais, ora sociais) são de certa forma intransponíveis.

Julio Groppa Aquino (1998).

A relação do professor com o chamado aluno “difícil”, sem dúvida, é marcada por um desencontro: uma diferença entre a expectativa do professor, daquilo que ele espera que o aluno seja, e como o aluno de fato se apresenta. Esse incômodo é sentido pelo professor. A dificuldade, portanto, não está a princípio no aluno; certamente não é ele que se considera “difícil”. A dificuldade está justamente na relação. Quem marca, quem adjetiva, em quem recai a dificuldade é no professor. É nesse sentido que cabe a pergunta: aluno “difícil” para quem? “As características pessoais são construídas na história interacional de cada um e tomam sentido em relações situadas e contextualizadas” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 25).

Esse desencontro, esse estranhamento, esse ruído na relação advêm de uma conduta do professor que não toma para si a responsabilidade pela transformação daquilo que sente como dificuldade, muitas vezes por se achar impotente para fazê-lo. Dessa forma, ele não considera que a mudança da situação *difícil* esteja ao seu alcance, deslocando assim a responsabilidade para o aluno, que se torna o “difícil”. Aquino (1998) descreve com precisão essa postura recorrente dos professores:

O problema do médico não é o doente, o do advogado não é o seu cliente, o do jornalista não é seu entrevistado, e assim por diante. Pelo contrário. Essas profissões só existem para darem algum tipo de resposta às demandas de sua clientela, que pode ser de doentes, de clientes, de leitores, ou de alunos. E, por estranho que possa parecer, para outras profissões quanto mais complicado for o caso, maiores parecem ser o regozijo profissional, o prazer de suplantar os obstáculos e o reconhecimento social do seu trabalho (p. 141).

Aparentemente, para o professor, não. Ao contrário, o professor (representando, na verdade, a equipe escolar como um todo) vê o aluno “difícil” como um *problema*, um empecilho para o seu trabalho. Como consequência, mesmo de maneira não proposital, passa a segregar aquele aluno do seu foco de atuação. Como já foi dito, a superação das dificuldades parece não ser seu objetivo e o professor espera (em vão) que elas sejam *cuidadas* por outros – psicólogos, médicos, pais.

Evidentemente o aluno “difícil” sente o julgamento do professor; muitas vezes ele percebe que não corresponde ao ideal de aluno esperado. É comum que o aluno passe, então, a se distanciar cada vez mais desse ideal, desistindo de tentar corresponder a ele, tornando-se cada vez mais “difícil”. A única via que a criança encontra de conquistar o seu espaço na

relação com o professor ou com o grupo é atrapalhando, “aprontando”, chamando a atenção, às vezes, inclusive, sendo agressivo. Cria-se então um “círculo vicioso” no qual cada vez mais o professor o considera como um aluno “difícil”, e para ele fica ainda mais *difícil* sair desse papel.

Ivone Oliveira (1995) aponta uma relação entre alto nível de autoconceito com bom desempenho escolar e, por outro lado, baixo nível de autoconceito com fracasso escolar, destacando que “sucessivas experiências de fracasso escolar podem levar o aluno a se perceber como menos capaz e menos aceito, não raro levando a uma “desvalorização” para consigo mesmo – o que, por sua vez, aumenta a possibilidade de novos fracassos” (p. 154). Essa relação entre autoimagem e desempenho escolar aparece também em Mantovanini (2001). Em sua pesquisa, a autora atestou que, na maioria dos casos, as crianças tidas por suas professoras como *alunos problema*, apresentaram apreensão ou timidez para realizar a avaliação diagnóstica proposta pela pesquisadora. Dessa forma, conclui Mantovanini, “*alunos problema* assumem o julgamento de seus professores a respeito do seu desempenho em classe, desacreditam em sua capacidade de pensar e desenvolvem atitudes em sala de aula que reforçam a visão que o professor possui deles” (p. 19). É nesse sentido que, segundo a autora, cria-se o “círculo vicioso”.

E qual é a dificuldade que gera tanto incômodo no professor? Ela pode ser de ordem pedagógica ou – mais frequentemente – de comportamento; ou ainda uma justaposição das duas coisas. Quando se trata de uma dificuldade de aprendizagem, ou seja, daquilo que se refere especificamente ao âmbito dos conteúdos pedagógicos, a estrutura escolar ajuda (ao menos em tese) a “dar conta” de alguma forma; é comum que as escolas contem com sistemas de recuperação paralela, reforços ou aulas em pequenos grupos no contra-turno – ainda que se saiba que muitas vezes os alunos encaminhados a tais atividades não tenham especificamente dificuldades de aprendizagem (PEREIRA e CARVALHO, 2009). No caso de crianças de nível econômico mais alto, frequentemente lança-se mão também de aulas particulares. Parece, então, que para os problemas específicos de aprendizagem já existe um “caminho das pedras”; se o aluno tem dificuldades, mas é aplicado, concentrado e comportado, isso não gera tanto incômodo.

O mal estar, portanto, parece estar mais ligado a questões comportamentais ou atitudinais. Dentre essas questões, parece que a *indisciplina* é uma antiga conhecida, com a qual aparentemente a escola já sabe lidar, de forma mais ou menos eficaz. Frequentemente, as escolas dispõem de estratégias para contornar o fenômeno da indisciplina: sanções, advertências, suspensão e até expulsão, em projetos pedagógicos mais tradicionais, ou a

conversa e a reflexão sobre uma autoridade não autoritária, em colégios com propostas mais democráticas. Não necessariamente essas ações resolvem o problema; os fenômenos da indisciplina e da construção da autoridade ainda são enfrentados no dia-a-dia das escolas. Mas ao menos diante deles o professor, na maior parte das vezes, não está sozinho: ele conta com o aparato e o respaldo da estrutura escolar.

Contudo, algumas vezes, as crianças tidas como “difíceis” na escola não são indisciplinadas, nem demonstram questionar a autoridade dos professores. Qual seria, então, a natureza dessa dificuldade?

O aluno “difícil” é aquele que é lento demais ou rápido demais; é aquele que não contém o corpo; “que causa”, que dispersa o grupo, que ri na hora errada; é o que não consegue se organizar; é o que tem reações nervosas e/ou agressivas; é o que questiona o que não caberia ser questionado; é o que provoca; é, enfim, aquele que se diferencia de uma imagem do *aluno ideal*, isto é, autônomo, interessado, concentrado, educado e gentil.

Salvo raras exceções, os parâmetros que regem a escolarização ainda são regidos por um sujeito abstrato, idealizado e desenraizado dos condicionantes sócio-históricos. As próprias teorias psicológicas e suas derivações pedagógicas, em geral, sacralizam a naturalidade com o que este *sujeito universal* é pensado. Sempre como se todos fossem iguais em essência e em possibilidades... (AQUINO, 1996, p. 44).

Essa imagem ideal de aluno, ou da sala como um todo, é formada por qualidades de característica adulta, que certamente não se coaduna com o jeito de ser infantil. Crianças são barulhentas, agitadas, curiosas; são diferentes de adultos! Parece uma afirmação evidente, mas é exigido na escola que elas se portem dentro de parâmetros almejados pela geração dos docentes. Nesse sentido, Izabel Galvão, ao estudar a questão dos conflitos na escola, fala de “uma precária compreensão do movimento infantil” e de “um modelo que, mesmo que não formulado explicitamente, exerce decisiva influência sobre o olhar e ações do educador. Trata-se de um modelo fortemente calcado na *disciplinarização dos corpos*” (2004, p. 77, grifo meu), como se a atenção e a imobilidade fossem pré-requisitos para a aprendizagem (*Ibid.*, p. 68). “E não é certo que possamos identificar a postura ideal para cada atividade, pois a relação entre atenção e postura depende muito de *parâmetros que mudam ao longo do tempo* e conforme *traços próprios aos indivíduos*” (*Ibid.*, p. 69, grifos meus)⁹. Em sua pesquisa, Galvão observa uma tensão contínua entre professoras e alunos, provocada pelo

⁹ Izabel Galvão continua esse trecho fornecendo exemplos muito interessantes de diversas posturas de estudo, utilizadas em diferentes épocas, como, por exemplo, os monges medievais que liam de pé, ou os escribas egípcios que escreviam sentados em posição de lótus, com o papiro sobre as pernas, ou ainda Aristóteles que ensinava seus alunos andando, “sugerindo que a reflexão e o raciocínio se beneficiariam da cadência da marcha” (*Idem*, p. 70).

“caráter estereotipado das condutas de impulsividade e agitação motora das crianças e o aspecto repetitivo das reprimendas e exortações verbais da professora”, que “indicavam situações estagnadas, mecânicas” (*Ibid.*, p. 66).

É curioso observar como esse modelo de contenção física e de comportamento quieto é semelhante ao da escola do início da década de 1920:

Em classe a disciplina deverá ser severa:
 – os alumnos manterão entre si silencio absoluto (...)
 No recreio a disciplina é ainda necessaria para que elle se torne agradável aos alumnos bem comportados:
 – deverão os alumnos se entregar a palestras ou a diversões que não produzem grande alarido (BRAUNE *apud* MOARES¹⁰).

Há, portanto, um desencontro de caráter geracional, intrínseco à relação professor-aluno ou adulto-criança. Ocorre, porém, que muitas crianças lidam com isso de forma mais serena e comportada, enquanto outras “gritam” e “chacoalham” a relação, questionam e burlam as sanções, demandando que as práticas escolares sejam continuamente revistas. Esses são os “difíceis”.

Para aprofundar esse aspecto do desencontro de caráter geracional entre professor e aluno como um dos fatores causador da dificuldade na relação entre ambos, apresento a seguir alguns dados oriundos do campo da Sociologia da Infância.

3.2 SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA E A ESCOLA “ADULTOCÊNTRICA”

A Sociologia da Infância é um campo relativamente recente: há pouco mais de 20 anos as crianças tornaram-se foco de estudos que as consideram um fenômeno social (QVORTRUP, 2010), e o *handbook* dos estudos sobre a infância só foi publicado em 2009. Antes disso, as crianças eram ignoradas e marginalizadas pela sociologia, principalmente “devido a sua posição subordinada nas sociedades” (CORSARO, 2011, p.18). A infância era vista como uma passagem e as crianças, como seres incompletos, que não fazem parte da sociedade e, por isso mesmo, devem ser *socializadas* (QVORTRUP, *Op. cit.*, p. 636). Corsaro afirma que:

É comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão – futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão. Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são – crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos. Na verdade, na vida atual, as necessidades e os desejos das crianças são muitas vezes considerados como

¹⁰ MORAES, A. L. *Reforma da disciplina escolar: quaes os methodos por excellencia?* Rio de Janeiro, A Noite. (Memoria ao terceiro Congresso Americano da Criança) citado por AQUINO (1996).

causa de preocupação por adultos (CORSARO, 2011, p.18).

A Sociologia da Infância lança um novo olhar para a o mundo infantil que, para além de um mero período na vida de cada pessoa, ganha o “status” de categoria social permanente e, assim sendo, pode ser pesquisada do ponto de vista histórico (suas transformações ao longo do tempo, por exemplo) ou enquanto categoria geracional, num recorte temporal ou espacial (para a compreensão da sociedade, de uma determinada cultura etc.).

Em se tratando de um campo recente e levando-se em consideração o pouco acesso que os professores da escola básica têm às pesquisas acadêmicas (cf. LÜDKE; CRUZ, 2005), concluímos que esse “novo olhar” para as crianças, que considera sua capacidade de ação – não em termos do que precisam desenvolver, mas sim do que sabem e são –, quase não tem espaço no contexto escolar. A atuação das crianças somente é possível dentro de limites bem demarcados, mais ou menos rígidos, dependendo da escola. Essa condição tem a ver com dois paradoxos apresentados por Qvortrup (1999), dentre uma lista de outros nove, que tratam da relação entre adultos e crianças:

- Os adultos gostam da espontaneidade das crianças, mas estas vêm as suas vidas serem cada vez mais organizadas.
- Os adultos concordam que se deve ensinar às crianças o significado da liberdade e da democracia, mas a sociedade limita-se a oferecer preparação em termos de controle, disciplina e administração.

Essas situações contraditórias são vivenciadas cotidianamente nas salas de aula. Que espaço há para a espontaneidade infantil, se todas as atividades são previamente planejadas, distribuídas na *grade* horária? (Sem mencionar o fato de que muitas crianças têm diversas atividades programadas no período extraescolar). Até o momento do livre brincar é pré-estabelecido, e não costuma passar de 30 minutos, principalmente no Ensino Fundamental.

Existem projetos de escolas democráticas, em que a criança é convidada a participar das decisões, mas não conheço esses exemplos a fundo, nem é escopo deste trabalho comprovar a eficácia de métodos tidos como *alternativos*. Aliás, creio que a ocorrência dos chamados alunos “difíceis” não tem a ver com o método adotado pela escola. Nesse sentido, a contribuição da Sociologia da Infância para esta pesquisa diz respeito mais às sutilezas de como escutar e acolher os pontos de vista das crianças, não de forma institucional, mas nas corriqueiras situações do dia-a-dia.

3.2.1 O professor “atípico”

Corsaro (2005), no artigo que versa sobre a *entrada no campo* de sua pesquisa etnográfica com crianças, comenta como o seu comportamento próximo dos alunos e o interesse em suas brincadeiras davam-lhe um caráter diferente dos adultos com quem elas estavam acostumadas a conviver. O ator inaugura, então, o conceito de *adulto atípico*, ou seja aquele que tem atitudes diferentes das esperadas pelas crianças, conforme exemplifica:

No meu primeiro dia na pré-escola os professores apresentaram-me às crianças como alguém dos Estados Unidos que vinha à escola para ficar com elas o ano todo. Confiante na estratégia “reativa” de entrada em campo que usara em Berkeley, fui até a área de jogo, sentei e esperei que as crianças reagissem à minha presença. Não demorou muito. Elas começaram a me fazer perguntas e a me chamar para as suas brincadeiras, e com o tempo definiram-me como um adulto atípico (p. 452).

No seu caso, a condição de adulto *atípico* era o que garantia a confiança das crianças, o que lhe permitiu uma maior aproximação e acesso às suas histórias e brincadeiras. Todavia, para assegurá-la, às vezes, o pesquisador precisava justamente se diferenciar das atitudes dos professores, por vezes até se contrapondo a eles. Corsaro descreve uma situação em que teve de levar um grupo de crianças ao banheiro, tarefa da professora da sala que ele acompanhava, e a dificuldade que enfrentou nessa circunstância. Apesar de ser uma citação longa, considero de extremo valor por demonstrar na prática esse outro modo de se aproximar de crianças, de lidar com seu jeito desafiador e “bagunçado”. Além disso, a opção por resumi-la correria o risco de perder a beleza de sua minuciosa descrição.

Uma das professoras havia de levar as crianças em grupo até um banheiro localizado no meio da escola, duas vezes por turno. Eu acompanhava essas idas e voltas e via a professora formar filas de crianças junto à parede de fora dos banheiros. Mandava então três ou quatro garotos entrarem no banheiro dos meninos e o mesmo número de garotas no das meninas. Ela esperava alguns minutos, entrava em cada banheiro, apressava as crianças e mandava outra leva até todas as crianças terem tido sua vez. Então, retornávamos todos para a sala de aula com a professora lembrando às crianças que deviam ficar em fila, andar devagar e ficarem quietas para não atrapalhar as outras aulas.

Embora esta não fosse uma tarefa particularmente agradável para as professoras, fiquei surpreso quando, uma manhã, uma delas pediu-me para levar as crianças ao banheiro. Esse pedido parecia perfeitamente razoável. Afinal não era uma tarefa complicada. Além do mais, como ia junto com elas, por que não levá-las sozinhas?

O problema é que não queria que as crianças me vissem como uma figura de autoridade, e havia comentado esse aspecto de minha pesquisa com as professoras. Entretanto, era claro que elas não pensavam que essa pequena tarefa me causaria problemas, ou simplesmente não lembraram disso quando pediram esse favor. Decidi concordar e ajudar, e esperei que isso não atrapalhasse muito minha relação de adulto atípico com as crianças. No fim das contas, acabei ganhando muito mais do que podia esperar, pelo menos na nossa primeira ida ao banheiro.

As coisas começaram bem. Percebi alguns sorrisos no rosto das crianças

quando a professora disse que eu ia levá-las. Quando estávamos saindo da sala, ela lhes pediu para se comportarem bem. No corredor e na descida da escada, pareciam anjinhos: não falavam nem corriam, até a fila estava perfeitamente reta. Também foram ordenadas ao formarem a fila na porta dos banheiros (os meninos diante dos meninos, e as meninas diante das meninas).

Mandeí entrar os quatro primeiros meninos da fila (Charles, Luke, Joseph e Antwaan) assim como as quatro primeiras meninas (Cymira, Tasha, Michelle e Lamecca) no seu respectivo banheiro. Depois de alguns minutos, ouvi muito barulho no banheiro dos meninos.

– “O que estão fazendo?”, indagou o Jeremiah. Era justamente o que estava me perguntando. Quando fui ver, logo vi que estava com problemas. O Joseph havia feito bolas com toalhas de papel e as jogava nos três outros. O Antwaan estava na pia e, com a mão debaixo da torneira aberta ao máximo, esguichava água por todo canto. Enquanto isso Charles e Luke estavam soltando gargalhadas, pois tentavam urinar cada um no mictório do outro.

– “Oh, rapazes”, disse; “Parem com isso e já para fora”.

– “Não pode nos dizer o que fazer”, disse o Charles, que pelo menos voltou à posição normal e urinava no seu próprio mictório.

– “É, ele tá certo”, acrescentou o Antwaan; “Cê não é professor”.

Então ouvi muito barulho lá fora e fui correndo ver. Todas as crianças queriam ter sua vez e perguntavam quando iam poder entrar. O Brandon, o mais insistente, gemia: “Preciso fazer xixi!” Eu também precisava, mas, no momento, era o que menos me preocupava. Entrei de novo no banheiro e percebi que tentar ser duro não ia ajudar muito. Agora, o Charles e o Luke estavam imitando o Joseph e jogavam bolas de toalha de papel, uma das quais me atingiu atrás da cabeça enquanto impedia o Antwaan de jogar mais água, fechando a torneira.

Antes de os meninos poderem me afrontar, disse: “Não sou professor, mas a turma da Sra. Green vai chegar logo. Se vocês não saírem, vamos todos ter problemas”.

– “É, o Bill tá certo”, disse Charles; “Melhor sair” (*Idem*, p. 457).

Na cena narrada, é nítida a diferença de atitude perante às crianças da professora e do pesquisador em questão. Corsaro (ou Bill, como fora apelidado carinhosamente pelas crianças) não possuía a autoridade da professora. No entanto, ele conseguiu explicitar para o grupo de meninos o motivo de seu pedido para que cessassem a “bagunça”, depois de ter *escutado* as razões deles para não obedecê-lo. Houve, enfim, um diálogo, uma troca, em que ambas as partes puderam se colocar e assim chegar a um “denominador comum” (para usar uma metáfora escolar).

Quantas vezes o adulto se dispõe a trocar de fato com as crianças, a negociar sua forma de conduzir determinada situação? Ou, em outras palavras, quantos professores se dispõem a ouvir os argumentos, solicitações, vontades e razões dos alunos? Quantos não lançam mão de sua autoridade para impor regras e procedimentos institucionalmente preestabelecidos (muitas vezes disfarçados de “combinados”)? “Os adultos buscam enquadrar as crianças em rituais cristalizados por um jeito de ser no qual prevalece a rigidez, a

uniformidade e a homogeneização, o que ocasiona certa *tensão* nas relações entre adultos e crianças, repercutindo nas relações entre as próprias crianças” (MARTINS FILHO, 2008, p. 104).

Os papéis esperados de adultos e crianças já estão tão instituídos no cotidiano escolar que a presença de um pesquisador na sala de aula causa estranhamento, tanto aos alunos quanto aos professores. Assim como Corsaro, também Carvalho o percebeu: “nesse cotidiano estruturado, não há lugar previsto para o sociólogo, para um adulto – frequentemente uma adulta – que não é professora, funcionária, nem mãe de alunos. Uma adulta que não se responsabiliza pela manutenção da *disciplina*, não *pune* – estranham os estudantes” (2011, p. 209, grifos meus). Também notei isso, em certa ocasião, no meu trabalho de campo: um aluno espiava no computador da sala – onde a professora havia deixado, sem querer, o “semanário¹¹” aberto –, qual seria a lição de casa. Quando notou que eu o observava, hesitou um pouco, sem graça pelo “flagrante”. Ao perceber, porém, que eu não esboçara nenhuma censura, sorriu para mim com cumplicidade e seguiu espiando a tela do computador.

Existe, portanto, uma entranhada tradição no modo de como adultos e crianças se relacionam. O papel a ser desempenhado por cada um já é esperado, e qualquer mudança em relação a isso causa estranhamento. Na minha prática como professora, tive uma experiência com um aluno de 6 anos que, frequentemente, fazia coisas escondido, como buscar materiais no atelier de artes ou ir até a quadra, quando estávamos em outra atividade. Não eram ações proibidas, mas ele não me consultava, nem sequer avisava: quando me dava conta, ele já tinha ido. Ao questioná-lo por que ele saía, respondia-me algo do tipo “eu queria ver o que estava acontecendo na quadra!” ou “eu fui buscar esse material”. Esse pequeno “embate” cotidiano com este aluno indica, a meu ver, dois aspectos importantes: o primeiro tem a ver com essa tradição de como adultos e crianças se relacionam; possivelmente, este menino, nas suas experiências anteriores, aprendeu que adultos geralmente negam pedidos e que, portanto, é melhor não consultá-los. O segundo aspecto diz respeito à estrutura escolar “adultocêntrica”, em que não cabe uma atitude espontânea (e autônoma, diga-se de passagem) de uma criança que não consulta o professor para circular livremente pela escola – a não ser naquelas poucas que têm projetos pedagógicos “alternativos”. O comportamento deste aluno, em meio às outras tantas atribuições sempre presentes em sala de aula, causa uma dificuldade em

¹¹ Planejamento feito pelos professores das atividades previstas para a semana.

estabelecer e gerenciar a rotina esperada do trabalho escolar. Atitudes assim são aquelas que tornam o aluno “difícil”.

Por esse motivo, a escola busca “enquadrar”, organizar, conter os movimentos infantis numa tentativa de assegurar maior controle do grupo. Muitas vezes, sanções arbitrárias são motivadas por um cansaço do adulto em lidar com o ritmo e o modo de ser infantil. Permitir que se tire os sapatos, por exemplo, significa que depois se perderá um tempo para recolocá-los. Fazer uma atividade ao ar livre exigirá maior energia para se conquistar a atenção do aluno, já que nela haverá mais elementos dispersantes. Deixar que as crianças se sujem, se molhem (em dias quentes), se melequem, requererá um trabalho para se limpar e se reorganizar. Assim, muitas vezes parece mais *fácil* permanecer dentro da sala, com todos sentados nas carteiras, dispostos de frente para o professor detentor do controle e da palavra. Dessa forma, tem-se a impressão de que aquilo que o docente intenta transmitir será plenamente assimilado. Contudo, as crianças sempre encontram espaços, mesmo que minúsculos, para suas fantasias e vivências próprias, como uma singela e silenciosa brincadeira com as canetas e lápis no estojo – cena que pude observar no trabalho de campo. O almejado controle absoluto do grupo em sala de aula é, portanto, ilusório, mesmo em um contexto muito organizado, como esse observado na parte empírica desta pesquisa.

Aqueles que apresentam a seu modo uma resistência a essa organização adultocêntrica são considerados alunos “difíceis”. Porém, suas atitudes fora dos padrões parecem indicar que o nosso sistema escolar não dá conta das singularidades intrínsecas às distintas formas de ser e de agir infantil. Sem perceber o quanto essa estrutura institucional é geradora de muitas das dificuldades de alguns alunos, professor e escola responsabilizam o próprio aluno (e/ou sua família) pela sua não adaptação, e passam muitas vezes a buscar apoio em profissionais externos ao contexto escolar. “Os educadores demandam excessivamente auxílio e suporte discursivo de outros campos teóricos, como se o próprio âmbito escolar não fosse potente o suficiente para se constituir como frente discursiva autônoma, emancipada” (AQUINO, 2002). A seguir, discutiremos as consequências dessa terceirização dos problemas escolares.

3.3 PARA ALÉM DA SALA DE AULA

Não mais acreditamos que o discurso pedagógico seja potente o bastante para dar conta dos *entaves do dia-a-dia escolar*.

Julio Groppa Aquino (2005)

Como apresentado no primeiro capítulo, desde o tempo de Arthur Ramos, a educação

se vale da psicologia para tentar resolver *problemas* do cotidiano escolar. Mas não se trata de uma apropriação profunda do discurso psicológico, que poderia ajudar a entender as possíveis causas das dificuldades de alguns alunos – até porque, se educadores se aprofundassem na abordagem psicológica, as escolas se transformariam em consultórios. A psicologia vem sendo acionada apenas para legitimar o desvio de comportamento do aluno “difícil”, justificando a sensação de impotência do professor. Molda-se, assim, um discurso que, ao invés de instigar possibilidades de aprimoramento da prática docente, institui a inviabilidade do trabalho educativo. “A exclusão vai acontecendo arrematada por esse verniz psicologizante, por esse sotaque psi pretensamente isento, acima de qualquer suspeita conceitual. Um sotaque carregado de termos obscuros e, ao mesmo tempo, sedutores, porque importados de jargões impenetráveis” (AQUINO, 2005).

Dessa forma parece não haver recursos, no campo educacional, para ajudar o professor a lidar com a dificuldade de que estamos tratando, ou seja, aquela que não é especificamente ligada à aprendizagem, nem às clássicas questões de comportamento (como a indisciplina), mas a inadequações ou desajustes à demanda escolar. São questões que parecem apenas atrapalhar o trabalho do professor, por não serem consideradas parte da “verdadeira” tarefa docente. Uma das professoras participantes desta pesquisa evidencia essa impressão: “a gente tem lidado em sala de aula – talvez até você veja – com muitas questões que não são puramente pedagógicas”. As dificuldades sentidas no *interior* da sala de aula são justificadas por influências externas à escola e devem ser resolvidas também externamente, por outros profissionais, uma vez que não são “questões puramente pedagógicas”.

Não mais acreditamos que ensinar, com seus múltiplos mistérios, salva a lavoura do mundo. Supomos, ao contrário, que a clínica salva, que a família salva, que o governo salva, que o partido salva. Nós apenas precisaríamos ser salvos por um deles, quem quer que fosse. Trocando em miúdos, a gênese dos *impasses escolares* quase sempre é pensada como algo exterior às coordenadas escolares. Logo, sua administração só poderia se dar no exterior igualmente. Não mais acreditamos que se pode ensinar tão-somente, e que o outro, com isso, pode aprender. (*Ibid.*, grifos meus).

A tendência atual de encaminhar o *problema* para outros profissionais denuncia uma falta de confiança do professor e da escola em sua missão de educar. Mantovanini afirma que “os professores da escola particular, assim como seus colegas da escola pública, têm se mostrado tão desanimados em relação às suas tarefas docentes que, muitas vezes, pequenas dificuldades encontradas no caminho são motivo para desistirem e acharem que a questão está fora do seu campo de atuação” (2001, p. 32). Em sua pesquisa, ela averiguou que, muitas vezes, uma intervenção interna, na própria escola, pode ser suficiente e evita que a criança se

torne um *caso clínico* ou um *aluno problema*.

O atendimento psicológico, por mais que possa ser, em vários sentidos, benéfico à criança com dificuldades, não resolve – porque, justamente, não lhe cabe resolver – o contexto causador da queixa escolar. De certa forma, esses atendimentos e diagnósticos acabam por legitimar a interpretação da dificuldade como restrita ao plano individual. A criança “encaminhada” é submetida a laudos e testes psicológicos, que não detectam diversos aspectos do contexto escolar que influenciam no desempenho do aluno. Não apontam, por exemplo, que:

o comportamento escolar dessas crianças não é um “em si”, mas parte integrante de uma instituição de ensino, cuja lógica é imprescindível conhecer se se quiser entender o significado desse comportamento; [...] que a política salarial desestimula os professores que, frustrados, fazem de seus alunos bodes expiatórios; [...] que a vida diária escolar concretiza tudo isso sob a forma de práticas e processos pedagógicos e administrativos produtores de dificuldades de ensino e de aprendizagem dos bens culturais que cabe à escola transmitir, sobretudo aos alunos que dependem inteiramente dela para aprendê-los; que as relações pessoais na escola são autoritárias e produtoras de estigma e exclusão; que a falta frequente de professores faz com que classes inteiras fiquem abandonadas por longos períodos, o que não impede que sejam, no ano seguinte, rotuladas como “fracas”, verdadeiras antessalas das classes especiais; que todo esse processo é vivido com dor pelas crianças e causa-lhes danos na autoestima, os quais os psicólogos vão equivocadamente entender como causa das dificuldades escolares (PATTO, 1997).

Maria Helena Souza Patto foi uma das primeiras pesquisadoras a estudar de forma sistemática a questão do fracasso escolar. A autora analisou diacronicamente a produção acadêmica sobre esse fenômeno (PATTO, 1988; ANGELUCCI et al., 2004) e inaugurou uma importante discussão sobre a *produção do fracasso escolar* pela estrutura mesma desta instituição e pela relação dela com fatores sócio-históricos. Patto, na década de oitenta, já denunciava o quanto prevalece historicamente, na pesquisa educacional, a teoria da deficiência cultural dos alunos pobres e a responsabilização da “clientela inadequada” pelos problemas escolares. Segundo a autora, a partir da segunda metade dos anos setenta, “à medida que as pesquisas vão desvendando as deficiências estruturais e funcionais da escola, ao invés da tendência a atribuir à clientela a responsabilidade pelo fracasso escolar ter sido ultrapassada, ela foi apenas somada à responsabilização do sistema educacional” (*Op. cit.*, p. 76). Em sua pesquisa, Patto deparou-se com artigos que analisavam os determinantes intraescolares para o insucesso educativo, mas, ao mesmo tempo, afirmavam que “as condições de vida dessa criança são incompatíveis com o desempenho escolar bem sucedido” (*Ibid.*), o que, segundo a autora,

[...] no mínimo, enfraquece qualquer proposta voltada para a melhoria da escola como solução para dificuldades que supostamente lhe são exteriores. Em outras palavras, o pressuposto da deficiência dessas crianças ainda é pedra de toque das explicações das vicissitudes de sua escolarização e das decisões técnico-administrativas que visam superá-las. [...] A medicalização do fracasso escolar e sua explicação sutilmente calcada no preconceito racial e social ainda estão em vigor em plena década de oitenta” (*Ibid.*).

Ao que parece, também em pleno século XXI.

O problema, enfim, da queixa escolar e o subsequente envio da criança para atendimento psicológico é se desconsiderar os aspectos intrínsecos a esta instituição, numa concepção que interpreta a dificuldade de adaptação ao contexto particular da escola como um problema individual, pertencente àquela criança encaminhada. O ciclo de produção do *problema* ocorre da seguinte maneira: o professor observa que o aluno tem uma dificuldade, por exemplo, de concentração. Um possível diagnóstico psicológico confirma: trata-se de uma criança que tem dificuldade de concentração. O que ocorre após essa constatação? Qual a sua utilidade para o docente? Em que ela irá contribuir para a superação da dificuldade sentida por ambos, professor e aluno? A escola solicita a avaliação psicológica e esta, por sua vez, confirma a razão da queixa. É um ciclo fechado; quase nada se constrói a partir disso.

Evidentemente trata-se de uma percepção geral, na qual sempre há exceções. Não sou, absolutamente, contra atendimentos terapêuticos, que – como já disse – são, na maioria das vezes, benéficos para ajudar as crianças a lidar com aspectos emocionais ou para reavaliar as relações intrafamiliares. O problema não está no acompanhamento psicológico em si, mas na expectativa que a escola projeta neste processo. Em alguns casos (como se verá na parte empírica dessa pesquisa) ele passa a ser condição para que a criança frequente a escola – o que, de certa forma, lembra o serviço de higiene mental da década de 1930. O tal aluno hipotético, que tem dificuldade de concentração – ou outros transtornos e síndromes com os mais variados nomes científicos – não poderá participar da educação escolar?

O encaminhamento de crianças que se encontram no início do processo de alfabetização pode caracterizar a existência de um conjunto de expectativas escolares em relação ao aluno interessante. Assim, qualquer aluno que se desvie desse padrão preestabelecido pela escola passa a ser visto como um "problema potencial", necessitando de um atendimento "preventivo". E nesse caso a escola acaba por apresentar um pré-diagnóstico das dificuldades escolares. (PROENÇA, 2010, p. 25).

Conhecer a suposta deficiência do aluno em relação às expectativas escolares em vez de produzir formas alternativas de fazê-lo participar da cena escolar, leva somente à reprodução da queixa – quando não à sua exclusão daquela instituição ou daquele grupo. Se o aluno não tem os requisitos exigidos para participar do meio escolar, não há o que se possa

fazer por ele na escola, e ele se transforma num estorvo. O foco, em geral, está no que lhe *falta* e não no que ele *requer*, e se desiste de procurar aquilo que é possível desenvolver junto a ele. Cecília Góes (2002) aponta para a priorização do déficit, que limita a consideração da criança em si: “fica em segundo lugar a pessoa como um todo, na complexidade de seu funcionamento, nas suas possibilidades” (p. 102).

Nos últimos anos, muito se tem falado de inclusão para casos de deficiências físicas ou cognitivas nítidas. Quando a escola conta com uma boa infraestrutura e um algum preparo para esse trabalho, o professor costuma lidar de forma mais tranquila com essas crianças. Isto porque as expectativas são outras – a demanda exigida por esses tipos de alunos parecem já fazer parte do “trabalho”. Entretanto, em relação aos alunos considerados “difíceis”, mas não “de inclusão”, não se cogita qualquer adaptação às expectativas curriculares e procedimentais. Não se compreende as singularidades de cada aluno, que um pode ser mais lento, outro mais desatento, outro agitado. Daniela Alonzo (2011) disse-me certa vez que devemos pensar o aluno com dificuldade como fazemos com alunos com deficiência física, isto é, da mesma forma que um cadeirante precisará de uma rampa para acessar um pavimento superior, esse aluno, talvez, precise de “rampas” – caminhos alternativos – para o seu desenvolvimento, para conquistar habilidades e aprendizados (informação verbal)¹². O desafio é encontrar e construir junto a ele essas “rampas”. Mas parece não ser esse o objetivo do trabalho docente. “Assim, instala-se nas escolas – públicas ou privadas – um quadro difícil de ser solucionado: de um lado índices crescentes de malogro escolar; do outro lado, um corpo docente perplexo diante das tarefas do ensino” (MANTOVANINI, 2001, p. 33).

O “diagnóstico” feito pela escola do aluno que tem questões para além das “puramente pedagógicas” e o encaminhamento a profissionais que possam tratá-las têm consequências significativas na trajetória da criança:

(...) em se tratando de crianças da média e da alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação de pais que visam a adaptá-las a uma escola que realiza os seus interesses de classe; no caso de crianças das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a exclusão da escola (PATTO, 1997).

Os autores convocados a essa discussão deflagram que muitas das dificuldades tem a ver com as exigências específicas do contexto escolar e da relação entre seus protagonistas. “Dizer que uma pessoa é tímida, é repetente, dar o estatuto de ser à coisa que vemos, nos faz

12 Perspectiva exposta por Alonzo durante supervisão no Colégio São Domingos, em São Paulo, em 2011.

pensar no processo de normalização e padronização pelo qual passam certas relações. Os afetos *atravessam as relações*. Eles não são monopólio do indivíduo, eles atravessam o ser” (MACHADO; PROENÇA, 2010, p. 40, grifos meus).

Atribuindo a dificuldade especificamente ao aluno, a escola não se implica como parte dessa relação e, ainda, o estigmatiza sob qualificações depreciativas – “difícil” é o termo mais utilizado dessa tendência –, desconsiderando o contexto em que elas se manifestam. Em outras palavras, “se alguém apresenta uma tendência de forma que nas relações essa tendência se cristalice, essa pessoa vira um personagem; "o" aluno especial, "o" presidiário, "o" louco, "o" pré-silábico, "o" aidético, "o" chato, "o" tímido, "o" excluído” (*Ibid.*, p. 41). É nesse momento que a dificuldade sentida pelo professor recai apenas sobre o aluno, que se torna “o” difícil!

É dessa forma que a “patologização” dos alunos com dificuldades contribui para uma postura de descompromisso por parte da escola com a responsabilidade pela educação, em todos os sentidos, desses alunos. Como se a existência de alunos “difíceis” fosse algo *natural*.

"Naturalizar", o que é isso? É pensar que o que acontece é *decorrente da natureza mesma das coisas e não da história*. Aprisiona-se assim a diferença. Explicando melhor: quando sentimos que é natural acontecer aquilo que nos incomoda, ficamos sem ideia sobre o que fazer, como se existisse algo fora de nosso alcance que nos impõe a existência de um objeto a ser analisado. As perguntas passam a ser, por exemplo, o que fazer com essas crianças que não aprendem? Como se existisse "a criança que não aprende" em si. Nós nos excluímos assim das práticas e das relações... (*Ibid.*, p. 42, grifos meus).

Acreditamos que a escola tem, sim, o que fazer e que o que acontece *não é decorrência da natureza mesma das coisas*, mas da *história*, como se verá a seguir.

3.4 PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL

Compreender a questão da mediação que caracteriza a relação do homem com o mundo e com outros homens é de fundamental importância justamente porque é através deste processo que as funções psicológicas superiores, especificamente humanas, se desenvolvem.

Teresa Rego (1994).

Inaugurada por Vygotsky, a perspectiva histórico-cultural elucida que “o desenvolvimento do sujeito humano e de sua singularidade se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas

emergem da vida social” (REGO, 1998, p. 58). É nas vivências culturais e sociais, na interação com o outro, na troca dialética com o meio que o circunda, que o indivíduo se desenvolve. Basta lembrarmos do caso do chamado “menino selvagem”, Victor de Aveyron”¹³, como um exemplo emblemático de que o sujeito *humano* não se configura como tal se não exercer intercâmbio com o meio social.

Da mesma forma, a aprendizagem se dá também através da troca com o outro; na vida escolar, com alguém mais experiente, que já saiba aquilo que se almeja aprender. Isso ocorre sempre num movimento de fora para dentro, ou externo-interno, o que significa que, num primeiro momento, o sujeito aprende através da mediação de um indivíduo mais experiente, para em seguida internalizar essa aprendizagem e poder dela lançar mão voluntária e independentemente (REGO, 1994, p. 61). Esse processo é chamado de regulação interpsicológica – ou atividade interpessoal –, quando o aprendiz ainda necessita de mediação, e regulação intrapsicológica – ou atividade intrapessoal –, quando ele já foi internalizado e compõe o repertório de conhecimentos que o sujeito carrega consigo (*Ibid.*).

Concebendo o homem como um ser eminentemente social, Vygotsky considera que a elaboração da consciência ocorre a partir de uma crescente apropriação dos modos de ação culturalmente elaborados. Apropriação que se dá por intermédio do contato social, onde, gradualmente, através de um processo de *internalização*, a criança vai tornando seus os modos de ação que inicialmente eram partilhados com os outros (OLIVEIRA, 1995, p. 154).

A importância da mediação do outro na aprendizagem respalda um dos conceitos fundamentais – e já bastante divulgado – da perspectiva histórico-cultural para o ensino: a Zona de Desenvolvimento Potencial (ZDP). Para Vygotsky, o aprendiz já interiorizado e conquistado pela criança, aquilo que ela já pode lançar mão de forma autônoma, corresponderia a seu nível de desenvolvimento *real*, um conhecimento que já foi totalmente consolidado. Porém, para compreendermos o desenvolvimento temos que levar em consideração não apenas o nível *real*, mas aquilo que a criança tem capacidade de executar, sem precisar do auxílio de alguém mais capaz. Essa seria a Zona de Desenvolvimento Potencial. “Há tarefas que a criança não consegue realizar sozinha, mas que se torna capaz de realizar se alguém lhe der instruções, fizer uma demonstração, fornecer pistas, ou der assistência durante o processo” (OLIVEIRA, 2009, p. 60). Nas (belas) palavras de Vygotsky “essas funções poderiam ser chamadas “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, em vez de “frutos” do desenvolvimento” (VYGOTSKY, 2007, p. 98).

¹³ Victor de Aveyron foi um menino, de onze ou doze anos, encontrado no sul da França, em 1800, que não demonstrava nenhum comportamento humano: era arisco a quem tentava dele se aproximar, andava nu, alimentava-se de nozes e raízes e não falava. Para saber mais sobre esse tema, cf. LEITE; GALVÃO, 2000).

Parece uma ideia simples e até um tanto óbvia. É certo que, ao ministrar suas aulas, a maioria dos professores auxilia e fornece pistas para que as crianças aprendam – se assim não fosse, todo o trabalho educativo poderia ser descartado. Entretanto, existe um sutil desvio nesse conceito, quando transposto à prática educativa, que gostaria de apontar: rotineiramente, o professor, a depender do tipo de dificuldade apresentada pelo aluno, ao invés de se colocar no lugar de mediador, daquele que ajuda a criança a alcançar aquela competência faltante, tem ele próprio uma expectativa de que ela já deveria sabê-lo. Isso ocorre quando lhe parece que aquela dificuldade guarda grande distância ao esperado para aquela idade, ou série, ou contexto. Nesses casos, em vez de ensinar, o professor passa a cobrar (seja na forma de julgamento daquele aluno, seja em uma avaliação mais formal). Em outras palavras, o que deveria ser um objetivo de atuação do professor é por ele considerado um pré-requisito da aprendizagem, algo que o aluno deveria já ter conquistado *a priori*.

A exigência de que o aluno traga uma bagagem prévia de conhecimentos e habilidades talvez se justifique em se tratando de adolescentes ou, pelo menos, de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental, quando muitas competências já puderam ser internalizadas. No entanto, essa expectativa é presente também nas séries iniciais, quando frequentemente professores se queixam de *déficits* dos alunos, por aprendizagens que deveriam ter sido garantidas nos anos anteriores, ou pela escola ou por seus familiares. Mais um vez foca-se na “falta” que aquela criança traz consigo, e não numa necessidade de readequar o seu planejamento, mas apenas como queixa. Retomarei essa questão na análise dos dados obtidos em campo, pois pude observar exemplos desse fenômeno. Ora, se o aluno está aquém do que se espera, é necessário trabalhar por e com ele, senão seguir-se-á adiando sua aprendizagem para que alguém, no futuro, assuma essa responsabilidade. Vaz (2005) verifica a ocorrência dessa transferência de responsabilidades na Educação Infantil:

A análise indicou porque, em seu imaginário, a educação infantil pública parece não reconhecer o lugar “criança-problema”. Isso porque, a Creche tem como recurso encaminhar seus “casos” para o psicólogo que ratifica o diagnóstico da instituição, ou, ainda, encaminhar os “desviantes” para a EMEI, considerando que estes, quando em grande quantidade e rebeldes ao disciplinamento, precisam de “novos horizontes”. Anuncia-se, então, que, estando de passagem para a EMEI, essas crianças não são mais sua incumbência, podendo, então, transferir o “problema”, que não é seu, para frente. A EMEI, por sua vez, diagnostica sua clientela “defasada”, e, ao final, argumenta que seu papel não é alfabetizar, transferindo assim seus desviantes para o ensino fundamental. (p. 11).

Esse quadro é facilmente reconhecido quando se trata de dificuldades de aprendizagem de conteúdos específicos. Via de regra, se o aluno chega em determinada série

com um desempenho muito aquém do esperado para aquela etapa, cria-se um incômodo para o professor, podendo gerar até um mal -estar com o colega da série anterior. O professor se incomoda porque não poderá dar sua aula de forma homogênea. O aluno que tem uma marcante e específica dificuldade demanda um olhar mais individualizado, o que é “difícil” de gerenciar na sala de aula. Por esse motivo, as escolas, inclusive, instituem espaços exclusivos (ou “excluidores”, a depender de como esse espaço é configurado) para a recuperação de aprendizagens. Trata-se de uma discussão muito profícua que, porém, não cabe aqui estender.

Contudo, os alunos considerados “difíceis”, em geral, não são os que estão aquém no desempenho relativo aos conteúdos curriculares – ao contrário, muitas vezes causam mais “transtornos” aqueles que apreendem os conteúdos com maior facilidade. Os ditos alunos “difíceis” são quase sempre aqueles que não correspondem à expectativa do professor, no que tange ao *comportamento*. Entendendo que também “o comportamento é um processo de interação entre o organismo e o meio” (VYGOTSKY, 2010, p.135), mesmo ele deve ser *aprendido* através das relações com o outro; deve ser igualmente mediado, fruto da atuação em sua ZDP.

Enfim, as questões que não são consideradas como “puramente pedagógicas” deveriam também fazer parte da atividade docente, sobretudo nas séries iniciais. Recentemente, ao descrever a sensação que eu tinha de não estar realizando o trabalho pedagógico em razão das dificuldades no gerenciamento de atitudes, comportamentos e procedimentos com meus alunos, Virgínia Gastaldi (2013) me ponderou: “Diana, isso é o trabalho!” (informação pessoal¹⁴). De fato, se é na troca com o meio social que o sujeito se desenvolve e se a aprendizagem depende da mediação, então o comportamento considerado adequado para o meio escolar, as atitudes esperadas para o aluno, as habilidades que devem desenvolver, tudo isso tem que compor os objetivos de ensino.

Devemos entender que as atitudes tidas como erradas que os alunos apresentam têm relação com os contextos com os quais convivem. Ao longo do tempo, eles aprenderam esses comportamentos, a partir das relações sociais com as quais entraram em contato. Há de se lembrar que “os traços que caracterizarão a criança e o jovem ao longo de seu desenvolvimento não dependerão exclusivamente das experiências vivenciadas no interior da família, mas das inúmeras aprendizagens que o indivíduo realizará em diferentes contextos socializadores, como na escola” (REGO, 1996, p. 98). O jeito como procedem na escola é fruto de aprendizagens de como devem ser/estar na escola. Onde mais a criança aprenderia a

¹⁴ Perspectiva exposta por Gastaldi durante supervisão no Colégio São Domingos, em São Paulo, em março de 2013.

ser aluno, senão na escola? Os modos de ser e agir não surgem do nada. Na perspectiva vygotskiana, toda ação é, na verdade, uma *reação*.

As reações são os elementos fundamentais de que se forma todo o comportamento do homem e do animal quer nas formas mais simples, quer nas mais complexas. Costuma-se denominar reação em psicologia a ação responsiva do organismo suscitada por um estímulo qualquer. Se atentarmos para o comportamento do homem, é fácil perceber que todos os movimentos e atitudes costumam surgir em reação a algum impulso ou estímulo que denominamos causa desse ou daquele ato. Todo ato nosso é forçosamente antecedido de alguma causa que o suscita em forma quer de fato ou acontecimento externo, quer de um desejo interno, motivação ou pensamento (VYGOTSKY, 2010, p. 15)

Pensando dessa forma, o comportamento e as dificuldades de alguns alunos não deixam de ser respostas aos estímulos vindos do meio que os circunda e das pessoas com quem se relacionam. Essa resposta, contudo, não é passiva. As reações não são automáticas e não podem ser previstas. O sujeito na verdade interage dialeticamente com o meio, influenciando e sendo influenciado mutuamente, de forma singular.

Não é o que, geralmente, pensam os educadores. Rego (1995; 1998) verificou que professores entendem que a singularidade do sujeito ou é fruto de características inatas, determinadas *a priori*, ou advém de pressões do meio que o circunda, ou ainda de uma somatória de ambos. Isso significaria que uma criança tem certas características porque nasceu assim ou porque é “vítima” do seu contexto social ou porque nasceu assim e, além disso, cresceu em determinado contexto. Portanto, seja devido a características inatas, seja por causa de seu meio social, o destino da criança já estaria selado, e quanto a isso não haveria o que se fazer. Essa ideia da origem da singularidade humana, disseminada entre os professores e a equipe pedagógica, coloca a ação educativa num lugar de impotência e “a escola se isenta de uma avaliação interna e não se vê como promotora, ainda que não exclusiva, do fracasso (ou sucesso) escolar” (REGO, 1998, p. 58).

A partir das experiências vivenciadas nos vários contextos socializadores, desde o núcleo familiar até a escola e outros ambientes sociais, o sujeito *constrói* sua história de maneira única e particular. A troca com o meio é de mão dupla.

De acordo com o paradigma elaborado por Vygotsky, é necessário investigar a história singular dos sujeitos para que se possa de fato construir uma compreensão aprofundada de seus processos de desenvolvimento. O primordial no entendimento da formação do sujeito é que sua individuação se inicia nas experiências propiciadas pela cultura (REGO e OLIVEIRA, 2003, p. 32).

Da divergência entre a expectativa do professor e a singularidade de cada aluno,

apreendemos que a tendência seria por uma homogeneização dos estudantes. Ora, se todos correspondessem ao *ideal* de aluno almejado, desapareceriam as singularidades e, com elas, a potência de aprendizagem a partir das trocas com o outro. Além disso, devemos ter em mente que as vivências e experimentações singulares fazem com que cada sujeito se desenvolva mais ou menos em áreas específicas. Ou seja, os indivíduos possuem capacidades e dificuldades em domínios diferentes do conhecimento: alguém que apresente dificuldade em matemática, por exemplo, pode demonstrar enorme competência para esportes ou literatura. A pergunta que fica é: qual a dificuldade específica do aluno tido como “difícil” que causa tanto incômodo no professor? Em outras palavras, que habilidades a escola tem priorizado em detrimento de outras?

3.4.1 Um “ensino de colorido emocional” (Vygotsky)

Não apenas os conteúdos e os comportamentos, mas também as emoções, para Vygotsky, são ensinadas e aprendidas. “Nessa perspectiva pode-se afirmar que a afetividade humana é construída culturalmente” (REGO; OLIVEIRA, 2003, p. 28). Ninguém nasce sabendo ser sensível, gentil, educado, bruto, desrespeitoso ou engraçado. Novamente, nas palavras das autoras citadas: “a gênese da vida afetiva social é medida pelos significados construídos no contexto cultural em que o sujeito se insere. Tais postulados autorizam que se refutem quaisquer hipóteses que relacionem traços emocionais do sujeito a fatores inatos” (*Ibid.*, p. 23). Segundo elas, seria importante ter claro que esse processo não se concretiza de forma homogênea, formando subjetividades idênticas, pois justamente cada sujeito reage, elabora e lida de modo singular com as mesmas determinações e influências sociais.

O ser humano aprende, por meio do legado de sua cultura e da interação com outros humanos, a agir, a pensar, a falar e também a sentir (não somente como humano, mas por exemplo como ocidental, como um homem moderno, que vive numa sociedade industrializada, tecnológica e escolarizada, como um latino, como um brasileiro, como um paulista, como um aluno). Nesse sentido o longo aprendizado sobre emoções e afetos se inicia nas primeiras horas de vida de uma criança e se prolonga por toda a sua existência (*Ibid.*).

E de que forma as emoções se relacionam com a educação? Para Vygotsky, o desenvolvimento intelectual e emocional estão interligados, não podendo ser dissociados um do outro.

A emoção não é um agente menor do que o pensamento. O trabalho do pedagogo deve constituir não só em fazer com que os alunos pensem e assimilem geografia mas também a sintam (...).

São precisamente as reações emocionais que devem constituir a base do processo educativo. Antes de comunicar esse ou aquele sentido, o mestre deve suscitar a respectiva emoção do aluno e preocupar-se com que essa emoção esteja ligada a um novo conhecimento (VYGOTSKY, 2010, p.144).

As emoções, portanto, interferem no desenvolvimento intelectual e vice-versa, já que é com a razão que o sujeito controla suas emoções, elevando-as a um nível mais sofisticado. Vygotsky afirma que o ser humano se diferencia dos animais justamente por conseguir, através da mediação social, se distanciar de emoções mais primitivas, ligadas a origens biológicas, para organizá-las como um fenômeno histórico e cultural.

Um aspecto essencial das postulações de Vygotsky sobre as mudanças qualitativas que ocorrem com as emoções ao longo do desenvolvimento diz respeito ao aumento do controle do homem sobre si mesmo, também uma constante no pensamento de Vygotsky. Novamente inspirado em Espinosa, ele atribui à razão, ao intelecto (desenvolvido graças ao crescente domínio de instrumentos culturais) a capacidade de controlar os impulsos e as emoções mais primitivas (REGO; OLIVEIRA, 2003, p. 21).

Assim, na perspectiva vygotskyana, as emoções também são maturadas, desenvolvidas, aprendidas. E além disso, têm a mesma importância e devem receber o mesmo estatuto teórico que o desenvolvimento intelectual. É possível apreender, dessa ideia, que o processo educativo passa pelo vínculo afetivo, pela emoção que esse processo suscita. Há um encantamento, uma sedução para o conhecimento – isto sim, *a priori*. O professor deve ser uma figura amistosa, cúmplice no desenvolvimento do aluno, atento ao que cada criança necessita aprender.

Vygotsky conclui essa ideia com uma afirmação lindamente formulada, em minha opinião: “Todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede” (*Op. cit.*, p. 145).

É espantoso ver o quanto as observações de Vygotsky, feitas há quase um século, continuam ainda tão atuais, quando olhamos para o nosso ensino.

Por algum motivo formou-se em nossa sociedade a concepção unilateral da personalidade humana, por algum motivo todos interpretam o talento apenas em relação ao intelecto. Mas é possível não só pensar com talento mas também sentir com talento. O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação *nas mesmas proporções* em que são a inteligência e a vontade. O amor pode vir a ser um talento tanto quanto a genialidade, quanto a descoberta do cálculo diferencial. Em ambos os casos o comportamento humano assume formas exclusivas e grandiosas (VYGOTSKY, 2010, p. 145, grifos meus).

Que espaço se tem dado para as emoções em sala de aula? Elas constam dos nossos planejamentos? Fazem parte dos programas dos cursos de formação de professores? A

carga de emoção que está ligada ao ensinar é considerada oficialmente? Seguiremos nessa discussão.

3.5 PRÁTICAS DE “CUIDADO”, GÊNERO E O ASPECTO RELACIONAL DO ENSINO

Como vimos, a emoção é essencial no desenvolvimento do ser humano e certamente ela está presente no contexto escolar, local privilegiado de desenvolvimento e aprendizagem. “Um turbilhão de emoções e relações humanas”; é assim que Carvalho (1999) descreve a sala de aula, ressaltando que, mesmo quando vemos a escola como uma série de práticas vazias e mecanizadas, um olhar mais atento às crianças e aos professores revelará que “o turbilhão emocional gira silencioso, aguardando como um vulcão adormecido uma oportunidade para vir à tona” (p. 209). A autora aponta, então, para dois aspectos do ensino que não costumam ser evidenciados nos estudos educacionais: o desgaste da profissão docente e as implicações da sua associação com características tidas como *femininas*.

Para Carvalho, há no exercício da docência uma série de ações que não estão ligadas necessariamente aos conteúdos didáticos – seriam aquelas que, segundo a professora participante dessa pesquisa, não são “puramente pedagógicas. Carvalho as chama de práticas de “cuidado”.

As palavras “cuidado” e “cuidar”, tradução mais frequente para os termos *caring* e *to care for* do inglês, têm sido empregadas em uma multiplicidade de significados, em diversas áreas do conhecimento e campos profissionais que variam da enfermagem à filosofia, da educação infantil à assistência social, da psicologia à sociologia do trabalho. [...] Essa multiplicidade de significados, construída a partir de diferentes marcos teóricos, tem contribuído para a dificuldade em se utilizar adequadamente o conceito de “cuidado”, ora entendido como fonte de superexploração, ora como amor; enaltecido como valor ético universal e ao mesmo tempo apontado como núcleo central das mulheres. Em cada abordagem o estatuto teórico do “cuidado” – tema muito raramente debatido – pode variar, sendo tomado tanto como categoria teórica explicativa da divisão social do trabalho, tanto como valor ético ou como conceito descritivo, empírico (*Ibid.*, p. 51).

A autora ressalta que a associação do “cuidado” com a feminilidade e a maternidade não é algo natural, mas sim uma noção construída historicamente, que tem a ver com relações de gênero cultural e socialmente estabelecidas. Nem sequer o amor materno é natural e universal. Consideramos esta uma ressalva importante para não cairmos no engano de associar as práticas de “cuidado” com um fazer espontâneo das mulheres – e que, portanto, não necessitariam ser estudadas. Elas devem, ao contrário, ganhar estatuto teórico e ser

discutidas, pensadas, planejadas, objetivadas por professores e professoras indistintamente. Afinal,

Não se trata de um valor universal dos seres humanos, nem de uma tendência inata ou instintiva das mulheres, nem mesmo de uma expressão de necessidades inerentes às crianças, pois que, se atender a certas necessidades básicas do ser humano durante seus primeiros meses de vida é uma questão de sobrevivência, determinada por características biológicas, *tudo o mais nessa relação é histórica e culturalmente determinado*: o tempo de duração dessa atenção, as pessoas mais indicadas para provê-la, o tipo de relação interpessoal que se estabelece entre os envolvidos, as formas e práticas de atendimento etc. (*Ibid.*, p. 58, grifos meus).

Concordamos com Carvalho que “o que a corrente de pensamento que vimos discutindo entende por “cuidado” não é o único modelo de relação adulto-criança, ou, *a priori*, o melhor, mas um modelo gestado historicamente nas sociedades ocidentais a partir de certas condições e associado às mulheres” (*Ibid.*). A autora apresenta um extenso e pertinente panorama histórico da associação do ensino a características tidas como *femininas* e da construção do conceito de “cuidado” na educação, mas que não cabe aqui retomar. Parece-nos pertinente destacar somente alguns aspectos dessa reflexão, apresentados a seguir.

Inicialmente ligado apenas às tarefas domésticas realizadas por mulheres, o conceito de “cuidado” passa a ser empregado para descrever todos os tipos de trabalhos relacionais, ou trabalhos centrados nas pessoas (*people-centred work*), como nomeiam alguns teóricos ingleses. “É interessante destacar que dificilmente os estudos sociológicos incluem a escola e a educação escolar como *trabalho centrado na pessoa*, deixando de considerar, portanto, a dimensão relacional do trabalho docente” (*Ibid.*, p. 53).

Ao contrário da vasta produção em língua inglesa, no Brasil prevalece um “silêncio” sobre o assunto. As produções existentes se restringem, geralmente, aos estudos sobre Educação Infantil, em especial nos trabalhos de Maria Malta Campos (1994) e Fúlvia Rosenberg (1994). Essas autoras, com base nos debates e experiências internacionais sobre educação de crianças pequenas, procuraram demonstrar que seria falsa a polaridade estabelecida entre *educação*, em geral promovida por professoras em pré-escolas e voltada para o ingresso no ensino fundamental, e o “*cuidado*”, tido atividade mais assistencialista, promovido por uma adulta que se encarregue de limpar as crianças, alimentá-las e evitar quedas e machucados – e da qual não se exige uma formação específica (CAMPOS¹⁵ *apud* CARVALHO, *Ibid.*, p. 64).

A perspectiva é coerente com a moderna noção de “cuidado” que tem sido

¹⁵ CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/Coedi. *Por uma política de formação do profissional em educação infantil*. Brasília, 1994.

usada para incluir todas as atividades ligadas à proteção e apoio necessárias ao cotidiano de qualquer criança: alimentar, lavar, trocar, curar, proteger, consolar, enfim, "cuidar", todas fazendo parte integrante do que chamamos de "educar". Uma psicóloga norte-americana, Bettye Caldwell, cunhou a inspirada expressão "educare", que funde, no inglês, as palavras educar e cuidar (ROSEMBERG, 1994).

Esta concepção torna mais fácil a superação da dicotomia entre o que se costuma chamar de "assistência" e educação. Com efeito, não só todos esses aspectos são recuperados e reintegrados aos objetivos educacionais, como também deixam de ser considerados como exclusivamente necessários à parcela mais pobre da população infantil, e de ser contemplados somente para as crianças menores de 2 ou 3 anos de idade. *Todas as crianças* possuem estas necessidades e, se todas têm o direito à educação, qualquer instituição que as atenda deve levá-las em conta ao definir seus objetivos e seu currículo (CAMPOS, 1994, grifos meus).

Afastando-se em certa medida das questões de gênero, essa abordagem (que, segundo Carvalho, trouxe consequências relevantes para a prática pedagógica, no sentido de traçar uma política para a Educação Infantil e para a formação de professores) traz um caráter diferente para as práticas de “cuidado”, ao se apoiar no que seriam as necessidades das crianças. Porém, outra questão se coloca: como são definidas essas necessidades no Ensino Fundamental? Tradicionalmente a discussão sobre *educação e cuidado* fica restrita à Educação Infantil. Parece que o reconhecimento de que o *cuidado* faz parte do ato de educar é mais imediato quando se tratam de crianças menores, até 6 anos. A partir do ingresso no Ensino Fundamental, é como se essa dimensão não fosse mais necessária.

Nesse sentido, podemos pensar que os tais alunos “difíceis” nos fazem questionar a estrutura escolar como um todo. Se esses alunos não conseguem se adaptar ao sistema escolar tal como ele se estrutura, poderíamos inverter o adjetivo e pensar que, do ponto de vista dessas crianças, a escola é que é “difícil”.

Carvalho, em sua pesquisa, nos mostra que é necessário levar em conta que as práticas que hoje identificamos como “cuidado” formaram-se historicamente e que essas práticas não fazem parte da essência de uma pretensa feminilidade, da natureza da maternidade ou de necessidades intrínsecas das crianças (*Idem*, p. 66). As práticas de “cuidado” existem, enfim, mas não são institucionalizadas, discutidas, não fazem parte dos programas dos cursos de formação de professores, e assim o aspecto relacional do ensino não é considerado “oficialmente”. O desgaste advindo da profissão docente acaba sendo sentido solitariamente pelo professor que, exausto, acaba reduzindo a questão à sina de sempre haver alunos “difíceis”.

Nesse sentido, essa pesquisa busca contribuir com uma demanda teórica, apontada também por Carvalho:

Há toda uma discussão a ser desenvolvida sobre as dimensões psicológicas das relações de “cuidado”, as características de personalidade das pessoas que “cuidam”, as consequências da atenção prolongada às necessidades dos outros, os afetos e investimentos emocionais aí envolvidos, etc (*Idem*, p. 59).

Esses aspectos, assim como as práticas de “cuidado” e a dimensão relacional do ensino, voltarão a ser discutidos na análise dos dados empíricos deste estudo.

3.6 UM TEMA, MUITOS PONTOS DE VISTA

Aprender... Ensinar... Algo começa a funcionar diferentemente do que se pretendia na máquina escolar. Pensemos em uma professora que percebe as dificuldades dos seus alunos e está preocupada em descobrir o que fazer para ajudar essas crianças que apresentam dificuldades. Imaginemos a delicadeza desse processo que convida o professor a saber de seu próprio desejo para poder ter ideias sobre o que fazer...

Adriana Marcondes Machado e Marilene Proença (1997)

Ao longo desse capítulo procuramos apresentar diversos aspectos e perspectivas de teóricos e pesquisadores para discorrer a respeito da relação do professor com aquele que se convencionou a chamar de aluno “difícil”.

A partir das discussões apresentadas até agora, pudemos inferir que não existem alunos “difíceis” em si. A dificuldade é sofrida pelo professor na sua relação com algumas crianças que se distanciam de um *ideal* de comportamento ou de desenvolvimento que ele traz dentro de si – ou que é propagado nos meios educacionais. No dia-a-dia da escola, aluno “difícil” é aquele “que dá trabalho”, às vezes chamado também de aluno “que demanda”. É curioso pensar nessa última expressão, já que *demandar* é um verbo transitivo direto. O que ele demanda? Por que isso é tão difícil para o professor?

Se o professor pode idealizar o aluno, poderíamos também idealizar o professor – não no sentido de criar um manual de conduta, nem o culpando unicamente pelos entraves na relação com essas crianças, mas tentando apontar caminhos para uma renovação na maneira de se encarar o conflito latente. Do ponto de vista dos educadores, de que vale pensar no ideal de aluno se não podemos escolher o público que recebemos na escola? Dessa forma, cabe apenas pensarmos em como encaminhar o trabalho com aqueles meninos e meninas que temos diante de nós.

[...] escola é o lugar não só do acolhimento das diferenças humanas e sociais encarnadas na diversidade de sua clientela, mas fundamentalmente o lugar a partir do qual se engendram novas diferenças, se instauram novas *demandas*, se criam novas apreensões sobre o mundo já conhecido. Em outras palavras, escola é, por excelência, a *instituição da alteridade, do estranhamento e da*

mestiçagem – marcas indelévels da medida da transformabilidade da condição humana (AQUINO, 1998, p. 138, grifos meus).

Devemos pretender ser um professor para quem não há aluno “difícil”, já que todas as crianças têm o mesmo potencial de aprender – conteúdos, procedimentos, comportamentos, atitudes, valores morais etc. –, bastando que se descubra o caminho para ensiná-los, tendo ciência de que esse caminho é sempre singular. Não seria essa a magia da prática educativa?

Se pensar num aluno *ideal* é quase uma crueldade, já que exclui uma parte considerável das crianças do processo educativo, pensar no *ideal* de professor que queremos ser pode ser uma boa meta para se buscar um aprimoramento da prática docente, cujo primeiro passo nos parece ser uma vigilante desconfiança de fórmulas prontas e condutas pré-concebidas. Seguindo a mesma linha de pensamento, chegaremos necessariamente também a um *ideal* de escola. Esta escola jamais segregaria os diferentes de uma suposta maioria idealizada.

Nessas condições, a escola poderia se constituir num tempo-espço receptivo à pluralidade e à multiplicidade de significados das muitas culturas e dos valores plurais no seio de uma mesma sociedade. Isso significa que os diferentes, os estranhos e as minorias (sejam elas étnicas, religiosas, raciais, de gênero, etc.), outrora presenças indesejáveis, têm uma nova chance nesse tipo de escola, não mais indiferente à diferença, às ambiguidades, enfim, à ambivalência, que sempre foi utilizada para o aniquilamento das “ervas daninhas” (ALMEIDA; GOMES; BRACHT, 2009).

Evidentemente, esse *ideal* não pode servir como um instrumento de cobrança e de acusação dos professores. É preciso investir em novos conceitos na formação docente para que, mesmo que a dificuldade nunca venha a ser propriamente extinta, pelo menos não seja um empecilho para uma ação educativa inclusiva que acolha a diversidade das crianças.

Enquanto a única ação possível diante do aluno “difícil” for a de queixar-se dele, continuaremos a exportar *problemas* para que outros profissionais se ocupem, atestando a falência da educação escolar, ao menos para esses alunos.

Imaginemos, em uma conversa, alguém dizer em tom melancólico, queixando-se: “Eu gostaria muito que esse aluno aprendesse, mas não consigo ensiná-lo”. O que esta pessoa está efetuando? Qual tendência, qual desejo? Queixar-se; o desejo é “queixar”, que é diferente do “ensinar”. Não falta nada para o queixar realizar-se. Queixar não é querer algo e não ter, queixar é queixar (PROENÇA; MACHADO, *Ibid.*, p. 46).

Tentando não incorrer em uma visão demasiada utópica, podemos até considerar o aluno “difícil”, perceber que ele “dá trabalho”, mas querer trabalhar com e por ele. Essa é a

dimensão de educação almejada, que envolve “cuidado”, vínculo afetivo e emocional, segundo os autores convocados nessa discussão.

Componentes indissociáveis da ação humana, as manifestações emocionais têm importante impacto nas dinâmicas de interação que se criam nas situações escolares. (...) [Caso contrário] cria-se um clima de rispidez que impede uma aproximação e compromete o estabelecimento de um bom vínculo afetivo, condição necessária para a aprendizagem (GALVÃO, 2004, p. 219).

Buscar esse vínculo, envolver-se com as crianças, pode parecer desgastante e cansativo. Talvez fosse mais fácil se os alunos chegassem na escola trazendo consigo grande concentração, interesse e pré-disposição para ouvir tudo o que o professor tem a dizer. Como não é assim, assumir o caráter emocional do trabalho educativo, como uma atividade relacional, pode aliviar o docente e tornar sua tarefa mais prazerosa. Carvalho (1999) verificou que:

As práticas de “cuidado” pareciam, de toda forma, contribuir para uma maior permanência das crianças na escola e para a qualidade do ensino, por concorrer para a solução de problemas que poderiam levar a fracassos; por criar ambientes mais acolhedores e menos hostis; por dar acesso ao professor ou professora a um conjunto de informações sobre o aluno que podiam ser usadas no sentido de facilitar seu desempenho escolar; e por potenciar o compromisso e o envolvimento dos professores com o processo (p. 233).

Conhecer o educando e cuidar dessa relação poderá, portanto, tornar mais “fácil” o aluno “difícil”. Ao envolver-se com as singularidades e idiossincrasias, não para julgá-lo, mas para acolhê-lo no seu jeito de ser, o professor descobrirá, quem sabe, caminhos para lhe ensinar outras possibilidades de conduta, que poderão ajudá-lo como estudante, em sua relação com o conhecimento, e como integrante de um grupo, nas relações com seus colegas e com os adultos que fazem parte de sua vida escolar. Não será necessário recorrer ao discurso psicológico, se a dimensão acima descrita for considerada parte da educação. Se a criança possui um comportamento ríspido ou é extremamente competitiva, por exemplo, não basta “diagnosticar” que as raízes dessa característica residem nos seus modelos familiares, se isso servir apenas como queixa da inadequação de seus hábitos domésticos. Também não devemos impor que o trabalho educativo na escola só se efetivará se a criança passar por um tratamento psicológico. A escola, como importante meio social na vida da criança, pode incumbir-se de apresentar outras formas de se relacionar.

Para que isto ocorra, a escola e os educadores precisam adequar suas exigências às possibilidades e necessidades dos alunos. (...) O papel mediador do professor é de extrema importância. Uma prática baseada nesses princípios terá, com certeza, um efeito extremamente educativo (REGO, 1996, p. 99).

Talvez, o simples fato de a educação assumir a dimensão relacional do ensino, considerar a importância das emoções, perceber que o comportamento também necessita da mediação de alguém mais experiente para ser aprendido, que alunos precisam de “cuidados” para além de conhecer a Odisseia, frações, regras do futebol ou quem foi Picasso, que a infância tem um ritmo e uma lógica diferente do mundo adulto, que ensinar e aprender envolvem uma relação entre dois sujeitos e que pode e deve haver um prazer nesse encontro, que a escola precisa respaldar o professor nesses aspectos e que estes aspectos devem constar do currículo de formação inicial e continuada – faria com que esse aluno não fosse tão “difícil”; passasse a ser considerado ao menos “interessante”.

4 A PESQUISA EMPÍRICA

O que tem frequentemente acontecido é um certo divórcio e “diálogo de surdos” entre pesquisadores e professores. Para os últimos, a causa do fracasso é, em geral, visto como decorrência de uma série de carências por parte dos alunos (...). Em compensação, para os primeiros (os pesquisadores) a causa do fracasso escolar costuma ser atribuída à própria escola, a seus métodos, às suas condições materiais e a formação de seus professores.

Yves de la Taille

In: MANTOVANINI (2001)¹⁶

Nadir Zago, Marília Carvalho e Rita Vilela, na introdução de *Itinerários de pesquisa* (2011), chamam a atenção para o fato de que as escolhas metodológicas em pesquisas qualitativas devem estar a serviço dos objetivos da investigação, isto é, “as decisões tomadas pelo pesquisador devem estar em estreita relação com sua problemática de estudo, e não decorrer da simples transposição de técnicas ou procedimentos emprestados de outras realidades” (p. 8). Há, portanto, a possibilidade de improvisos, de mudanças de percurso, quando se adentra de fato no campo. Mas as autoras ressaltam: “Essa margem de liberdade do pesquisador não dispensa a necessária explicitação das decisões e encaminhamentos por ele adotados ao longo do seu processo de trabalho” (*Ibid.*, p. 9).

Assim sendo, pretendo a seguir descrever os caminhos metodológicos percorridos ao longo da pesquisa e explicitar as decisões e mudanças de percurso que ocorreram, sobretudo no início desse processo.

Antes de prosseguir, no entanto, reitero que não é escopo dessa pesquisa exaurir a questão com uma resposta definitiva, mas discutir aspectos e levantar novos problemas, demonstrando a importância das discussões sobre o tema dos alunos considerados “difíceis” e do aspecto relacional da prática docente. Concordando com Izabel Galvão, a pesquisa se insere

Num paradigma que pretende descrever e compreender as interações sociais em seus sentidos e em sua dinâmica, sem pretender descobrir-lhes regras ou leis para serem pura e simplesmente transferidas para outras situações. Estudando o cotidiano escolar em suas minúcias, pretendemos compreender-lhe a trama e as conexões, de sorte que são os elos que conseguimos

¹⁶ No prefácio do livro de Maria Cristina Mantovanini (*Op. Cit.*, p. 15), Yves de La Taille alerta sobre a distância entre a produção acadêmica e a prática nas escolas básicas, elogiando o método utilizado pela autora que, após os resultados preliminares de sua pesquisa, retornou à escola estudada realizando um debate sobre tais resultados com os professores envolvidos.

descobrir que são transferíveis das realidades estudadas para outras realidades (GALVÃO, 2004, p.29).

Pretendo seguir, também, os conselhos de Claudia Fonseca, em seu artigo “Quando cada caso NÃO é um caso” (1999), onde a autora aponta o lado positivo de se focar as subjetividades e peculiaridades dos sujeitos da pesquisa, mas sem perder de vista o aspecto social em que estão inseridos, buscando o que há de *geral* na realidade *particular* observada.

4.1 CAMINHOS METODOLÓGICOS PLANEJADOS E TENTATIVA FRUSTRADA: EM BUSCA DO ALUNO “DIFÍCIL”

Em uma primeira versão do projeto de pesquisa, eu havia planejado realizar uma comparação entre escolas, públicas e particulares, com métodos pedagógicos distintos. A ideia era verificar se, nas escolas que se diziam *construtivistas*, encontraríamos um maior vínculo afetivo entre professores e alunos e se seria menor a ocorrência de alunos “difíceis”, em comparação às escolas ditas *tradicionais*. E se escolas públicas ou privadas se distinguiriam nesse sentido. No entanto, principalmente a partir dos comentários da Prof.^a Graça Setton e dos colegas da disciplina “Projetos de pesquisa: leituras sobre métodos e técnicas na sociologia da educação”, percebi que seria inviável realizar tamanha investigação nos limites de uma Dissertação de Mestrado.

Optei então por realizar a pesquisa de campo em uma única escola. Escolhi uma instituição da rede municipal de ensino, com o intuito de obter uma amostra mais fidedigna da educação escolar brasileira. Iniciei, então, as observações em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental, na zona oeste de São Paulo, em uma sala de 4ª série onde, segundo a coordenadora pedagógica, havia um menino com grandes dificuldades e que dava “muito trabalho”. Porém, na terceira visita à escola, quando pude explicar melhor os objetivos da pesquisa para a professora da sala, ela comentou-me que o tal aluno já havia superado suas dificuldades – fruto, aliás, de um trabalho bem feito, pois, como logo vi, ela era uma excelente professora! – e completou: “se você tivesse vindo no primeiro semestre, com certeza conseguiria ter observado o que você está procurando”. Decerto eu poderia fazer um estudo a partir do relato dessa professora sobre sua experiência passada com esse aluno, tentando localizar quais ações levaram a um resultado tão bem sucedido; entretanto essa escolha me privaria da observação dos fatos e eu teria apenas o depoimento da professora sobre uma situação já superada, longe das angústias e do “calor do momento”.

Outra questão também se colocava: nas três vezes em que observei essa classe

percebi que, apesar da deservoltura, do esforço e da habilidade da professora, a desestruturadora da escola, as atividades propostas sem objetivos claros, a quantidade de alunos na sala eram variáveis determinantes que não poderiam ser ignorados na análise¹⁷. Mas seriam essas as causas para a existência de alunos “difíceis”?

Pensemos nas causas mais apontadas, de um modo geral – e até por alguns pesquisadores, como aponta La Taille, na epígrafe deste capítulo –, para as dificuldades encontradas em sala de aula e, especialmente, nas redes públicas de ensino: classes muito numerosas; professores mal formados que propõem aulas pouco estimulantes; famílias ditas “desestruturadas”, com pais ausentes que não motivam seus filhos ao estudo; má remuneração dos professores que têm que dobrar sua jornada de trabalho... Certamente são elementos que influenciam a qualidade do processo educativo. Mas seriam eles suficientes para explicar a frequência dos casos de alunos considerados “difíceis”?

O que ocorreria se tirássemos essas condições do cenário escolar? Imaginemos uma sala com um número adequado de alunos; atividades bem planejadas com objetivos muito claros; famílias participativas, com plenas condições de investir em tempo, material e espaço para o estudo do filho, e com muitos modelos de boas trajetórias intelectuais; professores bem remunerados, que não necessitam dobrar período... Nessas condições, desapareceria a figura do aluno “difícil”?

Buscando esse “espaço ideal”, dirigi-me a uma escola da rede particular de ensino¹⁸, na capital paulistana, reconhecida pela consistência do seu trabalho pedagógico, o

¹⁷ Não cabe aqui detalhar as observações feitas nessa escola, uma vez que não será objeto de análise. Porém, para que as afirmações não pareçam vazias, descrevo um pouco daquele cenário: a sala possuía 35 alunos, incluindo um menino com Síndrome de Down. Uma das atividades que acompanhei foi um exercício de algoritmo, bastante mecânico, em que as crianças tinham que resolver adições e multiplicações com números aleatórios e, por fim, escrevê-los por extenso. No decorrer dessa aula, a professora conduzia uma atividade de recuperação paralela de língua portuguesa com alguns alunos, não acompanhando, portanto, a realização da tarefa de matemática. Muitos alunos copiavam uns dos outros. O garoto com Síndrome de Down realizava uma tarefa exclusiva, de colorir e completar desenhos impressos.

¹⁸ Considero interessante apontar que, muitas vezes, existe a ilusão por parte de professores, pais e alunos da educação pública de que na escola particular não se enfrentam dificuldades. Essa ideia está ligada à impressão de que a infraestrutura, as condições econômicas de alunos e docentes seriam suficientes para garantir o sucesso do ensino. Tal imagem aparece com clareza no depoimento de uma das professoras participantes da pesquisa de Mantovanini (2001): “Pude também observar em nossas conversas que Alice nutria uma grande fantasia a respeito não só de suas condições de trabalho passadas (...) mas das condições “maravilhosas” que encontraria caso fosse professora de uma escola particular, local onde não haveria pobreza, abandono paterno, alunos repetentes, mas sim acesso a variado material didático, crianças limpas, nutridas e atenciosas, famílias estruturadas e colaboradoras para o pleno desenvolvimento físico e mental dos seus filhos” (p. 107). Por atuar também em escolas particulares, Cristina Mantovanini afirma que “sabia, portanto, que essa escola particular sonhada por Alice não existia. Trabalhava com professores assustados, tão perdidos e desanimados quanto ela, que não sabiam mais até onde chegava seu papel, se deviam, por exemplo, concentrar-se no ensino das “letras e dos cálculos” ou se precisavam compreender a fundo o que acontecia com aquele seu aluno (...)” (*Ibid.*). Cabe destacar a ressalva de Aquino (2005): “O ensino particular é um Velho Oeste. Tem jurisdição própria e transparência zero. E não há debate algum sobre isso. A escola privada, no Brasil, está acima de qualquer

que se comprova por manter um Centro de Estudos e cujos professores dão formação para outros da rede particular e pública em todo o Estado de São Paulo. Procurei a coordenadora pedagógica das primeiras séries do Ensino Fundamental e indaguei simplesmente se havia alguma turma com um aluno “difícil” – nem precisei explicar o que eu estava buscando; é intrigante como esse adjetivo é entendido imediatamente no ambiente escolar. Sim, havia! Não só um como dois!

A parte empírica desta pesquisa, portanto, foi realizada nessa escola, ao longo de dois anos consecutivos (2011 e 2012), nos quais fiz observações na sala dos meninos indicados pela coordenadora, além de entrevistas com as duas professoras que os acompanharam nesse período (3º e 4º anos do Ensino Fundamental). Para maior clareza dos dados coletados em campo, exponho-os, a seguir, seguindo a ordem cronológica dos eventos, para então, no próximo capítulo, realizar uma análise comparativa entre as duas etapas.

4.2 PRIMEIRA ETAPA DO TRABALHO DE CAMPO

Fiz sete observações na sala indicada ao longo do segundo semestre do ano letivo de 2011, em dias e horários variados, para poder conhecer os alunos, os professores e a rotina da escola; tive algumas conversas informais com a professora da turma, nas quais ela me contou alguns episódios passados e desdobramentos de situações que eu observara, e realizei uma entrevista no final do ano, momento de balanço e avaliação do trabalho realizado.

Não posso dizer que se trata de uma pesquisa etnográfica, uma vez que o número de observações foi reduzido. No entanto, como afirma Carvalho:

No dia a dia da escola, os horários e espaços são muito estruturados, organizados, previstos e ocupados. Sem desconhecer a reconstrução e a subversão que a criatividade de alunos e educadores produz nessa rotina, não seria exagero dizer que os comportamentos adequados tanto para adultos quanto para crianças e jovens já estão previstos e organizados ao longo dos tempos e lugares e que os papéis a serem desempenhados podem ser facilmente antecipados pelo pesquisador que, muito provavelmente, já está inserido nessa cultura (CARVALHO, 2011, p. 208).

Sem dúvida, o fato de eu ser professora em escola particular fez com que encontrasse um ambiente demasiadamente conhecido. Por isso, as observações – que duravam, em média, de 4 a 5 horas – serviram principalmente para que eu pudesse me familiarizar com a turma, com os dois alunos considerados “difíceis”, com as particularidades

suspeita, como se seus resultados fossem sempre ótimos”. Nesse sentido, essa pesquisa pode contribuir para se conhecer melhor e trazer ao debate o ensino privado.

específicas da escola e, sobretudo, com o jeito de dar aula da professora, com sua *criatividade* na *subversão e reconstrução* daquela estrutura. As visitas à escola serviram, enfim, para a apreensão do *contexto* em que os meninos “difíceis” estavam inseridos, já que é “impossível tratar do desenvolvimento de uma só pessoa, pois o desenvolvimento é um processo concomitante de cada um e de todos os participantes envolvidos” (ROSSETTI-FERREIRA et al., 2004, p. 29).

A minha presença gerou curiosidade por parte dos alunos, porém, após a explicação da professora, logo se habituaram – mesmo porque estão acostumados com visitas de estagiários. Portanto, creio que, como descreve Izabel Galvão, “a possibilidade de se familiarizarem com o pesquisador, que deixa de ser um estranho e se torna uma pessoa habitual, tende a reduzir o impacto, pois o pesquisador passa a compor o cenário das aulas, passa a ser mais um membro do grupo” (*Ibid.*, p. 35). Foi o que se deu no meu caso; sentada numa carteira em um canto da sala, sentia-me integrada ao “cenário” e os alunos quase se esqueciam que eu estava ali. Por isso, meu envolvimento com eles foi discreto. Procurava não interagir demasiadamente com os alunos, para não interferir na cena que eu estava observando, exceto quando, por vezes, alguma criança dirigia-se a mim. Isso não ocorria com frequência, sobretudo porque eu permanecia na sala de forma discreta e silenciosa. As crianças, apenas, me cumprimentavam na chegada e na saída.

Com a professora houve uma grande identificação. Observando a relação entre ela e os alunos tidos como “difíceis”, parecia-me que eu estava diante da minha questão original, como se pudesse enxergar a minha própria prática, mas de forma distanciada. Evidentemente, tamanha identificação remetia-me diversas vezes às dificuldades que eu mesma enfrentava no meu cotidiano como professora. No entanto, procurei fazer, como denomina Izabel Galvão, um “esforço de objetividade” (*Ibid.*, p. 34). Para isso, é importante ter clareza do referencial teórico que baliza a pesquisa, bem como efetuar uma constante revisão da literatura sobre o tema, como afirmam Galvão (*Ibid.*) e Tura (2011, p. 185).

4.2.1 O 3º ano D

O 3ºD é uma classe composta de 21 alunos, sendo 8 meninos e 13 meninas. Eles estudam à tarde, entre 13h30 e 18h15. Este período é dividido em 2 aulas de 50 minutos, 35 minutos para lanche e recreio e outras 3 aulas de 50 minutos. Eles têm educação física, duas vezes por semana, e artes plásticas, uma vez por semana. Já as aulas de inglês ocorrem com a periodicidade de 3 aulas semanais, sendo uma delas com uma professora – que acompanha

essa sala desde o 1º ano –, enquanto nas outras duas a turma se divide em 2 grupos, cada um com uma professora diferente. Sendo assim, todos os dias eles têm pelo menos uma aula com um professor especialista. A professora polivalente não os acompanha nesses momentos, dedicando esse tempo a reuniões com a coordenação, com a colega de série (há outro 3º ano, no período da tarde) ou organizando materiais, fazendo correções e preparando atividades.

O planejamento anual não é criado pelas professoras: ele já está previsto para cada série, inclusive com todas as atividades impressas e encadernadas em apostilas. A escola não faz uso de livros didáticos.

A sala de aula do 3ºD tem espaço farto, mas ocupado por carteiras sobressalentes, já que é compartilhada com uma turma de 6º ano do período da manhã. A lousa fica no lado maior da área retangular e há 3 filas de 4 carteiras à sua frente. Cada carteira é usada por duas crianças, cada qual com sua cadeira. Sendo assim, quase sempre eles se organizam em duplas, para o trabalho em sala. Em uma das laterais da sala, um espaço vazio é reservado para situações de roda, enquanto do lado oposto há uma porta-janela que dá acesso a uma varanda coberta, onde se situa o “mochileiro”.

Existe no grupo uma aluna de inclusão com dificuldade cognitiva e motora, seja na coordenação fina dos movimentos, seja na linguagem oral. Quase sempre ela participa das atividades com o grupo, mas às vezes é levada pela estagiária para realizar outra proposta, fora da sala. Ela precisa de acompanhamento para ir ao banheiro, o que é feito também pela estagiária. Quando está na sala, recebe bastante ajuda das crianças, que a auxiliam a levantar-se, a se organizar, a arrumar o material etc.

É importante ressaltar que, não apenas os dois meninos indicados pela coordenadora inicialmente, como também o grupo é considerado “difícil”. Logo na minha primeira visita, a professora polivalente afirmou que é “uma sala que demanda” (Prof.^a Milena¹⁹, conversa informal) desde o 1º ano. E acrescentou que o grupo se comporta melhor quando está com ela do que nas aulas específicas. Dentre estas, o grupo fica um pouco mais tranquilo nas aulas de Educação Física e de Inglês, com a professora mais antiga –, com quem tem um vínculo forte, segundo Milena. A professora também relatou que as crianças da sala têm muitos conflitos nas festas de aniversário, fora de escola. Segundo ela, isso se dá porque elas têm grande dependência da mediação de um adulto, demonstrando pouca autonomia. Completa dizendo que “os pais estão sabendo dessa demanda de autonomia” (*Ibid.*).

¹⁹ Todos os nomes são fictícios, para preservar a identidade dos sujeitos da pesquisa.

Justamente, os conflitos nas festas de aniversário foram tema de uma *assembleia*²⁰ que pude acompanhar durante as minhas visitas.

A minha impressão do grupo, a partir das observações que realizei, se difere bastante das descrições feitas pela professora e coordenadora. É evidente que não posso tecer nenhum julgamento, uma vez que tive uma visão parcial, restrita aos dias em que visitei a escola – poucos comparado à extensão de todo o ano letivo. Mesmo assim, vale mencionar a minha surpresa por, quando esperava encontrar uma situação de uma sala extremamente desordeira, deparar-me com inúmeras situações de autocontrole e organização por parte dos alunos. Chamou-me a atenção o fato de que, a cada pergunta da professora, seja durante uma atividade, seja em situações mais informais (como definir quem seria determinado personagem em uma brincadeira), o impulso imediato das crianças não era o de responder, mas sim levantar a mão. Eles demonstraram, ainda, grande autonomia na arrumação da sala e na transição de atividades; em uma das minhas visitas, observei que, após bater o sinal do fim do recreio, a professora deu o comando “lavar a mão e beber água” e, em dois minutos, eles estavam prontos para fazer uma prova. A escuta à professora também me impressionou: sempre que ela ia dar uma explicação ou um comando geral, o silêncio era absoluto. Mesmo se estivessem em meio a uma brincadeira no parque...

4.2.2 Prof.^a Milena

Milena é uma docente bastante experiente: ingressou nessa escola em 1999, como professora auxiliar e, no ano seguinte, tendo se formado em pedagogia, passou a atuar como professora polivalente, cargo que ocupou até 2005, sempre com salas de 1º ou 2º anos. Entre 2003 e 2004 foi morar fora do país, para estudar. Após esse período, lecionou também em outros colégios até retornar a essa escola, em 2009. Além de professora de sala, é formadora

²⁰ Assembleia é uma atividade instituída pela escola, que deve ocorrer necessariamente quinzenalmente, alternada com outra proposta chamada “Atividade de Convivência”. Ambas têm o objetivo de trabalhar questões específicas de comportamento e convívio do grupo, e são realizadas por todas as séries do Ensino Fundamental 1. Na assembleia, as cadeiras são organizadas em semicírculo, de frente para a lousa, onde a professora anota a pauta e a ata. Uma criança fica fora do semicírculo e é incumbida de registrar as propostas da assembleia em um “caderno de atas” da sala. Ali fica o registro de todas as assembleias e atividades de convivência do grupo, desde o 1º ano. A pauta da assembleia pode ser sugerida pela professora ou pelos alunos, através de um cartaz que fica afixado no mural da sala com o título “Quero conversar sobre”. Ao longo da assembleia, cada um “se inscreve” para falar sobre os problemas relacionados ao tema e dar sugestões de solução. É proibido citar nomes ou fazer acusações pessoais. Ao final, cada proposta é votada e o aluno “registrador” colhe as assinaturas dos colegas, como forma de firmarem o compromisso com as sugestões de mudança para aquele problema. No mesmo cartaz em que sugerem os assuntos para as assembleias, há uma segunda coluna, denominada “Eu felicito”, onde os alunos podem registrar as conquistas e avanços do grupo. Essa proposta de assembleia não foi criada por esta escola; é um modelo presente em muitos outros colégios. Para saber mais, cf. Pátaro e Pátaro (1997) e Araújo (2004).

nos cursos de formação de professores, oferecido pela instituição. Em 2011, quando realizei as observações desta pesquisa, ela atuava pelo segundo ano consecutivo como professora de 3º ano.

Tive várias conversas informais com Milena ao longo do período em que permaneci na escola. Os comentários e informações obtidos nessas ocasiões eram registrados no diário de campo. No final da etapa de observação, que coincidia com a conclusão do ano letivo, solicitei a ela uma entrevista, para que eu pudesse registrar um pouco mais formalmente seu ponto de vista a respeito dos alunos “difíceis”. Não foi fácil conseguir um momento para isso; quem conhece o cotidiano escolar sabe que fim de ano é uma época bastante atribulada para os professores, que ficam absortos com os fechamentos, avaliações, organização de materiais e registros, relatórios etc. Além disso, Milena tem dois filhos pequenos e pouco pode dispor de seu tempo no contra-turno, tendo que aproveitar todas as janelas do seu horário para as tarefas da escola, como correções, planejamentos e preparação de materiais. Porém, muito gentilmente (e muito prática), encontrou uma “brecha” no seu planejamento de aula, solicitando à estagiária que permanecesse com a turma enquanto se sentava comigo, no pátio mesmo, em frente à sala – para que pudesse acompanhar minimamente o movimento dos alunos –, num espírito de “vamos fazer isso já!”. Foi uma conversa de aproximadamente 40 minutos, interrompida diversas vezes por alunos que saíam da sala e lhe solicitavam auxílio por uma coisa ou outra. Milena os instruía e voltava a falar comigo. Uma vez teve que se levantar para resolver pessoalmente a situação.

Propus que ela falasse a respeito de dois pontos principais: por que esses meninos eram “difíceis” e quais foram as ações que ela se valeu, ao longo do ano, para ajudá-los. A entrevista fluiu naturalmente, em tom de conversa; em certos momentos, ganhava ares de desabafo, devido ao cansaço que ela sentia naquele período; em outros, o tom era de conselho, de uma professora mais experiente para uma mais nova. Como diz Nadir Zago (2011), a entrevista é uma relação de confiança entre dois sujeitos que carregam cada qual uma singularidade. No nosso caso, havia uma grande identificação entre nós, ocorrendo algo semelhante a situações descritas por Zago: “não raro nossos informantes nos fazem confidências, nos têm como seus interlocutores, porta-vozes de suas reivindicações” (*Op. cit.*, p.301).

4.2.3 Os alunos “difíceis”

Guilherme e Leonardo, ambos de 9 anos, são os alunos considerados “difíceis” pela equipe da escola, mas por razões diferentes. Guilherme é descrito pela professora como um menino com muita facilidade naquilo que se refere aos conteúdos didáticos. Leonardo tem um pouco de dificuldade na escrita, mas nada que comprometa seu desempenho escolar. Ambos são, enfim, bons alunos, do ponto de vista pedagógico. O que então faz com que sejam considerados “difíceis”?

Guilherme é um aluno que *demand*a por suas *atitudes* e *comportamentos* na *convivência* com os outros (palavras utilizadas pela Prof.^a Milena, em conversa informal). É um menino questionador; nos anos anteriores, ele costumava ficar contra-argumentando com as professoras, mas “agora melhorou” (Prof.^a Milena, entrevista, 10/12/2011²¹). Ele teria dificuldade em aceitar situações em que não é o primeiro, ou o vencedor. Segundo a professora, frequentemente busca antecipar o momento de guardar o material, para que fique pronto antes dos outros e, às vezes, chora quando é pego em brincadeiras de correr.

Em uma das minhas visitas, fiquei observando o treino de futebol extracurricular, no qual Guilherme e Leonardo participavam. Questionado sobre os dois meninos, o professor me respondeu que não tinha problemas com o Leonardo, mas que “o Guilherme é uma criança... [fez uma pequena pausa] *difícil!*”. Na entrevista com Milena, soube que Guilherme, mais tarde, fora suspenso do treino de futebol e sua mãe o retirou da atividade alegando que o problema era do professor. “Ela tirou o problema dele” (Prof.^a Milena, entrevista).

Milena informou-me que seus pais são separados e que a mãe trabalha demasiado. Quem o acompanha no trajeto para a escola é a empregada doméstica, que o levava sempre 30 minutos mais cedo que o início das aulas; após inúmeras confusões ocorridas nesse horário, a escola proibiu sua entrada com tanta antecedência. A ausência da mãe também ficou evidenciada num episódio com a própria Milena: após solicitar diversas vezes a Guilherme que guardasse uma bolinha de brinquedo que trouxera de casa, durante o *plantão* de espera dos pais, na hora da saída, Milena resolveu “confiscá-la”, avisando-lhe que só devolveria o brinquedo para a sua mãe. A bolinha ficou em sua posse até o momento da entrevista, dois meses após o incidente.

O pai de Guilherme casou-se nesse ano e Milena percebeu que foi um acontecimento perturbador para o menino. “Tem momentos que você via que o sofrimento dele era muito grande” (Prof.^a Milena, entrevista).

²¹ Como foi realizada uma única entrevista, de agora em diante, suprimirei a informação da data.

Guilherme tinha, no começo do ano, um acompanhamento terapêutico que foi interrompido. A justificativa da mãe para isso foi falta de tempo. Milena considera que esse acompanhamento estava lhe ajudando, pois “ele é uma criança que precisa de um espaço pra ele, pra pensar nas coisas. (...) Precisa muito de atenção, ele gosta de falar, de conversar...” (Prof.^a Milena, entrevista). Segundo a professora, Guilherme teve uma “recaída” de comportamento depois da interrupção do atendimento psicológico e do casamento do pai. Isso se refletiu também em suas notas, o que o deixou abalado, segundo a professora.

Diante dessa descrição detalhada sobre o menino, perguntei quais ações poderiam ajudá-lo. Milena foi enfática ao dizer: “limites claros”. Questionei, então, se havia algo mais. Ela deu um sorriso: “carinho... Parece uma coisa meio piegas, mas ele precisa”. Ainda completou:

Ele precisa muito ter uma relação. O vínculo com ele é fundamental. Por isso que ele sofre tanto quando muda de professor, quando é alguém diferente (...), [como] a Ju [estagiária] que não tá todos os dias... Ele respeita a pessoa quando ele gosta da pessoa. Se ele acha que a pessoa num... ele não vai. Então, [não respeita] a monitoria, pessoal da cantina... entendeu? O respeito pra ele só vem através do carinho, não vem porque a gente respeita as pessoas de forma geral. (...) No fundo não deixa de dar uma certa angústia, porque ele só precisa... de uma atenção absurda (Prof.^a Milena, entrevista).

Para Milena, a dificuldade com Leonardo é de outra ordem. “O caso dele é o oposto: é excesso de atenção”. A professora descreve que ele “tem uma rotina extremamente desorganizada, então ele dorme super tarde” e que isso influencia sua disposição. Pude observar, nas minhas visitas, o próprio Leonardo descrevendo essa rotina: “Milena, eu não tenho muito tempo pra ler, porque eu faço lição tarde e fico jogando videogame até meia-noite. Aí, só depois do meu programa eu leio um pouco”.

“Mas a principal questão dele é não saber lidar com nenhuma frustração e nenhum limite” (frases da Prof.^a Milena, na entrevista). Além disso, observa que ele tem pouca autonomia, paciência e tolerância com o outro. Aponta que ele não sabe bem o que fazer se não tiver um adulto conduzindo, e comenta: “E ele tem 9 anos, né?” (*Idem*).

Leonardo também possui pouco controle da força física. “Ele vai andando, vai pisando. Ele não olha onde tá andando. (...) Ele é daquele grandão que sai empurrando, assim: ‘saíam da minha frente que eu que *to* nesse espaço’” (*Idem*). Em situações de conflito, esses gestos tomam uma proporção maior, tornando-se agressivos. Os pais dos outros alunos incomodaram-se com isso e cobraram da escola sobre o procedimento que estava sendo adotado para a solução do problema. Três pais de colegas da sala solicitaram reuniões individuais para tratar especificamente do comportamento do Leonardo!

Milena, para ajudar Leonardo, atuou principalmente em fazê-lo compreender ou perceber as consequências de suas atitudes. Ela alega ter descoberto, também – e inicialmente isso não foi fácil de praticar –, que não adiantava conversar no momento em que o problema acontecia. Nessa hora, segundo ela, ele se preocupava mais com a versão que iria contar para a mãe, mostrando-se pouco disponível para rever sua atitude. O mais eficaz, então, seria deixar passar alguns dias e depois retomar o fato.

Milena contou que nunca houve um reforço, por parte da família, quanto as providências tomadas pela escola para seus atos transgressores. Ao contrário, aconteceu de a mãe ficar tão incomodada pelo fato de ele ter se chateado com uma sanção, que o recompensou com presentes. Isto que a professora chama de “parceria nula com a família”, é a explicação para ela do pouco avanço de Leonardo no ano.

Eu acho que ele vive um conflito que é... imagina uma criança [que] percebe que aqui o que ele faz tem consequências. Mas depois ele chega em casa e a mãe fala ‘mas não foi tão grave’. Então tudo que a gente fez pra ele tentar entender que foi muito grave, depois em casa ele recebe um novo filtro, tipo, ‘não, não é tão grave, mas também te bateram, mas também...’. Então, o que que aconteceu: essa coisa de ficar dando desculpa e de colocar a culpa no outro faz com que ele fique com uma enorme dificuldade de reconhecer as coisas que ele faz. Como ele não reconhece, ele não consegue mudar. Porque ele sempre acha que o outro tem culpa. A primeira resposta dele é sempre ‘mas ele fez tal coisa’ (*Idem*).

Milena também reconhece que a promoção de situações coletivas prazerosas, como piqueniques, ajudava especialmente Leonardo: “o efeito da convivência positiva apareceu com ele também. Você vê que ele é uma criança que gosta de brincar, ele gosta de estar com os amigos” (*Idem*). O vínculo com Milena, segundo ela mesma descreve, passa mais pela referência de limite, de uma autoridade já instituída, que pela relação de afeto. “No caso dele, ele não aceita carinho, como o Guilherme. Então eu acho mais difícil. O vínculo pra ele não faz muita diferença” (*Idem*). Leonardo também tem um acompanhamento psicológico.

Em minhas observações, pude verificar várias das impressões de Milena sobre os dois meninos “difíceis”. Ela pontuou, por exemplo, que Guilherme era “difícil” “na convivência com os outros”. De fato, observei uma situação em que ele se mostrou bastante impaciente com uma colega, reclamando que esta repetia um comentário feito anteriormente por outro menino, durante uma leitura: “Já falou!”. Em uma atividade de Língua Portuguesa, ele terminou os exercícios rapidamente e, então, ditou as respostas para a amiga com quem estava sentado em dupla, em vez de fazer junto com ela.

A questão do comportamento, mencionada pela professora, também pôde ser observada: durante uma assembleia, na hora da votação, ele levantou o pé, ao invés da mão. Em seguida, muitos o imitaram. Nessa ocasião, Milena deu-lhe uma bronca e, depois, conversou com ele individualmente, explicando a inadequação daquele gesto. Sua “ansiedade” e o desejo de estar à frente do grupo, conforme a professora pontuou, também puderam ser notados: certa feita, quando a professora ia ditar a lição de casa, ele tentou adivinhar, dizendo: “Já sei! A gente vai fazer problemas com conta armada, com troca, só que com zero, não é Milena?”. Situações como esta, em que ele tentava se antecipar à ordem e ao ritmo previstos, incomodavam a professora. Certo dia, no final do período, Guilherme começou a organizar seu material antes do comando ter sido dado. Milena, então, disse-lhe que estava “totalmente fora de hora”, que ele “não precisa ser o primeiro”, que “está longe da hora da saída”. Em seguida, orientou-o a pegar um livro. Ele, porém, respondeu-lhe que já havia pegado, mas estava com o Leonardo que lhe pedira para vê-lo.

Nessas situações, pude notar que Guilherme possui as características descritas por Milena em nossas conversas e na entrevista, porém observei também que o efeito na professora dessas ações consideradas inadequadas era, às vezes, desproporcional ao fato em si. As cenas descritas acima mostram atitudes banais, mas eram situações semelhantes a essas que Milena citava como problemáticas, exemplos do comportamento inadequado de Guilherme. Certamente existe aí um acúmulo de tensões que não se limita aos momentos de conflitos corriqueiros; como se cada situação fosse a gota d’água de um incômodo maior, anterior.

Ao mesmo tempo em que observava o que Milena considerava o mau comportamento de Guilherme, ficava evidente também o lado afetivo do menino, como a professora destacara. Logo no começo da minha estadia na sala, Guilherme mostrou-se simpático comigo e até perguntou: “você pode ser professora de 4º ano?”, cogitando a possibilidade de eu lecionar para essa turma no ano seguinte.

As observações também atestaram a impressão da professora a respeito de Leonardo. Percebi que ele ficava bastante agitado no final do dia: “Leonardo ‘papagaia’, brinca, anda pela sala, até que acaba esbarrando em uma menina, que o empurra. Milena dá uma bronca: “chega!”. Depois, conversa com os dois” (Diário de Campo, 11/11/2011).

Por outro lado, Leonardo não se mostrou constantemente inquieto; ao contrário, notei nele atitudes paradoxais: ora parecia bastante disperso, ora muito atento, concentrado, querendo participar. Em uma atividade de “Roda de biblioteca”, a professora anunciou que seria “Roda-viva” (nome dado a um modo de proceder já combinado com o grupo, que eu não

pude compreender). Leonardo, então, questionou a si mesmo: “o que é Roda-viva?”. Ele demonstra, ao mesmo tempo, uma falta de atenção por não saber o que era a proposta e um interesse por tentar sabê-la. A atividade foi sendo organizada e Milena repetiu que seria “Roda-viva”. Leonardo, então, perguntou-lhe novamente como era “Roda-viva”, mas ela não respondeu – na certa por achar incabível que ele não soubesse como era, se já estavam no final do ano.

Leonardo também me pareceu, às vezes, um pouco carente, demandando uma atenção mais individualizada. Isso ficou evidente numa atividade de matemática, em que Milena fazia perguntas para o grupo, os alunos levantavam a mão, e a professora, então, chamava um deles por vez para responder.

Leonardo: “*to* nervoso.”

Milena: “com o quê?”

Leonardo: “com tudo!”

Milena: “aí fica difícil de te ajudar...”

Leonardo: “Porque você nunca me chama...”. Mas a professora não escutou... (Diário de Campo, 27/10/2011).

O comportamento contraditório de Leonardo ficou ainda mais evidente nas aulas específicas. Pude observar, em uma aula de inglês, que às vezes ele se mantinha distraído, sem produzir nada do que era solicitado; contudo, em outros momentos, parecia se esforçar para participar, sempre porém requisitando um acompanhamento mais próximo e individual dos professores, o que não lhe era dado.

4.3 SEGUNDA ETAPA DO TRABALHO DE CAMPO

Após realizar a primeira etapa de investigação, optei por analisar o material que já havia recolhido, para avaliar se o retorno a campo seria, de fato, necessário. Vale dizer que, neste período, preparei o relatório para a qualificação desta pesquisa e que, portanto, preferi aguardar os comentários da banca para então prosseguir o trabalho. Antes ainda de retornar a campo, conversei rapidamente com a coordenadora pedagógica, para saber se Guilherme e Leonardo continuavam na escola e se, com a nova professora, continuavam “difíceis”. Fui informada que ambos prosseguiram com o grupo e que ainda eram “crianças que demandam” (coordenadora Flávia Pontes, em conversa informal, por telefone).

Retornei à escola no início do segundo semestre de 2012. Logo que cheguei, a coordenadora me acompanhou até a sala e me apresentou à nova professora, Adriana, que foi muito receptiva. Parecia, inclusive, especialmente satisfeita por me receber, esperando uma possível troca com alguém que estaria observando o grupo de maneira mais distanciada e que

pudesse contribuir com suas reflexões. A nova classe era vizinha daquela do ano anterior, com um espaço físico bastante semelhante.

Neste dia, o grupo estava dividido em dois: metade fazia uma atividade com a professora na sala, e o restante na aula de artes. Quando entrei, alguns alunos me reconheceram; Guilherme estava neste grupo e não esboçou nenhuma reação. Como estavam todos sentados, fazendo a correção de um exercício de matemática, optei por observar o outro grupo – onde estava Leonardo – que estava em uma situação de aula mais dinâmica. A professora me acompanhou até a sala de artes e, enquanto subíamos, já me adiantava as “notícias” do grupo: Guilherme já havia recebido 3 advertências, o que era um fato inédito neste que é o primeiro ano em que começa a vigorar esse tipo de sanção. A 4ª advertência levaria à suspensão, o que nunca acontecera no Fundamental 1. Segundo Adriana, ele voltara das férias bastante agitado. Naquela semana, ela e a coordenadora tinham conversado com o pai e a mãe, separadamente, exigindo um acompanhamento terapêutico. Já Leonardo estava mais tranquilo. Ele também havia recebido uma advertência, por ter machucado um amigo. “Mas no caso do Leonardo, foi em uma brincadeira inconveniente, diferente do Gui que agride em situações de conflito” (Prof.^a Adriana, em conversa informal).

A prof.^a de artes, Geralda, também foi muito receptiva. Adriana lhe explicou que eu estava acompanhando essa turma porque precisava observar uma classe com “*algumas* questões”, e ambas deram risada. A professora ainda completou: “fui generosa?”. Adriana informou-lhe também que meu foco eram dois alunos. Geralda pediu para adivinhar: “Isabela?... Martín?... Ah! Leonardo, com certeza! E o outro... É desse grupo?”. Adriana explicou que poderia ser de toda a sala e na mesma hora ela afirmou: “Guilherme!”. Vê-se, portanto, que a percepção dos alunos “difíceis” não é exclusiva da professora polivalente, mas sim de toda a equipe docente.

Essa segunda etapa foi composta por 9 observações, em dias e horários variados, e de uma entrevista com a professora polivalente, ao final do ano. As visitas foram mais curtas, em torno de 2 horas em média, com exceção de uma visita na qual permaneci por todo o período, das 13h às 18h30.

4.3.1 O 4º ano E

Houve poucas alterações no grupo em relação ao ano anterior: a aluna com deficiência cognitiva e motora saiu da escola e entraram um menino e uma menina. Ambos já pareciam bastante integrados no grupo.

A partir de encontros e conversas com a Milena, no ano anterior, Adriana disse que já possuía algumas informações sobre aqueles que viriam a ser seus alunos: “eu já sabia que era um grupo que demandava muito trabalho educacional e, já de aprendizagem, não era um grupo que tinha essa demanda. Era um grupo que não tinha grandes questões de aprendizagem, mas tinha grandes questões atitudinais. Mas até então, eu não sabia muito quais eram estas questões.” (Prof.^a Adriana, entrevista, 10/10/2012²²).

Ao conhecê-los, o que chamou mais a sua atenção foi a imaturidade com que lidavam com situações de conflito e como eram “acomodados” diante de atitudes inadequadas de alguns colegas da sala:

A primeira impressão que eu tive era que é um grupo que não conseguia dar conta de resolver conflitos, então não tinham instrumentos para resolver. Ou, se tinham instrumentos, que depois eu fui ver que eles tinham, eles não faziam uso: de conversas, de manifestar o quanto estava incomodado... Parece que quando eu peguei, eu percebi um grupo – e depois eu fui vendo ao longo – que estava meio acostumado com algumas crianças que faziam determinadas coisas e que tudo bem, ‘a gente já cansou de mostrar que a gente está incomodado, mas não muda’. Então uma coisa de cansaço mesmo, de falar assim “bom, então deixa assim como tá” (*Idem*).

Outra característica do grupo, apontada pela professora, era um grande interesse por “assuntos alheios”:

Uma outra assembleia que a gente fez, e que eu vi também que o 3º ano fez muito, foi sobre fofocas e intromissões. Eles até validaram que não melhorou nem piorou, que está, na verdade, *normal*. Aí o que eu falei que a gente tem que discutir é a diferença entre intromissão e preocupação. No 3º ano eles até apelidaram esse jeito de se intrometer, essa fofoca, como “Rádio 3º ano D”, que é o seguinte: tem duas pessoas, envolvidas em um conflito, que estão ali fora resolvendo. O conflito diz respeito a elas e era algo que se alastrava para a sala toda. Quando as pessoas voltavam, todo mundo já estava sabendo, comentando, e esse caminho aumentava. Então é uma marca desse grupo *sim*, de cuidar muito de outras questões, dos outros, da vida alheia (*Idem*, grifos meus).

Para Adriana, esse jeito “fofoqueiro” do grupo é um aspecto negativo, uma vez que “a fofoca era em si um jeito de estar por cima do grupo, então quem sabia da fofoca e do segredo era o *bam bam bam*” (*Idem*). Em conversas com o grupo, ela descobriu inclusive que havia uma espécie de venda de informações, isto é, uma troca de favores em nome de uma fofoca. Essa descoberta lhe surpreendeu e preocupou-a bastante, já que envolvia um jogo de poder vinculado a essa prática. Guilherme e Leonardo, segundo ela, “eram meninos que queriam muito ter esse conhecimento e que faziam essas ações ali, trocando, para obter coisas dos outros, para estar por cima do grupo” (*Idem*). Adriana levou essa questão para a

²² Como foi realizada uma única entrevista, de agora em diante, suprimirei a informação da data.

orientação e realizou, ao longo do ano, diversas assembleias e conversas com o grupo. Contudo, em sua avaliação, é algo que não está completamente resolvido e que ela tem que frequentemente retomar, chamando a atenção dos alunos.

No entanto, pelo que pude averiguar em minhas observações, essas “fofocas” não implicam uma inimizade ou vontade de prejudicar o colega. Ao contrário, o grupo mostrou-se bastante unido e integrado. A maior prova disso é uma brincadeira, criada e organizada por eles próprios, na qual todos seriam membros de uma mesma família. O enredo partiu de um aluno e logo os demais se agregaram. Adriana também reconhece o vínculo afetivo que essa brincadeira demonstra: “eu vi um movimento carinhoso deles uns com os outros (...). Um jeito, quando eles sentavam com a dupla, “oi mãe!” (...) Estava um jeito que eles estavam, é... interagindo, os meninos e as meninas, e estava um jeito carinhoso” (*Idem*). Segundo ela, houve um único momento de conflito, em que foi necessária a sua intervenção:

Teve um primeiro conflito, teve uma primeira questão, que o Gil, que trouxe essa brincadeira, de certa maneira ele estava se achando um tanto dono da brincadeira. Então era ele que era o responsável de fazer lá a árvore, não ele decidindo, mas ele que estava naquela função. Teve um dia que a Juliana, que é uma menina muito centralizadora nas amizades, que tem muito medo de ficar sozinha, então acho que por isso ela quer que todo mundo fique perto dela, que seja amiga dela, ela começou a provocar as outras pessoas, a tentar chamar pra ser da família dela. Isso gerou um desconforto do Gil, porque ele disse que já estava tudo arrumado, que ele ia ter que arrumar tudo de novo. Então teve ali um momento que eu tive que sentar e conversar com eles sobre isso, o quanto que se eles iam mudar, tinha que estar todo mundo junto para poder mudar, que não era algo que um decidia (*Idem*).

Após essa intervenção, a brincadeira da família se estabilizou novamente, com todos fazendo parte da mesma árvore genealógica. Ela durou alguns meses, mas depois, aos poucos, eles foram naturalmente perdendo o interesse.

4.3.2 Prof.^a Adriana

A cada ano, a professora polivalente escreve um relatório, chamado “perfil de sala”, registrando características do grupo – se há líderes, que brincadeiras costumam fazer, além de um parágrafo individual de cada aluno. Esse relatório é encaminhado à professora do ano seguinte, que acrescentará as suas observações ao final do ano, e assim por diante. Como esse grupo não sofreu alterações desde o 1º ano, Adriana recebeu o relato das três professoras anteriores. No entanto, preferiu não o ler antes de conhecer pessoalmente o grupo: “como eu já sabia, já tinha notícias que era um grupo um tanto *difícil*, eu queria ter as minhas impressões primeiro, para ver que *difícil* que a gente estava falando, por isso eu então optei

por observar primeiro” (*Idem*, grifos meus). Segundo ela, a maioria das professoras prefere conhecer previamente as observações das professoras pregressas, com o fim de se preparar para encontrar o grupo. Adriana não o fez por achar que saber de antemão as impressões de suas colegas poderia “contagiar” seu olhar – principalmente para esse grupo, do qual ela já ouvira tanto falar: “quando a gente lê antes do início não faz sentido, porque ficam nomes, ficam impressões daquela professora, e quando a gente vai vendo mesmo, fala: ‘nossa, não era tudo isso, não vejo desse jeito...’” (*Idem*). Creio ser um cuidado interessante, que evita visões estigmatizadas, sobretudo dos alunos que são considerados “difíceis”. Concluo, portanto, que Adriana se deu a oportunidade de conhecer livremente os meninos e de tecer suas próprias impressões. No entanto, após um período inicial, ela enfim leu o “perfil de sala” e constatou que muitas de suas observações eram condizentes com as das professoras anteriores.

A professora me contou que estava ansiosa para conhecer o grupo, como normalmente fica no início do ano, porém mais “um pouquinho com essas duas crianças [Guilherme e Leonardo] que eu já conhecia, já falei: ‘opa, acho que vou ter que olhar um pouco mais de perto’” (*Idem*). Por isso, apesar do cuidado de Adriana em não ler o “perfil de sala”, a má fama dos dois meninos “difíceis” já lhe era conhecida.

Adriana formou-se em pedagogia em 2008 e compõe a equipe da escola desde 2007; durante os dois primeiros anos como estagiária e, a partir de 2009, como professora polivalente, sempre em salas de 4º ano. Mostrou ser uma professora extremamente dedicada e envolvida com sua prática, relatando diversas situações em que se dedicou a preparar atividades e propostas em sua casa, no contra-turno das aulas.

Desde o início foi muito disponível à pesquisa, como relatado anteriormente. Prova disso é que se disponibilizou a vir à escola fora de seu período de trabalho para a realização da entrevista – inclusive oferecendo, como alternativa, o dia do seu aniversário – o que só vim a saber depois. A entrevista teve duração de 1 hora e 40 minutos, e durante todo o tempo ela se dispôs a responder as questões, sem demonstrar nenhuma pressa ou desinteresse. O tom da entrevista, assim como com Milena, foi de uma conversa, porém, diferentemente, Adriana parecia mais propícia à troca com uma colega de profissão, do que no papel de uma profissional experiente que aconselha uma iniciante, como o havia feito Milena.

4.3.3 “Eu acho que um não é mais difícil do que o outro, acho que são só questões diferentes...”

Assim como Milena, Adriana reconhece que as dificuldades de Guilherme e Leonardo não são da mesma ordem. Na entrevista, ela relatou que assim que recebeu o grupo, quem chamou a sua atenção foi Guilherme. Vale dizer que, além das conversas com Milena, Adriana já o conhecia pessoalmente, pois no ano anterior Guilherme havia sido enviado à sua sala, para que observasse alunos do 4º ano: “acho que ele teve lá uma postura que não era mais esperada para o 3º ano, em discussões, então ela [Milena] pediu para ele visitar a sala dos mais velhos para ver como que no 4º ano as coisas funcionavam” (Prof.^a Adriana, entrevista).

Em relação a Guilherme, Adriana tem impressões bastante semelhantes às de Milena: parece-lhe um menino muito competitivo e com questões comportamentais. Ela mencionou algumas vezes, também, que seu senso de justiça “é bem variável, de acordo com o que lhe convém” (Prof.^a Adriana, em conversa informal): “[Guilherme] tem essa dificuldade de perceber o outro lado. E ele também o tempo todo está fazendo alguma coisa para ficar a favor dele. Então, toda brincadeira, quando a regra é para ele ganhar, vale. Quando a regra é para o outro time ganhar, não vale” (Prof.^a Adriana, entrevista). No entanto, ela é sensível ao perceber que

é um menino que... sofre muito, eu vejo que ele sofre, não é algo que ele faz por simples “porque eu não quero perder”. Ele sofre por ser assim. Então, quando ele viu, quando ele se dá conta, ele já está discutindo que ele perdeu porque o time estava injusto. E aí a gente o tempo todo tem que falar: “Guilherme, mas e se fosse ao contrário? E se você tivesse ganho? Ia ser injusto o time?”. Então, esse exercício. Porque para ele é muito sofrido perder. É muito sofrido ele estar em um time, ele se desestabiliza... E o primeiro movimento que ele faz é chorar. Então é algo que brota do olho dele já, o choro (*Idem*).

Adriana também colocou a importância da terapia para Guilherme: “é um menino que já fazia terapia ano passado, que interrompeu acho que no meio do ano e foi quando a Milena disse que ela viu mesmo ele mal, ele ter regredido, então a mãe não recuperou a terapia no final do ano...” (*Idem*). No início do segundo semestre do 4º ano, a escola exigiu o retorno ao atendimento psicológico. “E ele voltou, e eu percebo já mudanças nele” (*Idem*). Comentarei esse fato no próximo capítulo.

Em relação às três advertências recebidas por Guilherme, uma referiu-se ao que Adriana classificou como brincadeira de mau gosto: ele raspou uma régua no pescoço de uma menina fingindo cortá-lo, mas machucou de verdade. As outras duas, foram em situações nas quais ele usou propositalmente a força física para resolver conflitos. Segundo a professora, ele se sentiu injustiçado ao receber essas advertências (e mesmo, antes delas, as “advertências orais”, quando foi chamado na sala da coordenadora): “ele tem essa coisa de nunca assumir

que está errado, ele joga sempre para o outro: “ah, mas olha o que ele fez comigo”, numa tentativa de justificar a ação dele” (*Idem*). Nessas ocasiões, ele fica muito bravo e se distancia da professora. No entanto, a braveza passa rapidamente – demasiadamente rápido, na opinião dela. Para Adriana, essa súbita recuperação é motivo de preocupação, uma vez que parece que não dá o devido peso para suas ações.

Como se tudo o que ele fizesse, *ok*. E as pessoas podem ficar bravas na hora, mas tem que ficar legal com ele depois. E acho que é isso que as crianças faziam também com ele. Então, tá! Ele fez uma coisa, mas cinco minutos depois estava todo mundo brincando com ele de novo e está tudo bem... Eu também fico preocupada com esse mecanismo dele, de ‘então eu faço uma coisa ruim e cinco minutos depois está tudo bem’. E ele faz isso de ir contar alguma coisa, ele gosta de contar muito da vida, do que fez no final de semana... Então, ao mesmo tempo em que é legal e que aproxima, é um mecanismo que me preocupa um pouco, de que tudo bem, as pessoas ficaram bravas na hora, mas não precisa ficar mais brava; como se as pessoas não tivessem o direito de ficar um tempo maior ressentidas e não querer falar com ele (*Idem*).

Apesar de achar que “se a gente recuperar agora com ele sobre alguma advertência que ele tomou, ele provavelmente vai dizer que não teve culpa” (*Idem*), Adriana acredita que as advertências deram bom resultado, pois ele não mais usou a força física nos conflitos.

Essa dificuldade em assumir o erro também aparece quando se equivoca em uma atividade. Numa anotação no Diário de Campo, observo como ele não considerava a possibilidade de estar enganado em sua hipótese:

Conversa sobre frações, a partir de um exercício que eles já tinham feito. Bastante silêncio na sala. Gui brinca de enfileirar canetas. Adriana se aproxima e lhe dá um toque sutil.

A atividade é bem feita, com provocações para que os alunos reflitam e cheguem às conclusões. A discussão, na verdade, é uma explanação da professora com a colaboração das crianças e serve para fixar, deixar bem claro!

(...)

Todos parecem bem atentos. Gui se mostra confiante com sua resposta, tipo ‘já sei isso’. Leonardo olha tudo meio deslumbrado...

(...)

Gui tem uma hipótese errada; como será que ele vai reagir quando perceber o engano? (Diário de Campo, 24/09/2012).

Como não acompanhei o final da discussão, perguntei à professora, no encontro seguinte, como Guilherme havia reagido ao perceber que sua resposta estava equivocada. Adriana me relatou que ele “deu de ombros”, corrigiu rapidamente e fechou o caderno: “quando ele erra, e ele percebe isso depois, ele faz de um jeito como se não tivesse significado” (Prof.^a Adriana, entrevista).

Como Milena, Adriana também pontuou que considera Guilherme um menino bastante carinhoso e que o vínculo com ele foi quase imediato. Porém, ela faz uma ressalva a tamanho afeto; às vezes, a seu ver, essa simpatia vem de querer ser mais íntimo que os demais, como se isso lhe garantisse um *status* especial: “ele faz questão de dar oi. Então, se ele me vê três vezes: ‘oi Adriana! Oi Adriana!’, ‘oi Mari, tchau Mari!’ [professora do outro 4º ano], ‘oi Flávia!’”. E é *Flá*, não é Flávia Pontes! ‘Oi Flá!’. Então, ele tem esse tanto de se sentir mesmo assim, de ‘ó, eu cumprimento os adultos... então eu conheço. Ó, ela é minha amiga!’” (*Idem*). De fato, em todas as minhas visitas, Guilherme fazia questão de me cumprimentar, quando eu chegava e quando ia embora!

Leonardo não chamou a atenção de Adriana logo no início. Ela reconhecia uma dificuldade pontual em organizar-se: “eu via ali que tem uma coisa da postura dele em sala de aula, com os materiais, mas assim, com as relações, eu não tinha visto nada que eu tivesse que ficar pensando em intervenções; assim, intervenções bem pontuais, mas nada muito fora” (*Idem*). Na entrevista, questionei se ela não o consideraria, então, um aluno “difícil”, ao que ela me respondeu:

nas relações não, no começo. Mas depois eu fui vendo que tem. O quanto que o Leonardo, em algumas situações, usava a favor dele a força dele, o tamanho dele... Então, o jeito que ele fala: “ah, então vamos lá na quadra que eu vou te dar porrada”. O quanto que ele usa um tanto essa coisa da agressão e do bater para resolver conflitos. E ele teve a situação que ele levou a advertência: foi uma situação que ele bateu em outra criança, por uma questão do parque que eu também não lembro qual que foi (*Idem*).

Além do uso da força em situações de conflito, Leonardo, às vezes, faz brincadeiras inadequadas, como dar apelidos desrespeitosos aos colegas.

Diferentemente de Guilherme, segundo Adriana, Leonardo assume suas ações inadequadas. No entanto, mesmo após o reconhecimento, não há uma mudança: “ali a questão também é mobilizar ele para avançar. Então, tá bom, eu assumo o que eu fiz, eu peço desculpa, mas eu continuo fazendo...” (*Idem*).

Mesmo assim, a professora percebe avanços: “nas relações ele melhorou, então esse jeito “bronco” dele está mais contido, mas a verdade é que ele precisa que a gente fique lembrando muito ele: ‘olha o jeito que você tá falando!’”. Então já teve uma meta dele que era cuidar do jeito que ele fala com as pessoas, ser mais gentil” (*Idem*). Por outro lado, Adriana o vê como um menino engraçado, que se dá bem com as meninas, que brinca com todos, independente do gênero. Com os adultos, Leonardo não demonstra afeto tão facilmente como Guilherme. Adriana relatou que demorou um tempo para que ele se vinculasse a ela. “Ele é um menino que, por exemplo, se eu der um beijo de tchau, ele se esquivava um pouco” (*Idem*).

A professora identifica que Leonardo tem dificuldade de se responsabilizar pela sua organização e pelo cuidado com seus pertences. Essa dificuldade está diretamente relacionada com a forma com que sua família o cobra – ou melhor, não o cobra. A própria mãe comentou com Adriana que ele não faz a lição de casa se ela não ficar a seu lado. “É um menino que não tem responsabilidade nenhuma com os materiais, porque todo mundo sempre, acho que na casa dele, vai e resolve por ele, ou então ‘ah, eu perdi e vou lá e compro’” (*Idem*). Nesse sentido, a professora não viu melhoras ao longo do ano. Ela usou estratégias variadas para ajudá-lo: “a gente fez metas, eu já fiquei assim duas semanas do lado dele, para ajudar ele a se arrumar, pra marcar ‘olha, só você que precisa que eu fique do lado, no 4º ano, para ajudar a guardar o material!’” (*Idem*).

Essa dificuldade, que ela nomeou de “postura de estudante”, ultrapassa a organização dos materiais. Resvala também na relação de Leonardo com a aprendizagem: “o Leonardo é muito mais de ficar lembrando ele de uma atitude, de uma postura mais adequada nas relações em sala de aula para o trabalho, do que algo que é dentro dele, sabe?” (*Idem*). Várias vezes, ele copia a produção de um colega. Para Adriana, ele tem medo de mostrar que não sabe ou que está com dificuldade. Isso porque, segundo ela, existem outras crianças no grupo com “questões atitudinais”, mas que vão muito bem no que se refere aos conteúdos: “tem várias crianças ali que tem uma postura [ruim], mas que tem um vínculo forte com a aprendizagem. O Leonardo eu não vejo assim. Eu não vejo ele comprometido. Inclusive ele tem uma visão de que quem estuda é *nerd*, então, ele não quer ter esse papel, sabe?” (*Idem*).

Adriana percebe que Leonardo, muitas vezes, se compara a Guilherme, pois

o Guilherme, por mais que ele tenha *ene* questões, ele é um menino que ele está, participa, que pensa, que faz lições, que é organizado, que está ali comprometido. E tira A, por exemplo, entendeu? É um menino que tem notas boas (...). O Leonardo, eu acho que ele fica se comparando às vezes com o Guilherme, assim: ‘nossa! O Guilherme faz tudo isso, ele tem várias atitudes também inadequadas, ele vai bem, e eu, tiro Bs...’, porque para ele, né... ele é um menino mediano e... Eu acho que ele tem a impressão, porque o Guilherme diz que não precisa estudar. O Guilherme, eu já vi ele conversando que ‘ah, eu não estudo para prova’, e o cara vai lá e tira A. Então eu também não sei o quanto o Leonardo pensa: ‘*pô*, mas o Guilherme não estuda, tira A e eu tenho que estudar...’, então, sabe? (...) não sei se o Guilherme já falou alguma coisa, ah, de ser *nerd*, porque fica se comparando. E a mãe já falou isso para mim que o Leonardo em casa é muito resistente a estudar e que ele acha que estudar é coisa de *nerd* e que ele não precisa... Até que ele tomou uns Cs aí, esse trimestre, que eu falei: ‘bom, vamos ver se agora ele entende essa diferença, que estudar não tem a ver com *nerd*’ (*Idem*).

Próximo ao fim do ano, Adriana não via avanços em Leonardo, em relação à organização e à “postura de estudante”. Já em Guilherme, ela percebeu mudanças na forma de

lidar com situações de conflito, mas não sabia se era apenas uma fase, já que ao longo do ano observara “altos e baixos” em sua conduta.

Em minhas observações, pude constatar algumas das impressões de Adriana. Leonardo, por exemplo, mostrou-se um garoto agitado e, às vezes, inquieto. Em uma aula de Educação Física, em que estavam divididos em grupos, cada qual com uma atividade diferente, por exemplo, reparei que ele era o único a se distrair com os outros grupos – o que naquele contexto não se configurava como um problema –, enquanto os demais permaneciam compenetrados no que estavam fazendo. Além disso, nessa aula, foi o único que saiu para beber água. Devo dizer, porém, que me chamou mais a atenção o foco e a concentração dos alunos em geral do que o jeito um pouco mais disperso de Leonardo, que me parecia natural, já que todos ocupavam o mesmo espaço (um quadra pequena) e faziam exercícios com bolas, corda etc.

Novamente observei atitudes paradoxais no comportamento de Leonardo. Ao mesmo tempo em que ele demonstrava agitação, não hesitou em chamar a atenção da turma que fazia “barulho” durante a explicação da proposta do professor de Educação Física: “Gente, silêncio. Deixa o César falar!”.

Afora a cena descrita, na aula de Educação Física, não vi nenhuma situação nítida de uma postura inadequada, como a professora descreveu. Nas atividades que acompanhei, Leonardo seguia as “coordenadas” implícitas esperadas para cada contexto: permanecer sentado, fazer silêncio quando a professora fala, levantar a mão para pedir a palavra etc.

Guilherme, por sua vez, me pareceu um menino bastante afetivo, competente e atencioso. Em uma aula de Educação Física, por exemplo, ele e outro garoto davam dicas para as meninas de como bater pênalti. Em outra ocasião, como eles estavam no meio de uma atividade quando cheguei, entrei discretamente, só acenando para a professora, e sentei-me no fundo da sala. Depois de aproximadamente meia hora, Guilherme virou-se para trás e ficou espantado ao me ver: “Oi, Diana! Você está aí?”. Em seguida, Leonardo exclamou: “Só agora que você viu ela?!”, a que Guilherme respondeu: “Só agora que eu virei para trás! Sou um aluno comportado!”. Houve também uma vez em que ele respondeu a uma pergunta da professora sem ter levantado a mão ou ter sido chamado. Imediatamente, porém, se desculpou.

Em contrapartida, pude também perceber algumas das características consideradas “difíceis” descritas por Adriana: ele se mostrou, por exemplo, competitivo em uma situação de escolha de times, demonstrando insatisfação por ter sido escolhido para o time mais

“fraco”. Em outra situação (já anteriormente descrita), ele queria se antecipar ao grupo, vendo no computador, que a professora deixara aberto, qual seria a lição de casa.

Próximo ao final do ano, notei uma impaciência no jeito de Adriana lidar com os dois meninos. Houve uma vez em que estavam corrigindo uma tarefa de casa em duplas, e Leonardo disse à colega com quem estava sentado: “Agora vamos ver os desenhos. (...) Você não fez?! Burra [rindo]. Aqui ó!”. Então, grifou o enunciado no caderno dela. Em seguida, um dos dois deu um gritinho – não pude ver quem. Imediatamente, Leonardo olhou para a professora, para ver sua reação: ela lhe perguntou se ele precisava “sair, tomar um ar...”. Ele indicou com a cabeça que não, e seguiu olhando o caderno com sua dupla. Logo depois, Adriana se aproximou dele e disse: “sério, sua postura tá muito ruim!” e lhe deu instruções para se organizar. Exemplos de menor tolerância também puderam ser observadas na sua relação com Guilherme. Em uma assembleia, Gui estava cochichando com outros dois meninos da sala, mas Adriana só chamou a atenção dele. Essa falta de paciência com o jeito de Guilherme também pôde ser observada no trato da auxiliar de sala: certa vez em que esta acompanhava uma atividade, ele a chamou puxando a ponta do seu avental. Em seguida, ela “revidou”, puxando sua camiseta, chamando-o pelo sobrenome: “O que foi, Teixeira?!”. Voltarei a discutir esse aspecto no capítulo que se segue.

5 DUAS PROFESSORAS E UMA MESMA SENSACÃO DE CANSAÇO, DESAMPARO E FRUSTRAÇÃO

A arte de viver
É simplesmente a arte de conviver...
Simplesmente, disse eu?
Mas como é difícil!
Mario Quintana

Dizer que um aluno ou um grupo é *tranquilo* ou *agitado*, é uma caracterização mais evidente e de imediata verificação. Mas se sua característica é *fácil* ou *difícil*, depende de uma impressão subjetiva daquele que está envolvido nessa relação. As características das crianças são sentidas de maneira distinta pelos adultos que convivem com elas. Algumas qualidades são mais bem aceitas e causam logo grande empatia, como a concentração, a polidez, a gentileza, a persistência, a autonomia. Outras são certamente condenáveis, como a agressão, o desrespeito ou a humilhação. Mas o quanto essas características incomodam, e como cada um lida com esse incômodo, depende de quem está envolvido nessa relação. Milena e Adriana lidaram de forma distinta com a dificuldade que sentiam em relação a Leonardo e Guilherme. Para Milena, Leonardo era mais “difícil”; já para Adriana, Guilherme deu mais trabalho. Considero esta diferença um fato importante, pois evidencia que a dificuldade, o *problema*, não está no aluno em si, ou no grupo; está, justamente, na relação. Muitas vezes, uma situação não incomoda ninguém, apenas o professor.

Teve um dia que *eu achei* uma coisa tão descabida que ele [Guilherme] fez, que *ele não estava entendendo* porque eu estava chamando a atenção dele. (...) Ele comentou com a professora do 4º ano assim: “você não tem outra roupa? Você sempre está com essa roupa...”! E aí ela veio me contar rindo! E eu falei assim “não! Eu preciso retomar com ele isso”. Ele não estava entendendo, “mas Adriana, o que que tem de mais eu ter falado? Eu falei brincando!”. Eu falei: “Guilherme, o que tem demais é que você precisa entender o seu limite! Se ela vem com a mesma roupa todo dia, se ela não vem, se ela vem com o cabelo pintado de outra cor, isso diz respeito a ela, não diz respeito a você! O que vai mudar a sua vida o fato dela vir com a mesma saia todo dia, o mesmo sapato?” e ele não conseguia entender o quanto foi descabido isso (Prof.^a Adriana, entrevista, grifos meus).

Há um incômodo por parte da professora com a atitude de seu aluno que lhe pareceu inadequada. Não há problema algum ela sentir-se incomodada, nem querer conversar com ele a respeito de seu comentário. O ponto nevrálgico da questão é a sobrecarga e o sofrimento que esses incômodos geram, pois o professor, em geral, se aflige com o jeito de seus alunos e sente como se estivesse exclusivamente a seu alcance fazer com que aquele fosse mais delicado, aquela se concentrasse mais, aquele outro fosse menos competitivo. Isso causa uma dupla frustração: primeiro pelo fato de que eles não correspondem ao ideal

almejado, segundo pela dificuldade em transformá-los. “O que está em questão é como o professor lida com essa situação desconfortável que enfrenta, diariamente, em classe, longe do contexto por ele idealizado. O fato é que o aluno que ele tem para ensinar possui determinadas características e é filho desses pais que ele censura, e contra isso, há pouco ou quase nada que ele possa fazer” (MANTOVANINI, 2001, p. 140). Como já dissemos, não podemos escolher o público que recebemos em nossas salas de aula. Cabe, a partir da percepção do modo característico de cada criança, pensar as melhores estratégias para ensinar não apenas conteúdos, mas comportamentos e procedimentos desejáveis, tendo em mente que o processo é longo e o sucesso não é garantido. Há uma diferença entre a intencionalidade de se ensinar formas de conduta e atitudes e a expectativa de que o aluno os tenha previamente. O mal estar sentido por Adriana, nesse episódio com Guilherme, vem do desejo de que ele não tivesse uma atitude como aquela. Se fosse seu objetivo ensinar modos mais delicados ou cuidados com comentários inapropriados, ela teria aproveitado a circunstância para atuar em direção a este aprendizado. Sua conversa, porém, com o menino tem o tom de censura, sua fala vem carregada de incômodo e impaciência. A situação não é vista como uma oportunidade de aprendizagem e só gera sofrimento para ambos.

É interessante pensar que Adriana ressalta que a *fofoca* é uma “marca desse grupo” (Prof.^a Adriana, entrevista) e que as próprias crianças avaliam que, em relação a esse aspecto, tudo permanece “normal” e, no entanto, para a professora, é uma característica que deve ser combatida. Ora, esses alunos estão inseridos na sociedade e é fácil reconhecer que a fofoca é um passatempo bastante comum e corriqueiro na vida de tantos adultos. São inúmeros os programas de TV e as revistas que tratam de vidas alheias, e é evidente o interesse que esse tema desperta na maioria das pessoas. Ocorre aí, a meu ver, um leve engano, pois ela condena uma ação que para as crianças é “normal”, sem promover uma discussão dos valores que estão em jogo nessas circunstâncias. Ou seja, os alunos são convocados a debater soluções para um delito ou uma inadequação que eles não reconhecem ou não compreendem – assim como no episódio do comentário de Guilherme sobre a roupa da outra professora.

A própria Adriana reconhece que, algumas vezes, a interpretação de uma situação como problemática é apenas dela: “[Na brincadeira da família] até me incomodou um pouco quando alguém, alguma das crianças falou que queria ser o cachorro. Aí, eu falei “nossa gente! Mas cachorro?”, mas estava em mim, sabe, mais a questão, essa conotação. Para eles estava *ok* de ser o cachorrinho” (Prof.^a Adriana, entrevista).

Mantovanini comenta que “o professor espera do aluno um desempenho ideal e frustra-se ao deparar-se com um ser humano cheio de limitações e insuficiências” (*Op. cit.*, p. 136). Quanto maior a expectativa, maior a frustração. Para Mantovanini, o professor precisaria aceitar a realidade como ela se apresenta, o jeito próprio do aluno, suas singularidades, e, a partir disso, procurar caminhos para ajudá-lo a encontrar uma superação. É lícito que o professor observe as características individuais e suas peculiaridades, mas sem transformá-las em “problemas”! Nesse sentido, o aluno “difícil” gera mais incômodo do que crianças com alguma deficiência mental. Por isso a crescente busca por diagnósticos, como se estes oficializassem o incômodo sentido pelo professor. Que diferença faz, na prática, saber que a criança é hiperativa ou tem uma síndrome qualquer? Saber que se trata de algum transtorno dá à dificuldade um caráter científico e parece *desculpar* o mal-estar sentido pelo professor. Contudo, desvia-se de uma reflexão principal que é o que cabe ao professor fazer com essa sua característica, tenha ela o nome que for?

Isso equivale a dizer que, na demanda mesma de um super-saber sobre a *criança* em particular, o que se cria no discurso pedagógico é um imenso dessaber pelo *aluno* em geral, confundindo-se o âmbito de competências da educação escolar com os de outras práticas afins. É o aluno que, na escola, se torna organismo/filho/pessoa/cidadão para então, e só assim, voltar a ser aluno. Sobreviverá ele a toda essa peregrinação conceitual? (AQUINO, 2000, p. 154).

No caso de Adriana, o incômodo com o Guilherme chegou a tal ponto, que ela teve que reservar certa distância, na medida do possível, conforme me descreveu em uma das minhas visitas:

Adriana me contou que teve uma conversa longa com a Flávia Pontes sobre sua relação com Gui, que está muito cansada, desgastada, sem paciência... Tem medo até de ser injusta. A coordenadora lhe orientou a se poupar, se distanciar... Na semana passada, houve um conflito no recreio e foram lhe avisar que o Gui estava chorando. Ela não foi imediatamente e diz que foi bom porque de certa forma a coisa se resolveu. Depois, quando ela chegou, ele já estava mais calmo e veio lhe contar. Ela perguntou "já resolveu, não resolveu? Então não precisa me contar!". Disse que está tão desgastada que quando acontece algo, quer que outro vá lá resolver! Muitas vezes ela intervém em uma situação em que as outras crianças presentes não estão se queixando! Mas ela acha injusto ou inadequado e vai falar com Gui em nome da outra criança. Depois a chama e pergunta: "você gostou do que ele fez? Então tem que falar, senão fico só eu falando!". (...) Comentou também que conversou com a Milena e que para ela "pegava" mais o Leonardo. Adriana não se incomoda com o Leonardo; ele tem mais dificuldade de postura, de organização, mas ela vê senso de humor nele. Ela tem pensado no porquê o Guilherme a incomoda tanto... Disse que cogitou se poderia haver algo dele com que ela se identifica e por isso se incomoda... (Diário de campo, 24/10/2012).

É evidente que há, por parte da professora, um envolvimento emocional muito grande. Conforme exposto no primeiro capítulo deste texto, Carvalho fala de um “turbilhão emocional” vivenciado pelos professores em sua prática cotidiana. Em sua pesquisa, ela verificou que “mesmo quando o professor ou professora não se envolvia diretamente no turbilhão emocional, era perceptível seu esforço exatamente para evitar esse envolvimento, evitar a emergência de temas, apelos e sentimentos que considerava *inadequados* ou *indesejáveis*. E este era, certamente, um esforço emocional” (1999, p. 211, grifos meus). Quem observa de fora – como eu – parecia estar diante de um grupo tranquilo, autônomo e interessado. Minha percepção foi de um Guilherme afetivo e um Leonardo “atrapalhado” mas “bonzinho”. Para mim, as situações em que os meninos se envolviam não eram um problema. Mas havia ali uma professora sofrendo. A profissão do docente requer um envolvimento emocional inevitável, mesmo quando existe um esforço pelo não envolvimento.

Como mostra ainda Carvalho, a docência, sobretudo nas séries iniciais da escola básica, é uma prática do “cuidado”, o que significa:

Atenção e ações concretas frente a aspectos não cognitivos do desenvolvimento das crianças (emocional, físico, ético etc.); envolvimento emocional e afetivo com os alunos e alunas, resultando num compromisso com seu desempenho e atitudes; trabalho extra-classe, a fim de resolver os problemas detectados, e uma postura aberta a questões extra-cognitivas dentro da sala de aula, resultando num conhecimento abrangente de cada aluno individualmente considerado (*Ibid.*, p. 231).

São muitas as ações e atitudes que demonstram que Milena e Adriana são professoras envolvidas pelas práticas do “cuidado”. Logo no início da pesquisa de campo, houve um episódio que considero exemplar: na minha chegada à escola, numa primeira conversa informal, Milena contou-me que, durante todo o 1º semestre daquele ano, deixava de descansar no intervalo do recreio para permanecer no pátio com as crianças e assim garantir que possíveis conflitos não chegassem a tomar proporções que estragasse a brincadeira de todos. Pude constatar essa disponibilidade também em minhas observações:

Na hora do recreio, Milena senta-se nas mesinhas da cantina para lanche. Logo percebe uma situação de conflito entre meninos do 1º ano. Mesmo não sendo seus alunos, Milena larga o lanche sobre a mesa e corre para acudir, conversando com o grupo e encaminhando o caso em seguida à auxiliar de classe daquela série. Só então volta ao seu lanche (Diário de Campo, 27/10/2011).

Carvalho também constatou, em sua pesquisa, que “um dos efeitos mais evidentes desse grau de solicitação emocional era o esgotamento, o cansaço e o desgaste manifestado por muitas professoras” (*Op. cit.*, p. 211) e baseia-se em Connell para afirmar que esse

aspecto “tem impactos sobre sua saúde, seu humor, suas relações pessoais e sua personalidade, contrariando uma imagem pública de profissão leve, fácil e pouco exigente” (*Ibid.*, p. 212). De fato, diversas vezes Milena comentou comigo estar exausta, o que se intensificava à medida que nos aproximávamos do final do ano.

Também Adriana, no ano seguinte, manifestou um cansaço “específico”, distinto do esperado ao final de um ano de trabalho: “é um cansaço um tanto diferente do que eu já senti. É um cansaço que eu não sei muito explicar...” (Prof.^a Adriana, entrevista).

Essa sensação de esgotamento tem a ver com a falta de recursos, sentida pelas professoras, para lidar com a *dificuldade* na relação com seus alunos. O caráter do trabalho relacional, com todo seu “turbilhão emocional”, está além do que consta nos planejamentos, mesmo quando estes incluem a questão da convivência e das relações de grupo. Há um constante lidar com situações inesperadas, o que gera angústias e inseguranças. “São aspectos ligados à variabilidade infinita dos seres humanos, ao inesperado e surpreendente das relações; assim como ao envolvimento afetivo, à demanda emocional ilimitada das crianças e à necessidade de enfrentar cotidianamente os próprios limites, fracassos e frustrações” (*Op. cit.*, p. 218).

Tem situações que eu tiro o Guilherme, tiro o Martín, tiro o Leonardo, não tem mais o que falar. Meu repertório de estratégias acabou, sabe? Aí acho que é um cansaço nesse ponto de vista; ao mesmo tempo em que eu falo “não vou desistir, é claro que não”, eu não vejo mais possibilidades, porque tudo o que a gente pensa de estratégias, que tentou, não surtiu um efeito rápido (Prof.^a Adriana, entrevista).

Comentários muito semelhantes ocorrem também no depoimento de duas professoras participantes da pesquisa de Mantovanini (2001): “no fim do período estou cansada, frustrada, me sentindo muito sozinha” (p. 103) e “tem dias que saio daqui muito desanimada” (p. 110). Nessa mesma pesquisa, Mantovanini aponta que é comum o “não saber o que fazer”. Para outras duas professoras participantes de seu estudo, “só Deus seria capaz de resolver”!

Milena declara que sua experiência ajuda-a a lidar com os imprevistos:

Então aquelas ações que eu falei pra você eram ações estruturadas. (...) De trazer o livro, trazer a tabela. Isso era totalmente organizado na minha casa, bonitinho, pensado. Agora teve quase a mesma quantidade de ações que foram pensadas totalmente na hora, a partir de problemas que surgiram naquele momento. E isso [de improvisar estratégias] você só tem, por quê? Porque você já teve [estala o dedo, indicando grande quantidade]... Eu já tive muitas salas. Eu já tive salas com demandas também importantes (Prof.^a Milena, entrevista).

Trazer a própria experiência como principal ferramenta para se lidar com a interação com as crianças e os aspectos não cognitivos do ensino, como faz Milena, condiz com resultados de outras pesquisas nacionais e internacionais (LUDKE, 1996; TARDIF; ZOURHLAL, 2005; PERRENOUD *apud* CARVALHO, 1999), que atestam que os educadores apontam que grande parte do seu ofício é aprendido no próprio exercício da profissão e que professores precisam sempre “agir na urgência e decidir na incerteza” (PERRENOUD, 2001). Assim, via de regra, quanto mais experiente a professora, mais competente é considerada para lidar com os percalços do trabalho – como constata também Mantovanini: “Por ser uma professora antiga, acreditavam na escola que ela pudesse dar conta dos casos mais difíceis, fato que transformava suas classes ‘num barril de pólvora’, com muitos alunos problemáticos” (*Op. cit.*, p. 104). A “escalação” de Adriana para assumir essa sala também teve a experiência como motivação: o outro 4º ano ficou com uma professora que acabara de ingressar na escola.

Os cursos de formação, inicial e continuada, parecem não fornecer recursos para se lidar com as dimensões relacionais da profissão, e só a experiência subsidiaria sua prática. Mas não qualquer experiência, lembra Carvalho: trata-se “antes de mais nada de experiências relacionais, de saberes sobre o chamado manejo com a classe e a interação com os alunos” (1999, p. 217). Carvalho alerta ainda para o fato de que as práticas relacionadas ao “cuidado” “costumam passar despercebidas em muitas pesquisas acadêmicas porque não possuem estatuto teórico e dificilmente se constituem em objeto de estudo” (*Ibid.*, p. 231).

Pelo pouco que se estuda e discute, por faltarem ferramentas objetivas na abordagem e orientação, por não fazer parte da formação docente, é como se a dimensão relacional do ensino não existisse. Todo o cansaço e o desgaste sentido pela professora passam a ser carregado de culpa, de não “estar dando conta” das exigências, como se fosse uma deficiência pessoal. A sensação de solidão é nítida nos depoimentos de Milena e Adriana – e aparece também nas falas das professoras na pesquisa de Mantovanini (2001). Ambas assumiram essa sala por serem professoras experientes. Contudo não deixam de transparecer o peso da responsabilidade pela expectativa pessoal e institucional de que possam resolver todas as situações. Ao sentir que não dão conta, os professores começam a encaminhar essa responsabilidade a outros profissionais, como se esses aspectos não fizessem parte de seu ofício.

Milena comenta sobre o auxílio de uma “instância superior”: a orientadora pedagógica.

Tem momentos que você fala ‘meu, que que eu vou fazer com esse cara agora?’ Né? Um dia que o Guilherme me deu um grito, ali no meio da quadra (...). E aí você ouve aquilo e você... você fica um pouco sem reação (...). Então essa é uma situação que eu posso mandar pra lá. Você também não pode mandar a criança toda vez pra sala da orientação, senão você fica totalmente em descrédito. Então, até fazer essa análise é uma coisa que só com o tempo que você consegue (Prof.^a Milena, entrevista).

Sentindo-se impotentes e angustiadas com os limites de sua atuação diante dos dois meninos, no que se refere aos aspectos não cognitivos, Milena e Adriana passam a procurar explicações e soluções para além do seu domínio, como na família ou nos acompanhamentos terapêuticos. Mas é curioso pensar que Leonardo tem uma família que pouco apoia as ações da escola (segundo Milena, esse fato é responsável pelas dificuldades do menino), porém a de Guilherme, segundo elas, é bastante “parceira”. No entanto, ambos são “difíceis”! Faria, então, diferença o fato da família apoiar ou não?

O que os professores precisam compreender é que ao se retirarem de cena, porque os pais não cumpriram sua função, estão eles também contribuindo para largar essas crianças à própria sorte. Quanto mais desestruturada for a família, mais o professor precisaria colocar-se como um modelo de adulto a ser seguido, não para adotar seus alunos, mas para, mediante um processo de ensino-aprendizagem encaminhado de forma vigorosa e desafiadora, auxiliá-los a crescer moral e intelectualmente” (MANTOVANINI, *Op. cit.*, p. 140).

A escola, nesse sentido, ganha o importante papel de oferecer modelos diferentes daqueles trazidos do núcleo familiar. Quanto mais “carente” de referências morais e intelectuais o aluno chega, mais o ambiente escolar deveria investir em seu aprendizado. Porém, nem sempre isso acontece.

Se, por um lado, o *locus* escolar é, por excelência, um continente de transformação da vida, por outro, nem sempre se trata de um contexto pródigo no que se refere ao acolhimento de sua clientela heterogênea. [...] Conotados em geral como “aluno-problema” (um predicado do qual deveríamos nos afastar mais e mais), aqueles acometidos por alguma aflição ou tormento, muitas vezes advindos de relações sociais ou familiares conturbadas [...] nem sempre conseguem ver garantidos espaços de pertencimento no cenário das trocas escolares. Além disso, a estigmatização velada passa a ser um fardo a mais, um dilema adicional a ser equacionado por esse alunos já em desvantagem” (AQUINO, 2000, p. 133-134).

Ao considerar que o sucesso com os meninos “difíceis” depende de acompanhamentos terapêuticos, as duas professoras correm o risco descrito por Mantovanini:

Sem saber, o professor cria uma armadilha para si mesmo, invalida suas perspectivas de ação, coloca-se à mercê de outros profissionais, pois o “caso” foge de suas mãos para os consultórios do neurologista, da fonoaudióloga, da psicóloga. (...) A esses profissionais é delegado o poder de ir além, de desvendar, de descobrir os mistérios recônditos da mente que explicariam, de modo definitivo, o que acontece com os alunos problema (*Op. cit.*, pp. 141-142).

Destaco, novamente, o fato de a escola, no início do segundo semestre do 4º ano, ter exigido o retorno de Guilherme ao atendimento psicológico. Colocar a terapia como condição para a permanência na escola faz com que se considere que “uma parcela do alunado é imprópria ou incapaz ao trabalho escolar. Como chegamos a esse disparate? É impossível continuar com isso” (AQUINO, 2005).

Aquino afirma que “o insucesso escolar – a nosso ver, um dos efeitos possíveis da relação professor-aluno – acaba sendo atribuído quase exclusivamente a instâncias extra-institucionais: a criança e seus distúrbios, sua família, sua classe social, ou, em último caso, o contexto sociocultural mais amplo” (2000, p. 144). Essa ideia é possível de ser averiguada na fala de Milena:

É uma trabalho de formiguinha. Nunca deixamos de dar notícias pra mãe. Nunca, nunca mesmo. (...) Mas é uma coisa, assim, que tem um limite. Acho que a escola tem um tanto que a gente vai encaminhando (..) Eu acho que isso é o que a escola [pode fazer]..., que é dar pra família notícias de quais são os limites que a gente nesse espaço estabelece (Prof.^a Milena, entrevista).

Há, de fato, um limite na atuação do professor. Ao decidir como agir diante de cada circunstância que envolve seus alunos, o professor pode fracassar em sua tentativa de ensiná-lo; há chances de sua intervenção não ser bem-sucedida e de o aluno não mudar de atitude ou não aprender. Nesse sentido, Carvalho inspira-se novamente em Perrenoud para afirmar que na profissão docente “o sucesso nunca está assegurado” (1999, p. 213). O limite da atuação do professor é inerente “a toda atividade que envolve a influência de um sujeito sobre outro” (*Ibid.*).

Há, porém, uma diferença entre o limite do sucesso não assegurado e o professor sentir-se impedido de realizar seu *métier*. É como se um jogador só entrasse em campo se lhe garantissem a vitória, ou um médico não realizasse uma cirurgia sem a certeza da sobrevivência do paciente. As dificuldades, enfim, fazem parte de todo trabalho e não podem ser entendidas como impedimento para sua realização. Cabe a cada profissional a reflexão, o esforço e o aprimoramento para realizar seu ofício cada vez melhor.

Retomo aqui o dado de que a escola dessa pesquisa é também um centro de formação para professores, possui seu próprio material didático, prevê horários específicos para tratar dos aspectos não cognitivos da aprendizagem (como se verá abaixo), portanto, um modelo de educação que se distancia de um fazer mais intuitivo e feminino. Carvalho (*Ibid.*) discute o “contraponto” entre essas duas formas de se pensar o ensino: uma ligada ao doméstico, à subjetividade, à feminilidade e outra que, ao contrário, entende que à escola cabe a transmissão do conhecimento acumulado e que as emoções não fazem parte da sua alçada e

sim da família ou de outros profissionais, sobretudo psicólogos. Entendo que a escola em questão tende a conduzir o trabalho educativo dessa segunda maneira, se pensarmos, por exemplo, que a principal ferramenta para tratar dos aspectos não cognitivos da aprendizagem é uma *assembleia* de classe, modelo emprestado, justamente, do contexto político e público, o oposto de um fazer mais íntimo e pessoal.

Milena e Adriana, ao mesmo tempo em que são representantes dessa instituição e, portanto, desse modo de pensar a educação, não deixam de resolver inúmeras situações de conflito de seus alunos, acolhendo-os, conversando individualmente, envolvendo-se com emoção e expondo seus próprios sentimentos – como pude observar em várias circunstâncias. Elas vivem, assim, uma contradição silenciosa entre a mulher professora primária, com “características tidas como femininas: sensibilidade, intuição, dedicação, capacidade de compreender, de desenvolver atenção e vínculo pessoal” (*Ibid.*, p. 232), e a representante de uma instituição que, como muitas, possui um modelo rígido de procedimentos a partir de um conceito específico de educação, que exige que a criança se mantenha um longo período sentada, que valoriza principalmente o conhecimento intelectual, que prevê que aos 9 anos de idade a criança já tenha alcançado capacidades preestabelecidas – como foi possível apreender na fala de Milena sobre a falta de autonomia de Leonardo, quando ela comenta “e ele tem 9 anos, né?...”. Ou, no ano seguinte, em que Adriana comentou com Leonardo: “só você que precisa que eu fique do lado, no 4º ano!”.

Por trás dessa perplexidade da professora está a estrutura seriada da instituição escolar, geralmente apoiada em teorias desenvolvimentistas que preveem uma “normalidade” para cada fase da criança. Assim, constantemente se avalia as conquistas do aluno em função das expectativas de aprendizagem para cada série, seja dos conteúdos programáticos, seja dos comportamentais. Vaz (2005) atestou, em sua pesquisa em creches e escolas de Educação Infantil, que “a ideia de ‘passagem’, recorrente nas representações das professoras e ADIs, sugere não existir, nessas práticas, tempo e espaço para a criança de ‘aqui, agora’” (p.8). A autora atenta para uma normatização ou escolarização do comportamento que ocorre desde cedo na trajetória escolar. O nível que o aluno deverá alcançar em um determinado ano é mensurado em função dos pré-requisitos exigidos para o ano seguinte; sua não conquista fará com que o professor se sinta pessoalmente fracassado e constrangido perante o professor que assumirá a turma na série seguinte.

Ser um aluno autônomo, organizado, tranquilo não são valores universais; não são pré-requisito para ser estudante em toda e qualquer escola ou para todo e qualquer professor.

Como já foi dito, são características que causam ou não incômodo, dependendo da escola ou do professor em questão. Sendo assim,

A criança/jovem em questão não é um “caso” clínico em abstrato, mas um sujeito sempre tributário de instituições, ocupante de lugares e posições concretas, e que se funda a partir das relações nas quais sua existência está inscrita. Ele é estudante de determinada escola, aluno de certo(s) professor(es), filho de uma família específica, integrante de uma classe social, cidadão de um país (AQUINO, 2000, p. 139).

Por isso, não se pode esperar que o valor exigido por aquele professor seja ponto pacífico. A organização, por exemplo, não é um valor absoluto. Se ela é exigida naquela escola, precisa ser ensinada. No entanto, diversas vezes ouvi as professoras cobrando de algum aluno: “se organiza”! É na escola que o aluno deve aprender a ser aluno. A escola e, portanto, as práticas escolares, não são universais e atemporais. Elas são socialmente e historicamente produzidas e, portanto, são relativas! (*Ibid.*, p. 140).

Nessa escola, especificamente, a autonomia e o autocontrole são valores de extrema importância. Em minhas observações, me surpreendi com o quanto isso estava garantido.

A maioria já terminou de registrar o próprio controle de lição de casa e conversam, sentados em seus lugares.

Adriana começa a ditar a lição de casa. Silêncio absoluto.

(...)

Aula de matemática: a professora elabora questões que provoca o raciocínio dos alunos e, assim, eles vão levantando hipóteses sobre o problema posto!

O tempo todo, muitos ficam com a mão levantada! (Diário de Campo, 27/09/2012).

A professora pede para os alunos organizarem as carteiras em formato de assembleia, o que é feito com bastante autonomia.

(...)

Em menos de 10 minutos estão todos sentados, a sala organizada, a professora explicando. Silêncio (Diário de Campo, 04/10/2012).

Uma das queixas de Adriana era a dificuldade de alguns alunos (sobretudo os dois meninos considerados “difíceis”) em levantar a mão para pedir a palavra. Ora, onde mais senão na escola uma criança usará esse gesto formal, se somente no contexto escolar ele é utilizado? No entanto, ele não é considerado um objetivo de ensino e sua *falta* gera um incômodo e é motivo de cansaço para a professora. Cada uma dessas ausências ganha grande proporção no cotidiano escolar, e ao invés de desafiarem o professor a superá-las, elas viram um fardo. “Ao apontar o desvio, se exclui a criança, alimentando o preconceito e o estigma com relação à clientela, sempre ‘repleta de problemas’” (VAZ, 2005, p. 10).

Existe, para aqueles que se envolvem com as práticas de “cuidado” infantil, “um prazer de estar com crianças, a paixão pela atividade e a riqueza de vivências pessoais e emocionais” (CARVALHO, 1999, p. 232). Esse envolvimento e alegria são sentidos também pelos alunos, o que dilui as tensões das relações do grupo. Por isso, mais eficientes que as assembleias eram os piqueniques. Porém, a pressão institucional levava Milena, por exemplo, a deixar de fazê-los, por se tratar de uma classe de 3º ano – ações mais descontraídas e menos institucionalizadas são geralmente aceitas na educação infantil. Ela mesma constatou que, nos momentos de “correria”, em que ela privilegiava o conteúdo programático, mais “questões apareciam” (termos usados pela Prof.^a Milena, em conversa informal), ou seja, mais conflitos, mais confusões.

Adriana também destacou a importância dos momentos descontraídos, de proximidade entre alunos e professora: “eu geralmente sento junto e lancha e a gente vai conversando. Eu acho que isso favorece nesse sentido, de ter uma oportunidade maior assim, sem ser em discussões, que eles estão ali juntos e estão podendo conversar, uma pessoa [falando] e todo mundo ouvindo” (Prof.^a Adriana, entrevista).

Por essas ações não serem “oficiais”, porque – como declara Vygotsky – as emoções não têm o mesmo estatuto que os conteúdos intelectuais, por as práticas de “cuidado” não serem consideradas como parte do trabalho docente no Ensino Fundamental, são elas relegadas a segundo plano, meros “desvios”, perda de tempo. Lidar com essas questões não faz parte dos objetivos do professor, nem tampouco são valorizadas na prática educativa. Adriana afirma que “o que me cansa no grupo é ter que retomar o tempo todo questões, desde o começo do ano” (Prof.^a Adriana, entrevista). Milena, como já foi dito, pontuou que “a gente tem lidado em sala de aula – talvez até você veja – com muitas questões que não são puramente pedagógicas”. Dificilmente se sentiriam igualmente desgastadas se tivessem que retomar, ao longo do ano, algum conteúdo matemático ou questões de pontuação.

A frustração das duas professoras, ao final do ano, é evidente. Adriana pontuou: “eu acho que não tem nada, assim, que eu fale ‘isso está totalmente resolvido’” (*Idem*). Milena também evidenciou: “a minha avaliação é muito [ruim]... e eu acho que é por isso que eu *to* terminando o ano de um jeito que *mmm...* [expressão facial de desânimo] (...) Vou te dizer, eu já peguei salas bem complicadas. Mas não lembro de ter visto uma situação de crianças avançarem tão pouco, com tanto trabalho e tanto investimento. Porque foi muito investimento” (Prof.^a Milena, entrevista).

O fracasso do aluno é também o do professor (MANTOVANINI, 2001). Nesse sentido, a produção do “Perfil de grupo”, mais do que uma avaliação do trabalho, é um desabafo: a confissão do insucesso e também uma redenção, por não ser mais tarefa de sua responsabilidade. É um momento, ao mesmo tempo, de fracasso e de alívio. De certa forma, pontuar as características do grupo vale como justificativa do que se considerou improdutivo no trabalho. Ao mesmo tempo, ao parar para refletir sobre o que foi vivenciado ao longo do ano, de forma mais distanciada, aquelas *dificuldades* sentidas com tanta intensidade são agora relativizadas. Pude perceber o mesmo movimento no final das entrevistas, quando ambas as professoras ponderaram suas interpretações a respeito dos dois meninos “difíceis”, privilegiando o afeto e o vínculo com eles. A respeito de Guilherme, Milena, por exemplo, destacou “a nossa tendência é tratá-lo de uma forma sempre dura, porque justamente ele... faz, demanda tudo isso, né?” (Prof.^a Milena, entrevista). Já Adriana afirmou: “ele é um menino carinhoso, é um menino que a gente gosta. A minha relação com ele é de amor e ódio, às vezes, assim... Mas muito de amor” (Prof.^a Adriana, entrevista).

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] a pesquisa é um prazer quando se tem uma pergunta não respondida, quando há um pouco de suspense, quando se encontram contradições.

Bernard Charlot (2010)

Iniciei esta pesquisa com o intuito de discutir o fato de alguns alunos serem considerados “difíceis” pelos professores e equipe pedagógica, circunstância extremamente presente no cotidiano escolar. Como ocorre indiscriminadamente em escolas públicas e particulares, minha hipótese inicial era a de que essa questão não estaria ligada a fatores estruturais ou a métodos didáticos; parecia-me relacionar-se com aspectos mais sutis e mais profundos da educação escolar como um todo. Ao eleger, como *locus* da pesquisa empírica, uma escola de excelência, cujo trabalho tem amplo reconhecimento, que ministra cursos de formação de professores e que serve de modelo a outras instituições, pude confirmar minha hipótese ao constatar a presença, nesse cenário aparentemente exemplar, dos mesmos alunos “difíceis” de quaisquer escolas. Buscar compreender por que isso ocorria fez com que me deparasse com as questões que fundamentaram a discussão realizada neste trabalho, quais sejam: que a dificuldade reside na relação entre professor e aluno; que é fruto de um desencontro entre as expectativas da instituição, impressas no docente, e a singularidade e heterogeneidade do alunado; e que há um envolvimento emocional inquestionável no ensino de crianças, que desmente a ideia corrente de a docência ser um trabalho leve, fácil e pouco exigente (CARVALHO, 1999). Esta dissertação precisou abordar, ainda, o tema paralelo, mas absolutamente ligado à questão, do deslocamento de responsabilidades por parte dos agentes escolares, através de um grande número de encaminhamentos dos chamados alunos “difíceis” para profissionais de saúde.

Longe de querer estabelecer soluções para as dificuldades com esses alunos, intencionou-se localizar e legitimar o *problema*, buscando-se assim contribuir para uma discussão já abordada em outros trabalhos (CARVALHO, 1999a, 1999b, 2009; AQUINO, 1998, 2001, 2002; MANTOVANINI, 2001; VAZ, 2005), mas que, acredito, ainda carece de um debate maior. Ao estabelecer um diálogo entre as diversas matrizes teóricas, busquei mostrar as várias faces do problema, na tentativa de compreender a dificuldade sofrida pelo professor, muitas vezes de forma solitária e culposa.

O fato de todas as crianças frequentarem a escola faz com esse espaço seja palco de uma variedade incontável de sujeitos, cada qual com sua história constituída de forma

única e singular. Tal qual uma praça pública, a escola é o lugar do encontro da diversidade dos seres humanos – especificamente dos mais novos. Diante da variedade de sua clientela, a instituição escolar estrutura-se a partir de uma tentativa de padronização. Confunde-se a ideia de um ensino democrático, em que se garanta um conhecimento básico para todos, com uma homogeneização no modo de conduzir a aprendizagem. A igualdade no direito à educação não pode ser tomada como uma anulação das diferenças. Ao contrário, muitas vezes é necessário “diferenciar os meios para se igualar os direitos” (ALONSO, 2011). Em outras palavras, “é preciso um projeto em que a ‘escola para todos’ não seja a mesma escola para todos, no sentido do oferecimento de propostas educativas iguais, indiferenciadas” (GÓES, 2002, p. 110).

Sendo assim, há um aspecto fundamental no encontro entre professor e aluno. Trata-se da maneira como ocorre e como se estrutura a relação de ensino/aprendizagem. Não basta que estejam ambos presentes na sala de aula, que o docente saiba o conteúdo que deve ser lecionado e que o estudante realize as atividades propostas. Nem é suficiente estabelecer métodos mais eficazes para explicar os conteúdos (nesse ponto, a escola objeto desta pesquisa é excepcional na qualidade de suas propostas didáticas). A questão, principalmente no que tange à infância, é mais profunda; trata-se de um encontro entre seres humanos, repletos de idiossincrasias, carregados cada um das vicissitudes de suas histórias de vida, trata-se, ainda mais, do encontro entre um adulto e uma criança e isso carrega peculiaridades que precisam ser consideradas.

Para que dessa relação as aprendizagens sejam efetivadas, é necessário levar em conta o pressuposto vygotskyano, apresentado anteriormente neste trabalho, de que “todo conhecimento deve ser antecedido de uma sensação de sede” (VYGOTSKY, 2010, P. 145). Acrescento que devemos, nós professores, conhecer a “sede” de cada aluno. O que cada um demanda aprender? Neste sentido, não é possível se entregar a esse encontro com expectativas, objetivos, planos pré-programados, sem levar em conta o outro que está diante de nós. Vale esclarecer que não estou pressupondo um método de ensino livre dos programas curriculares – como em alguns projetos pedagógicos “alternativos” –, mas instigando a necessidade de uma constante reavaliação dos objetivos de ensino, que considere as peculiaridades individuais inerentes a qualquer grupo de crianças. É, na verdade, uma constante desconfiança das consignações que propomos. Se, por exemplo, um garoto é rápido e pedimos para que siga o ritmo do grupo, devemos nos questionar por que isso é necessário. Por trás desta solicitação, há uma legítima intenção de que ele aprenda a ter paciência ou uma dificuldade no manejo de um grupo heterogêneo? O efeito dessas duas intenções não é o

mesmo: se pretendemos que ele aprenda a ser mais paciente, o professor estará olhando para uma “sede” específica daquele aluno, e tentará, então, buscar caminhos para ajudá-lo nesse aspecto. Se, ao contrário, o jeito rápido do aluno apenas incomodar o docente, pelo fato dele ter um ritmo diferente da média, isso gerará apenas dificuldades na relação e se transformará em *problema*. O mesmo vale para a lentidão, desorganização, truculência, competitividade, distração, enfim, para qualquer característica que difere o menino da média idealizada, da maioria estatística (BAUMAN, 2013).

As crianças “díficeis” mostram que

ao serem vistas a partir de um *padrão*, este transforma em deficiência, moral ou psicológica, da família e, por conseguinte, da criança, *tudo aquilo que não corresponde ao esperado*. Por meio do disciplinamento que controla, identifica e contribui para classificar e *comparar uma criança a outra*, engendra-se uma subjetividade em que a singularidade da criança aparece como algo desigual (VAZ, 2005, p. 10, grifos meus).

O que fazer com um aluno agitado como Leonardo? Descarta-o? Obriga-o a fazer terapia? Um menino competitivo, como Guilherme, que é ligeiro e acaba sempre sendo o primeiro nos jogos; como lidar com isso? Culpar sua família e renegá-lo? Ao se deparar com o “desigual”, a escola estigmatiza essa criança e isenta-se de seu papel na socialização e mediação da aprendizagem, entendendo que seu trabalho

só se viabilizaria se esse seus alunos problemas e suas famílias desestruturadas, omissas e irresponsáveis, fossem remodelados por esses poderosos agentes externos e devolvidos à escola reformulados e, agora sim, *passíveis* de serem ensinados.

Esse tipo de postura, além de (como já foi observado por inúmeras pesquisas sobre fracasso escolar) centrar suas causas somente nas crianças e nas famílias, eximindo a escola de qualquer responsabilidade, acarreta para o professor um profundo sentimento de malogro profissional, pois não encontra em suas mãos a possibilidade de intervenção no quadro desolador que enfrenta diariamente (MANTOVANINI, 2001, p. 113, grifos meus).

Sob a ótica de que as questões que não são “puramente pedagógicas” não fazem parte do âmbito da educação, a escola terceiriza a solução de seus problemas. “Do modo como o cotidiano escolar está disposto hoje, atiramos sem hesitação nossos ossos para fora dos muros escolares, onde há uma matilha de profissionais, em tocaia, para saboreá-los” (AQUINO, 2005). Reitero aqui que uma terapia pode ser positiva para qualquer pessoa, adulto ou criança, e que em alguns casos ajudaria o aluno. Mas não pode, entretanto, ser condição para que o trabalho escolar se realize, caso contrário corremos o risco de entender que todas as crianças têm que ser equilibradas, maduras, tranquilas, organizadas, autônomas,

portadoras enfim das virtudes que se considera ideais, para que a escola dê conta da tarefa de ensinar²³. Como ficariam as famílias que não têm acesso ao recurso terapêutico?

É importante, também, não perder de vista que mesmo a eficiência do processo terapêutico não é garantida. Somos seres complexos e nossas condutas são frutos de aprendizagens e experiências vivenciadas ao longo da vida; qualquer transformação profunda no modo de ser de um sujeito será lenta e gradual.

Ao terceirizar as dificuldades da sala de aula, a escola se exime da tarefa que lhe pertence, como se não houvesse nada a fazer. Oliva (2004), apesar de se referir a adolescentes, aponta que, no contato do aluno com adultos fora de seu ambiente familiar (sendo a escola o local mais importante), os jovens podem se beneficiar de uma oferta de pontos de vista e ideias distintas daquelas que trazem de casa (p. 366). Como já mencionado, quanto mais desprovido de referências for o aluno, mais o ambiente escolar propiciará a oportunidade de apresentar modelos diferentes de se relacionar com os outros e com o conhecimento.

Considero importante ressaltar, ainda, que algumas das dificuldades sentidas pelos alunos advêm de suas inaptações às exigências de conduta específicas da instituição escolar. Em outros ambientes sociais, por exemplo, não precisa levantar a mão quando se quer falar, nem fazer certa atividade no mesmo tempo dos outros, nem tampouco ser necessariamente organizado. A sociedade abarca uma infinidade de sujeitos singulares, cada qual com suas peculiaridades: há espaço para os desorganizados, para os competitivos, para os agitados – quase todos podem encontrar um lugar específico na vida, a depender de outras questões que não vêm ao caso. Dessa forma, aquilo que a escola muitas vezes encara como um *problema*, só o é na própria escola! Posteriormente, o sujeito terá que lidar com seu jeito de ser, conforme suas escolhas de vida.

Vale dizer que, passados quatro anos de quando tive contato com o primeiro aluno “difícil” (razão da origem desse estudo), reencontrei-me com ele a fim de realizar uma entrevista, na qual ele relatou sua visão daquele período em que fui sua professora. Na época eu me preocupava que seu jeito bastante explosivo e agressivo afastasse seus colegas da sala. Nos anos seguintes, no entanto, acompanhando diálogos daquela turma nas redes sociais, vi o quanto ele era querido, sempre convidado pelos amigos. Na entrevista, sua percepção daquele

²³ Vale destacar a preocupante quantidade de crianças que vem sendo medicadas por questões comportamentais. Segundo o site do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, “é alarmante o número de crianças e adolescentes medicados por TDA/TDAH sem que se formulem perguntas sobre as dificuldades que apresentam os adultos para acolher, transmitir, educar e sobre o tipo de estimulação, valores e ambiente a que estão sujeitos essas crianças dentro e fora da escola” (Carta sobre medicalização da vida, divulgada no site: <http://www.medicalizacao.com.br>).

período foi: “É... eu ficava às vezes meio bravo!”. Muitas vezes damos, no cotidiano escolar, um peso muito maior às questões das crianças do que elas realmente têm, e criamos uma trajetória problemática. Quantas pessoas bem sucedidas declaram ter tido uma vida escolar lastimável?

Não quero dizer que a escola deva mudar suas exigências de conduta, já que talvez elas sejam necessárias para o convívio coletivo dessa instituição. Mas é preciso ter consciência de que são demandas intrínsecas a este ambiente específico, e não padrões universais – assim como em bibliotecas é necessário respeitar o silêncio, no hospital se exige uma constante higienização das mãos e no trânsito, a obediência ao sentido das pistas. Nem por isso precisamos andar na “faixa da direita” nos hospitais, ou fazer silêncio no trânsito, ou lavar as mãos para manusear os livros da biblioteca. As inadequações de algumas crianças, portanto, são específicas às demandas do ambiente escolar. Trata-se de um desajuste ao “ofício” de aluno (PERRENOUD, 1995), e que deve ser aprendido, justamente, na escola, não em consultórios.

Nesse sentido, a “criança-problema” é compreendida como um lugar imaginário que se institui na estrutura de relações entre os lugares instituídos. Compreende-se que no discurso das educadoras materializam-se as representações destas acerca da criança que não corresponde ao que dela se espera (VAZ, 2005, p. 5).

Concordo com Aquino que “a lógica do encaminhamento ininterrupto é irmã gêmea da desincumbência profissional” (2005). Aquilo que a escola não considera como sua função, ou seja, aquilo que não é “puramente pedagógico” e que está mais relacionado ao “cuidado” que à transmissão de conteúdos, só conduz a queixas, só alimenta desgastes nas relações. Assim, a dificuldade na docência não é a mesma sentida por qualquer profissional no seu dia a dia, em que tem que lidar com uma série de imprevistos, desafios e situações complicadas.

Ficou evidente para mim, nesta pesquisa, o quanto o incômodo gerado pelo contínuo conflito com os alunos tidos como “difíceis” é desgastante para o professor e o quanto a docência de crianças pressupõe um grande investimento emocional. Adriana mencionou que “foi um grupo muito difícil de eu gostar... [...] As meninas, acho que foi um pouco mais imediato, tem umas meninas muito queridas, muito *do bem*, mas os meninos... foi difícil de eu gostar no começo. Demorou mais tempo do que eu costumo demorar, nos outros [grupos]” (Prof.^a Adriana, entrevista). Milena também declarou: “No fundo não deixa de dar uma certa angústia, porque ele só precisa... de uma atenção absurda” (Prof.^a Milena, entrevista). Considero fundamental o alerta de Carvalho, quando ela conclui que:

tudo isso sugere a urgência da incorporação da reflexão sobre o “cuidado” nas pesquisas educacionais e nos cursos de formação inicial e continuada de professores. A preparação profissional necessita abordar de forma crítica as práticas hoje existentes de “cuidado”, revelando sua historicidade e desvinculando-as de pretensos instintos e de explicações naturais (p. 235).

Esse alerta nos leva a pensar sobre quais melhorias pretendemos para a educação. Qual patamar de excelência buscamos atingir.

Na busca por formas mais eficientes de combate ao malogro escolar, há sem dúvida a necessidade de uma abordagem técnica ligada aos métodos de ensino que possibilitem ao professor intervenções pedagógicas mais eficientes; há que se considerar as consequências político-econômicas oriundas das condições estruturais de nossa sociedade; há que se valorizar a implementação de políticas educacionais que garantam o acesso de todas as crianças no ensino fundamental. Mas é preciso também buscar entender com maior profundidade por que o professor, ao invés de tomar como desafios instigantes os percalços que surgem na sala de aula, sucumbe a eles, desistindo de sua tarefa de levar a maioria dos alunos a atingir patamares superiores de conhecimento (MANTOVANINI, 2001, p. 33).

Na minha opinião, o professor sucumbe por não ter amparo no discurso educacional, na sua formação e no seu meio profissional para lidar com esses difíceis percalços. O que lhe resta é um “não saber o que fazer”, como ficou nítido nas falas de Milena e Adriana. O ensino das crianças é ainda pautado em uma concepção de que a educação se restringe à transmissão de conteúdos. Há um apego ao currículo, na Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, que é desproporcional ao resultado efetivo que isso proporcionará na vida escolar e pós-escolar. Basta pensarmos em nossas lembranças infantis; o que teve maior relevância: os temas que foram estudados ou o que se vivenciou e as relações que se construiu nesse período? É certo que nos recordamos de alguns temas e estudos mais marcantes e que há aprendizagens cognitivas fundamentais nesse início da vida do estudante, como a alfabetização, as primeiras noções matemáticas, entre outras. Mas grande parte do tempo escolar é dedicado ao acesso ao repertório científico, sobretudo no Ensino Fundamental. Há um desequilíbrio entre a importância que se dá aos aprendizados intelectuais e às questões ligadas à emoção, ao comportamento e às relações. Nesse sentido, cabe questionarmos o que é o mais importante para esse período: vale mais para a criança, nessa fase inicial da vida escolar, entender a fotossíntese ou a classificação dos seres vivos, ou que aprenda a se relacionar com os outros e que construa um prazer em aprender o que quer que seja?

Há portanto um “algo a mais” nesse encontro entre professor e aluno que merece ainda ser explorado. Relaciona-se com o fato de que o ensino pressupõe práticas de “cuidado”, como mostrou Carvalho (1999); que as crianças têm modos de ser peculiares,

como aprendi com a Sociologia da Infância; que, segundo a perspectiva vygotskyana, os sujeitos são singulares e que há um “colorido emocional” no ensino; que os desafios do cotidiano escolar, sejam eles de qualquer ordem, devem ser superados dentro da escola, numa perspectiva de educação que contemple todos esses aspectos.

Há algo de mágico nesse encontro.

[...] tenho pensado ultimamente que temos de nos aproximar do olhar dos artistas para compreender a complexa mecânica do cotidiano escolar, e nos afastar cada vez mais do olhar reducionista dos psicólogos e sociólogos. [...] Compreender o ato pedagógico por meio da plasticidade do olhar do artista perante a tarefa de inventar a obra, o que remete a uma certa tragicidade – no sentido grego do termo. Trata-se desse olhar a vida como se fosse a primeira vez, sempre. O olhar inédito do artista sobre o mundo (AQUINO, 2005).

Não podemos, entretanto, pautar a educação apenas pelo talento, pelo dom artístico de improvisar, de sentir, de cuidar e de intuir, pois isso geraria inseguranças e insucessos, pela óbvia razão de não sermos artistas. Se num primeiro momento me vali da minha intuição para lidar com aquele primeiro aluno “difícil”, depois senti a necessidade de entender o motivo da dificuldade. Só através de estudos, de pesquisas, de trocas, de reflexões poderemos avançar nesse problema tão presente nas escolas. (No decorrer desta pesquisa, conversei despretensiosamente sobre o tema com educadores de colégios distintos, que seguem métodos tradicionais, religiosos, construtivistas, da rede pública e privada, e até com docentes aposentados, que lecionaram em épocas passadas. Sempre encontrei em comum, por parte dos vários interlocutores, o reconhecimento da figura do aluno “difícil”; todos descreveram casos semelhantes de crianças, que lhes vinham imediatamente à mente).

Por essas razões, a educação – como prática teórica, campo profissional ou arte do viver – talvez não seja passível de cientificidade; mas é trabalho ético, e dos maiores (AQUINO, 1998, p. 151).

Sem perder de vista a arte do encontro, precisamos construir, sim, uma cientificidade para lidar com as práticas de “cuidado” e as demandas dessas crianças. Para que professoras como Milena e Adriana – ou como eu mesma – tenham respaldo para aprofundar sua prática profissional, com tudo o que isso inclui.

Não se trata, pois, de estratégias pré-programadas, nem de recursos infalíveis para o intrincado processo de acolhimento alheio, mas sobretudo de uma perspectiva ético-política de continência e inclusão consequente da alteridade, em particular daquela que se apresenta sob o timbre dos “problemas”, “bloqueios” ou “distúrbios” (AQUINO, 2000, p. 133).

O problema acaba sendo disfarçado e diluído pela transitoriedade da relação entre professor e aluno. Todo o desgaste e o cansaço sentidos por Milena e Adriana e descritos neste trabalho já foram deixado pra trás, uma vez que no presente momento elas não são mais

as responsáveis por aquele grupo. A “batata quente” já está queimando na mão de outra professora, num ciclo sem fim.

Na entrevista com Adriana, última etapa da empiria desta pesquisa, ela deixou isso muito claro, ao declarar com extrema sinceridade:

É verdade que agora chega o final do ano e que eu estou cansada, que tem questões que eu não quero mais resolver, tem questões que eu já estou cansada de resolver... enfim... É um processo, né? Eles vão embora, vão chegar outros... Eu não vou ter que lidar mais com o Leonardo, com o Guilherme, mas eu acho que são eles que fazem a gente crescer e fazem a gente pensar mais... Né? Então é isso!

Creio que seja isso, sim. Buscar refletir sobre esses aspectos me fazem crescer como professora, me ajudam a entender meus alunos “difíceis” porque desafiadores. Concordo com Aquino que “só podemos ter êxito como profissionais se roermos os ossos de nosso ofício até o fim, até o tutano”. O autor afirma que “nossa redenção só pode advir daquilo que reputamos como os maiores obstáculos escolares. [...] Pra mim, sala de aula não é problema, mas solução” (2002, p. 7). Para mim, também.

REFERÊNCIAS²⁴:

AIELLO-VAISBERG, T. M. J. A cigarra e a formiga: representações de colegas sobre o "aluno-problema". In: CONGRESSO INTERNO DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA USP, 4., 1998, São Paulo. **Resumos...** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1998.

ALMEIDA, F. Q.; GOMES, I. M.; BRACHT, V. **Bauman & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. (Coleção Pensadores & Educação)

ALONSO, D. Desafios na sala de aula: dimensões possíveis para um planejamento flexível. **Diversa: educação inclusiva na prática (Instituto Rodrigo Mendes)**, n. 011006, dez. 2011. Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/artigos.php?id=446&/desafios_na_sala_de_aula_dimensoes_pos_siveis_para_um_planejamento_flexivel>. Acesso em: 30 jul. 2013.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 30, p. 52-72, 2004.

ANTUNES, C. **Professor bonzinho=aluno difícil**: a questão da indisciplina na sala de aula. Petrópolis: Vozes, 2002.

AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996.

_____. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: _____. (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. 3. ed. São Paulo: Summus, 1998.

_____. **Do cotidiano escolar**: ensaios sobre a ética e seus avessos. São Paulo: Summus, 2000.

_____. "Alunos-problema" *versus* alunos diferentes: avesso e direito da escola democrática. **Pro-posições**, v. 12, n. 2-3 (35-36), jul.-nov. 2001.

_____. O incerto lugar da psicologia na educação. In: AQUINO, J. G. **Diálogo com educadores**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 111-125.

_____. A escola às escuras: entrevista. [06/11/2005]. São Paulo: **Carta Capital**, Entrevista concedida a Flavio Lobo.

ARAÚJO, U. F. **Assembleia escolar**: um caminho para a resolução de conflitos. São Paulo: Moderna, 2004.

BAUER, A. M.; LYNCH, E. M. **Children who challenge the system**. Norwood, N.J.: Ablex Pub. Corp., c1993.

BAUMAN, Z. **Sobre Educação e Juventude**: conversas com Riccardo Mazzeo. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

²⁴ De acordo com a Associação Brasileira de Normas Técnicas. NBR 6023.

BERNARDES, M. G. P. **Inventariando a produção do "aluno-problema":** a queixa escolar em questão. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

BORSA, J. C.; NUNES, M. L. T. Concordância parental sobre problemas de comportamento infantil através do CBCL. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 40, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000200009&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 nov. 2011.

BRECHT, B. Vida de Galileu. In: _____. **Teatro completo**. v. 6. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999. p. 51-170.

BRITO, R. S. Intrincada trama de masculinidades e feminilidades: fracasso escolar de meninos. **Cadernos de pesquisa**. v. 36, n. 127, p. 129/149, jan./abr. 2006.

CALDERONI, D. **O caso Hermes: dimensão política de uma intervenção psicológica em creche:** um estudo em psicologia institucional. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

CALKINS, L. M. **A arte de ensinar a escrever:** o desenvolvimento do discurso escrito. Trad. Deise Batista. 2ª reimpressão. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

CAMPOS, M. M. Educar e cuidar: questões sobre o perfil do profissional de educação infantil. In: MEC/SEF/Coedi. **Por uma política de formação do profissional em educação infantil**. Brasília, 1994.

CAMPS, C. I. C. M. Sofrimento na escola: estudo psicanalítico de representações sociais de professores sobre o aluno problema. In: CONGRESSO INTERNO DO INSTITUTO DE PSICOLOGIA DA USP, 5., 2001, São Paulo. **Resumos...** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2001a.

_____. Sofrimento na escola: representações sociais de professores sobre o adolescente problema. In: JORNADA INTERNACIONAL SOBRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS: Questões Metodológicas, 2., 2001, Florianópolis. **Caderno de Resumos**, Florianópolis, 2001b. P. 62-63.

CARVALHO, M. P. **No coração da sala de aula:** Gênero e trabalho docente nas séries iniciais. São Paulo: Xamã, 1999a.

_____. Ensino, uma atividade relacional. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 11, maio/jun./jul./ago. 1999b.

_____. **Avaliação escolar, gênero e raça**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

_____. Um lugar para o pesquisador na vida cotidiana da escola. IN: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

CHARLOT, B. Desafios da educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador: entrevista. [2010]. São Paulo: **Educação e Pesquisa**. v. 36, n. especial. Entrevista concedida a Teresa Rego e Lucia Bruno.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. **Educação e Sociedade**. Sociologia da Infância: pesquisas com crianças. V. 26, n. 91. Campinas: CEDES, 2005.

DESSANDRE, S. A. B. **A educação moral possível: o conflito como estratégia para a autonomia**. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica, Rio de Janeiro, 2004.

DEVRIES, R.; ZAN B. **A ética na educação infantil**. Tradução de Dayse Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DICIONÁRIO INFORMAL: O dicionário de português gratuito para internet, onde as palavras são definidas pelos usuários. Disponível em: <http://www.dicionarioinformal.com.br>. Acesso em: 28 jul. 2013.

FONSECA, C. Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, n. 10, abr. 1999. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24781999000100005&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 20 mar. 2013.

GALVÃO, I. **Cenas do cotidiano escolar: conflito sim, violência não**. Petrópolis: Vozes, 2004.

GÓES, M. C. R. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem histórico-cultural. In: OLIVEIRA, M. K.; REGO, T. C.; SOUZA, D. T. R. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. (Educação em pauta: teorias & tendências)

GUIMARÃES, L. E. A relação professor/aluno no Ensino Médio. In: II SIMPÓSIO ESTADUAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA, 2009, Londrina. **Anais...** Londrina: UEL, 2009. p. 1-15. Disponível em: <<http://www.uel.br/grupo-estudo/gaes/pages/arquivos/LUIZ%20Ernesto%20%20artigo%20GT%2004.pdf>> . Acesso em: 28 jul. 2012.

HOUAISS. **Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa**. Versão 1.0 Intranet. Objetiva, 2004.

KARLIN, M. S.; BERGER, R. **Como lidar com o aluno problema**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

LEITE, L. B.; GALVÃO, I. **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

LIMA, A. L. G. **O espectro da irregularidade ronda o aluno**: um estudo da literatura pedagógica e da legislação sobre a "criança-problema". Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2004.

_____. The specter of the abnormal haunts the child: a historical study of the "problem-child" in Brazilian educational discourses. In: BLOCH, M. N. **The child in the world / the world in the child**: education and the configuration of a universal, modern, and globalized childhood, New York: Palgrave Macmillan, 2006a.

_____. A "criança-problema" e o governo da família. **Estilos da clínica**, São Paulo, v. 11, n. 21, p. 126-149, dez. 2006b.

LÜDKE, M. Sobre a socialização profissional de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 99, p. 5-15, nov. 1996.

_____. ; CRUZ, G. B. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, maio/ago. 2005.

MACHADO, A. M.; PROENÇA, M. As crianças excluídas da escola: um alerta para a psicologia. In: _____. (Org.) **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. 1ª reimpr. da 5 ed. de 2008. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. cap. 2, p. 39-54.

MANTOVANINI, M. C. L. **O olhar do professor ao diagnosticar as dificuldades de aprendizagem**: critérios e justificativas empregados para a escolha dos bons e maus alunos. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. *Professores e alunos problema: um círculo vicioso*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

_____. Se a criança não aprende, muita gente acha mais fácil culpar uma doença: entrevista. [jun./jul./2012]. São Paulo: **Nova Escola**. Edição 253. Entrevista concedida a Beatriz Vichessi.

MARTINS FILHO, A. J. Práticas de socialização entre adultos e crianças, e estas entre si, no interior da creche. **Pro-Posições**. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação de Campinas, v. 19, n. 1 (55), p. 97-114, jan./abr./2008.

MASINI, E. F. S. **Aconselhamento escolar uma proposta alternativa**: atendimento ao "aluno-difícil". São Paulo: Loyola, 1984.

_____. Aprendizagem totalizante: propicia o aprender de crianças com deficiência visual, de crianças surdas e de crianças sem deficiências sensoriais? **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 9, n. 2, p. 237-248, jul./dez. 2003.

OLIVA, A. Desenvolvimento social durante a adolescência. In: COLL, C.; MACHESI, A.; PALACIOS, J. (Orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educação**. V. 1. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, I. M. Autoconceito, preconceito: a criança no contexto escolar. In: SMOLKA, A. L.; GOÉS, M. C. R. (Orgs.). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. 4 ed. Campinas, SP: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, M. K. *Vygotsky. Aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2009.

_____.; SOUZA, D. T. R.; REGO, T. C. (Orgs.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

PÁTARO, C. S. O.; PÁTARO, R. F. **Experiências de assembleias de classe nas séries iniciais do Ensino Fundamental**, 2007 (Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade). Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/19_pataro.pdf. Acesso em: 30 jul. 2013.

PATTO, M. H. S. Atendimento ao aluno "difícil"²⁵. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 6, n. 2, 1986. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98931986000200014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 16 jul. 2013.

_____. O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso.. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, p. 72-77, 1988.

_____. **A produção do fracasso escolar: Histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

_____. Para uma Crítica da Razão Psicométrica. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 8, n.1, 1997. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 12 jul. 2011.

PEREIRA, F. H.; CARVALHO, M. P. Meninos e meninas num projeto de recuperação paralela. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 90, n. 226, p. 673-694, set./dez. 2009.

PERRENOUD, P. **Ofício de aluno e sentido do trabalho escolar**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. **Ensinar: agir na urgência e decidir na incerteza**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINHEIRO, E. M. C. D. Parâmetros considerados nos procedimentos de avaliação da percepção dos sons da fala. **Pró-Fono Revista de Atualização Científica**, Barueri, v. 15, n. 3, p. 223-348, set./dez. 2003.

PROENÇA, M. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, A. M.; _____. **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. 1ª reimpr. da 5. ed. de 2008. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. Cap. 1, p. 19-37.

²⁵ Resenha ao livro de Masini (1984).

QVORTRUP, J. Childhood in Europe: A New Field of Social Research. In: CHISHOLM; LYNNE et al. (Eds.) **Growing up in Europe**. Barlin/New York: De Gruyter, 1995, p. 7-19. Versão em português: A infância na Europa: novo campo de pesquisa social, 1999.

_____. A infância enquanto categoria estrutural. **Educação e Pesquisa**. v. 36, n. 2, maio/agosto. 2010.

QUINTANA, M. **Velório sem defunto**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2013.

RAMOS, A. **Educação e Psicanálise**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1934. (Atualidades Pedagógicas, v. 7)

_____. **A criança problema**: A higiene mental na escola primária. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1939. (Atualidades Pedagógicas, v. 37)

REGO, T. C. **Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural da educação. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1996. p. 83-101.

_____. Educação cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. In: AQUINO, J. G. (Org.) **Diferenças e preconceitos na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998. p. 49-71.

_____. **Memórias de escola**: cultura escolar e constituição de singularidades. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____; OLIVEIRA, M. K. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, V. A. (Org.) **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. 2ª Ed. São Paulo: Summus, 2003. p. 49-71.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RITO, M. **O aluno-problema e o governo da alma**: uma abordagem foucaultiana. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

ROGERS, B. **Gestão de relacionamento e comportamento em sala de aula**. Trad. Gisele Klein e Virginia Bedin. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ROSEMBERG, F. Educação infantil nos Estados Unidos. In: ROSEMBERG, F., CAMPOS, M. M. (Orgs.) **Creches e pré-escolas no hemisfério norte**. São Paulo: Cortez/Fundação Carlos Chagas, 1994.

ROSSETTI-FERREIRA et al. (Orgs.) **Rede de significações e o estudo do desenvolvimento humano**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SCHLOSS, P. J. **Applied behavior analysis in the classroom**. 2nd ed. Boston: Allyn and Bacon, c1998.

SILVA C. A. **Teorias de grupo em pauta**: contribuições ao campo educacional. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

SILVEIRA, L. M. O. B.; WAGNER, A. Relação família-escola: práticas educativas utilizadas por pais e professores. **Psicol. Esc. Educ. (Impr.)**, Campinas, v. 13, n. 2, dez. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572009000200011&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 30 nov. 2011.

SIMONE, R. **La terza fase**: forme di sapere che stiamo perdendo. Roma: Laterza, 2001.

SMOLKA, A. L.; GÓES, M. C. R. (Orgs.) **A linguagem e o outro no espaço escolar**: Vygotsky e a construção do conhecimento. 4ª Ed. Campinas, SO: Papirus, 1995.

SOUZA, B. P. Mães contemporâneas e a orientação dos filhos para a escola. In: MACHADO, A. M.; _____. **Psicologia escolar: em busca de novos rumos**. 1ª reimpr. da 5. ed. de 2008. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. Cap. 12, p. 187-193.

SOUZA, M. P. R. O grande contingente de crianças em idade escolar... [Prefácio]. In: SOUZA, B. P.; MORAIS, M. L. S. (Orgs.). **Saúde e educação: novos rumos no atendimento à queixa escolar**, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

TARDIF, M.; ZOURHLAL, A. Difusão da pesquisa educacional entre profissionais do ensino e círculos acadêmicos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 125, maio 2005

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e produção escrita**: a mediação do professor em sala de aula. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2000.

_____. Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno. In: Reunião anual da ANPED, 23., 2000, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu, 2000. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF>. Acesso em 01/04/2010.

TOFOLO, T. M. J. A. Uso do procedimento de desenhos-estórias com tema na investigação da representação social da criança-problema em professores. In: CONGRESSO INTERNO DO IP-USP, 1., 1991, São Paulo. **Resumos...** São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 1991.

TURA, M. L. R. A observação do cotidiano escolar. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. (Orgs.) **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

VAZ, S. **A criança-problema na educação infantil**: um estudo sobre representações institucionais. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

_____. A “criança problema” e a normatização do cotidiano da educação infantil. **Revista Urutágua**. Maringá, n. 7, ago./set./out./nov. [2005].

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Org. Michael Cole [et al.]. 7ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia pedagógica**. Trad. Paulo Bezerra. 3ª Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática da pesquisa. IN: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

ZANGRANDI, R. F. O Brasil é aqui. **Piauí**. [São Paulo], n. 53, p. 28-33, fev. 2011.