

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Janaína Vieira Eduardo

**Os discursos de alunos e professores do ensino fundamental II frente às dificuldades
vivas no cotidiano escolar: a Psicologia na Educação, suas contribuições e
contradições**

São Paulo
2023

JANAÍNA VIEIRA EDUARDO

Os discursos de alunos e professores do ensino fundamental II frente às dificuldades vividas no cotidiano escolar: a Psicologia na Educação, suas contribuições e contradições

Dissertação apresentada à comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação, Linguagem e Psicologia

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Sandra Maria Sawaya

São Paulo
2023

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 da Publicação

Ficha elaborada pelo Sistema de Geração Automática a partir de dados fornecidos pelo(a) autor(a)
Bibliotecária da FE/USP: Nicolly Soares Leite - CRB-8/8204

E21d Eduardo , Janaína Vieira

Os discursos de alunos e professores do ensino fundamental II frente às dificuldades vividas no cotidiano escolar: a Psicologia na Educação, suas contribuições e contradições / Janaína Vieira Eduardo ; orientadora Sandra Maria Sawaya. -- São Paulo, 2023.

208 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação Educação, Linguagem e Psicologia) -- Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2023.

1. Psicologia . 2. Discursos . 3. Dificuldades na aprendizagem . 4. Cotidiano escolar. I. Sawaya, Sandra Maria , orient. II. Título.

NOME: EDUARDO, Janaína Vieira

Título: Os discursos de alunos e professores do ensino fundamental II frente às dificuldades vividas no cotidiano escolar: a Psicologia na Educação, suas contribuições e contradições

Dissertação apresentada à comissão de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovado em:

Banca examinadora:

Prof. Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatua: _____

Banca examinadora:

Prof. Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatua: _____

Banca examinadora:

Prof. Dr(a). _____ Instituição: _____

Julgamento: _____ Assinatua: _____

AGRADECIMENTOS

À querida orientadora Sandra Sawaya, pela paciência, generosidade e dedicação na construção deste trabalho. Por ter me ajudado a enfrentar todas as dificuldades advindas com a pandemia, estando presente e sendo compreensiva. Agradeço por todo o conhecimento adquirido através de suas aulas, grupos de estudo e preciosos encontros de orientação.

Às professoras Lygia Viégas e Maria Letícia Pedroso por terem feito parte da minha banca de qualificação trazendo contribuições importantíssimas ao meu processo de escrita.

Aos colegas do grupo de estudo, em especial ao Wellington, pela prestatividade e companhia nas monitorias.

À professora Ana Karina, pela generosidade de me aproximar ainda mais da psicologia escolar.

À escola Rio Doce, que me recebeu com muito carinho autorizando a minha participação nas reuniões da JEIF e facilitando a minha aproximação dos alunos e professores.

Às professoras e professores Ana, Beth, Jorge e Paulo, que compuseram a maior parte da trama deste estudo com suas imprescindíveis contribuições.

À minha mãe Regina, meu pai José, minha irmã Jussara, e em especial minha irmã Giumara, que durante as angústias da vida acadêmica e do isolamento social, dividiu comigo as tarefas de uma horta orgânica e me proporcionou momentos de carinho e conforto com conversas e saborosos bolos e pães artesanais.

Às pessoas queridas que conheci na universidade, em especial na moradia estudantil.

À Capes pela concessão da bolsa de estudos.

RESUMO

EDUARDO, Janaína Vieira. **Os discursos de alunos e professores do Ensino Fundamental II frente às dificuldades vividas no cotidiano escolar: a Psicologia na Educação, suas contribuições e contradições**. 2023. 208p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2018.

Esta pesquisa, apoiada nos estudos da psicologia escolar numa perspectiva crítica, assumiu o objetivo de fazer uma análise das dificuldades vividas na aprendizagem e na escolarização de alunos e professores do ensino fundamental II de uma escola pública de São Paulo, por meio de seus discursos sobre o cotidiano escolar. A aproximação dos relatos dos alunos se deu através de histórias de vida escolar e de grupos focais. A escuta dos relatos dos professores ocorreu por intermédio da minha participação em reuniões da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) e por meio de entrevistas semiestruturadas. O estudo também se apoiou em um levantamento bibliográfico de teses e dissertações da Biblioteca Digital da USP, que contou com a participação de alunos e professores em suas investigações. Além disso, a presente pesquisa apresentou os resultados de um trabalho de conclusão de curso em Psicologia que analisou os discursos de alunos do ensino fundamental II sobre o fracasso escolar. Os resultados da presente pesquisa revelaram que as dificuldades vividas pelos professores na escola refletiam os próprios impasses no planejamento, na avaliação e nas concepções de ensino e aprendizagem da escola, o que reforçou as inconsistências da reforma do ensino e seus prejuízos à formação dos educadores. As queixas escolares dos alunos, voltadas às relações interpessoais, apontaram para a necessidade da aproximação de seus professores para que pudessem aprender, o que divergeu das premissas pedagógicas de autonomização da aprendizagem do aluno através do ensino de habilidades e competências.

Palavras-chave: Psicologia; discursos; dificuldades na aprendizagem; cotidiano escolar.

ABSTRACT

EDUARDO, Janaina Vieira. **The discourses of students and teachers of Elementary School II regarding the difficulties experienced in everyday school life: Psychology in Education, its contributions and contradictions.** 2023. 208p. Dissertation (Master in Education) – Faculty of Education, University of São Paulo, 2018.

This research, based on studies of school psychology in a critical perspective, assumed the objective of analyzing the difficulties experienced in learning and schooling by students and teachers of elementary education II of a public school in São Paulo, through their discourses on the everyday school life. The approximation of the students' reports took place through school life stories and focus groups. Listening to the teachers' reports occurred through my participation in meetings of the *Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)* and through semi-structured interviews. The study was also based on a bibliographic survey of theses and dissertations from the USP Digital Library, which had the participation of students and professors in their investigations. In addition, this research presented the results of a course conclusion work in Psychology that analyzed the discourses of students of elementary school II about school failure. The results of this research revealed that the difficulties experienced by teachers at school reflected their own impasses in planning, evaluation and teaching and learning conceptions at school, which reinforced the inconsistencies of teaching reform and its damage to educators' training. The students' school complaints, focused on interpersonal relationships, pointed to the need to approach their teachers so that they could learn, which diverged from the pedagogical premises of empowering student learning through the teaching of skills and competences.

Keywords: Psychology; discourses; learning difficulties; everyday school life.

SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	10
INTRODUÇÃO.....	11
1. O CONTEXTO INICIAL DA PESQUISA.....	14
1.1 Uma introdução ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Psicologia	14
1.2 Projeto Inicial de Pesquisa: uma breve apresentação	17
1.3 Os encaminhamentos da pesquisa em meio à pandemia de Covid-19.....	18
2. REFERENCIAL TEÓRICO.....	23
2.1 A Psicologia Científica na Educação: As explicações ideológicas das dificuldades escolares, as inovações pedagógicas e reformas do ensino; e a perpetuação da exclusão do alunado brasileiro.....	23
2.2 As contribuições da psicologia escolar em perspectiva crítica para a análise das dificuldades no cotidiano escolar.....	33
3. METODOLOGIA.....	37
3.1 Procedimentos para o estudo de campo na escola Rio Doce	37
3.2 Procedimentos para o levantamento bibliográfico e suas análises	42
4. AS CONTRIBUIÇÕES DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE TESES E DISSERTAÇÕES E DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) PARA O PRESENTE ESTUDO.....	44
4.1 As investigações em torno das dificuldades no cotidiano da escola na perspectiva da análise dos enunciados dos alunos: aproximações entre os resultados das Teses e Dissertações	48
4.2 As investigações em torno das dificuldades no cotidiano da escola na perspectiva da análise dos enunciados dos alunos: os resultados das Teses e Dissertações e suas questões para a presente pesquisa.....	61
4.3 Revisitando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Psicologia: Breve análise dos relatos do grupo focal com duas classes de 5º ano	63
4.4 Aproximações entre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Psicologia e os resultados das Teses e Dissertações e suas contribuições para a presente pesquisa.....	73
5. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA RIO DOCE.....	75
5.1 As reuniões da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) durante a pandemia: as relações conflituosas entre a escola, a Secretaria de Educação e seus desdobramentos no trabalho com os alunos	75

5.2 Os professores da escola Rio Doce: Uma análise das entrevistas	82
5.3 Considerações gerais sobre os discursos dos professores da escola Rio Doce.....	152
5.4 Os alunos da escola Rio Doce: um discurso sobre os professores.....	160
CONSIDERAÇÕES FINAIS	169
REFERÊNCIAS	173
ANEXO A – Carta do Comitê de Ética da Faculdade de Educação	181
ANEXO B – Histórias de Vida Escolar (Escola Rio Doce).....	182
ANEXO C – Descrição dos relatos dos grupos focais (Escola Rio Doce).....	192
APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semi-estruturada (Escola Rio Doce).....	208

PREFÁCIO

Durante a minha formação em Psicologia me interessei pela área da Educação, e nesse campo fui levada a realizar alguns estágios em instituições educativas. Através das vivências nesses espaços, fui instigada a algumas reflexões que se desdobraram na pesquisa acadêmica. No curso de licenciatura, participei do Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), durante um ano. Nesse estágio, o meu papel era de auxiliar uma professora com aqueles alunos que apresentavam dificuldades na aprendizagem. As vivências nessa escola foram positivas, mas algumas delas me geraram bastante incômodo. Para exercer a minha função, eu era orientada a retirar os alunos de suas salas de aula e os alocar em salas separadas para a realização de atividades mais “motivadoras” e “diferenciadas” do que as vividas em classe. As professoras tinham poucas oportunidades de conversar com as estagiárias e quando isso acontecia, expressavam suas dificuldades para lidar com os problemas que enfrentavam na classe, atribuindo aos alunos, tidos como “fracos”, “preguiçosos”, “lentos” ou que tinham famílias “problemáticas”, as causas desses problemas. Também pressupunham, lançando mão das visões que uma tradição em psicologia se encarregou de difundir, que o suposto saber “psi” que entrara naquela escola, fosse capaz de “corrigir” os seus alunos. Esses discursos eram reproduzidos pelos próprios estudantes que costumavam atribuir as dificuldades que enfrentavam na escola a si mesmos. A culpabilização individual das dificuldades na leitura e na escrita, bem como suas causas, recorrentes nas reuniões mensais, atestavam que visões pré-concebidas, que marcaram a cultura brasileira desde a colonização, se faziam presentes até mesmo nas reuniões mensais. Assim, as dificuldades na escola para superar as visões pejorativas em prol de uma visão que acessasse a complexidade das questões que envolvem os problemas de escolarização no Brasil, apontavam como único alvo as famílias dos alunos pobres, principalmente por alguns deles serem provenientes da zona rural, que para a supervisora eram pessoas descuidadas com a higiene e de vocabulário empobrecido. Muitas vezes, nessas reuniões, eram relatadas a frequência com que a escola encaminhava para consultas médicas e para a psiquiatria e sobre seus encaminhamentos para a clínica-escola de Psicologia ou para uma Psicanalista conhecida. Como o foco das reuniões eram os “alunos-problema” e as angústias e sofrimentos gerados pela dificuldades em lidar com eles, os aspectos relacionados ao ensino e à aprendizagem e suas questões; à organização, planejamento

pedagógico e as ações cotidianas e interpessoais que os envolvem, não eram colocados em pautas e analisados como parte da produção dos problemas de escolarização vividos pelos alunos e professores.

INTRODUÇÃO

A descrição acima nos remete aos estudos da Psicologia em uma perspectiva crítica que apontava, desde os anos 90, a partir dos trabalhos de Maria Helena Souza Patto, no Brasil, e Justa Ezpeleta e Elsie Rockwell no México, que a escola ao reproduzir em seu interior os preconceitos sociais contra os alunos pobres e suas famílias, os culpabilizando pelo fracasso escolar, acabava sem se dar conta, reproduzindo práticas de exclusão. Ao atribuir a supostas deficiências e atrasos no desenvolvimento, na aprendizagem, nos comportamentos das crianças as causas do seu baixo aproveitamento escolar, deixava de considerar as situações muito adversas no exercício do seu próprio trabalho no cotidiano das instituições escolares e as dificuldades que se refletiam no ensino dos professores e na aprendizagem das crianças.

A produção de situações dificultadoras do trabalho do professor e da possibilidade de aprendizagem das crianças, como as precárias condições em que ela se dá na maioria das escolas brasileiras, já havia sido demonstrada por essas autoras em seus trabalhos de pesquisa. Elas haviam compreendido não apenas que os próprios professores agiam de forma irrefletida sobre as reais dificuldades no exercício do seu trabalho ao culparem as próprias crianças e atribuir a elas deficiências inexistentes, do qual não tinham consciência, como haviam mostrado que as próprias crianças e suas famílias aderiam a esse discurso com repercussões negativas sobre a sua autoimagem e seu desempenho escolar (PATTO, 2015).

A atribuição de causas individuais ou às precárias condições de vida das populações pobres para os problemas de escolarização não é, no entanto, uma invenção da escola e nem tão pouco uma explicação recente. Os estudos históricos de Patto (1997, 2015); dentre outros, têm revelado que as tentativas de explicações dadas ao fracasso escolar, já na virada do século XIX para o século XX, ocorreram apoiadas em teorias racistas, biológicas e psicologizantes que atribuíam suas causas aos alunos e suas condições familiares e de vida.

À guisa psicologizante na educação e nas práticas dos educadores, dentre elas, das suas explicações para o fracasso escolar de milhares de crianças brasileiras, se deram num contexto

de mudanças sociais, econômicas e políticas advindas com a expansão do capitalismo onde nascia uma nova concepção de escola que pudesse promover a igualdade e o humanismo na sociedade. Assim, a psicologia passou a ser uma das principais referências teórico-práticas para a educação. Com o surgimento das ideias escolanovistas na década de 30, apoiadas nas contribuições da psicologia, dentre outras influências teóricas, a escola emerge como possibilidade de equalização social, que renascia com a ideia de algo novo, que iria ao encontro das necessidades sociais. Apesar das inovações pedagógicas trazidas pelas ideias escolanovistas que colocavam o aluno no centro do processo pedagógico, essa perspectiva, ao não romper com as ideias anteriores, nascidas no bojo da Psicologia das diferenças individuais, dá continuidade às noções de que os alunos são diferentes, com habilidades e capacidades diferenciadas, sem levar em conta que essas diferenças são geradas no bojo de uma sociedade dividida em classes, que não fornece a todos as mesmas condições de desenvolvimento, nem as mesmas oportunidades sociais, como evidenciou Patto (2015).

A participação da Ciência psicológica na educação tem se dado desde então e de forma mais intensa nas últimas décadas, ao redefinir as próprias noções de aprendizagem, de ensino e de desenvolvimento infantil. A reconceitualização dessas noções gerou também a necessidade de formação dos professores. Todavia, essas contribuições se deram mediante a desvalorização das práticas e processos educativos que constituíram a cultura escolar forjada ao longo da história e sem conseguir romper completamente com as antigas ideias de que são as crianças pobres que passaram a frequentar a escola as grandes causas do baixo aproveitamento escolar no Brasil. Assim, estudos como os de Azanha (2006), vieram revelar que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) ao assumir um viés psicologista e apesar das suas propostas de revolucionar as práticas de ensino, acabaram por gerar inúmeras dificuldades com repercussões na prática de todos os professores, como apontou o autor. Deste modo, apesar das tentativas de melhoria da qualidade na educação advindas através de reformas e inovações pedagógicas, a escola brasileira continua a perpetuar a exclusão dos alunos do sistema educativo. Os estudos de Ferraro (2009) sobre os Censos Escolares Brasileiros dos anos de 1872 até 2000, evidenciam que os níveis de analfabetismo no Brasil ainda são e continuarão sendo alvo de preocupação para os próximos anos, pois mesmo diante do discurso da universalização da escola, a exclusão do acesso e da permanência no ensino básico ainda é uma realidade inegável.

A Psicologia escolar e educacional numa perspectiva crítica, vem contribuindo há várias décadas para identificar e problematizar os processos de exclusão que atravessam a escola em sua realidade concreta. Os estudos dessa área em interface com a educação têm chamado a atenção para a importância de se ouvir os atores escolares em suas vivências cotidianas na escola buscando compreender como se dão as relações entre professores, alunos, gestores e famílias. Em especial, a escuta dos alunos não é uma prática recorrente em estudos sobre dificuldades na aprendizagem e na escolarização dos estudantes. Observa-se, porém, que os poucos estudos que se dedicaram a este objetivo revelaram, pela fala das crianças e adolescentes, elementos do próprio cotidiano escolar ligados à problemática, ou seja, nas questões pedagógicas, nas relações interpessoais, nas concepções de ensino e aprendizagem dos professores, dentre outros. Esses estudos também revelam que apesar das práticas excludentes da e na escola, os alunos se apropriam desse espaço através de atos de resistência (PATTO, 2015; SAWAYA, 2002; FRELLER, 2001; SOUZA, 2004; VIÉGAS, 2010; CALDAS, 2010; ASBAHR, 2011).

Por meio da escuta dos atores escolares, o presente estudo teve como objetivo analisar as dificuldades vividas no cotidiano escolar por alunos e professores do Ciclo II de uma escola pública municipal de São Paulo. Algumas questões nortearam o meu problema de pesquisa, como: O que os alunos têm a dizer sobre as dificuldades vividas na aprendizagem e na escolarização? Qual a explicação dada por eles a esses problemas? Como propõem soluções para as dificuldades vivenciadas na escola? Como é o dia-a-dia dos professores ao lidar com situações de dificuldades na aprendizagem e na escolarização? O que eles têm a dizer sobre suas práticas docentes? Como concebem o ensino e a aprendizagem?

O estudo, realizado com alunos de 6º à 9º ano (Ciclo II da Educação Fundamental), contou com o auxílio de histórias de vida escolar escrita pelos alunos e com grupos focais, a fim de conhecer melhor sobre as experiências escolares dos estudantes. Os discursos dos professores foram explorados através do material coletado em diário de campo nas reuniões da Jornada Especial Integral (JEIF) e também por entrevistas remotas.

Esta pesquisa também contém os resultados do meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Psicologia, em que fiz uma investigação sobre o fracasso escolar na fala de alunos de 5º ano do ensino fundamental de uma escola pública do Sul de Minas Gerais, e que traz elementos importantes para pensar o objeto deste estudo. Além disso, a somar com minhas

análises, foi feito um levantamento bibliográfico de Teses e Dissertações da Biblioteca Digital da USP (Instituto de Psicologia e Faculdade de Educação) dos últimos dez anos, que se ocuparam dos discursos de alunos no cotidiano escolar.

As etapas deste estudo estão apresentadas em forma de capítulos descritivos e analíticos. No primeiro capítulo, expus o percurso realizado para a escolha da temática da pesquisa e faço uma breve descrição do TCC. Seguidamente, exponho de forma breve o projeto inicial desta pesquisa acompanhado de alguns esclarecimentos a respeito de mudanças metodológicas ocasionadas pela pandemia de Covid-19. No segundo capítulo apresento o embasamento teórico do estudo, perpassando principalmente as contribuições de Patto (2015) e Sawaya (2018) nas discussões a respeito da produção das dificuldades no cotidiano das escolas públicas brasileiras. No terceiro capítulo exponho os elementos que justificam os procedimentos metodológicos adotados para o estudo de campo e para o levantamento bibliográfico das Teses e Dissertações. No quarto capítulo, o levantamento bibliográfico e os resultados do meu TCC aparecem na forma de um tensionamento entre os dados que ambos trazem para pensarmos sobre as dificuldades no cotidiano da escola pela voz dos alunos. No quinto capítulo está contido o desenvolvimento e a análise da pesquisa de campo realizada na escola Rio Doce de São Paulo com alunos e professores do Ciclo II.

Os resultados do estudo revelaram, através da análise do discurso de alunos e professores, que as dificuldades vividas no cotidiano escolar resultam da produção de dificultadores dentro da própria instituição, onde as relações escolares descontínuas, as mudanças repentinas nas regras do jogo geram inconsistência na organização da escola, no planejamento, na avaliação e onde as concepções sobre a aprendizagem e o ensino, apesar das suas inovações, que definiram as ideais e princípios do currículo educacional atual, elas criam dificuldades no cotidiano escolar que precisam ser explicitadas e transformadas.

1. O CONTEXTO INICIAL DA PESQUISA

1.1 Uma introdução ao Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Psicologia

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), teve como objetivo analisar os discursos de alunos de classes de 5º ano do Ensino Fundamental sobre o fracasso escolar. O estudo ocorreu com 39 crianças de duas classes de 5º ano. Os participantes tinham idades entre 10 e 13 anos.

A pesquisa foi realizada em uma escola municipal pública localizada numa cidade de médio porte situada na região sul de Minas Gerais com aproximadamente 169 mil habitantes. A instituição, com uma média de 500 matrículas, atendia crianças de cinco bairros onde as famílias que deles faziam parte possuíam uma renda média de dois salários mínimos. A escola foi fundada pelos Padres Oblatos de Maria Imaculada e iniciou suas atividades em abril de 1948. ¹ Segundo a diretora, a maior dificuldade enfrentada na escola era a falta de valorização do conhecimento pelas famílias e alunos. O marco referencial da escola estava pautado na ideia de que a Educação deve estar focada no aluno. Em 2007, a escola viu a necessidade de implementar projetos de mediação de conflitos na perspectiva construtivista, já que pela análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) dos anos anteriores, percebeu-se atitudes negativas dos alunos que comprometiam a produtividade e as relações interpessoais na escola. Não foi informado sobre nenhum projeto de recuperação paralela às aulas.

Para a coleta dos dados, fiz uso de contação de histórias para auxiliar na interação entre os alunos. De acordo com Amarilha (2001):

(...) a história lida ou contada, desempenha uma função catalisadora de interesse e prazer. Ora, se as crianças se mobilizam é porque o mundo organizado em narrativa corresponde a seus interesses e anseios e, por conseguinte, é significativo para elas (AMARILHA, 2001, p. 18).

Nesse sentido, a autora afirma que a própria estrutura da narrativa provoca um envolvimento emocional no ouvinte e, pela identificação com os personagens, “a criança passa a viver o jogo ficcional projetando-se na trama da narrativa” (ibidem, 2001, p.18). Isto porque o leitor se identifica com a sua realidade interna (ibidem, 2001, p.87).

Em formato de grupos focais, os estudantes ouviram as histórias e puderam dialogar sobre elas. As duas turmas foram divididas pela metade e cada grupo ouviu uma história diferente em momentos distintos, como mostra a tabela adiante:

¹ As informações sobre a fundação da escola foram retiradas de seu Projeto Político Pedagógico (Ano: 2021).

<u>Turma 1: Profª Eliza</u>	<u>Turma 2: Profª Sofia</u>
Grupo A (A história de Inácio)	Grupo C (A história de Inácio)
Grupo B (A história de Marina)	Grupo D (A história de Marina)

A princípio, a ideia era de que essas histórias fossem retiradas de livros infantis que retratassem algum aluno com dificuldades na aprendizagem, situação de reprovação ou evasão, porém, os achados mostravam em sua maioria, situações de *bullying* ou TDAH. Essas temáticas poderiam nortear a discussão, mas não contextualizariam o objetivo da pesquisa, ou seja, o contexto de sala de aula, a vivência dos alunos com o fracasso escolar, a relação com os professores, dentre outras questões. Sendo assim, optou-se pela escrita de duas histórias que dessem aos alunos a possibilidade de falarem sobre o fracasso escolar: *A história de Inácio* e *A história de Marina*:

A história de Inácio	A história de Marina
<p>Inácio é um garoto de 11 anos que adora fazer e soltar pipas. Ele é muito bom nisso! Inácio estuda na escola “Aprender e Brincar” e para chegar até lá, precisa pegar a Kombi e fazer um longo percurso. Ele gosta de ir à escola, mas, algumas vezes, se sente triste porque repetiu o 3º ano duas vezes. Na primeira vez, não se preocupou muito, mas, na segunda vez, começou ficar preocupado, com medo de que não parasse mais de repetir de ano. Na sala de aula Inácio se senta na primeira carteira. A professora o colocou lá para não fazer bagunça e atrapalhar os colegas. Muitas vezes ele foi chamado de distraído porque durante a aula começa a conversar, olhar para os lados e não consegue se concentrar. Ele tem bastante dificuldade para escrever e ler e quando precisa fazer a tarefa, vai enrolando e começa a desenhar. Depois da primeira repetência, a escola o colocou nas aulas de reforço. Lá, ele faz longas atividades com frases repetidas e muitos cálculos que parecem não ter fim. Inácio se sente diferente e atrasado na escola, então, prefere pensar nas pipas. O ano já está quase acabando. Qual será o final da história de Inácio?</p>	<p>Marina tem 14 anos. Ela mora perto da escola e estuda de manhã. Seus hobbies são ouvir músicas, cantar, dançar e às vezes arrisca escrever versos em seu diário. Marina estuda na escola “Futuro” e não curte estudar. Fica andando pela sala de aula conversando com os colegas e quando o professor chama sua atenção, ela dá umas risadas debochadas e volta para a sua mesa. Marina tem idade para estar no 8º ano, mas como repetiu duas vezes o 6º ano, permanece ali com os colegas de 12 anos. Suas notas são boas em História e em Português, mas não se desenvolve em Matemática e Inglês. As duas vezes que repetiu, foi porque não conseguiu o desempenho suficiente nessas matérias. O comportamento “bagunceiro” de Marina faz com que ela seja vista como uma influência ruim para os colegas. Um dia desses na aula de inglês, Marina resolveu escrever a letra de uma música internacional no caderno e o professor acabou vendo. Daí ele disse assim: “Está tudo errado Marina! Você deveria treinar o verbo <i>to be</i> que está escrito na lousa!” Marina fechou o caderno e fingiu dormir debruçada sobre a carteira. O ano já está quase terminando, como será o final da história de Marina?</p>

Durante a contação dessas histórias, apresentei algumas imagens representativas sobre o enredo. Essas imagens eram em cores preto e branco e mostravam algumas características da

história, não necessariamente, os personagens em si. Em vários trechos da pesquisa foi usado o termo “dificuldades na aprendizagem”, pois entendeu-se que essa expressão seria mais familiar para os alunos, porém, levando em conta que a expressão não resumiria o fracasso escolar, mas poderia ser uma questão disparadora nas discussões sobre o fenômeno.

Algumas questões guiadas foram usadas para fomentar a discussão nos grupos focais, como: *Por que os personagens não conseguiam aprender? Como os personagens poderiam aprender? De que forma a escola ou os professores poderiam ajudá-los?*

Os resultados dessa monografia mostraram que os alunos buscavam elaborar as questões colocadas no grupo com base em seus próprios contextos escolar e de vida. Alguns deles, reproduziram falas que buscavam justificar o fracasso escolar pela via individual ou familiar. No entanto, a maioria dos estudantes das duas classes chamaram a atenção para o contexto escolar, sua organização e relações ali existentes. Algumas das análises feitas nesse estudo estão contidas no capítulo 4 deste estudo.

Com base no exposto até aqui, emergiu-se o desejo de dar continuidade nas investigações sobre as dificuldades na aprendizagem e na escolarização, tendo em vista as contribuições dos alunos. Nesse sentido, o projeto de mestrado foi elaborado com a intenção de realizar um procedimento semelhante ao que foi realizado no TCC, porém explorando mais detalhadamente o discurso dos alunos no cotidiano escolar, suas práticas e significados, levando em conta as relações nele existentes. Assim, propus adentrar nesse campo e vivenciar o dia-a-dia da escola junto com os todos os seus integrantes na intenção de documentar o “não documentado” como explicou Ezpeleta e Rockwell (1989, p. 13), ao se referirem as pesquisas de inspiração etnográfica.

1.2 Projeto Inicial de Pesquisa: uma breve apresentação

A proposta preliminar desta pesquisa se embasou nos estudos da Psicologia Escolar das autoras Patto (2015), Machado e Souza (2004), Souza (2010) e Meira (2003) e posteriormente, foi acrescida pelas teorizações de Azanha (2006), Chauí (2016), Ferraro (2009), Sawaya (2018) e Carvalho (2016; 2017) sobre a importância de se visitar e conhecer o cotidiano da escola em sua historicidade, discursos, práticas e políticas a fim de compreender e viabilizar reflexões e

discussões a respeito dos aspectos concernentes às dificuldades existentes no cotidiano da escola.

O objetivo geral da pesquisa, em sua proposta inicial, foi de analisar o discurso de alunos do Ensino Fundamental II de uma escola pública de São Paulo a respeito das dificuldades na aprendizagem e na escolarização. Nesse sentido, a pesquisa se estruturou de maneira a atender os seguintes objetivos específicos: a) Realizar observação participante com os alunos das duas classes de 5º ano do Ensino Fundamental II durante um ano; b) Realizar grupos focais com os alunos das classes referidas para dialogar sobre a temática em questão.

A técnica escolhida para a coleta dos dados foi a do grupo focal proposta por Gatti (2005), e para o registro e análise do material sugeriu-se o uso de diário de campo e gravador de voz.

1.3 Os encaminhamentos da pesquisa em meio à pandemia de Covid-19

Mediante o exposto sobre o projeto inicial da pesquisa, busquei neste item, esclarecer os caminhos tomados após a sua elaboração. Durante os anos de execução da presente pesquisa, as grandes dificuldades enfrentadas pela vinda de uma pandemia mundial, impediu que algumas etapas do estudo fossem cumpridas como planejado, o que demandou diversas readequações, e que serão mais bem explicadas adiante.

No início do mestrado, em março de 2020, foi possível estabelecer contato com uma Escola Municipal de Ensino Fundamental - EMEF de São Paulo a qual nomeei no estudo de escola Rio Doce. O contato inicial com essa instituição ocorreu por meio de uma visita presencial à escola a qual possibilitou uma conversa com o coordenador que acatou a proposta do estudo. Após alguns dias dessa visita, devido à pandemia de Covid-19, algumas modificações tiveram de ser feitas na execução do plano de trabalho de 2020 e, não foi possível acompanhar os alunos por meio da observação participante como eu havia programado. Nem mesmo a tentativa online foi possível, pois a preocupação primária da escola estava em dar conta das novas demandas surgidas com a pandemia, como: construir estratégias de ensino remoto emergencial, organizar as atividades dos professores, os materiais pedagógicos, estabelecer o contato à distância com os alunos/famílias e acolhê-los em suas necessidades até

mesmo para orientar a respeito do auxílio emergencial² e do cartão merenda³.

Diante dessas limitações, pensamos em outras estratégias que possibilitassem a permanência do contato com a escola preservando o caráter da temática da pesquisa.

Sendo assim, propus uma participação como ouvinte nas reuniões da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) que vinha ocorrendo semanalmente com os professores. A participação nessas reuniões *online* foi pensada visando a incrementação de dados e reflexões sobre o tema de estudo, através do conhecimento e da vivência com a escola e com os novos desafios nela surgidos durante a pandemia. A escola aceitou o pedido e até então passei a acompanhar as reuniões dos professores a partir do mês de maio de 2020. Essa mudança, apesar de se distanciar do objetivo principal da pesquisa, que seria o acompanhamento dos alunos, forneceu importante material para meu estudo. O contexto das reuniões e as discussões nelas emergidas estão melhor apresentadas nos capítulos 3 e 5.

A expectativa, após o término do ano de 2020, era de retomar as atividades presenciais o mais breve possível tendo em vista o retorno das aulas do ensino básico no modo presencial em 2021. No entanto, o contexto não colaborou com essa expectativa e comprometeu mais uma vez as etapas programadas para o estudo de campo.

Com o cenário do final de 2020 ainda em pandemia, elaborei um plano de pesquisa para o primeiro semestre de 2021 com base nas condições apresentadas. Para isso, recorri ao coordenador da escola buscando auxílio para pensar em maneiras de estabelecer contato com os alunos de forma *online*. Ele relatou que depois de vários meses acompanhando as avaliações realizadas pela escola, constatou-se que os estudantes que mais participaram das tentativas de aulas online e de acesso à plataforma de estudos, foram os estudantes do 6º e do 9º ano. Além disso, ele também relatou que os alunos do 6º ano possuíam mais vivências com situações de dificuldades escolares do que os do 5º ano.

Diante desses dados, pensei na possibilidade de entrar em contato com os professores e pedir que me auxiliassem na mediação de uma atividade de História de Vida Escolar que seria

² O auxílio emergencial aprovado pelo Congresso Nacional e sancionado pela Presidência da República é um benefício de R\$ 600 para garantir uma renda mínima aos brasileiros em situação mais vulnerável durante a pandemia do Covid-19, já que muitas atividades econômicas foram gravemente afetadas pela crise.

³ É a transferência de recurso financeiro direcionado ao atendimento da alimentação dos estudantes da Rede Municipal de Ensino. O repasse foi realizado durante a situação de emergência declarada pelo Decreto Municipal nº 59.283/2020 para enfrentar a pandemia de Coronavírus – Covid 19.

escrita pelos alunos em forma de uma narrativa de suas vidas escolares. O objetivo da História de vida escolar seria de conhecer o percurso de cada aluno com a aprendizagem e a escola como um todo, levando em consideração a relação com os professores e colegas. Esta atividade ocorreria com o apoio de alguns professores (as) que se disponibilizassem a acompanhar a elaboração da história escolar desses alunos. Para a produção do texto foi solicitado um critério mínimo de uma página. A atividade consistiu então na elaboração de uma redação na qual os alunos pudessem discorrer sobre alguns tópicos apresentados e emitir opiniões, argumentos e sentimentos sobre o tema. Assim, propus os seguintes critérios para a escrita dessa história:

- 1) O nome de todas as *escolas* as quais estudaram até hoje (se lembrarem), descrevendo a região onde se localizam. Se são públicas ou particulares.
- 2) Falar sobre os *professores* que mais marcaram seus percursos escolares, descrevendo episódios em que estes contribuíram para a aprendizagem, para as relações do dia-a-dia e também experiências que eles considerarem negativas.
- 3) Descrever experiências pessoais ou de colegas que passaram por *repetência, evasão, dificuldades na aprendizagem, indisciplina*, contando como foi passar por isso ou como acham que seja *viver* alguma situação dessas.
- 4) Falar sobre o que acham que pode *ocasionar* repetência, evasão, dificuldades na aprendizagem, indisciplina.
- 5) Relatar se sua *família* participa dos seus estudos, das reuniões dos pais. Se ela não participa, comente porque acha que isso acontece.
- 6) Uma perspectiva do *presente* sobre a escola (Como está sendo estudar em meio a pandemia)?
- 7) Uma perspectiva *futura* da escola (O que esperam dela daqui em diante)?
- 8) O que *significa* para você *estudar, aprender, ir à escola*?

A se somar com a História de vida escolar, propus também a realização de entrevistas com os professores que haviam participado das reuniões da JEIF. O roteiro encontra-se em APÊNDICE A.

Desse modo, o planejamento para o 1º semestre de 2021 incluiu as seguintes etapas:

- 1) Realização da atividade online (Histórias de vida escolar) com alunos do 6º e 9º ano mediada pelos professores;
- 2) Entrevista com professores participantes das reuniões da JEIF e direção;

Ao final do 1º semestre de 2021, não obtivemos os materiais previstos em sua completude. As atividades de História de vida escolar tiveram de ser interrompidas, pois os professores da rede municipal entraram em uma greve que durou três meses. Assim, ao retornarem ao trabalho, tive aderência de apenas uma professora que aceitou me auxiliar com a atividade. Através dela, consegui acesso a algumas histórias de alunos de diversos anos escolares, pois, devido as suas ausências, retirei o critério de 6º e 9º ano, autorizando que a professora aplicasse a atividade com todos os alunos que tivessem acessando as aulas remotas. Como resultado, obtive 14 Histórias de vida escolar que chegaram até mim no segundo semestre de 2021. Essas histórias foram escritas pelos alunos que estavam frequentando as aulas presenciais. Com o auxílio da professora eles poderiam produzir um texto seguindo os oito tópicos mencionados anteriormente. A professora tirou uma foto de cada história e me encaminhou por e-mail. Elas foram transcritas e constam no ANEXO B.

As entrevistas com os professores não foram realizadas, pois nenhum deles respondeu o e-mail de convite para a entrevista. Da mesma forma, os grupos focais não aconteceram, já que o contexto da pandemia havia se agravado e as aulas estavam previstas para retornarem em outubro ainda com incertezas. Apenas uma entrevista com o coordenador foi possível.

Diante das poucas concretizações e das incertezas que o cenário pandêmico ainda apresentara, repensei mais uma vez os caminhos da pesquisa para iniciar o segundo semestre de 2021.

Em primeiro lugar, decidi recuar com a pesquisa no modo presencial, pois a previsão de retorno às aulas ainda era duvidoso. Optei então por trabalhar com o material adquirido no meu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) que foi brevemente apresentado no início deste capítulo e que será mais bem analisado no capítulo 4. Decidi também incrementar o campo teórico da minha pesquisa com um levantamento bibliográfico de estudos que tivessem aproximação com minha pesquisa em termos teóricos e metodológicos. Assim, um levantamento foi realizado no acervo digital da Biblioteca de Teses e Dissertações da Universidade de São Paulo, nas unidades da Faculdade de Educação e do Instituto de Psicologia. Os procedimentos e análise desse levantamento estão descritos nos capítulos 3 e 4.

Uma variável surgida nesse período do segundo semestre de 2021, foi o retorno às aulas presenciais no mês de Outubro, o que me reanimou a tentar novamente uma aproximação com o campo de pesquisa. Desse modo, enxerguei uma possibilidade de ida à escola na tentativa de estabelecer contato com alguns alunos que, há algumas semanas antes, haviam sido autorizados pelos responsáveis a participar do meu estudo.

Previamente conversado com o diretor, coordenador e professores, compareci na escola e realizei dois grupos focais com alunos de 6º e 9º ano. O primeiro grupo foi composto por quatro alunos de 9º ano, dois meninos e uma menina; e o segundo grupo composto por 3 alunas de 6º ano. Ambos os encontros ocorreram em horários diferentes na sala de jogos da escola a qual nos organizamos ao redor de uma mesa grande. Para guiar a discussão do grupo, me vali de algumas questões objetivas direcionadas aos alunos a respeito de suas aprendizagens e da escolarização tanto em contexto presencial quanto remoto, das dificuldades escolares em geral, das relações interpessoais, dentre outras questões que emergiam durante a conversa. Esse material foi gravado levando em conta também o consentimento dos alunos e encontra-se em ANEXO C.

Outros dados que também adquiri no mês de outubro, depois do retorno às aulas presenciais, foram três entrevistas com professores (Ciências, História e Informática) gentilmente cedidas através de Termo de Consentimento via e-mail.

No ano de 2022, vi a necessidade de retomar alguns pontos emergidos durante a fala dos entrevistados. Assim, novas entrevistas foram feitas com dois professores, pois os outros não responderam o meu contato.

Diante do exposto, podemos refletir sobre um dos aspectos que os estudos qualitativos em educação podem percorrer. Trata-se de uma grande variedade de possibilidades investigativas e, junto com elas, as imprevisibilidades advindas. Observemos que o contexto da pandemia exigiu flexibilidade dos pesquisadores para lidar com uma série de mudanças mediante toda a crise sanitária, educativa e política. Essa reflexão remete a um trecho do texto de Gatti (2007) no qual expõe a importância de darmos atenção, através de anotações, às possíveis surpresas ao longo do percurso de pesquisa:

É importante, assim, não só o registro das regularidades, do visando, mas também o registro dos eventos imprevistos, das surpresas, do inesperado, dos impasses e dos encaminhamentos e soluções adotados em campo, um registro dos equívocos eventualmente cometidos, das decisões que redundaram em problema, dos

preconceitos do pesquisador. Também, são úteis anotações das impressões sobre influência pessoal do pesquisador nas entrevistas ou depoimentos, julgamentos que fez no processo de roleta, aborrecimentos, etc (GATTI, 2007, p.64).

Essa citação indica que durante nosso percurso emergem adversidades e, mesmo que nossa pesquisa esteja inserida na área das ciências humanas com toda a sua imprevisibilidade, não sugere a abstenção do rigor, mas o solicita ainda mais, fazendo jus à crítica, à divulgação dos conhecimentos, a exploração de estudos já realizados e a novas reflexões.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 A Psicologia Científica na Educação: As explicações ideológicas das dificuldades escolares, as inovações pedagógicas e reformas do ensino; e a perpetuação da exclusão do alunado brasileiro

Patto (1997) afirmou que as explicações para o baixo rendimento escolar se constituíram na história através de diversas tendências teóricas. Na virada do século XIX para o século XX, essas explicações ocorreram apoiadas em teorias racistas e médicas. Nos anos de 1930 predominaram as explicações de natureza biopsicológicas e, a partir da década de 70, com repercussões atuais, teorias como as da carência cultural e diferença cultural serviam de respaldo para justificar o fracasso escolar. “Todas essas versões, sob certos aspectos muito diferentes umas das outras, têm em comum o fato de situarem as causas das dificuldades escolares nos alunos e em suas famílias” (PATTO, 1997, p. 282).

Para Patto, essas tendências estão calcadas em interpretações naturalistas e a-históricas que desconsideram as relações de produção e as questões do poder e da ideologia, abrindo margem para a veiculação popular de uma Ciência que reforçava preconceitos contra os pobres e pretos (PATTO, 1997).

Nessa perspectiva, as ações da escola como um todo, da direção e dos professores não são problematizadas e predomina-se a ideia de que os problemas escolares são advindos de deficiências no aluno e sua condição de vida. Patto (1997), afirma que a patologização das dificuldades escolares dispensa a escola de sua responsabilidade. Assim, o aluno pobre, entendido como menos capaz de raciocinar, passa a ser submetido a atitudes que não levam em conta as capacidades que todas as crianças têm de aprender e que deixam de considerar as

condições difíceis em que se desenrolam os processos de ensino-aprendizagem com consequências negativas sobre o desempenho dos alunos e dos próprios professores. A autora destaca, no entanto, que essas práticas dos professores não ocorrem por acaso:

Não se pode também responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública fundamental, uma vez que eles também são produtos de uma formação insuficiente, porta-vozes da visão de mundo da classe hegemônica e vítimas de desvalorização profissional e de uma política educacional burocrática, tecnicista e de fachada. A produção do fracasso escolar está assentada, em grande medida, na insuficiência de verbas destinadas à educação escolar pública e na sua malversação (PATTO, 1997, p. 289).

Diante do descaso sofrido, os professores também desenvolvem estratégias, como ter dois empregos, faltar, tirar licenças, dentre outras tentativas de sobreviverem às precariedades. Nesse contexto, ocorrem momentos em que as classes ficam sem professores por longos períodos de tempo, e o vínculo entre educador e educando, tão necessário à aprendizagem é constantemente quebrado. Desse modo, surgem situações na sala de aula que podem acarretar indisciplina, dificuldades na aprendizagem, dentre outros problemas. Os professores, ao buscarem resolver os conflitos, acabam se apoiando em discursos ideológicos que responsabilizam os alunos pelos problemas ali existentes. Segundo Patto (2015), esses alunos são, em sua maioria, pobres e pretos; e esses preconceitos, segundo a autora, foram significativamente disseminados pela Psicologia Científica na Educação, que influenciou educadores e educadoras a recorrerem a esse saber para explicarem as dificuldades escolares através da psicometria.

No Brasil, as influências da Psicologia na educação e nas práticas dos educadores se deram num contexto de mudanças sociais, econômicas e políticas advindas com a expansão do capitalismo onde nascia uma nova concepção de escola que pudesse promover a igualdade e o humanismo na sociedade. A Escola Nova é impulsionada no Brasil nos anos 1930 através do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, que teve como um de seus representantes, Anísio Teixeira. Em um trecho descrito por Patto a respeito dos objetivos do manifesto para a educação, podemos notar seu caráter homogeneizador:

A educação nova, alargando a sua finalidade para além dos limites das classes, assume, com uma feição mais humana, a sua verdadeira função social, preparando-se para formar a “hierarquia democrática” pela “hierarquia das capacidades”, recrutadas em todos os grupos sociais a que se abrem as mesmas oportunidades de educação (p. 411 apud PATTO, 2015, p. 123).

O objetivo da educação nova era a formação de uma pedagogia que valorizasse o ser humano. Apoiada na Psicologia e seus estudos sobre o desenvolvimento infantil buscava pensar o aluno como aquele que tinha uma participação ativa no processo de aprendizagem. Assim, uma sociedade igualitária era acreditada pelos pedagogos liberais que seria alcançada através do “mérito próprio” (ibidem, 2015, p. 52). Nesse contexto, a Psicologia:

(...) tornou-se especialmente apta a desempenhar seu primeiro e principal papel social: descobrir os mais e os menos aptos a trilharem “a carreira aberta ao talento” supostamente presente na nova organização social e assim colaborarem, de modo importantíssimo, com a crença na chegada de uma vida social fundada na justiça (PATTO, 2015, p. 61).

Segundo Saviani (2012), a Escola Nova também preocupada com as questões sociais, pretendeu ver o “marginal” não como o não dotado de conhecimento, mas como o “rejeitado” (SAVIANI, 2012, p. 6-7). No entanto, ainda que o marginal pudesse ser acolhido e considerado, ele passou a ser visto como “diferente”, o que levou a uma busca das suas “diferenças” que pudessem justificar sua marginalização. De acordo com Röhrs (2010): “Incluir os marginais significava, pois, respeitar os aspectos existenciais de vida de cada ser humano, e assim, as diferenças entre os alunos passaram a ser a referência principal a ser considerada no processo de ensino-aprendizagem” (RÖHRS, 2010, p.35). Essas “diferenças”, no entanto, como explica Patto (1984) citada por Sawaya (2018) “não foram vistas como fruto da exclusão social, da exploração, dos preconceitos sociais, mas reduzem as diferenças intrínsecas, genéticas, desadaptações orgânicas e emocionais” (PATTO, 1984 apud SAWAYA, 2018, p. 38).

Um dos pensadores da Escola Nova, Eduard Claparède (1873-1910), por meio de seus estudos sobre a mente humana, influenciou fortemente a educação escolar no que tange às diferenças de aprendizagem. Este pensador ficou conhecido por inaugurar a escola sob medida a qual se apoiava em testagens psicométricas para definir a aprendizagem mediante as aptidões individuais. Segundo Sawaya (2018):

A escola sob medida que persiste no pensamento educacional contemporâneo tem suas origens nesse autor, que indicava a necessidade de que a escola selecionasse seus alunos e se organizasse em seus métodos e práticas escolares em função das aptidões,

de modo a oferecer uma educação condizente com as possibilidades identificadas pelos testes em cada indivíduo (SAWAYA, 2018, p.28).

O currículo do professor também foi uma preocupação de Claparède que sugeria não o conhecimento e clareza dos educadores sobre o cotidiano escolar, mas o preparo sobre o desenvolvimento mental das crianças:

Claparède acreditava que somente a Psicologia poderia dar um fundamento científico à Pedagogia, sendo necessário estudar as manifestações naturais da criança e a elas conformar a ação educativa. Este estudo deveria ser feito através de pesquisas científicas relativas à criança e ao desenvolvimento mental, sendo fundamental a preparação dos futuros educadores, tanto no sentido de informá-los das novas descobertas psicológicas, como para desenvolver neles o espírito científico (CARVALHO, 2002, p. 54).

Os educadores tornando-se conhecedores da psicologia e informados de suas descobertas, estariam preparados para lidar com as crianças e proporcionar a elas uma prática adequada, principalmente, as suas condições mentais.

Outro pensador que influenciou o movimento da Escola Nova foi Ovide Decroly (1871-1932) que também preconizava a psicométrie para a compreensão da aprendizagem e fez um grande esforço para que o conhecimento psicométrico pudesse se espalhar entre os educadores. Em um extrato selecionado do texto de Dubreucq (2010), Decroly, juntamente com Buyse, organizaram um livro em que propunham a possibilidade de generalizar a experiência psicométrica na escola e entre os educadores, o que permitiria: “(...) conhecer melhor as crianças, precisar-lhes o nível mental, precisar-lhes a regularidade de desenvolvimento, estabelecer-lhes o “perfil” psicológico, caracterizar lhes as aptidões, facilitando a orientação profissional” (DUBREUCQ, 2010, p.131).

Jean Piaget (1896-1980), psicólogo estudioso do desenvolvimento cognitivo e da linguagem na criança e no adolescente, contribuiu para intensificar a presença da Psicologia na leitura das questões educacionais. Para Piaget, os indivíduos são dotados de estruturas cognitivas que definem seu desenvolvimento de acordo com os estímulos recebidos. Na medida em que as crianças recebem esses estímulos, tornam-se capazes de assimilar conceitos e aprender, podendo então evoluir para outros níveis de aprendizagem (SAWAYA, 2018). De acordo com Sawaya (2018), a aquisição de conhecimento na concepção de Piaget:

(...) não é uma construção social, histórica, criada pelos homens, que cada época definiu à sua maneira, em razão da cultura, do momento histórico, das condições sociais e políticas em que se acham envolvidos, mas é um desenrolar das capacidades e dos esquemas cognitivos, mentais de que os indivíduos dispõem desde que nascem e que, se suas condições externas forem favoráveis, permitem o desenvolvimento pleno das capacidades que cada um traz como potencialidade (SAWAYA, 2018, p.30).

Piaget recebeu críticas, principalmente de Vigotsky, por sua teoria do desenvolvimento dos estágios mentais que, ao ser desenvolvida com seus “próprios filhos”, não contemplava os contextos culturais diversos que estavam implicados no desenvolvimento e na aprendizagem dos indivíduos (SAWAYA, 2018, p. 35).

Sawaya explica que a teoria de Piaget sobre o desenvolvimento da inteligência desde a infância até a adolescência, exerce influência na educação até os dias atuais. Sua descrição sobre os estágios de desenvolvimento da mente “(...) têm orientado as políticas de alfabetização, a reforma educacional, os modos de se compreender o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças na escola e orientar o ensino e a formação docente” (SAWAYA, 2018, p. 31).

Esta concepção, segundo Patto (1984) citada por Sawaya (2018), faz com que a natureza das relações entre organismo e meio natural substitua a análise entre homem e sociedade (ibidem, 2018, p. 38). A psicologia preocupada com as leis de funcionamento mental dos indivíduos se afasta do contexto da sala de aula, da instituição escolar, das relações entre professor e aluno e das relações entre os próprios alunos (ibidem, 2018, p.39).

Ao privar de analisar as relações mais contextuais do desenvolvimento e da aprendizagem em troca da compreensão do funcionamento da mente humana fazendo uso de testes e avaliações, a Psicologia contribuiu para a geração de processos de segregação com graves consequências aos projetos de escolarização de crianças pobres, negras, indígenas, mulheres, dentre outros, que passam a serem vistas como diferentes, não respondendo às expectativas das avaliações voltadas para a elite. De acordo com Patto (2015), “não se pode esquecer que a pedagogia nova e a psicologia científica nasceram imbuídas do espírito liberal e propuseram-se, desde o início, a identificar e promover os mais capazes, independente de origem *étnica e social*” (PATTO, 2015, p. 87).

Em meados do século XX, essas concepções respaldadas na psicologia científica, e que passaram a nortear as explicações sobre o baixo desempenho escolar, ficaram conhecidas como

teorias da carência ou privação cultural⁴. Segundo Sawaya, esse conjunto de estudos tem como pressuposto que “os alunos pertencentes às minorias étnicas e aos grupos sociais desprivilegiados fracassam na escola porque são portadores de deficiências psicológicas devido a algum tipo de carência ou privação cultural” (SAWAYA, 2018, p. 72).

Lançando mão das transformações educacionais mais recentes, como as reformas da escola pública a partir dos anos 90, faz-se necessário observar como a psicologia vem influenciando nos modos de se conceber a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos através de suas propostas políticas no campo educativo.

Azanha (2006), ao analisar as propostas curriculares para o ensino de 1º grau elaboradas pelas Secretarias de Educação de 21 estados e do Distrito Federal nos últimos dez anos e, em sua maioria, em vigência nos sistemas de ensino, percebeu uma busca por parâmetros curriculares que visassem a melhoria da qualidade da aprendizagem e do ensino. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, apresentados como uma nova reforma do ensino fundamental brasileiro influenciou diretamente na formação dos professores e na revisão de livros didáticos. Azanha (2006) afirma que uma das justificativas para a implementação do documento, calçou-se na ideia de superação dos modelos pedagógicos que ao longo da história da educação, com seus “equivocos” e “insuficiências”, não serviam para dar respaldo as práticas pedagógicas do presente (AZANHA, 2006, p. 106-110).

O autor observa que o documento assumiu um compromisso claro com a concepção construtivista da aprendizagem e ensino, cujo representante foi Piaget, mas não havia clareza em relação a essa teoria, o que gerou uma grande dificuldade de entendimento sobre o objetivo da proposta. Além disso, questões que deveriam ser mais relevantes no documento, como a função social da escola, as relações interpessoais e a cultura, passaram ao largo. O autor não questiona a presença da Psicologia na regência dos documentos, mas sua priorização na elaboração de um currículo nacional, que segundo ele, deveria levar em conta a amplitude dos “(...) aspectos culturais da nação relevantes para a compreensão do povo brasileiro na multiplicidade de suas práticas políticas, de suas crenças, tradições, manifestações artísticas, religiosas, literárias e outras” (AZANHA, 2006, p. 115).

⁴ As concepções que passaram a nortear as explicações sobre o fracasso escolar e que sofreram forte influência da Psicologia Científica podem ser mais bem compreendidas a partir do que Sawaya (2018) explica a respeito das teorias das diferenças individuais, teoria do dom, teoria da carência cultural, teoria da diferença cultural e teoria da marginalidade cultural.

Um aspecto levantado pelo autor em relação às reformas da educação brasileira está ligado ao fato de que estas, ao longo dos anos, não possuíam o hábito de analisar os resultados das reformas anteriores no cotidiano escolar e suas caracterizações das mudanças ocorridas, resumindo-se à “julgamentos ideológicos” (ibidem, 2006, p. 112).

Azanha (2006), também chama a atenção para a tendência do documento privilegiar apenas uma concepção de ensino-aprendizagem, e aponta para a necessidade de haver um “pluralismo crítico capaz de diferentes encaminhamentos das questões de ensino e aprendizagem” (ibidem, 2006, p. 119). Sem isso, preexiste o perigo da proposta do PCN e seu funcionamento na escola e em sala de aula, atingir os educadores como uma imposição e “não como algo a ser discutido e eventualmente modificado ou substituído” (AZANHA, 2006, p. 121). Na compreensão do autor, é uma audácia alterar as práticas de milhares de professores em detrimento de uma teoria do ensino e da aprendizagem considerada verdadeira, e ressalta que o PCN pode representar um desserviço à autonomia dos professores de cada escola (p. 123).

A crítica de Azanha à política reformista embasada em uma teoria por si só, e na descontextualização da realidade, remete ao que Chauí (2016) discutiu a respeito das ideias neoliberais e suas influências sobre os rumos da Educação a partir das reformas educacionais brasileiras. Para Chauí (2016), os discursos pedagógicos que se tornaram hegemônicos estão permeados por ideologias ao se colocarem como “verdade” e “ciência”, e deixarem de revelar seus interesses políticos, as relações de poder, a imposição de visões de mundo e os modos de ação que constituem a sua base. Nesse sentido, o dia-a-dia da escola em seus discursos e práticas passam a veicular essas “verdades” tornando-as naturais, mas que ao serem analisadas, revelam equívocos capazes de contribuir para a produção de problemas na escola.

Chauí (2016), ao analisar alguns temas educacionais como a regra da competência, a confecção de currículos e programas de ensino, a formação do professor, dentre outros, buscou mostrar como o modo pelo qual essas ações são operadas, podem encobrir a ideologia e consequentemente reproduzir preconceitos e exclusão no interior da escola. A ideologia é definida pela autora como:

Um *corpus* de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão *o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir*. Através de sua anterioridade, “a ideologia predetermina e pré-forma os atos de pensar, agir e querer ou sentir, de sorte que os nega enquanto acontecimentos novos e temporais” (CHAUÍ, 2016, p. 247).

O *corpus* também produz uma universalidade imaginária, uma generalização para toda a sociedade, advinda do interesse de uma classe e, portanto, define-se como hegemônica permanecendo invisível através da interiorização do *corpus* no imaginário dos indivíduos. Desse modo, a ideologia pode representar o real e a prática social através de uma lógica coerente da lacuna e do silêncio. Essas estratégias usadas pela ideologia ocultam sua própria gênese se opondo ao que viria a ser explícito, como por exemplo, as desigualdades entre as classes sociais. Segundo a autora, a ideologia deve aparecer como verdade, como algo natural e eterno na consciência das pessoas (ibidem, 2016, p. 247).

Chauí expõe, ao citar Claude Lefort, que uma das operações fundamentais da ideologia é a passagem do *discurso de* para o *discurso sobre*. O *discurso de* seria aquele em que a pessoa fala por si (discurso do aluno, do professor, dos pais, da mulher, da criança, do louco). Discursos esses que quando “precisam” ser silenciados, são tomados pelo *discurso sobre*, que é aquele que oculta o caráter ideológico, chamando a si mesmo de Teoria e coloca-se como instrutor de modos de funcionamento das coisas e de modos de pensar sobre as coisas. Os que dirigem o *discurso sobre* geralmente são os que se dizem competentes (ibidem, 2016, p. 248).

A autora chama a atenção especificamente, para os temas educacionais os quais subjazem as lacunas e os silenciamentos. Um deles é o da regra da competência, capaz de definir quem são os excluídos e reafirmar quem sabe e quem “não sabe”. Dessa forma pode estimular nesses últimos a vontade de saber mediada pela informação que advém do *discurso sobre*, ou seja, de alguém que estaria apto para falar sobre a educação e sobre a escola como instituição social. No caso da educação, quem tem vez na elaboração das ações e controle sobre o trabalho pedagógico são em grande parte os ministérios e as secretarias que se expressam sobre o que ela chamou de mito da racionalidade, imbricado na ideia de organização e planejamento originário no mundo econômico de produção. Nesse contexto, os professores e estudantes são excluídos do discurso educacional em detrimento de decisões hegemônicas que se colocam como bons administradores, mas que na realidade provocam a homogeneização do social dentro de um sistema hierarquizado de regras e normas (ibidem, 2016, p. 249). Nesse sentido, impede que aqueles que estão diretamente envolvidos na educação, professores, alunos, pais, possam se pronunciar a respeito da experiência da educação e da formação que vivenciam cotidianamente. E ao desqualificá-los como interlocutores, apoiados no discurso da

competência, desconsidera os limites, os problemas, as contradições que envolvem os processos de escolarização no Brasil.

Por meio das contribuições de Chauí (2016), percebe-se que as reformas educacionais que ocorreram no Brasil na década de 90, refletem a naturalização de discursos que se apresentaram com propostas de melhoria para a educação apoiadas na verdade e na ciência, por vezes inquestionáveis por aqueles que a praticam, mas que se analisadas a fundo não cumpriram com seu papel, pois o grande índice de dificuldades relacionadas à aprendizagem e ao ensino, continuam sendo um grande problema na realidade da escola brasileira.

Ferraro (2009), ao se dedicar a estudos sobre o analfabetismo no Brasil, através de um panorama histórico que contemplou dados dos Censos Escolares Brasileiros dentre os anos de 1872 até 2000, mostrou como as desigualdades educacionais se intensificam ao longo dos anos e, apesar de algumas melhorias, não é possível pensar em um cenário otimista para os próximos anos. Segundo o autor, muitos desses Censos não contemplam a realidade concreta que afeta os brasileiros, pois se baseiam em parcelas limitadas da população e parâmetros incompatíveis com as inúmeras dificuldades por que passam as escolas e os professores em suas tarefas de formar as crianças e adolescentes brasileiros. Todavia, apesar de alguns dados faltosos ao longo dos anos, o autor revela através dos seus estudos as desigualdades regionais, de classe, raça e gênero, imbricadas nas políticas de alfabetização no Brasil.

Um aspecto apresentado pelo autor por meio dos dados do Censo 2000 referente ao estado da Bahia, local que integra as taxas de alfabetização mais baixas do país, indicou em relação as pessoas nascidas até 1950, a nítida desigualdade na alfabetização entre homens e mulheres e entre negros e brancos, sendo a situação ainda mais delicada para a mulher negra. Até a década de 1940 e 1950 essas desigualdades se atenuaram. A partir de 1960 até 1990, a taxa de alfabetização de mulheres brancas e negras ultrapassou a dos homens de mesma cor e raça. No entanto, “no que se refere às variáveis cor/raça e classe social, as velhas desigualdades continuam reproduzindo-se até o presente” (FERRARO, 2009, p. 169).

O analfabetismo, segundo Ferraro (2009), é resultado de uma escola que no passado não estava voltada para a alfabetização de todos, mesmo no sentido estrito da leitura e escrita, o que gerou ano após ano, até o final do século XX, a chamada reprodução do analfabetismo. Baseado nas análises dos censos de 1872 até 1980, Ferraro constatou que “(...) o número absoluto de analfabetos aumentou 3,5 vezes, passando de 7,3 milhões para 25,7 milhões entre

as pessoas de 5 anos ou mais” (FERRARO, 2009, p. 172). Em relação ao período de 1991 a 2005, o número de analfabetos passou a diminuir para as pessoas abaixo de 60 anos. Segundo o autor, as mudanças não se podem dizer revolucionárias, pois estes avanços representam:

(...) a expansão secular lenta, porém gradual, da escola pública (...) No fundo, assemelham-se a passos ou avanços graduais típicos do que se poderia chamar de movimento *duro* de longo prazo, cuja tendência dificilmente se pode alterar com medidas ordinárias, como reformas, programas, projetos, especialmente, discursos! (FERRARO, 2009, p. 175).

Ferraro (2009) sustenta por meio de seus estudos, que a reprodução de novos analfabetos a todo ano tem relação com as formas de exclusão escolar definidas como exclusão da escola e exclusão na escola. Em meados da década de 1980, o analfabetismo não era simples herança das gerações passadas que se reproduzia a cada geração. A produção de novos analfabetos se dava pela exclusão praticada pelo aparelho escolar. Ferraro afirma que os excluídos são os que nem chegam a ser admitidos na escola na idade obrigatória, os que depois que entram são excluídos do processo, e os que dentro da escola são reprovados, e deste contingente, evadem da escola. Aqueles que não são incluídos na escola ou evadem são os excluídos *da escola*, já os que passam pelo processo de reprovação são os excluídos *na escola*. Ambas as categorias caminham para um conceito geral, a exclusão escolar (ibidem, 2009, p. 177).

A palavra exclusão “*da escola*” explicita a ideia enganosa da universalização do acesso. Os dados analisados no Censo 1991 mostram que aqueles que haviam estado na escola alguma vez na vida, já eram contabilizados como os que faziam parte da universalização da escola quando na verdade, a tinham frequentado, mas não haviam concluído sua formação escolar, evadidos precocemente (ibidem, 2009, p. 183). Outro problema observado, refere-se as falhas nos próprios registros escolares em relação à matrícula, reprovação e evasão (ibidem, 2009, p. 184). Com o mecanismo de acesso em massa à escola nos anos de 1991 a 1996, a tentativa de universalizar a alfabetização gerou ainda mais exclusão *na escola*. Para Ferraro (2009), o problema da exclusão não se resolve com políticas isoladas, mas com a necessidade de medidas eficazes de aprendizagem dentro da escola (ibidem, 2009, p.191).

2.2 As contribuições da psicologia escolar em perspectiva crítica para a análise das dificuldades no cotidiano escolar

A Psicologia escolar a partir de uma perspectiva crítica e de uma leitura histórica, social e cultural dos problemas escolares, vem buscando romper com as explicações psicologizantes das dificuldades escolares onde os alunos e suas famílias pobres são responsabilizados pelos problemas emergentes na escola.

Antunes (2008), afirma que até a década de 1960, as práticas clínicas terapêuticas tinham sua base no modelo médico patologizante do processo educativo e não levavam em conta os aspectos pedagógicos. A partir da década de 1970, a Psicologia Escolar passou a enfatizar a importância de práticas mais críticas e contextualizadas. Nesse sentido, uma atuação adequada, deveria se dedicar à formação de professores, à intervenção nas relações escolares, familiares, comunitárias e ao processo global do desenvolvimento do aluno (ANTUNES, 2008, p. 472- 473).

A Psicologia ao se dedicar à compreensão dos processos históricos que atravessam as concepções de aprendizagem, ensino, dificuldades na aprendizagem, aluno-problema, dentre outros, contribuiu para a explicitação das contradições do sistema educativo constituído sob interesses ideológicos. Isso só vem sendo possível devido a sua prática de escuta na escola, ou seja, ao se debruçar sobre as relações e práticas concretas da escola. De acordo com Sawaya (2018):

As dificuldades por que passam a escola só podem ser entendidas, em toda a sua complexidade, se analisadas a partir das ações concretas e das explicações para o estado de coisas vigente, tal como formuladas por aqueles que dela participam. Partimos então da concepção de que é preciso estar inserido junto aos muitos atores que constroem cotidianamente a escola – diretores, coordenadores pedagógicos, professores, pais, alunos e funcionários – a fim de ouvi-los, se reconstituir com eles seus percursos escolares e institucionais, de entender quais representações e apropriações que têm feito daquilo que se passa na escola e que justificam as práticas existentes, as medidas tomadas e as relações estabelecidas (SAWAYA, 2018, p. 144-145).

Souza (2002) por meio de estudos realizados em escolas públicas do estado de São Paulo observou que os problemas nelas existentes, muitas vezes atribuídos aos processos de aprendizagem dos alunos, estavam significativamente relacionados à deficiências na

escolarização. Suas pesquisas mostraram que do grande índice de encaminhamentos de crianças e adolescentes para atendimentos psicológicos, dois terços deles ocorriam por problemas no processo de escolarização. Segundo a autora, os encaminhamentos da escola para os psicólogos mostram um pedido de ajuda. Ela considera que a maioria das queixas escolares que chegavam à clínica estavam ligadas a criança em seu processo de escolarização, como descreveu: “não aprendem, brigam com os colegas, desobedecem às regras estabelecidas, são nervosas ou choram muito, não sabem se defender ou se defendem até demais” (SOUZA, 2002, p. 183). No processo de escolarização os professores apresentavam muita dificuldade em lidar com essas questões e possuíam diversas expectativas sobre os alunos e sua alfabetização (ibidem, 2002, p. 183).

A autora mostrou que os problemas atribuídos às crianças estavam sempre vinculados à situações vividas na escola, que precisavam ser melhor compreendidas a partir da análise do contexto escolar. Muitos dos motivos para o encaminhamento ao serviço psicológico incluíam a dificuldade das crianças obedecerem as regras colocadas pelos professores. No entanto, Souza (2002) observou que diante da porção de regras em que as crianças eram submetidas, não havia clareza nos prontuários escolares de como essas regras eram estabelecidas, por quem, com que objetivos, como eram aplicadas e por quais motivos eram desobedecidas e, até mesmo, quais foram as ações dos professores diante do não cumprimento da norma por parte dos alunos. Nos prontuários também não havia clareza do contexto em que as queixas dos professores em relação às agressões dos alunos ocorriam (ibidem, 2002, p. 187).

A autora destacou que as queixas relacionadas à timidez e a agressividade nos alunos, faziam parte do imaginário social do “aluno padrão”, isto é, aquele que deveria atender a expectativa de falar como a professora autoriza, ter interesse irrestrito pela matéria, dar as respostas que o professor espera. Assim, o aluno não poderia pender nem para um lado e nem para o outro mostrando uma tendência de “normalidade” presente na escola (ibidem, 2002, p. 188). Souza (2002) enfatizou que as queixas sobre desatenção e distração que apareciam nos prontuários de encaminhamento das crianças para os serviços de saúde e eram atribuídos às crianças como se se tratasse de algo intrínseco, na verdade refletiam uma escola precária oferecida aos alunos, pouco interessante, onde os estudantes permanecem por muito tempo em sala de aula e as atividades se mostram com pouco sentido e mecânicas (ibidem, 2002, p. 189).

Um aspecto apontado no estudo de Souza (2002), recorrente nas discussões da psicologia escolar para a compreensão dos processos de escolarização, é a questão da relação que a escola e o professor estabelecem com os alunos. Essas relações por vezes *carregadas de expectativas e preconceitos*, como observou Patto (2015), não levam em conta os fatores envolvidos na própria prática do professor que ao entenderem as dificuldades dos alunos na alfabetização como algo patológico, os encaminha para os serviços de psicologia (SOUZA, 2002).

Nesse sentido, Leite (1997), explica que o educador exerce influências sobre o desempenho de seus alunos dependendo de seu modo de lidar com eles. O autor expõe que os alunos que são “aprovados” pelo professor tendem a se tornar cada vez mais admirados fortalecendo suas características positivas. Já o aluno rejeitado tende a continuar sendo rejeitado por se acentuar por parte dos educadores seus aspectos negativos. Segundo o autor, o professor atua como o “transmissor de padrões de cultura e é responsável pela avaliação de algumas qualidades sociais muito importantes para o aluno” (LEITE, 1997, p. 312). Do mesmo modo, a escola possui uma tendência intelectualista que tende a acentuar o valor das qualidades de inteligência, ainda mais se ligados à qualidades de conformismo social. Leite (1997) explica que por mais que os alunos sejam diferentes, são avaliados pelo mesmo padrão, e as qualidades positivas ou negativas são salientadas de acordo com essa dimensão do comportamento. Assim, os alunos que conseguem atender as qualidades valorizadas pela escola tendem a progredir, já os que não conseguem, procuram apresentar outros comportamentos para que possam ser vistos, como a indisciplina, a excessiva docilidade ou a hostilidade (ibidem, 1997, p. 312). O autor pontua que a percepção de uma qualidade no aluno pode determinar seu desenvolvimento num processo contínuo [...] (ibidem, 1997, p. 313), mas que isso não é algo arbitrário. “O professor precisa buscar em cada aluno, as suas qualidades positivas, a fim de provocar o seu desenvolvimento” (LEITE, 1997, p. 315).

Sawaya (2018), ao discorrer sobre as ideias de Leite, afirma que:

Os processos de ensino e aprendizagem e seus resultados dependem da natureza das relações que se estabelecem entre alunos e professor. E como nos esclarece Dante, o sucesso ou fracasso escolar não depende do indivíduo isolado, mas das situações e da natureza das interações que têm de enfrentar (SAWAYA, 2018, p. 117).

A tradição educacional não é voltada para a dimensão relacional sendo que as interações entre professor e aluno, como tema central nas questões educacionais da atualidade, muitas vezes se mostram “reduzidas à análise das operações lógicas, às formas de raciocínio que estão em jogo nas propostas de ensino do professor e nas situações de aprendizagem de cada aluno.” O que, segundo a autora, “deixa de considerar toda a complexidade que caracteriza as percepções e formas de ação dos indivíduos com os outros e o mundo” (SAWAYA, 2018, p. 118). Ao se reportar à Patto (1997), Sawaya expõe que para uma formação crítica e reflexiva do professor para as relações interpessoais, implica-se que:

As mudanças nos esquemas referenciais dos professores precisam de uma reconstrução das suas visões de mundo, da escola, do seu papel social, de seus alunos e de seu relacionamento com eles, a partir de uma compreensão mais ampla da realidade social brasileira onde o ensino efetivamente se produz (PATTO, 1997 apud SAWAYA, 2018, p. 126).

A Psicologia escolar em sua perspectiva crítica vem se preocupando com os elementos que fazem parte da escola no âmbito institucional e relacional buscando romper com as visões patologizantes dos problemas escolares que estão concentradas no indivíduo. Como apontado por Sawaya (2018), a escuta dos integrantes escolares se coloca como forma de aproximar dessa realidade. Pesquisas na área da psicologia e educação que se dedicaram à escuta dos alunos, como os estudos de (PATTO, 2015; FRELLER, 2001; SAWAYA, 2002; SOUZA, 2004; VIÉGAS, 2010; CALDAS, 2010; ASBAHR, 2006), vem contribuindo de forma significativa para se pensar coletivamente nas questões que atravessam o cotidiano da escola e suas relações com o fracasso escolar, indisciplina, políticas educacionais, sentido pessoal da aprendizagem, dentre outras. Estes estudos também vêm mostrando que os alunos ao se depararem com os mecanismos de exclusão escolar são capazes de recriar-se nesse espaço com atos de resistência e reivindicar seu lugar de aprendizagem. Essas atitudes por parte dos integrantes escolares, podem ser pensadas a partir do que Ezpeleta e Rockwell (1989) discutiram sobre o controle e a apropriação entre instituição escolar e população. Segundo elas, o controle estaria associado à interações, mecanismos observáveis e recorrentes que são impostos às relações na realidade escolar. O controle, articulado às ações do poder estatal, emergem como “disposições técnicas” e “rotinas aparentemente inócuas” modificáveis com pequenas mudanças de categorias e regulamentos. Os processos de apropriação são aqueles em

que os sujeitos individuais a partir de suas subjetividades, ao internalizarem as regras impostas, reproduzem-na, mas também atribuem a elas outros sentidos, transformando-as, recriando-as, até mesmo recusando-as como formas de resistência ao que lhes é imposto. Assim, os processos de apropriação, para serem compreendidos, precisam ser analisados nos espaços, nos usos, nas práticas e nos saberes que os sujeitos concretos põem em ação na vida cotidiana da escola. Eles estão relacionados com as situações concretas vividas na escola, suas práticas e saberes, cujos sentidos precisam ser compreendidos a partir do sujeitos concretos que dão forma à vida escolar. Nesse sentido, são as ações individuais ou coletivas que ocorrem nas reuniões de pais, associação de professores, grupo de crianças que constituem a “trama diária” da escola (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 61).

3. METODOLOGIA

3.1 Procedimentos para o estudo de campo na escola Rio Doce

A pesquisa de campo na escola Rio Doce se desenvolveu na abordagem qualitativa. Segundo Minayo (2004), essa perspectiva trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esses fenômenos são parte da realidade social a qual os seres humanos partilham em sociedade (MINAYO, 2004). Quanto aos objetivos, a pesquisa possui um caráter exploratório. Para Gil (2007), “as pesquisas exploratórias têm como objetivo básico, proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Também, (...) o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2007, p. 41).

Os estudos de campo, segundo Marconi e Lakatos (2017), consistem “na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presumem relevantes para analisá-los” (MARCONI; LAKATOS, 2017, p. 203).

Para a coleta dos dados com os alunos, foi proposto o grupo focal apresentado por Gatti (2005). Segundo a autora, esta técnica é:

(...) importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no

trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005, p. 11).

Outra forma de aquisição de dados sugerida aos alunos foi a produção de narrativas de textos escritos por meio de suas histórias de vida escolar. De acordo com Chizzotti (2006):

(...) os relatos ou "estórias" de vida designam a história de uma vida contada a outrem, tal qual foi experienciada pela pessoa que a viveu, tomando o seu ponto de vista como referência fundamental, tendo como objetivo obter informações sobre eventos passados, vividos ou testemunhados pela pessoa, e ainda não registrados (CHIZZOTTI, 2006, p. 102).

Para a coleta de dados com os professores foi utilizada a observação participante nas reuniões da JEIF, que foram registradas em diário de campo. As entrevistas com a direção e professores da escola basearam-se em uma perspectiva compreensiva, que definida por Kaufmann (1996, p. 20), citado por Zago (2003), "inverte as fases da construção do objeto: a pesquisa de campo não é mais uma instância de verificação de uma problemática preestabelecida, mas o ponto de partida desta problematização" (KAUFMANN, 1996 apud ZAGO, 2003, p. 296). As entrevistas com os professores serviram para ampliar a compreensão a respeito das dificuldades relacionadas ao ensino e a aprendizagem na escola Rio Doce. Um interesse também almejado com essas entrevistas foi o conhecimento acerca do ensino remoto ocasionado pela pandemia. Com isso, o roteiro das entrevistas (APÊNDICE A) apresenta questões que vão ao encontro das necessidades de investigação desta pesquisa sobre as dificuldades no cotidiano escolar e seus desdobramentos durante a pandemia.

Para a leitura e a interpretação dos discursos dos alunos e professores e para a análise das dificuldades por eles vividas no cotidiano da escola, optou-se pela utilização da análise discursiva, que é uma forma de observação da linguagem que considera a situacionalidade dos discursos no âmbito histórico, político e cultural exigindo um aprofundamento interpretativo dos enunciados. Na explicação de Caregnato e Mutti (2006), a análise discursiva é possível em várias situações, basta que ela produza sentido:

O processo de análise discursiva tem a pretensão de interrogar os sentidos estabelecidos em diversas formas de produção, que podem ser verbais e não verbais, bastando que sua materialidade produza sentidos para interpretação; podem ser entrecruzadas com séries textuais (orais ou escritas) ou imagens (fotografias) ou linguagem corporal (dança) (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 680).

Dados da escola e do bairro

A instituição que se abriu para a realização da pesquisa foi uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) I e II, que é referida nesta pesquisa como escola Rio Doce. Ela está localizada na Zona Oeste de São Paulo e faz parte da Diretoria Regional de Educação (DRE).

Por meio do acesso ao Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em 2020, algumas informações relevantes sobre a instituição foram elencadas abaixo:

- *Perfil Socioeconômico*: 34,7% das famílias com filhos matriculados na escola possuem uma renda de 1.000 a 3.000 reais; 31,8% possuem uma renda de até 1.000 reais; 6,6% possuem uma renda de mais de 3.000 reais; 27% não responderam. A escola constatou que em 2018 as famílias que possuíam renda maior que 3.000 reais eram apenas 2% e atribuiu o aumento à migração dos alunos de famílias com melhor poder aquisitivo para as escolas públicas em detrimento da crise econômica vivida pelo país.

- *Objetivos da Educação*: “Formar cidadãos que tenham alto grau de balizamento moral diante das questões éticas impostas pela sociedade que os cerca. Almejamos o pleno desenvolvimento dos indivíduos de modo que perpassem do imperativo hipotético ao imperativo categórico, dentro da linha filosófica de Kant. Ou seja, seres que consigam se mover no mundo sem a necessidade da coerção social e, ao mesmo tempo, que sejam dotados de criticidade.

A qualificação para o mercado de trabalho está interligada ao processo de formação dos educandos ao longo da vida, o qual tem por fontes a educação informal, a formal e a não-formal. A escola é a grande guardiã da educação formal, sendo seu dever, com a finalidade de fomentar o pleno desenvolvimento da pessoa (dentro da capacidade de cada um), disponibilizar o enorme acervo cultural da humanidade, estabelecido pela tríade: ciências, tecnologia e sociedade. Entretanto, a escola tem o dever de destacar que tecnologia não é sinônimo de apogeu cultural, havendo uma grande diversidade de culturas e de modos de vida, responsáveis por uma variedade de formas de pensar e de representar o mundo. Deve ainda valorizar os conhecimentos empíricos, principalmente os advindos da educação informal, lembrando que esses saberes são as pedras fundamentais das ciências (humanas, biológicas e exatas) que, ao se desenvolverem por meios de seus métodos, transformaram e transformarão as sociedades.

A pesquisa e a busca por novos conhecimentos e novas teorias e a criatividade também são prerrogativas essenciais a uma formação holística que vise à inserção do homem no mercado de trabalho e no universo social, sempre com intuito de constituir a libertação da força de trabalho com o desenvolvimento dos meios de produção, abrindo flanco para as habilidades manuais voltadas às artes, para as capacidades cognitivas e para o lazer.”

- *Metas*: Uma das metas da escola está em se dedicar ao seguimento dos parâmetros da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) principalmente pelos seus princípios éticos, políticos e estéticos, pelos saberes historicamente acumulados, pelas abordagens pedagógicas que dão voz aos estudantes, pelos valores fundamentais da contemporaneidade baseados em solidariedade, singularidade, coletividade, igualdade e liberdade e, pelas concepções de Educação Integral e Educação Inclusiva.

- *Projeto Especial de Ação (PEA)*: O PPP também faz referência ao aprimoramento do PEA, que após avaliações e reflexões entre professores e o grupo gestor, ficou decidido pela dedicação do projeto ao estudo e articulação entre o documento curricular da cidade de São Paulo e o currículo escolar, considerando a realidade do território onde a escola está inserida e buscando colocar os princípios propostos no PPP da escola, como: Autonomia; Educação Democrática e Inclusiva; Respeito e Justiça e Equidade. “O PEA 2020, portanto pretendeu promover o constante diálogo entre teoria e prática docente, assim como a efetiva implementação de um Currículo verdadeiramente articulado à proposta da Secretaria Municipal de Educação, mas enraizado na realidade particular da Unidade Escolar, respeitando as expectativas e necessidades da comunidade escolar.”

- *Programa Mais Educação*: A escola realizou/realiza alguns projetos dentro da proposta do Programa Mais Educação nomeados como: Academia Estudantil de Letras – AEL, Iniciação e Aprofundamento nos Esportes, Xadrez e A Prática de Produção de textos.

- *Projetos da Unidade*: Festa literária, Festa junina, Intervalo divertido, Projeto Mediação de Conflitos por meio da Escrita e da Fala, Assembleias estudantis, Salas ambiente, Ritos de passagem, Reciclagem, Metas de leitura, Estudos do meio, Horta Pedagógica e Jardinagem.

- *Norteadores Pedagógicos*: Avaliação escolar, Avaliação de aprendizagem, Inclusão e Práticas educacionais inclusivas: questões de gênero e sexualidade, questão afro-indígena e bullying.

- *Ações da Unidade*: Jeifinhas coletivas, Cuidar do espaço escolar, Trabalho voluntário de responsáveis e Comunicação.

- *Parcerias*: Instituto de Psicologia da USP, Conselho Tutelar, Micro rede de proteção, Guarda Civil Metropolitana, Grupo de Recuperação antidrogas e antialcoólicas.

Durante a pandemia a escola buscou manter contato online com as famílias dos alunos via *Whatsapp*, *Facebook* e site institucional, disponibilizando informações como: atualização de cadastro das famílias para recebimento do cartão merenda, instruções sobre recebimento de auxílio emergencial, instruções de acesso à plataforma de estudos, eventos online promovidos pela escola e avaliação diagnóstica da secretaria municipal de educação.

Reunião de professores: Jornada Especial Integral de Formação - JEIF

Durante o período de maio até novembro de 2020 acompanhei, enquanto observadora participante, quinze reuniões online da Jornada Especial Integral de Formação - JEIF na escola em estudo, que aconteceu semanalmente no período da tarde com duração de aproximadamente uma hora e teve a participação de todos os professores do Ensino Fundamental II. Os educadores que participaram possuem formação nas áreas de Português, História, Geografia, Ciências, Matemática, Artes, Educação Física e Inglês, e alguns deles ministravam aulas no Ensino Fundamental II e Ensino Médio em outra escola. Quem direcionava esses encontros era o coordenador, a supervisora pedagógica e a assistente de direção que, junto com os professores e eu, somavam uma média de 15 pessoas. As reuniões específicas para os professores do Ensino Fundamental I ocorriam no período da manhã, e quando eventualmente algum destes não conseguia participar das reuniões, entravam na sala virtual do grupo da tarde.

O registro dessas reuniões foi feito através de diário de campo onde pude anotar as falas de alguns professores e percepções emergidas durante os encontros. Os trechos apresentados no capítulo 5 das falas dos educadores e educadoras foram autorizados por eles e seus nomes encontram-se preservados.

Alguns dos temas tratados nas reuniões envolveram assuntos como: avaliação do uso das ferramentas digitais; acesso dos alunos às plataformas, aulas online, *lives* e grupo do whatsapp; elaboração de planos de aula, elaboração de eventos online, estratégias para acessar os estudantes e famílias durante a pandemia, além de momentos de desabafo.

A minha interferência na reunião ocorreu em alguns momentos durante os encontros, com o objetivo de se obter esclarecimentos sobre alguns assuntos colocados em pauta, e pedir para que os professores discorressem melhor a respeito de suas percepções sobre a aplicação da prova avaliativa, das demandas de aprendizagem, da realidade social incidente sobre seus alunos, dentre outros assuntos que possibilitaram a ampliação da compreensão sobre os processos de produção de dificuldades, principalmente com as demandas emergidas durante a pandemia.

3.2 Procedimentos para o levantamento bibliográfico e suas análises

O objetivo do levantamento bibliográfico foi de buscar por meio das teses de Doutorado e dissertações de Mestrado clareza e direcionamento para o meu estudo em termos teóricos, metodológicos e analíticos. Através da leitura desses estudos foram encontrados aspectos originais de cada pesquisa bem como pontos em comum entre elas que vieram contribuir para o entendimento da complexidade das relações escolares e dos sentidos atribuídos pelos alunos às suas experiências escolares e suas dificuldades no processo de escolarização. Essas análises estão explicitadas no capítulo 4.

Os procedimentos usados para encontrar os estudos das unidades Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo - FEUSP e Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IPUSP na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP incluíram alguns critérios. O *primeiro* deles foram os *descritores* ou *expressões*, que uma vez digitadas no campo de busca das plataformas digitais de publicações científicas, filtram os trabalhos de acordo com o interesse do pesquisador. Um exemplo de estudo que utilizou esse critério, foi o de Angelucci e outras (2004), que escreveram um artigo intitulado: *O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório*.

Longe de realizar uma revisão de bibliografia exaustiva como fizeram essas autoras, minha busca se ocupou de um recorte temporal de 10 anos (2010-2020). Assim, repliquei algumas das palavras utilizadas no estudo de Angelucci (2004) ⁵ e acrescentei outras que

⁵ Os descritores usados por Angelucci e outras (2004) em seu estudo foram: escola e/ou educ? e/ou aprend? associados às palavras com asterisco (*); alfabetização; analfabet?; aprend?; avaliação (*); carência cultural; cognição; construtivismo (*); cultura escolar; deficiência; déficit (*); dificuldade(s) (*); distúrbio(s) associado a aprend? ou comportamento; ensino de primeiro grau; escrita; etnografia (*);

julguei necessárias para meu objetivo de pesquisa. As palavras que foram replicadas do estudo acima me serviram de parâmetro, pois seu estudo também se dedicou ao tema das dificuldades no cotidiano da escola. Os 20 descritores ou expressões digitados no campo de busca da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações da USP foram: *fracasso; reprovação; dificuldade(s) de aprendiza(?); retenção; queixa; indisciplina; evasão; exclusão; analfabet(?); deficiência; déficit; distúrbio; repetência; sucesso escolar; diagnóstico; inclusão; protagonismo; subjetividade; sociologia da infância; etnograf(?)*.

Após essa etapa, para cumprir o *segundo* critério estabelecido, fiz uma leitura inicial dos títulos, palavras-chave e resumos dos estudos encontrados com o intuito de considerar apenas pesquisas que contassem com a *participação dos alunos*, fosse por meio de entrevistas, rodas de conversa, estudos de caso, questionários, desenhos ou interação direta. Desse modo, foi feita uma pré-seleção de 27 estudos com os dois primeiros critérios, sendo selecionadas 17 dissertações de Mestrado e 10 teses de Doutorado, como mostra a tabela:

	FEUSP	IPUSP
Teses	3	7
Dissertações	13	4

Ao observar esses estudos pela retomada da leitura do resumo, títulos, palavra-chave e, dessa vez por pontos da metodologia como, participantes e local de pesquisa, foi percebido que alguns deles abrangiam diversos anos escolares, desde a Educação Infantil, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Ensino Superior. Sendo assim, ao analisar que o eixo de interesse do meu estudo não incluía alguns anos escolares, optei por acrescentar *o ano de escolarização* como *terceiro* e último critério de seleção para os estudos. Então, optei por manter estudos que abrangeram desde o 4º ano do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, restando dez trabalhos:

evasão; exclusão (*); formação docente/professores; fracasso escolar; inclusão; indisciplina; instituição (*); leitura; pobreza (*); política educacional; processos cognitivos; psicanálise (*); psicodiagnóstico (*); psicopedagogia; reforma (*); relação professor-aluno; relações escolares; rendimento escolar; repetência; reprovação; sucesso escola?; transtorno(s) associado a comportamento ou aprend?; violência (*).

	FEUSP	IPUSP
Teses	1	2
Dissertações	6	1

Ao me debruçar na leitura completa desses dez estudos e construir tabelas para melhor visualização de seus dados, como referencial teórico, metodologia, objetivo e narrativas dos participantes, percebi que um deles não oferecia material diretamente relacionado ao meu tema de estudo, apesar de ter cumprido os critérios de inclusão antes especificado. O estudo apresentou apenas alguns relatos das crianças relacionados às atividades realizadas na intervenção de uma oficina de brinquedos e, por ser um ambiente fora do contexto escolar, o eliminei. Por fim, meu estudo sobre as Teses e Dissertações se constituiu através da análise de nove trabalhos, sendo duas teses de Doutorado (IPUSP) e sete dissertações de Mestrado (FEUSP).

4. AS CONTRIBUIÇÕES DO LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO DE TESES E DISSERTAÇÕES E DO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO (TCC) PARA O PRESENTE ESTUDO

O presente capítulo inicia-se apresentando o levantamento bibliográfico, desde a exposição do título e autor dos estudos até os resultados obtidos e análises feitas por seus autores. Posteriormente, expõe os resultados encontrados no TCC e, em seguida, os tenciona com os resultados do levantamento bibliográfico.

Na tabela a seguir, apresento as Teses e Dissertações por meio do título, autor (a), ano, tipo de estudo e unidade de origem. Indico entre colchetes o *descriptor* ou *expressão* que direcionou para cada estudo. Alguns deles apareceram em mais de uma expressão digitada no campo de busca.

Tabela 1: Informações básicas

TÍTULO	AUTOR (A)	ANO	TIPO	UNIDADE
1) Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional- Um estudo a partir da Psicologia Escolar [indisciplina]	CALDAS, Roseli Fernandes Lins	2010	Tese	IPUSP
2) A invenção cotidiana do aluno: relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência [subjetividade]	ENGELBERG, Marcel Francis D' Angió	2010	Dissertação	FEUSP
3) “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na Psicologia Histórico- Cultural [indisciplina]	ASBAHR, Flávia da Silva Ferreira	2011	Tese	IPUSP
4) O sentido da aprendizagem escolar para jovens de meios populares [fracasso]	MOREIRA, Sueli de Lima	2014	Tese	FEUSP
5) Psicanálise e Educação: Algumas questões acerca do saber [fracasso]	ARDITO, Vera Lúcia Casagrande	2015	Dissertação	FEUSP
6) Ser menino e “bom aluno”: Masculinidades e desempenho escolar [fracasso/sucesso escolar]	TOLEDO, Cinthia Torres	2016	Dissertação	FEUSP
7) Escola que inclui, cidade que educa: apropriações do Programa Mais Educação em uma escola na periferia de São Paulo [fracasso/exclusão/inclusão]	MANGANOTTE , Marina Braguini	2018	Dissertação	FEUSP
8) “As escolas são tudo igual - só muda as criança”: o ensino fundamental fotografado pelos alunos [Sociologia da infância]	CIARDELLA, Thaís Monteiro	2019	Dissertação	FEUSP
9) Entre <i>excluídos</i> e <i>herdeiros</i>: representações sobre avaliação, ensino e aprendizagens de estudantes e	DIAS, João Carvalho	2020	Dissertação	FEUSP

professores de uma escola pública paulista [fracasso]				
--	--	--	--	--

Ao observar o título dos trabalhos, encontramos algumas palavras que dão indícios sobre o percurso investigativo dos autores. É possível notar que eles se ocuparam de questões relacionadas ao sentido, experiências, representações e apropriações do saber, da aprendizagem ou da escola.

A tabela abaixo apresenta os procedimentos metodológicos adotados em cada estudo para a aquisição de seus dados:

Tabela 2: Metodologia

TÍTULO	METODOLOGIA DESCRITA NO RESUMO E NO CORPO DO TEXTO
1) Recuperação escolar: discurso oficial e cotidiano educacional - um estudo a partir da Psicologia Escolar - IPUSP	A pesquisa se valeu de análise de documentos oficiais do estado de São Paulo e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1961; 1971; 1996); observações participantes em duas salas de recuperação; entrevistas individuais com professoras, coordenadora, diretora e mães de alunos; entrevistas coletivas com dois grupos de alunos e análise de seus desenhos sobre a classe de recuperação, sendo todos os participantes vinculados regularmente a uma escola da rede estadual situada na zona sul da cidade de São Paulo. (Informações retiradas do resumo).
2) A invenção cotidiana do aluno: relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência - FEUSP	A pesquisadora observou, durante dois anos, práticas e discursos escolares de uma escola pública estadual de ensino médio que tomavam o aluno como questão. Incluiu também conversas com os alunos no final de cada ano da pesquisa e entrevistou nove destes. As observações foram livres e fez-se uso de caderno de campo para registrar conversas, impressões e situações ocorridas na escola. (Informações retiradas do resumo e das páginas 41 a 60).
3) “Por que aprender isso, professora?” Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural - IPUSP	O estudo se valeu de uma investigação bibliográfica conceitual, cujo produto foram sínteses teóricas acerca do objeto estudado (Trata-se do estudo de autores como Vigotsky e Leontiev para explicitação das contribuições da Psicologia Histórico- Cultural), e uma investigação empírica, realizada em uma escola pública municipal da cidade de São Paulo,

	<p>com estudantes de 4ª série. A pesquisadora acompanhou e realizou observações do cotidiano da turma, realizou situações orientadas de aprendizagem ajudando os alunos em suas tarefas, executou grupos focais com os estudantes para compreender os motivos de sua atividade de estudo e fez entrevistas individuais com a professora e com algumas crianças. (Informações retiradas do resumo).</p>
<p>4) O sentido de aprendizagem escolar para jovens de meios populares -FEUSP</p>	<p>Grupo Dialogal com 15 estudantes do Ensino Fundamental, entre 11 e 15 anos, moradores da favela da Mangueira (RJ), com renda familiar de um salário-mínimo, com frágeis relações com a escola e sociedade. Foram realizados cinco encontros ao longo de 14 meses. (Informações retiradas do resumo).</p>
<p>5) Psicanálise e educação: algumas questões acerca do saber - FEUSP</p>	<p>Realizou seis encontros de 50 minutos com seis alunos de 5º ano do Ensino Fundamental para que pudessem falar a respeito da escola, dos professores e do saber. Posteriormente realizou mais seis encontros utilizando de conversas e questionários a respeito do saber, da escola e dos professores. (Informações retiradas das páginas 83 a 93).</p>
<p>6) Ser menino e "bom aluno": masculinidades e desempenho escolar - FEUSP</p>	<p>Realizada em uma escola pública da cidade de São Paulo que atendia alunas e alunos das camadas trabalhadoras. Observação participante do cotidiano escolar durante um ano de uma turma de 4º e 5º ano do Ensino Fundamental. Realizou entrevistas semiestruturadas com as crianças a respeito da relação com a casa, escola, representações de “bom” e “mau” aluno, relações de amizade e futuro). Também entrevistou o professor e a professora dessas turmas e aplicou questionários socioeconômicos com os familiares. (Informações retiradas do resumo e da página 137).</p>
<p>7) Escola que inclui, cidade que educa: apropriações do Programa Mais Educação em uma escola na periferia de São Paulo - FEUSP</p>	<p>O estudo partiu de uma leitura histórica para problematizar a tendência naturalizante e dualista das interpretações sobre o problema da exclusão social por meio de uma interpretação da escola e da cidade modernas e sua crise nos dias de hoje e de uma análise dos programas Mais Educação e Cidade Educadora. Também, realizou um estudo de caso com acompanhamento de uma escola pública de Ensino Fundamental da periferia de São Paulo através de trabalhos pedagógicos realizados em seu interior, entrevistas com o diretor, coordenadores, professores e estudantes, e das análises dos</p>

	Trabalhos Colaborativos Autorais (T.C.A.). (Informações retiradas do resumo).
8) “As escolas são tudo igual - só muda a criança”: o ensino fundamental fotografado pelos alunos - FEUSP	Realizou uma pesquisa bibliográfica sobre a temática por meio de análise documental que incidiu sobre documentos de produção oficial a respeito da ampliação do Ensino Fundamental para nove anos e realizou rodas de conversa com crianças de uma escola pública da rede municipal de São Paulo acerca de fotografias produzidas por elas sobre seu cotidiano escolar. (Informações retiradas do resumo).
9) Entre <i>excluídos</i> e <i>herdeiros</i>: representações sobre avaliação, ensino e aprendizagens de estudantes e professores de uma escola pública paulista - FEUSP	A investigação se valeu de diferentes fontes de pesquisa: Observações em sala de aula por seis meses, questionários aplicados a 150 alunos do Ensino Médio e entrevistas apoiadas em um roteiro sobre os processos de ensino, avaliação e aprendizagem com nove alunos (as) e dois professores. Os alunos foram agrupados (Grupo A e Grupo B) de acordo com seus sucessos ou fracassos na trajetória escolar e as informações sobre o capital cultural que possuíam. Um levantamento também foi realizado no catálogo da Capes de três universidades (Unicamp, Usp e Unesp) usando a palavra-chave: “capital cultural”. Ao todo foram encontrados 79 estudos entre teses e dissertações. (Informações retiradas do resumo e das páginas 15 a 29).

Em relação à metodologia, todos os estudos demonstraram a preocupação em entender os alunos em seus contextos escolares, ouvindo-os nas situações vividas em sala de aula e registrando as narrativas e versões sobre suas experiências escolares. Nota-se também, pelos relatos da metodologia apresentada nos resumos ou no corpo dos trabalhos, o estabelecimento de relações entre o contexto institucional e o sucesso ou fracasso escolar dos alunos, o que revela que a preocupação com investigações que levem em conta o contexto escolar, seus atores e a escuta dos seus relatos e experiências vêm fazendo parte de forma significativa dos estudos sobre as dificuldades na escolarização das crianças e adolescentes.

4.1 As investigações em torno das dificuldades no cotidiano da escola na perspectiva da análise dos enunciados dos alunos: aproximações entre os resultados das Teses e Dissertações

Os parágrafos a seguir irão tratar de alguns pontos em comum observados nas teses de Doutorado e dissertações de Mestrado selecionadas no levantamento, e que remetem às elucidações teóricas do presente estudo sobre as dificuldades vividas no cotidiano da escola pela perspectiva dos alunos. O primeiro aspecto está relacionado aos estudos que se dedicaram a conhecer programas educacionais implementados pelo governo e encontraram nessas políticas contradições entre suas propostas e sua efetivação no cotidiano da escola. O segundo ponto toca na questão dos conflitos relacionais entre alunos e professores e suas consequências na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. O terceiro tópico em comum, observado entre os estudos, foi a exclusão escolar e as vivências subjetivas dos alunos. E por fim, o enfrentamento dos alunos frente a exclusão escolar e a demanda pela escola, conhecimento e saber como necessidade vital.

1) Dissonância entre os objetivos das políticas e sua concretização

Dentre os estudos consultados, três deles se dedicaram à compreensão de uma política educacional tendo em vista suas práticas e repercussões no cotidiano escolar (CALDAS, 2010; MANGANOTTE, 2018; CIARDELLA, 2019). Uma das conclusões que as autoras desses estudos apresentam em comum é a incompatibilidade entre o que as políticas se propõem e o que ocorre durante a sua execução. Isto porque ao adentrarem no espaço escolar e ouvirem seus integrantes, inclusive os alunos que são afetados diretamente por essas propostas, as autoras perceberam a divergência entre o que os estudantes dizem, sentem e agem e o que as políticas prescrevem sobre eles.

No estudo de Caldas (2010), o programa de Recuperação se mostrou como uma política de objetivos compensatórios das insuficiências dos processos de aprendizagem (p.19). Apesar de aparecer como uma medida de resolução das dificuldades vividas pelos alunos nesses processos, o programa reproduz um modelo de recuperação baseado em propostas ultrapassadas, como o documento de D'Ávilla de 1959. Em sua investigação, Caldas constatou que a política de recuperação vem servindo como encobrimento da realidade. Assim, a prática de recuperação contínua, ainda que aprovada pelos educadores e gestão da escola, foi observada como segregadora ao discriminar e rotular alunos que apresentam dificuldades na escolarização. (p.212). Além disso, ao observar o cotidiano escolar, Caldas percebe que essas

classes não atendiam às necessidades dos alunos em termos de desenvolvimento adequado da leitura e da escrita, ao se mostrarem escassas de mediações (p. 223).

Da mesma forma, a política de Ensino Fundamental de nove anos, discutida por Ciardella (2019), foi notada em sua contradição por Abbiati e Oliveira (2013) quando propõe a garantia de maior tempo de aprendizagem aos alunos com o ingresso na escola aos 6 anos, desencadeando um crescimento expressivo de matrículas no Ensino Fundamental, porém, secundarizando a fixação das diretrizes dos documentos orientadores para essa mudança (p. 28). O documento também enfatizava a inclusão de algumas ações de incentivo à investigação e expressão cultural dos alunos, mas, segundo Ciardella, se tratava de propostas para evitar o fracasso escolar que não fortalecem uma relação com o saber por parte dos alunos. Ao observar os artigos presentes nas Diretrizes do Ensino Fundamental de nove anos, a autora percebeu propostas com ações voltadas aos alunos do Ensino Fundamental de nove anos e que não contemplavam um currículo para as diversas infâncias e adolescências (p.32). Por meio de suas vivências no cotidiano escolar com os alunos e a análise de suas fotografias, ela percebeu lacunas presentes na proposta de ampliação do Ensino Fundamental de nove anos e que se refletiam na experiência escolar desses alunos, tais como, a ausência de valorização do saber infantil e das contribuições científicas desse campo de estudos. Desse modo, notou não apenas a desconsideração, pela proposta, dos avanços na compreensão das capacidades e experiências socio-culturais dessas crianças, como a ênfase em um modelo escolar pronto e uma construção de língua escrita focada em resolver problemas didáticos (p.149).

No mesmo sentido, a política do Programa Mais Educação, estudada por Manganotte (2018) trazia a proposta de desenvolver os conhecimentos e proporcionar reflexões dos alunos sobre a escola e o bairro (p. 14). No entanto, ao acompanhar a execução do Trabalho Colaborativo Autoral (T.C.A) e se aproximar dos alunos, Manganotte percebeu que a intenção da política em valorizar o protagonismo dos alunos e de seus conhecimentos prévios, se mostrou insustentável na medida em que os estudantes revelaram, por meio de seus relatos, que já participavam do bairro onde viviam ao contarem sobre a dura realidade que enfrentavam na cidade. Além disso, a escola educadora preconizada pelo programa foi relatada pelos alunos de maneira a explicitar as dificuldades vividas dentro desse espaço através de práticas excludentes como a falta de relações guiadas pelo diálogo e a presença de preconceitos por parte dos professores e colegas (p.197). Assim, a proposta do programa de fazer com que os

alunos “refletissem” sobre suas realidades e buscassem transformá-la é desmantelada quando sobre essa realidade os alunos solicitam a ajuda da escola para compreendê-la (p. 222).

Além do descompasso que as políticas educacionais estudadas por essas autoras apresentam, nota-se que suas propostas estão acompanhadas de pressupostos psicologizantes na interpretação dos problemas escolares e as suas propostas de solução.

Caldas (2010) observou uma preocupação por parte das professoras com a organização dos alunos de acordo com seus graus de aprendizagem. Segundo a autora, essa mesma preocupação, como já apontava D’Ávilla nos anos 50, estava presente entre os educadores do período que viam na homogeneização dos alunos por seus graus de aprendizagem a justificativa para a formação de classes de recuperação. A pesquisadora identifica, portanto, uma continuidade nas explicações para o fracasso escolar nesse documento, que era explicado por vias psicológicas, físicas ou como subnutrição, o que estaria bastante próximo às justificativas para as práticas de recuperação atuais (p. 215).

Ciardella (2019) observou que para os anos iniciais do ensino fundamental, o documento propõe que a atividade pedagógica deveria contribuir para o movimento nos espaços de aula e fora dela, e o trabalho com linguagens artísticas, com destaque à literatura. No entanto, a autora constata que o documento não vai ao encontro de propostas que possibilitem as relações das crianças com o saber, o que deveria ser a função da escola, mas está preocupado em trabalhar as características de desenvolvimento dos alunos, cujos conhecimentos assumem um lugar secundário. O documento também fala de uma avaliação processual com uso de diferentes recursos de acordo com a faixa etária e características de desenvolvimento (p. 32).

Manganotte (2018) ao contextualizar o Programa Mais Educação, observou que a proposta tem se embasado nas teorias psicogenéticas. Ela sinalizou as características na política que remetem às elucidações de Coll (1997) ao pressupor que os alunos deveriam aprender por si mesmos respeitando sua individualidade e atendendo às suas necessidades específicas com vistas à inclusão na escola e na cidade (p.78). A autora chama a atenção para a leitura simplificada das teorias construtivistas e dos seus limites, que se fazem presentes na produção de práticas ditas construtivistas, que vem ganhando espaço nas últimas décadas nas reformas educacionais.

Mediante aos aspectos apontados nestes estudos, as propostas das políticas educacionais advindas com as reformas dos anos 90, ainda que para professores e gestores das escolas participantes dos estudos signifiquem certo avanço, não se mostram eficazes a ponto de atender os objetivos prescritos. Assim, como apontado por Ferraro (2009), os avanços graduais na escola pública dificilmente se modificam com reformas e programas. Vemos pelos resultados indicados nos estudos um movimento contrário ao que preconiza as políticas em superar o fracasso escolar, diminuir os índices de reprovação ou garantir a valorização dos saberes dos alunos.

As políticas estudadas pelas autoras, ao se embasar em pressupostos da psicologia científica, priorizam uma abordagem centrada no indivíduo e seus processos cognitivos distanciando-se do amplo espaço histórico, social e cultural que compõe esse indivíduo e sua aprendizagem, ou seja, é uma psicologia que ao se preocupar com as leis de funcionamento mental dos indivíduos está apartada das relações em sala de aula, alunos e colegas e da instituição escolar (SAWAYA, 2018). Além disso, os professores ao atenderem as diretrizes do currículo são diretamente influenciados por uma visão de ensino que buscou modificar suas práticas e formação em razão de uma tendência teórica vigente (AZANHA, 2006).

2) O lugar do professor nas relações estabelecidas e na aprendizagem dos alunos: a perspectiva dos estudantes

Um dos aspectos que chamaram a atenção nestes estudos foi a forte ênfase dada pelos alunos às suas relações com os professores e suas influências nas aprendizagens.

O estudo de Dias (2020) mostrou que a avaliação dos professores em relação aos alunos se baseava no que era valorizado socialmente e atendiam às expectativas de que se convencionou chamar de capital cultural. O autor pontuou que esses juízos afetavam diretamente o desenvolvimento escolar e intelectual dos alunos e, representavam, inclusive, uma violência velada (p. 56, 57). Além disso, destacou que 90% dos alunos diziam aprender melhor nas disciplinas em que os professores estabeleciam relações que facilitam a entreaajuda no processo de aprendizagem dos estudantes (p. 73). No entanto, os alunos se queixaram da falta dos professores nas aulas e apontaram a necessidade do estabelecimento de bons vínculos entre aluno e professor. O autor também deu destaque à questão das apreciações negativas dos professores como determinante para o mau ou bom desempenho dos alunos (p. 96). Nesse

mesmo contexto, o estudo de Toledo (2016) indicou que os alunos com avaliação positiva dos professores não tinham dificuldades de interagir e não sofriam com provocações como os que foram avaliados como maus alunos (p.75-80). A autora percebeu o distanciamento que os alunos considerados bons estabeleciam com os que eram considerados maus, bem como a diferenciação entre eles devido a cor da pele (p.101-102). Toledo constatou as diversas barreiras na vida desses alunos como as críticas dos professores e colegas, que impediam que eles aprendessem os conteúdos (p. 117).

Da mesma forma, Engelberg (2010) mostrou em seu estudo algumas cenas que evidenciaram como o tratamento dos professores e da gestão sobre os alunos interferiam diretamente em seus comportamentos e suas relações com a aprendizagem. Assim, destacou que as exigências absurdas da direção, foram apontadas pelos alunos como um dos principais motivos da insatisfação com a escola. O autor expôs alguns relatos em que os alunos mostraram a necessidade de uma relação de respeito, de paciência e até mesmo de mais autoridade dos professores para aprenderem; uma queixa apresentada pelos alunos participantes se referiu à falta dos professores (p. 67). Engelberg também descreveu a situação da aplicação das provas da Secretaria da Educação que gerou revolta nos alunos por não terem sido avisados e, relatou sobre a atividade Viva Japão que despertou interesse nos alunos em aprender, mas que terminou numa grande decepção ao ser adiada pelos professores (p. 92, 93). De forma semelhante, o estudo de Manganotte (2018) apresentou uma série de ações excludentes que ocorriam dentro da própria escola com professores e colegas. A autora destaca os relatos dos alunos que falam dos preconceitos em sala de aula, da falta de respeito, diálogo e do próprio descompromisso do professor (p. 195, 197). Ela observou uma ausência de apoio dos professores na execução e elaboração dos trabalhos colaborativos autorais de forma clara e organizada junto aos alunos (p. 216).

Ciardella (2019), também identificou como as ações dos professores interferiam na relação dos alunos com o aprendizado. Os alunos demonstraram a necessidade de uma relação mais respeitosa com os adultos da escola de modo que suas vozes pudessem ser garantidas (p. 123). Segundo a autora, a participação ativa desses alunos nos seus processos escolares e em suas trajetórias escolares aumentaria as chances da aprendizagem acontecer (p. 132). Ciardella observou uma relação bastante hierarquizada dos professores na escola estudada que reproduziam, apesar das críticas e revisões, um modelo de ensino baseado na cópia da lousa

sem a mediação necessária para a aquisição dos conhecimentos por parte dos alunos (p. 146-149). O estudo de Caldas (2010) também revelou a mediação insatisfatória dos professores com os alunos quando uma das professoras ao chegar na sala de aula sem o material e dar atenção para alguns alunos, deixa os outros à mercê da cópia dos colegas (p. 125). O estudo revelou a insatisfação dos alunos diante das repreensões dos educadores e da tendência deles em querer que os alunos aprendessem por si mesmos (p. 134).

Ainda fazendo referência aos aspectos relacionais entre professor e aluno na escola, Moreira (2014), destacou a importância da qualidade das relações interpessoais nas condições de aprendizagem, salientando a priorização do diálogo e do respeito (p. 40, 139). A autora identificou que a produção de dificuldade na aprendizagem dos alunos era uma decorrência da ação dos professores em relação aos estudantes, pois, ao invés de contribuírem para o estabelecimento de uma relação positiva, construtiva, mediada do aluno com o mundo, com o conhecimento, que deveria ser oportunizada pelo professor e, consigo mesmo, acabavam colocando barreiras nesse diálogo com o saber (p. 113).

O estudo de Ardito (2015) também revela nuances do âmbito relacional. Nesse estudo, os alunos relataram o incômodo que sentiam ao serem corrigidos por algo que afirmavam não ter feito. Os estudantes representaram os professores como figuras autoritárias e que pareciam expressar uma falta de vínculo com os conhecimentos, vínculos esses necessários para a transmissão do saber, segundo a autora. Na mesma cena, os alunos, apesar de se colocarem como indisciplinados, também representavam a falta de autoridade dos professores nas salas de aula como um problema no contexto contemporâneo (p. 137, 139). A autora constatou ainda, que a classificação de bom e mau aluno interfere diretamente no relacionamento com a escola e professores, sendo que uma relação mais positiva era desenvolvida pelos bons alunos (p. 151).

Os autores desses estudos vêm mostrando que muitas das ações dos professores para com seus alunos, sejam avaliativas ou relacionais têm repercussões em suas aprendizagens, desempenho e comportamento escolar, imprimindo rótulos nos estudantes que, taxados como “bons” ou “maus” alunos, têm suas condutas escolares determinadas previamente. Diante disso, como apontado por Sawaya (2018), o sucesso ou o fracasso dos alunos dependerá da natureza dessas relações com seus professores.

Estes autores também apontam que os alunos solicitam a presença do professor como alguém com quem possam dialogar, ter respeito, receber mediação na aprendizagem ajudando-os e não condenando-os antes mesmo de começarem. Com isso, vemos a importância dada pelos próprios alunos ao professor que procurar, não as divergências de expectativa daquilo que ele espera, mas as qualidades que cada um possui, com vistas a contribuir para o desenvolvimento deles (LEITE, 1997).

É importante ressaltar que, como explicado por Patto (1997), não se trata de culpabilizar os professores já que as suas ações ocorrem mediante uma precarização das suas condições de trabalho, uma vez que não possuem tempo para se dedicarem ao trabalho e nem salários dignos, gerando consequências diretas no ensino e na relação com os alunos.

3) A exclusão na escola e as vivências particulares dos alunos

Um fator que emerge nas falas dos alunos dos estudos consultados refere-se à forma particular destes serem afetados por algumas práticas da escola e dos professores. Muitos relatam as insatisfações com essas ações e demonstram como vivem diretamente as dificuldades na escola.

O estudo de Caldas (2010) indicou a presença de preconceitos e estigmas contra os alunos e as famílias das classes de recuperação. A autora mostrou a correlação entre a percepção da escola em relação aos alunos e suas disposições para aprender. Assim, se um aluno era participante de uma classe de reforço ele era taxado como portador de algum tipo de dificuldade. Os alunos pesquisados por Caldas relataram sentir vergonha de irem à classe de recuperação e davam algumas justificativas “fantasiosas” por estarem lá (p. 135-139). Asbahr (2011) também expôs pelos relatos dos alunos, o estigma que eles sofriam por serem da turma do 4º ano C. Segundo a autora, eles sentiam o peso de serem da classe dos “atrasados” e da “classe difícil” o que gerava impedimentos em suas atividades de estudo (p. 128-129). Na pesquisa de Ardito (2015) um aluno considerado com baixo rendimento escolar e queixas comportamentais, relatou ter sido injustiçado ao ser corrigido por comportamentos que os outros colegas também possuíam (p. 111). Nesse mesmo sentido, a autora observou que os alunos considerados maus, sentiam como ofensa as correções dos professores e amigos, não reconhecendo o que era a escola e o sentido dela em suas vidas, fazendo com que não se sentissem implicados no processo de aprendizagem (p. 151).

Dias (2020) também indica a necessidade de estabelecer bons vínculos entre professor e aluno, além de se considerar o fator da afetividade nas relações como algo imprescindível na construção de conhecimento (p.75). Mais adiante, o autor chama a atenção para um aspecto interessante ao problematizar que, ainda que os professores saibam da importância dessa aproximação dos alunos e estejam abertos e flexíveis para isso, permanece uma relação de autoridade verticalizada do professor com o aluno. Isso porque, ao se referir a Aquino (1999), historicamente “o professor assume uma posição superior perante os seus alunos por assegurar um domínio teórico compartilhado através de um domínio metodológico, construindo, assim, uma relação assimétrica” (DIAS, 2020, p. 86). O estudo de Manganotte (2018) também expõe a questão da vivência pessoal dos alunos quando estes afirmaram sentir vergonha diante do não saber. Eles apontaram o grande incômodo com os preconceitos sofridos na escola pelos colegas e professores. A autora afirma que a exclusão expressa por eles perpassa uma série de ações da escola e que inclui a falta de diálogo, relações preconceituosas e desprezo de colegas e professores. Assim, Manganotte problematiza que “o projeto de inclusão dos jovens na escola e de integração desta com a cidade não pode abrir-se para a explicitação dos problemas vividos fora da escola sem, a princípio, lidar com os problemas vividos em seu interior” (MANGANOTTE, 2018, p. 197).

A questão das vivências pessoais dos alunos com os acontecimentos da escola nos faz pensar na dimensão subjetiva desses estudantes que são acometidos intensamente por preconceitos e estigmas e conseqüentemente sofrem a rejeição social no próprio espaço escolar. Moysés e Collares (1996) ao observarem as interpretações “biologizadas” dos problemas escolares afirmam que essas interpretações estão permeadas de preconceitos. Elas apontam o problema da medicalização dos processos de ensino-aprendizagem quando apoiados em diagnósticos médicos e pontuam a respeito da isenção da instituição educativa que com suas próprias ações contribuem para o fracasso escolar. As autoras narram o caso de um aluno que, ao apresentar dificuldades na aprendizagem, passou a ser encaminhado para serviços de saúde na busca por um diagnóstico ao seu “problema”. Diante do caso, a escola necessitada de um laudo médico, viabilizou intensamente esses encaminhamentos. O sofrimento do aluno diante dessas ações era nítido, pois afirmava ser doente e chorava quando era convocado a comparecer nos consultórios médicos.

O estigma sofrido pelos alunos não se dá apenas pelo discurso médico, mas é histórico e estrutural. Desse modo, como apontado por Patto (2015) e por alguns dos estudos apresentados, os estudantes negros pertencentes às famílias pobres são os mais afetados por esses preconceitos dentro da escola.

Mediante a exclusão escolar, a constituição da subjetividade dos alunos se dá em constante desvalorização de seus saberes, culturas, espaços e opiniões. Segundo Weil (1996) citado por Freller (2001), numa cultura orientada pela técnica e influenciada pelo pragmatismo, o processo educativo “produz desenraizamento, ou seja, não prevê nem facilita a participação dos alunos, no sentido pleno do termo, de tal forma que possam inscrever sua subjetividade no espaço escolar, estabelecer relações e acessar o mundo da escola a partir de seu repertório” (WEIL, 1996 apud FRELLER, 2001, p. 211). Nesse sentido, é factual a afirmação de Chauí (2016) sobre a necessidade de silenciar o *discurso de* por meio do *discurso sobre*, advindo daqueles considerados competentes.

4) O enfrentamento dos alunos frente a exclusão escolar e a demanda pela escola, conhecimento e saber como necessidade vital

Os estudos consultados, ao se preocuparem com a voz dos alunos, explicitam a perspectiva daqueles que recebem as ordens, regras, ações políticas e projetos, mas também, diante do que lhes é prescrito são capazes de demarcar suas opiniões e insatisfações. Nesse contexto, ainda que os relatos dos alunos demonstrem as repressões, exclusões, preconceitos, injustiças e desafetos sofridos, é possível também ver suas denúncias e enfrentamentos frente ao que lhes é imposto.

O estudo de Moreira (2014) mostra as narrativas em que os alunos se revoltaram mediante as imposições feitas pela nova direção através de um abaixo assinado e até mesmo de uma rebelião, o que foi entendida por Moreira como uma necessidade dos alunos participarem e ressignificarem seus espaços de aprendizagem (p. 102-106). Engelberg (2010) cita o exemplo das expulsões que os professores faziam devido à transgressão dos alunos, mas que segundo estes, as decisões docentes se davam por razões arbitrárias, isto é, conforme o humor dos professores (p. 61). Assim, eles próprios esclarecem que soltaram bomba para protestar contra o que acontecia na escola devido às diversas imposições e mau relacionamento com os professores (p.72). O autor comentou também sobre o jogo calculado que os alunos

faziam diante das possibilidades de aprovação que encontravam por meio do conselho no qual poderiam ter a garantia de “passar de ano” sem precisar cumprir determinada matéria, apenas apresentando um bom comportamento (p. 77). Os alunos desse estudo relataram que ao se sentirem injustiçados por não poderem entrar na escola, devido a um atraso justificado, utilizavam uma entrada escondida nos fundos da escola que garantia o direito de participar das aulas. De maneira parecida, Caldas (2010), ao observar em seu estudo, que a classe de recuperação possuía a fama de ser o lugar dos que “não sabiam”, notou que os alunos usavam de fugas diante da permanência nessa classe, como saídas ao banheiro, atestado de alguma enfermidade que surgia, a desculpa de não fazer as atividades pela falta de material, indisciplina, dentre outras (p.121). Semelhantemente, no estudo de Toledo (2016), é possível observar algumas estratégias que os alunos considerados “maus” encontraram para se inserir socialmente na escola. Diante das exclusões dos colegas, eles buscavam se destacar em outras habilidades, por vezes legitimadas como masculinas, como serem bons jogadores de futebol (p. 108).

Ciardella (2019) enfatizou o fato das crianças enxergarem no adulto (pesquisadora) a possibilidade de levar para fora da escola as “coisas erradas” que ocorriam lá dentro, como quando afirmaram a necessidade de fotografarem o banheiro quebrado (p.61). Os alunos também cobravam a escola pela ausência do laboratório e de atividades mais práticas. Diante disso, a autora pontuou que apesar do currículo escolar não levar em conta o tempo, espaço e a voz dos alunos, estes construía maneiras de participar através de formas de negociação com os adultos (p. 133).

O estudo de Manganotte (2018) também evidenciou, através dos relatos dos alunos, suas formas de resistência que apontavam para o caminho contrário do que as políticas educacionais preconizam, ou seja, ao invés de protagonizarem rumo a uma responsabilidade social, os alunos denunciam suas realidades e solicitavam auxílio da escola para compreender os problemas das desigualdades sociais e elaborarem a crítica social de seus contextos de vida (p.179).

O enfrentamento dos alunos visto nesses estudos caracteriza o que Patto (2015), ao se referir à luta dos estudantes para “(...) manter a integridade, resistindo às práticas centradas na reprodução de sua imagem negativa e de sua coisificação (...)”, entende como busca de maneiras de proteção à opressão. Assim, com base nos trabalhos de Goffman, Patto (2015)

encontra a tendência dos alunos ou se retirarem da situação vivida por meio do apassivamento ou se colocarem com alguma iniciativa formando “instituições dentro da instituição” que possibilitem exercer outro papel na contrapartida da imagem institucional imposta sobre os alunos (PATTO, 2015, p. 264-265).

Os aspectos observados nos estudos sinalizam para as formas de resistência encontradas pelos alunos em relação à escola contraditória e excludente. Além de denunciarem as várias facetas conflituosas existentes no espaço escolar buscando estratégias para participarem ou para fugirem de determinadas situações, os alunos também demandam por sua importância, sinalizando a necessidade da escola em suas vidas, o que também se mostra como uma forma de resistência.

No estudo de Caldas (2010), a autora relatou sobre a ajuda mútua dos alunos na atividade em grupo, o que para ela significou a necessidade de apoio entre os pares para conseguirem aprender (p. 140). Engelberg (2010) expõe os relatos dos alunos onde claramente possuem interesse em estudar e aprender reconhecendo a importância dos professores para ajudarem em suas perspectivas de futuro, no vestibular e para pensarem sobre a vida e adquirirem conhecimento. O autor afirma que os alunos encontram-se num campo de poder onde se opera mais um saber sobre eles do que deles, mas que ainda diante disso, os alunos teriam algo a dizer, pensar e fazer (p. 74, 75). Manganotte (2018) observou em seu estudo a valorização da escola por parte dos alunos mesmo em meio às exclusões cometidas. Eles entendem a importância da escola para suas vidas e futuro. A autora compreende que o fato dos alunos verem na escola possibilidade de vencerem na vida mostra a necessidade de aprenderem elementos que os ajude elaborar a crítica social (p. 187).

Do mesmo modo, Asbahr (2011) encontrou nos relatos dos alunos que os motivos da atividade de estudo estavam ligados a motivos para a aprendizagem. Ela descreve que os alunos, ao apontarem as amizades e as tentativas de agradar os professores como motivos afetivos da aprendizagem, estariam indo ao encontro do aprender como motivo eficaz (p. 149). A autora também constata a necessidade dos alunos aprenderem ao se interessarem pelas coisas do mundo, pesquisarem e questionarem e afirma que com o apoio dos professores na condução dos conteúdos é possível gerar nos alunos o interesse de estudo (p. 181).

O estudo de Moreira (2014) também apontou relatos dos alunos que gostariam que os estudos fizessem mais sentido para suas vidas e que os levassem à descoberta de si mesmos (p.

122). Outro trecho destacado pela autora foi sobre o embate entre o que o professor ensina e o que eles precisam aprender, pois gostariam que lhes fosse apresentado melhores perspectivas de futuro. A escola, segundo a autora, não estaria comprometida com os saberes dos estudantes das classes populares (p. 122-125).

Aspectos que também sinalizam a importância da escola para os alunos, foi observado no estudo de Ardito (2015), que apresentou alguns trechos narrativos considerados por ela ora como reprodução de uma ordem capitalista onde os alunos, ao irem bem na escola, teriam a possibilidade de aquisição de bens, e ora como reprodução do discurso da escola como imposição da obrigação de gostar dela (p. 95-103). No entanto, os relatos mostram que além de reproduzirem os discursos ideológicos, os alunos também tinham o interesse pela escola ao falarem que gostavam dela, reconheciam a importância dos conhecimentos, de encontrarem possibilidades de um futuro emprego, e queriam ir para a escola. Apesar das dificuldades, relatam que seriam capazes de acordar às 2 horas da madrugada para estudar (p. 102).

Em complemento a mesma constatação dos estudos anteriores, Ciardella (2019) constatou nos diálogos com os alunos do 5º ano de seu estudo o desejo de que a brinquedoteca tivesse recursos para a idade deles, pois poderiam aprender melhor com brincadeiras e jogos (p. 101) Gostariam também de poder contar com o laboratório de ciências e outras atividades que julgavam necessárias para aprenderem. Outro ponto observado pela autora, diz respeito aos alunos saberem da importância da aquisição de determinado conhecimento, como a língua portuguesa, mas a associaram com as necessidades voltadas ao mercado de trabalho (p. 146). Ainda assim, é possível observar que os relatos demonstram o interesse genuíno dos alunos em aprender sobre o mundo.

Em referência à discussão de Ezpeleta e Rockwell (1989) sobre apropriação e controle no cotidiano escolar, os resultados apontados nos estudos através dos relatos dos alunos mostram a possibilidade dos estudantes se apropriarem de estratégias individuais e coletivas se colocando no jogo da escola. Assim, mesmo sob as tentativas restritivas do controle estatal, os estudantes encontram formas de resistência junto a seus colegas e se apropriam dos conhecimentos da escola de modo que a aprendizagem ocorra de forma conjunta. Para as autoras, as crianças na escola se organizam na interpretação dos discursos do professor, mostrando-se “(...) invulneráveis diante de temas alheios e tornam-se distraídas diante de discursos incompreensíveis”. Elas se mostram dispostas e participativas “quando estão diante

de tarefas e explicações que adquirem coerência ou sentido na trajetória de seu processo de construção de conhecimento, muito autônomo e social” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 69-70).

Nos trabalhos consultados, a demanda dos alunos pela escola como possibilidade de adentrar os conhecimentos do mundo se aproxima das reflexões encontradas no estudo de Freller (2001). A autora, com base no pensamento de Winnicott, expõe que os indivíduos possuem necessidades imprescindíveis à existência humana, como o bebê que precisa de um ambiente facilitador para que possa “ser e crescer”. Quando essas necessidades não são satisfeitas podem ter prejuízos em termos de desenvolvimento emocional e social (p. 80). Os alunos que participaram do estudo de Freller (2001) sobre a indisciplina na escola, apresentaram características semelhantes as constatadas nos estudos apresentados na presente pesquisa. Segundo a autora, os estudantes expressam necessidades que esperam ser atendidas pela escola como a necessidade de se aprender em um ambiente organizado, limpo e com ensino de qualidade. Ela observa também que mesmo os alunos recebendo menos da escola do que deveriam, ainda podem encontrar forças para pronunciarem suas insatisfações e esperança para satisfazer suas necessidades de aprendizagem. A respeito disso ela afirma: “No trabalho nas escolas, presencio e ouço dos alunos sobre sua incansável necessidade de aprender, de participar de suas atividades, de ali inscrever suas subjetividades” (FRELLER, 2001, p. 81). Freller constata que os estudantes por ela pesquisados insistem na escola em busca de um futuro melhor e estão em busca da humanização das práticas escolares através do tratamento respeitoso e a necessidade de interlocução com seus professores. Os participantes de sua pesquisa sinalizaram a necessidade de regras claras, coerentes e justas, além de demonstrarem o desejo de contribuir para a melhoria da escola.

4.2 As investigações em torno das dificuldades no cotidiano da escola na perspectiva da análise dos enunciados dos alunos: os resultados das Teses e Dissertações e suas questões para a presente pesquisa

As análises feitas sobre as Teses e Dissertações indicam que estes estudos vêm atendendo às mudanças mais recentes das pesquisas sobre as dificuldades do cotidiano escolar, pois partem de uma perspectiva *dos* alunos e não *sobre* os alunos. Angelucci e outras (2004),

em recorte feito para estudar o Estado da Arte na pesquisa sobre o Fracasso Escolar no período de (1991-2002), perceberam que a maioria das pesquisas se ocupou de explicações psicologizantes sobre o fracasso escolar, porém, também notaram que algumas pesquisas abordaram o tema de forma crítica ao compreenderem que esse fenômeno é uma produção histórica, política e social.

Nesse contexto, apesar dos estudos visitados não tocarem diretamente na temática do fracasso escolar, eles perpassam essa discussão se valendo de uma perspectiva crítica no entendimento dos problemas existentes na escola, ao proporem o conhecimento do que se passa no cotidiano escolar a partir de seus integrantes e as vivências concretas com a escola e suas práticas. Um ponto destacado por Angelluci e outras (2004) nos estudos que apresentaram uma perspectiva crítica foi a preocupação em buscar compreender o funcionamento de projetos e reformas educacionais no contexto de uma sociedade neoliberal e globalizada. Para as autoras, isto indica avanços no sentido de superar os discursos fraturados nas explicações sobre o fracasso escolar.

O que as Teses e Dissertações vêm mostrando, e que procurei enfatizar na aproximação com os objetivos deste estudo, é a relevância da voz dos alunos na compreensão das questões relacionadas à aprendizagem e a escolarização. Ao serem ouvidos nessas pesquisas, os alunos enquanto sujeitos em processo de formação escolar, explicitam suas dificuldades, questões, representações sobre a escola, professores, o trabalho escolar desenvolvido, seus conflitos e soluções para os problemas e questões nela vividas. Ao poderem falar, os alunos dos estudos produziram, assim como afirmou Chauí (2016), “(...) um *outro* discurso, o contradiscurso da ideologia, pois o silêncio, ao ser falado, destrói o discurso que o silenciava” (CHAUÍ, 2016, p. 247).

Nesse sentido, a presente pesquisa ao se perguntar a respeito da concepção dos alunos sobre as dificuldades vividas na aprendizagem e na escolarização procura promover reflexões que venham somar às discussões feitas em meio à diversidade de questões que atravessam o espaço escolar tendo em vista o discurso do aluno. Já que, como sinalizado por Angelluci e outras (2004) e Viégas (2010), a prática de escuta aos alunos nas pesquisas educacionais sobre o fracasso escolar ainda é algo incipiente.

4.3 Revisitando o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Psicologia: Breve análise dos relatos do grupo focal com duas classes de 5º ano

Após a análise dos estudos que compuseram o levantamento bibliográfico, pude observar certa similaridade entre os resultados apontados pelos autores e os relatos dos alunos do 5º ano participantes do TCC, apresentado no capítulo 1. Desse modo, exponho adiante a análise dos enunciados desses alunos, cujo resultado permitiu pensar numa aproximação com os resultados das Teses e Dissertações, que será apresentado posteriormente.

Para preservar a identidade dos participantes, os nomes dos alunos e professoras aqui representados são fictícios e foram escolhidos por eles próprios.

Por intermédio das histórias narradas os alunos falaram da realidade concreta e experiências pessoais vividas na escola e em suas vidas. As perguntas norteadoras para os grupos foram: *“Por que os personagens não conseguiam aprender?”*; *“Como eles poderiam aprender?”*; *“De que forma a escola ou os professores poderiam ajudá-los?”*. Ao longo dos diálogos também encontrei espaço para instigá-los a respeito de reflexões e ações que partissem deles para ajudar os personagens.

A seguir, elenquei aspectos semelhantes presentes nas concatenações das falas dos alunos entre os grupos, que nos permite retomar elementos do referencial teórico desta pesquisa e dos resultados das Teses e Dissertações.

"Não há causas individuais para a não aprendizagem: o recado dos alunos"

Um primeiro aspecto percebido pela fala dos alunos é que eles não buscavam causas individuais para o não aprender, mas descreviam as situações concretas que produziram as dificuldades para a ausência de aprendizagem.

Desde o primeiro grupo realizado com a classe da professora Eliza sobre a história de Inácio (Grupo A), os alunos lançavam outras perguntas referentes a minha fala, o que indica a busca pela elaboração de suas vivências concretas como alunos. O excerto abaixo vai ao encontro dessa constatação, ao buscarem investigar melhor sobre a vida do personagem:

Por que vocês acham que o Inácio não consegue aprender a ler e a escrever? (Pesquisadora)
Preguiça. Ele estuda de manhã ou à tarde? (Júlia)
Ele estuda de manhã e à tarde ele fica fazendo pipas. (Pesquisadora)

Preguiça porque ele tem que acordar cedo. Mas tem gente que acorda cedo e não tem preguiça.

(Júlia)

[...]

(...) Vai vê, ele não gosta muito de fazer dever. Ele só é concentrado nas coisas que ele mais gosta, nas coisas que ele faz mais. (Ricardo)

Por que ele não gostava? (Júlia)

Porque ele ficava olhando para os lados? (Dominique)

A pergunta da aluna Júlia ao querer saber se o personagem estudava cedo ou à tarde, abre a possibilidade de pensar que se Inácio acordava cedo para ir à escola consequentemente teria preguiça e desatenção. Nesse sentido, não se tratou de um julgamento relativo à possíveis problemas de aprendizagem, de natureza cognitiva ou emocional, mas algo produzido nas relações das crianças com suas situações de vida e com a escola. Esse aluno não é um “desinteressado” na visão das crianças, pois elas se referem à dificuldades reais, até mesmo com a interpretação hábil de que quem acorda cedo para ir à escola indiscutivelmente sentirá preguiça e ficará desatento na aula.

Ricardo prosseguiu o diálogo ao também refletir sobre a pergunta colocada e busca desculpabilizar o personagem pela não aprendizagem. É interessante que Júlia segue a conversa com uma pergunta e Dominique responde com outra pergunta, o que deixa claro as tentativas de elaboração de respostas ao problema colocado. Nesse excerto, as crianças indicam que a aprendizagem se dá mediante circunstâncias propícias e dependendo das condições concretas que atravessam o aluno, ela não irá acontecer. Então, quando Júlia questiona a respeito do porquê o personagem não gostava do dever e Dominique responde que era porque ele ficava olhando para os lados, não se trata de uma condição de déficit de atenção do aluno, mas da produção da desatenção num contexto desinteressante.

Na segunda história contada para a turma da professora Eliza (Grupo B), foi possível notar que o entendimento dos alunos sobre a personagem Marina, não se dava em torno de um julgamento sobre suas dificuldades e comportamentos, mas era elaborado tendo em vista a busca pela compreensão do que se passava em sua subjetividade nas relações escolares e mediante o trabalho pedagógico do professor. Assim, para os alunos, a personagem que escreveu uma letra de música fora da atividade de sala de aula estava diante de um problema pedagógico, de ausência de mediação entre a vontade do aluno e a aula ministrada. Mesmo

nessas condições, os alunos enfatizaram que a personagem estava tentando aprender, e que escrever algo fora do planejamento da aula não significava “rebeldia” por parte da aluna.

Ao longo do diálogo com o grupo B, emergem algumas tentativas de solucionar a questão vivida pela personagem Marina na escola, como a necessidade dada pelos alunos de trocar de professor, dar uma aula só para ela ou colocá-la numa escola particular. As sugestões dadas pelos alunos dizem a respeito do espaço institucional, de ações que são responsabilidade da escola para ajudar Marina nas dificuldades vividas.

De modo também argumentativo, os alunos Octávio e Vitor contextualizaram a dificuldade na aprendizagem de Marina como consequência de uma experiência escolar negativa ao dizerem que ela não queria ir para a escola porque “*não aprendia nada, só bombava de ano, só ficava brincando na sala de aula*” ou “*tomou birra*”. Nesse trecho, os alunos denunciam um sistema educativo em suas contradições. Onde deveria haver aprendizagem, a aluna não aprendia nada, onde deveria haver inclusão, a aluna era excluída ano a ano, onde deveria haver prazer em se estudar, prevalecia a birra.

Os alunos do grupo B, ao serem questionados sobre o porquê Marina possuía dificuldades, a aluna Daiane respondeu objetivamente: “*Porque ela não aprende muito*”. A resposta da aluna nos leva a pensar que a personagem Marina aprendia, mas não “muito”, ou seja, o que seria o adequado, o básico do conteúdo, revelando mais uma vez que é necessário um contexto que contribua com os objetivos do estudo, de modo que o ato de aprender não dependa somente do aluno.

Nesse mesmo grupo, o relato de Heitor chamou a atenção quando num primeiro momento questionou se Marina estaria se esforçando o suficiente para aprender, atribuindo a responsabilidade da aprendizagem a ela, mas em seguida afirmou que Marina não conseguia fazer, que ela tentava, mas era insuficiente e, por fim, desistiu. Desse modo, o aluno aponta com clareza aquilo que, em sua concepção, teria ocorrido com Marina sinalizando obstáculos contextuais na aprendizagem da aluna, e que mesmo sob tentativas e esforços individuais, ela acabou desistindo.

A perspectiva apresentada pelos alunos em relação aos problemas escolares se dá enveredada pelo próprio contexto escolar e as soluções por eles encontradas emergem dos recursos que eles dispõem nesse espaço, como as aulas de reforço, colocar a aluna sentada na frente da sala, ensinar de outras formas, trocar de professor, oferecer aulas particulares ou

individuais, frequentar a biblioteca e ler um livro de cada vez. Até mesmo a sugestão de uma “cuidadora” apareceu na fala de uma das alunas (Alice) como necessidade de uma relação bem próxima e de cuidado para que a aluna pudesse efetivamente aprender: “*O pai da Marina e a mãe da Marina iam sentar no meio da aula pra ajudar ou pusesse uma cuidadora*”.

No (Grupo D), a aluna Isabel lançou uma fala elucidativa ao desculpabilizar a personagem de suas dificuldades na aprendizagem, e mostrar, como ela disse, “*uma justificativa maior*” para o problema, como ter que ajudar em casa e trabalhar. Isabel foi pontual ao dizer que Marina se esforçava e que não era falta de atenção, e expôs a necessidade da professora estar ao lado da aluna para ajudá-la entender. Isabel também pontuou a atitude do professor ser impaciente com a aluna, o que traria consequências para o seu comportamento:

(...) Mas não é porque eles não quiseram ir pra escola que eles repetiram, é porque eles não podiam por uma justificativa maior, porque tinham que ajudar a família, tinham que trabalhar e aí não conseguia ir pra escola, né? No caso dela, é claro que ela se esforçava que eu acho que a mãe dela devia de colocar ela numa escola que tenha muita ajuda sabe, porque no caso dela ela não consegue aprender, ela tem dificuldade de aprender a matéria... Eu acho que lá uma professora do lado, que ajuda mais entender, que não tenha tanta coisa, que aí ela vai conseguir entender melhor, porque, às vezes, não é falta de atenção, é que realmente alguma pessoa não consegue aprender, aí quando vai ter aquela escola que é justamente pra ajudar ali, uma professora que é paga justamente pra ajudar nisso, às vezes, a pessoa consegue. Aí de repente se ela tivesse isso, ela conseguia passar de ano e não tivesse mais dificuldade. (Isabel).

Ela também podia ter sofrido bullying... É, tipo quando ela era criança, ficou com medo de aprender alguma coisa assim. (Gabriel H).

(...) Então o que ela faz? Em vez dela se esforçar, porque ela tenta se esforçar, mas toda vez que ela tenta, eles acabam brigando com ela do mesmo jeito, ela resolveu parar de se esforçar e começou a começar fazer nada. (Isabel).

Gabriel H. interrompeu o relato da colega ao dizer sobre a possibilidade de Marina ter sofrido *bullying*, revelando possíveis obstáculos existentes nas relações escolares que estariam criando dificuldades à aprendizagem, mas Isabel prosseguiu sua fala chamando a atenção para o contexto pedagógico na qual Marina estava.

No excerto apresentado, não há espaço para justificativas individuais, orgânicas ou familiares para as dificuldades na aprendizagem de Marina, já que elas passam a ser compreendidas dentro de um contexto maior, tais como, as dificuldades reais por que passam

as famílias da classe trabalhadora decorrentes da organização econômica capitalista da nossa sociedade, onde os pais não tem tempo para ajudar os filhos estudarem. Além disso, Isabel, ao solicitar a presença e a participação indispensável do professor (a) na aprendizagem de Marina, denuncia um sistema educacional no qual os professores estão imbuídos por um ideal de ensino em que o aluno, ao ser visto como capaz de construir o seu próprio conhecimento, não teria necessidade de uma relação estrita entre educador e educando para que o efetivo ensino e aprendizagem viessem a ocorrer, isto é, a sistematização dos conteúdos apresentados e a sua condução na aprendizagem dos alunos.

"A aprendizagem não é algo abstrato, ela depende da relação com o professor e do conteúdo por ele ministrado na construção do entendimento: o alerta dos alunos"

Este tópico parte dos relatos apresentados pelos alunos nos quais a aprendizagem aparece estritamente ligada à relação estabelecida entre educador e educando no conteúdo a ser ensinado e nas situações vividas dentro e fora da escola como os próprios desafios inerentes ao processo de aprender e o vínculo estabelecido com a escola e professores. Contrariamente à visão habitual do construtivismo em que a criança constrói seu próprio conhecimento, os alunos do estudo chamaram a atenção para a importância do papel da escola, dos conteúdos ministrados e do professor na aprendizagem.

No momento em que questionei os alunos do (Grupo A) sobre a ajuda que eles poderiam oferecer ao Inácio para auxiliar em suas dificuldades, estes se mostraram muito dispostos a contribuir com o colega, ajudando-o a fazer o dever, a escrever e indo na casa dele para auxiliar nas tarefas. Ao mesmo tempo os alunos sugeriram ações que partissem da escola para contribuir com esse auxílio, como por exemplo, a inclusão da professora no contexto de aprendizagem de Inácio, organizando os alunos para ajudar uns aos outros, como sugeriu Ricardo.

Quando direcionei aos alunos a pergunta sobre como a escola poderia ajudar o Inácio, surgiu a repetição de algo já citado pela aluna Júlia no grupo B, quando Júlio e Ricardo disseram que seria bom Inácio ter uma cuidadora. É curioso o uso dessa palavra, pois o cuidador é aquele que presta uma atenção constante a quem é cuidado, ou seja, os estudantes estavam chamando a atenção para a necessidade de se acompanhar os alunos que apresentavam alguma dificuldade

em aprender. Isto se evidencia pela continuidade dos relatos de Brian e Ricardo que trouxeram o papel do professor como aquele que precisa estar ao lado:

A professora chamar mais atenção dele. (Brian).

Ele tivesse aulas particular. Só pegassem os alunos que têm mais dificuldade e dar aula particular pra ele. Aí a professora podia sentar do lado dele assim, falar com ele e tal, pra ele fazer o dever, porque se ela ficar lá vendo, ela não vê que ele tá distraído. Agora se ela ficar do lado dele falando o que ele tem que fazer, falando o dever que ele tem que fazer. Pra isso fica mais atento. (Ricardo).

No (Grupo C) ao questioná-los sobre as razões de Inácio não conseguir escrever e fazer cálculos, o aluno Hugo respondeu com outra pergunta brilhantemente reformulada: “*Por que ele não tinha aprendido ainda?*”. Com a pergunta lançada pelo aluno, tomamos uma única compreensão, a de que não havia mesmo como Inácio escrever e calcular se ele ainda estava por aprender. A pergunta de Hugo se distancia de todo marco predefinido para a aprendizagem e a coloca como um processo gradual de inserção no mundo, na linguagem e na cultura.

No prosseguimento da conversa com os alunos do grupo C, eles diziam que a distração do personagem fazia com que ele não prestasse atenção na aula. Assim, bem como os estudantes da classe da professora Eliza, os alunos da classe da professora Sofia tentavam encontrar brechas para explicar as dificuldades do personagem, como atrelar elas ao *hobbie* com as pipas, um fator que, para eles, tirava o foco de Inácio. No entanto, os alunos Hugo e Gabriel traziam mais uma vez a necessidade de circunstâncias pedagógicas implicadas na ajuda da aprendizagem de Inácio, ao dizerem que seria importante aulas de reforço e uso de caderno de caligrafia. Ainda que aulas de reforço e caderno de caligrafia representem recursos limitados em termos de aprendizagem significativa, os alunos tiraram o foco da culpabilização individual do aluno. Nesse sentido, os estudantes indicam que a multiplicidade de fatores, relações e situações no contexto escolar podem contribuir ou dificultar os processos de ensino-aprendizagem.

Os alunos do grupo C se mostraram muito empenhados em ajudar Inácio com as contas e com a escrita. Disseram até mesmo que ficariam com suas pipas e as devolveriam depois que ele tivesse terminado o dever, ou seja, eles sabiam que para aprender seria necessário dedicação, mas principalmente apoio. Estavam convencidos de que Inácio não podia desanimar com os estudos, para a garantia de seu futuro. Apenas um dos estudantes se mostrou

desacreditado de Inácio ao afirmar que ele deveria ir soltar pipas e deixar de estudar “*já que ele é burro mesmo*”. Essa afirmação, nos leva a pensar que talvez esse aluno tivesse uma história escolar difícil, com reprovações e muitas dificuldades; e que sua frase não tinha a ver apenas com o personagem da história, mas com ele mesmo, já que como apontou Amarilha (2001), o ouvinte projeta a sua realidade interna na trama narrativa da história.

O final atribuído pelos alunos do (Grupo C) à história contada incluíram a aprendizagem alcançada por Inácio com a ajuda dos amigos, do reforço e também por meio de métodos matemáticos indissociados do prazer de brincar com as pipas. A relação do personagem Inácio com as pipas não se dava apenas do lado de fora da escola, mas os alunos procuraram aproximar a vivência das pipas com a escola numa busca pela interligação dos elementos da vida externa com a vida escolar. Nas palavras de Ezpeleta e Rockwell (1989), diante da pobreza do conteúdo proposto formalmente nas salas de aula, as tendências questionadoras das crianças em relação às ações das escolas as levam à conversas ricas e a “barulhos” típicos da sala de aula. Elas também sabem a respeito dos conhecimentos existentes dentro e fora da escola. Dessa forma, “(...) as crianças burlam o pretense monopólio da escola como único acesso à cultura. Elas confrontam e integram continuamente o conhecimento adquirido fora da escola com a versão acumulada dentro dela” (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p. 70).

O (Grupo D) também foi lembrado sobre o modo como o professor agiu em relação à letra da música que Marina havia escrito. Nesse momento, os alunos começaram a argumentar que a prova dada pelo professor parecia não contemplar a demanda da aluna. É interessante observar que a prova avaliativa não foi citada na história, mas os alunos trouxeram esse elemento como algo importante a ser considerado. Segundo os alunos, a prova poderia ser revisada pelo professor para ajudar na aprendizagem. Ela não deveria ser extinta, mas menos arbitrária, foi o que eles propuseram. Nesse aspecto, emergiu-se mais uma vez, o apoio imprescindível do professor, como relata Isabel: “(...) *Aí, talvez a professora, o professor, ajude mais ela. Tem que ajudar mais ela, dar mais atenção pra ela, pra ver se ela consegue*”. Sofia também foi enfática sobre o apoio do professor: “(...) *ele (o professor) devia ter ajudado ela né? Sentado do lado dela e ficado assim: Faz!*”. Outra aluna, Emanuely, indicou a necessidade do professor transmitir confiança para a aluna conseguir fazer a matéria e olhar para aquilo que ela já havia conseguido fazer:

Acho que ele podia ter dado um pouquinho mais de apoio, porque se ele vesse se a criança não tá conseguindo fazer, dar um pouco de apoio pra ela ter confiança e conseguir fazer a matéria. Aí como ela acertou a letra das músicas, algumas palavras inglês pra ajudar ela. Também alguma coisa pra copiar do texto, do quadro. (Emanuelly).

Quando questionei o grupo se Marina conseguiria aprender, Renato e Gabriel. H demonstraram certa dúvida, porém, as outras alunas, ao darem continuidade na resposta mostram certeza sobre a capacidade de Marina, e ainda lançam algumas hipóteses que poderiam representar impedimentos a sua aprendizagem, como ficar sozinha em casa ou ter a mãe ausente por conta do trabalho.

A forma apresentada pelos alunos para que Marina pudesse aprender mostra um esforço coletivo que envolve os colegas, pais e professores, e como enfatizou Jonathan: “*os professores conviver com ela (...)*”. Isso só poderia resultar num final promissor para a história de Marina na qual ela conseguiria fazer as atividades, passar de ano, aprender a matéria com facilidade, fazer as provas e estudar bastante.

“A produção do fracasso escolar na experiência subjetiva dos alunos”

A questão subjetiva dos alunos na experiência com o fracasso escolar, seja ela pessoal ou vivenciada junto com os colegas emergiu de forma recorrente no diálogo entre os alunos. No (Grupo B), é possível observar o interessante relato de Octávio ao responder a minha pergunta sobre como a escola poderia ajudar Marina:

E o que vocês acham que a escola poderia fazer pra ajudar a Marina? (Pesquisadora)
Internar ela. (Octávio)

Porque você acha que deveria internar ela? (Pesquisadora)
Não sei tia...Porque acho que ela quer sair da escola pra poder entrar de novo. (Octávio)

A fala de Octávio, não remete simplesmente ao procedimento hospitalar da internação, mas parece demonstrar a tentativa de obter sucesso escolar, saindo da escola e entrando de novo, e ter a chance de conquistar esse espaço de maneira superada do fracasso. No caso do aluno Octávio, essa tentativa reflete aspectos de sua própria história escolar, já que foi descrito

por sua professora como um caso “complicado” na sala de aula. A história narrada da personagem Marina não fez referência ao contexto médico, mas Octávio, de certa forma, aderiu o discurso médico para pensar a própria condição e ressignificá-la. Em outros momentos da conversa grupal, Octávio questionou se Marina não teria um suposto “problema de cabeça” ou autismo. A busca de razões individuais, por parte de Octávio, ao enfatizar uma questão patológica ou problemas familiares atrelados às dificuldades de Marina, caracterizou-se mais como uma tentativa de encontrar motivos e soluções para o seu problema.

Alguns alunos do (Grupo D) ao ouvirem sobre a reprovação sofrida pela personagem se identificaram com essa experiência, pois relataram que ao terem sido reprovados foram “zuados” e julgados como “não sabidos” devendo, portanto repetir o ano.

Essa mesma identificação ocorreu com os alunos da turma da professora Sophia (Grupo C) em que a aluna Paloma contou sobre a repetência de sua colega, o que ocasionou um distanciamento entre elas devido a diferença de série. Isso explica o porquê dos alunos desse grupo terem gostado mais da parte da história em que Inácio brincava com as pipas. A reprovação foi uma experiência difícil para Paloma e para alguns outros que ali estavam presentes e que também viveram a experiência da reprovação ou ao menos conheciam alguém que havia vivido. A repetência é um medo presente e real na vida de crianças que já repetiram. Machado e Souza (2004, p. 20) pontuam que na lógica da “pedagogia da repetência” a ideia é de que o aluno repetindo terá a oportunidade de refazer aquilo que não fez adequadamente, porém, ao invés disso ocorrer geralmente a repetência abre espaço para a estigmatização, tornando o aluno diferente ou deficiente em relação ao demais.

Um aspecto observado nos relatos e que constituiu parte da análise deste tópico foi a relação entre pares vivida pelos alunos. Foi possível notar alguns relatos de queixas sobre os colegas que “zoam” ou “tiram o sarro” por alguns motivos como o não saber ou a reprovação, o que é marcante para os colegas que se tornaram vítimas dessas chacotas. Ao mesmo tempo, é perceptível a disposição que aparece nos diálogos entre os alunos em contribuir com os amigos, pois se mostraram solícitos a quem estaria com dificuldades e, de maneira questionadora e estratégica, elaboravam argumentos e situações que fossem ao encontro das necessidades daqueles que tinham dificuldades. A questão da relação entre colegas foi descrita no estudo de Patto (2015) ao observar a divisão entre a submissão à autoridade e a solidariedade aos iguais, a indiferença e agressões entre os colegas e a ajuda mútua entre eles nas dificuldades

escolares. Para a autora, as relações de amizade na classe representavam “(...) tentativas de criar um mundo significativo em meio à falta de sentido dominante” (PATTO, 2015, p. 265).

Por fim, um fator emergido na continuação da história narrada para o grupo D, tratou-se do desânimo que Marina sentia em relação as dificuldades vividas na escola:

E aí ela ficou pensativa e meio desanimada...não quis prestar atenção na aula...Por conta das dificuldades que passa, ela já chegou a escrever no diário dela que não sente mais vontade de ir pra escola... (Pesquisadora).

Ah normal, eu sinto isso todo dia. (Renato).

Ah eu sinto todo dia também. (Jonathan)

Escola é tipo prisão, só que ao contrário, cê aprende, cê não apanha lá dentro. (Gabriel H.).

Só faltou as grades assim óh, e os vidro... (Jonathan)

Só falar pra tirar a pintura da parede e girar tudo. (Renato).

Ô gente, ô gente, a professora! (Jonathan) –

Nesse momento se deram conta da presença da professora em sala de aula.

Risadas(Todos)

Eu tinha esquecido. (Gabriel H.)

Pode falar à vontade! (Professora Sophia)

Gente, deixa eu falar! Eu acho que é muito bom estudar porque... (George)

... Tá mentindo! (Gabriel H.)

Não tô mentindo não, porque um dia quando você crescer, cê vai precisar das coisas tipo assim, ler, escrever, tipo assim.... não é bom ficar em casa assim todo dia, vai ser um tédio. (George).

Renato, Jonathan e Gabriel H. expressam o mesmo sentimento da personagem e comparam a escola com uma prisão, por suas grades, pintura, estrutura e, se tratando de um contexto de reprovação e estigmas, essa escola poderia também representar punição e repressão como em uma prisão. No entanto, um dos alunos enfatizou que a escola parecia uma prisão, mas que ao contrário desta, se aprendia lá dentro. George deu continuidade no diálogo dizendo sobre a importância de se estudar para as coisas que se terá de enfrentar no futuro. Nesse sentido, é possível pensar que ainda que a instituição escolar tenha um modelo calcado em práticas de dominação, os alunos mostraram que ela é o lugar onde ainda se pode aprender. É notável que a escola, mesmo com seus moldes ideológicos exerce na vida dos alunos motivos de esperança e de um futuro melhor.

4.4 Aproximações entre o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em Psicologia e os resultados das Teses e Dissertações e suas contribuições para a presente pesquisa

Os alunos participantes dos grupos focais, em sua maioria, argumentaram de forma a mostrar que o fracasso escolar vivido pelos personagens da história não estava ligado a um problema de aprendizagem do aluno, mas havia outros fatores envolvidos, como o desinteresse produzido pela própria escola em seu modo de organização e relacionamento com os estudantes. Nos resultados das Teses e Dissertações, vimos também a ênfase dada pelos alunos nas formas de exclusão veiculadas pelas práticas educacionais.

O fato dos alunos dos grupos focais do TCC e dos que fizeram parte das Teses e Dissertações demandarem o papel do professor em sala de aula, remete às discussões trazidas por Sawaya (2018), que traz elucidações a respeito do apagamento da escola em suas funções primordiais. Segundo a autora, isto se dá porque a escola, sua cultura, saberes e relações passaram a sofrer as influências das teorias do desenvolvimento da mente humana, que começaram orientar *modos* de compreensão sobre a aprendizagem, o ensino e a formação docente. Isto porque a Psicologia e sua ênfase nos aspectos cognitivos dos alunos podem acarretar um distanciamento do cotidiano escolar e das relações ali estabelecidas entre professores, alunos, colegas e outros sujeitos que integram a escola. Como aponta a autora e Azanha (cf Sawaya, 2018), a Psicologia, ao negligenciar a complexidade dos processos de natureza social, econômica, histórica que marcam a vida da escola e a natureza psicossocial das relações escolares e reduzir as questões à relação de natureza cognitiva entre o ensino e a aprendizagem, a compreensão mais acurada dos problemas e da natureza da sua produção fica comprometida.

Os alunos dos grupos focais solicitaram, por diversas vezes, o papel preponderante da escola, do professor e das suas relações na tentativa de encontrar explicações aos problemas ali colocados. É nesse sentido que as crianças revelam a fragilidade de uma visão bastante difundida nos meios educacionais de que a criança deve construir seu próprio conhecimento, como se ele dependesse apenas dos processos lógicos da compreensão e dos estímulos ou situações de interação fornecidas pelo meio escolar.

Duarte (2006), ao discutir sobre as apropriações neoliberais da teoria de Piaget no campo educacional aponta que as influências do construtivismo na constituição de parâmetros

educacionais prejudicam aspectos primordiais do processo educativo em detrimento do lema “aprender a aprender”. O autor observa que o lema “aprender a aprender” é disseminado nos meios educacionais como uma inovação à aprendizagem do aluno que deve ocorrer de forma espontânea tendo o educador como aquele que irá incentivar a descoberta do conhecimento. Segundo Duarte o ponto fulcral do lema “aprender a aprender” se dá: (...) na desvalorização da transmissão do saber objetivo, na diluição do papel da escola em transmitir esse saber, na descaracterização do papel do professor como alguém que detém um saber a ser transmitido aos seus alunos, na própria negação do ato de ensinar (DUARTE, 2006, p. 8). Para o autor, o lema preconiza que a escola deixou de considerar a importância de transmitir o saber objetivo, em detrimento de uma visão de que é possível moldar os indivíduos para atender as mudanças consideradas inevitáveis do mundo do trabalho a partir das novas relações sociais do capitalismo contemporâneo no qual os conteúdos escolares deixaram de ter importância para se tornarem apenas meios para o desenvolvimento mental dos indivíduos. Assim, o lema preside no “esvaziamento do trabalho educativo escolar, transformando-o num processo sem conteúdo” (DUARTE, 2006, p. 9).

Bem como percebido nos resultados dos estudos selecionados no levantamento bibliográfico, os alunos participantes dos grupos focais não estão aquém da escola. Esses estudantes demonstram suas necessidades vitais em aprender e conhecer o mundo por meio de interlocutores capazes de mediar esse conhecimento (FRELLER, 2001). Estes apontam para a necessidade do conteúdo a ser ministrado, para a importância do professor na sala de aula como alguém que irá ensinar e apoiar; eles oferecem ajuda e sugestões para se pensar sobre os problemas enfrentados pelo aluno com dificuldades; os alunos descortinam uma realidade vivida em suas casas para mostrar que as famílias não são culpadas pelos problemas de aprendizagem dos filhos, mas sua participação no processo educativo se dá em meio as dificuldades do próprio cotidiano dessas famílias, e que muitas vezes, é uma participação enfraquecida por descrédito da própria escola a elas. Desse modo, o discurso dos alunos sobre a escola e as dificuldades no cotidiano escolar juntamente com uma organização conjunta entre colegas, vêm caracterizar atos de resistência mediante as falhas da instituição educativa rompendo com as “verdades” legitimadas no cotidiano da escola e com os discursos cristalizados sobre os processos da aprendizagem e do ensino (EZPELETA; ROCKWELL, 1989).

5. DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO NA ESCOLA RIO DOCE

5.1 As reuniões da Jornada Especial Integral de Formação (JEIF) durante a pandemia: as relações conflituosas entre a escola, a Secretaria de Educação e seus desdobramentos no trabalho com os alunos

Como vimos no capítulo 3 deste estudo, durante a pandemia, as reuniões da JEIF ocorreram de forma remota, e pude acompanhar quinze desses encontros, de maio até novembro de 2020, junto com gestores da escola e todos os professores do Ensino Fundamental II. O registro das reuniões foi feito por mim através de diário de campo onde pude anotar algumas percepções sobre o clima escolar e registrar a fala de alguns educadores.

As reuniões da JEIF, apesar de conterem objetivos e pautas previstas para serem discutidas entre os professores e coordenação, sendo uma reunião com caráter mais técnico, também permitiu que as opiniões e sentimentos pessoais dos professores fossem manifestos, principalmente quando os assuntos técnicos sobre prazos e afins eram substituídos nos relatos dos educadores por questões que diziam a respeito das limitações do ensino remoto e da realidade social a qual seus alunos estavam vivendo num contexto de pobreza extrema.

Através de uma escuta/vivência remota nas reuniões escolares observei as dificuldades vividas pelos educadores com a burocracia dos documentos e relatórios que eles deveriam “dar conta” durante o semestre. Devido à pandemia, diversos professores se queixaram das tarefas e cumprimento de exigências solicitadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME), que os obrigavam a se manterem ocupados com tarefas e normatizações que não contemplavam a realidade vivida pela escola.

Um dos complicadores dessa burocracia foi o fato da secretaria se preocupar excessivamente com a distribuição e aplicação da apostila “emergencial”, criada exclusivamente para o período de aulas remotas em meio à pandemia. No portal online da SME, a apostila, nomeada de Trilhas contava com conteúdo e questões direcionadas para cada ano escolar e foi entregue a todos os alunos. Ela teve sua 1ª edição no primeiro semestre do ano de 2020 (Trilhas 1) e a 2ª edição no segundo semestre do mesmo ano (Trilhas 2). Alguns professores afirmaram que a apostila era interessante, mas possuía conteúdos nada didáticos e atraentes para os alunos, principalmente o caderno Trilhas 2. Um dos professores que

acompanhou uma reunião de apresentação da apostila, afirmou que o livro refletia algo feito às pressas:

Eu participei de uma reunião sobre o Trilhas e eles disseram que fizeram as pressas o livro porque faltou texto. É feito pelos professores da rede, mas sem diálogo. Os temas apresentados são desconexos. (Professor P- Ens. Fund. II e Med.).

Outras educadoras também comentaram sobre as apostilas. Uma delas se queixou de ter que modificar as atividades da apostila e readequá-la para que os alunos pudessem compreender os conteúdos, enquanto a outra educadora considerou a sua não utilização mais viável:

A cartilha necessita de intervenção minuciosa dos professores e não houve mudança no sentido de atividades mais facilitadas. (Professora M- Ens. Infantil e Ens. Fund. I).

Os professores sem o caderno trilhas tem mais liberdade de proporem atividades objetivas sem aquelas questões absurdas que vem nas apostilas da prefeitura. (Professora A- Ens. Fund. II).

Ainda que a prefeitura tenha fornecido o material de estudo aos professores e alunos durante a pandemia, este foi ora modificado ora descartado pelos educadores que substituíam as apostilas por conteúdos de outros meios que julgavam mais interessantes e coerentes com a aprendizagem dos alunos.

Outro evento relacionado às exigências da secretaria de educação foi a vigência de uma avaliação diagnóstica dos alunos com o intuito de saber o nível de aprendizagem dos estudantes durante o isolamento social. A aplicação dessa avaliação visava maior investimento em reforço e recuperação para o próximo ano. A avaliação ocorreu de forma remota e envolveu cinco provas das áreas de conhecimento em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, História e Geografia. A prova foi recebida de forma negativa pelos professores que alegaram ser desnecessário uma avaliação naquele momento tão delicado da pandemia. Após meses de ensino remoto e tentativas frustradas de contato com os alunos, os professores teriam que encontrar uma forma de promover uma aplicação bem-sucedida dessa avaliação, orientando os

alunos acessarem a plataforma e os “convencendo” de que a avaliação seria importante, mesmo que não tivessem argumentos para tal ação. Sendo assim, ainda que o coordenador tentasse de forma insistente mostrar que o provão poderia ser um estímulo para que se aumentasse o número de acessos no Google Classroom, os professores se opuseram dizendo que ela era desnecessária e se baseava em interesses empresariais, como mostra o relato de uma das professoras:

Não é uma prova que vai fazer com que eles acessem. Isso vai garantir que depois que acessarem continuarão? Eu acho punitiva para os que não têm condições de acessar e punitivo também para os que estão acessando (...). Não temos que dar conta de tudo. Para alunos prova é sinônimo de nota, sim. Neste momento, às vezes o problema não é nem a falta de estrutura do acesso de nossos alunos. A falta de acesso pode ser por problemas emocionais, perda de entes queridos, desemprego (...). Isto parece discurso empresarial! (Professora S- Ens. Fund. II e Med).

Uma avaliação diagnóstica num momento em que a Educação se via bruscamente afetada por uma pandemia mundial, só poderia significar algo meramente instrumental, já que muitos poderiam acessar respostas prontas pela internet, pois a prova esteve disponível durante semanas na plataforma do governo federal. Além disso, uma prova sem nota, num sistema educativo em que a nota representa a forma de avaliação mais legítima da escola, não seria mesmo interessante aos alunos.

O fato de os professores terem que “fazer tudo”, como relatou a educadora, mostra que a eles foram colocadas responsabilidades incompatíveis com seus papéis, e o lugar formativo dos educadores, seus saberes e práticas pedagógicas ficaram relegadas às burocracias impostas.

O cumprimento de prazos e o excesso de cobranças aos professores carregavam a ânsia de manter gráficos de “qualidade” educativa na tentativa de escamotear a precariedade sofrida pela escola pública em todos os seus âmbitos e que foi intensificada com a pandemia. Desse modo, como bem comentou a educadora sobre o discurso empresarial presente por trás da prova, a avaliação sem escrúpulos não estava considerando os alunos, suas famílias e professores como sujeitos, mas como números e coisas. De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1989):

As sucessivas políticas estatais mantêm e delimitam a instituição escolar. Sua intencionalidade traduz-se em normas para conduzir e unificar a organização e

atividades da escola. O estado define conteúdos da tarefa central, atribui funções, organiza, separa e hierarquiza o espaço a fim de diferenciar trabalhos, definindo idealmente assim as relações sociais. Infiltrando-se em tudo isto implicitamente, dispõe de sistemas de controle (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.58).

As imposições que normatizam e controlam a ação docente possuem interesses, vieses e limitam a educação democrática. No entanto, alguns relatos de professores mostram que no dia a dia da escola, apesar das imposições e controle exercidos sobre eles, existem formas de resistência. Quando os professores questionam a validade das apostilas e tomam a liberdade de não as usar ou reformá-las, quando desabafam sobre a carga profissional e responsabilidades excessivas estabelecidas pelas instâncias da Educação, quando questionam a necessidade da avaliação diagnóstica no contexto de pandemia. São esses, relatos, enunciados e histórias dos atores escolares que provocam as frestas sobre a textura enrijecida do que é colocado como verdade inquestionável. Nesse sentido, Ezpeleta e Rockwell (1989) afirmam:

Apesar dessa intencionalidade estatal, é impossível encontrar duas escolas iguais. A instituição escolar, observada a partir de nossas questões, existe como um “dado real concreto” onde a normatividade e o controle estatal estão sempre presentes, mas não determinam toda a trama de inter-relações entre sujeitos ou o sentido das práticas observáveis. Na verdade cada escola é produto de uma permanente construção social (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.58).

Os relatos dos professores também elucidam a realidade vivida por eles durante a pandemia. Alguns se angustiavam ao saberem que vários de seus alunos estavam trabalhando no semáforo ou como entregadores de comida para a *UberEats* arriscando a vida numa bicicleta pelas movimentadas avenidas de São Paulo. Nesse momento de desabafo, um dos professores afirma que a aprendizagem não deveria ser a preocupação principal quando os alunos estão pedindo pastel na feira livre:

A gente tá viajando quando nos preocupamos com aprendizagem agora. Eles estão pedindo pastel na feira. Eu já tô entrando num processo de esquecimento dos nomes dos alunos. Não deu tempo de conhecer eles. É triste isso (Professor P- Ens. Fund. II e Med).

Afetado pelas circunstâncias que cerceiam os seus alunos, o professor critica a atuação da secretaria com o excesso de preocupação relacionada à aprendizagem. No entanto, é entendível que sua crítica não está estritamente relacionada à aprendizagem em si, pois em

outras reuniões ele se mostrava muito engajado com o ensino dos alunos, mas com as prioridades estabelecidas pela secretaria, como o uso dos programas e plataformas de ensino remoto sem oferecer treinamento adequado aos professores e fornecimento de material pedagógico sem qualidade.

Ainda nesse sentido outros relatos indicam que os alunos não estavam apenas vivendo a situação da pandemia como um evento isolado em que as condições necessárias para a sobrevivência se mantinham, mas estavam extremamente afetados pelas péssimas condições de vida que se intensificou com a crise sanitária:

Existe um indicativo indireto do emocional dos alunos. Eles reclamam, mas não é uma reclamação psicológica, eles não identificam isso. Reclamam das situações concretas (Professora A- Ens. Fund. II).

Eles reclamam da fome, do medo de não ter o que comer amanhã. Então, procuram o professor para pedir emprego, para pedir cesta básica. É claro que estão emocionalmente abalados, mas precisam ir à luta, os problemas de fome são maiores. Como não podem fazer nada, não podem trabalhar e estudar, querem sair e procurar uma função, querem arrumar bicos para fazer, para sobreviver (Coordenador).

Eles direcionam os problemas como concretos para pedir ajuda. Não pedem ajuda emocional, mas material. Querem voltar ao normal, para ao menos ter condições de merenda escolar, horário pra comer, lugar seguro e fechado na escola pra brincar (Assist. de direção).

Os professores apontam que a demanda de seus alunos era social e eles viam na escola e nos professores a possibilidade de suprirem suas necessidades básicas. Nesse sentido, podemos pensar a respeito da escola exercer um papel assistencialista que irá compensar as lacunas do Estado. Por outro lado, a escola para esses alunos parece representar mais do que uma ajuda material, mas a possibilidade de sair da difícil situação em que se encontram em busca de uma vida mais digna e de um futuro melhor. De acordo com Ezpeleta e Rockwell (1989), para essas meninas e meninos a escola representa mais do que sobrevivência material, mas possibilidade de transformação social:

Para a classe subalterna a educação consiste em um objetivo. Não se trata somente de uma qualificação exigida como “necessária” pelo sistema produtivo e, enquanto tal, um quase requisito para a sobrevivência material. Ao mesmo tempo, alia-se também à educação a possibilidade de superar a exploração e de transformar a trama de

relações que define seu modo de existir na sociedade (EZPELETA; ROCKWELL, 1989, p.56).

Outra discussão que emergiu nas reuniões dos professores foi a questão do racismo, que vinha sendo pautado em algumas reuniões devido ao trabalho que a escola realizava voltado para as relações étnico raciais. Dentre as trocas dos professores a respeito do tema, alguns pontuaram a ligação do baixo rendimento escolar com o racismo, fator que vai ao encontro das teorizações sobre as dificuldades do cotidiano escolar que apontam o racismo como um potencial produtor do fracasso escolar. O racismo contribui para a produção do fracasso escolar na medida em que alunos (as) negros (as) são vistos (as) como incapazes de aprender e por isso são excluídos (as). Como apontado por Ferraro (2009), a desigualdade na alfabetização afeta intensamente as pessoas negras, principalmente as mulheres negras. Essa realidade também é entendida como reflexo dos preconceitos existentes na própria escola. Segundo Pinto (1992), citado por Ferraro (2004), “os alunos negros são vistos como incapazes pelos próprios professores e destes recebem menos atenção” (PINTO, 1992 apud FERRARO, 2004, p. 60). Assim, não se pode negar que a seletividade de capacidades em sala de aula atravessa o aluno negro de forma mais incisiva.

Diante disso, se fez importante apontar algumas das falas de professores que se mostraram parte e responsáveis para combater o racismo na escola:

Se a gente perguntar até que ponto a dificuldade do aluno tá ligada à cor da pele dele, vamos ter ideia de vitimismo, e não é. O momento é pra discutir isso, o racismo, é também responsabilidade do branco. Tem a ver com a dificuldade socioeconômica também, mas temos que ver que mesmo que temos a maior parte de negros e pardos, não é uma explicação. Não é só uma questão de ação ao longo do ano, ações de reclassificação, etc. Somos corporativistas sim e tem o agravante de associarmos a retenção relacionada à cor da pel. (Professora B – Ens. Fund. II).

Se queremos falar sobre o racismo, temos que ouvir pessoas negras. Necessidade de munir as crianças de literatura negra na construção de identidade. (Professora F- Ens. Fund. II e Med).

É importante também a gente pensar nas políticas afirmativas que devem ser implementadas. Não é só uma questão de mostrar os casos de violência. O racismo tá em tudo na sociedade e não só na questão pontual da violência, que às vezes é midiaticizado. (Professora R- Ens. Infantil e Fund. I).

A professora B, ao chamar a atenção para a necessidade da participação do branco na luta antirracista, se aproxima das discussões de bell hooks, uma mulher negra, professora do ensino superior e que se tornou uma crítica e ativista na luta antirracista. Em sua experiência docente, ela conta que enfrentou diversos preconceitos e desafios, mas que diante de muitos deles ela se viu apoiada por pessoas brancas (HOOKS, 2021).

Outro ponto interessante do diálogo entre os professores sobre a inserção da pauta antirracista nas escolas se deu pela fala da professora F sobre a necessidade da escuta das pessoas negras e da inserção de leituras decoloniais. De acordo com Machado e Soares (2021), o professor de literatura da educação básica deve mostrar uma postura ética e política diante da realidade local e subjetiva dos leitores e suas referências simbólicas:

Numa leitura decolonial do campo de ensino de literatura, especificamente, pode se configurar como um início revolucionário o próprio ato de ouvir os sujeitos subalternizados que foram por séculos desautorizados nos rituais de leitura escolares (e não só). Para tanto, há que se considerar que a determinação do cânone e também a atuação da crítica literária, durante séculos, se pautou em modelos e critérios eurocêntricos para decidir o que deve ou não ser visto como literatura, a partir da ótica de uma série de fatores históricos mobilizados seletivamente” (MACHADO; SOARES, 2021, p. 996).

Por fim, a professora R, chamou a atenção para o fato de que o racismo não envolve apenas casos de violência, mas se manifesta nos modos de vida da sociedade. Para Grada Kilomba (2019), a sociedade sempre remete as pessoas negras à condição de escravizadas fazendo com que elas se sintam na obrigação de se justificar diante de situações que as excluem.

A análise dos dados apresentados com as reuniões da JEIF, revelam, assim como apontou Chauí (2016), que as formas de dominação do Estado têm determinado a atuação da escola a despeito das políticas que dizem assegurar a autonomia da escola democrática. As exigências e protocolos cobrados excessivamente dos professores gerou sobrecarga mediante a um discurso de urgência dessas ações burocráticas. Além disso, estratégias da secretaria de educação para a adaptação do “ensino remoto” não consideraram a realidade dos alunos, de suas famílias e dos professores; e uma responsabilização aos integrantes escolares foi gerada para que os níveis “adequados” no ensino e na aprendizagem fossem alcançados.

O material permitiu observar que, mesmo diante do caráter neoliberal disseminado por meio das ações colocadas pela secretaria, isto é, do compromisso com o desempenho e com os resultados mediante avaliações constantes em uma situação de exceção como a pandemia, os

professores também resistiram ao se preocuparem com o papel socializador e transformador da escola. Desse modo, entende-se que esses educadores contribuíram para a explicitação de mecanismos produtores das dificuldades no cotidiano escolar que se fizeram vigentes no ensino remoto durante a pandemia.

5.2 Os professores da escola Rio Doce: Uma análise das entrevistas

Como vimos na metodologia desta pesquisa, as entrevistas com os professores não estavam em primeiro plano. Elas foram incluídas a partir dos novos encaminhamentos da pesquisa e da demanda emergida nas reuniões da JEIF, em que pude acompanhar um pouco da situação do ensino remoto, os dilemas vividos pelos professores e seus planos de ação em que a questão das dificuldades vividas na escola estava posta a todo momento. Nesse contexto, surgiu a necessidade de aproximação desses educadores para conhecer um pouco mais de suas histórias e da experiência vivida no ensino remoto. Em 2021, três professores (Ana, Paulo e Beth) e o coordenador (Jorge) me cederam uma entrevista de aproximadamente 1 hora. Em vista disso, a pesquisa sobre as dificuldades no cotidiano da escola na perspectiva dos alunos, não se deu como eixo central, mas foi preciso debruçar-me sobre as experiências que no momento estavam pulsantes e que não fugiram do tema em estudo. A questão estava presente nos relatos, nos momentos vividos pela escola nesse período, como relatamos nas reuniões da JEIF e se faziam presentes nas narrativas desses professores ao manifestarem a ineficácia da proposta da Secretaria, as insatisfações e inadequações dos materiais fornecidos e os problemas por eles gerados. No ano de 2022, foi vista a necessidade de retomar alguns assuntos dessas entrevistas através de uma segunda conversa com os professores, porém, apenas dois deles responderam ao meu convite: o coordenador Jorge e a professora Ana. Paulo e Beth não deram retorno ao meu contato para uma segunda entrevista, mas os seus primeiros relatos nos trouxeram aspectos imprescindíveis para se pensar sobre o objeto da pesquisa em questão.

A discussão apresentada a seguir aponta para lacunas do sistema educacional, contradições na prática e discursos dos professores, e performances no cotidiano dos educadores que apontam resistência mediante às relações de poder. Por meio das narrativas dos educadores, é possível notar a explicitação mesmo que não de forma direta, da produção das dificuldades geradas pela própria Secretaria à realização do trabalho escolar junto aos alunos,

ainda que o momento fosse de exceção. As dificuldades no cotidiano da escola surgem então a partir da fala dos professores, das suas percepções sobre os alunos e da situação difícil do ensino. O que pretendi demonstrar foi mais uma faceta na produção das dificuldades de escolarizar os alunos que se fizeram presentes no cotidiano escolar atípico vivido pela escola durante a pandemia, através dos momentos de reuniões coletivas e das entrevistas com Jorge, Ana, Paulo e Beth. Recorro à autores e autoras do campo da Educação, Psicologia, História, Sociologia e Filosofia para compor essa análise. A identidade dos entrevistados está preservada, juntamente com a de outras pessoas citadas pelos entrevistados.

O coordenador Jorge

Jorge é o coordenador da escola Rio Doce. Apesar de ocupar um lugar de liderança na escola e precisar se colocar de forma mais incisiva, algumas vezes, Jorge demonstrou ser um profissional que busca estabelecer diálogos com os professores de modo bastante amigável e pacífico, ao menos foi o que notei ao acompanhar as reuniões da JEIF. Durante a pandemia demonstrou uma atuação ativa e participativa nas reuniões com os professores e na articulação dos projetos da escola. Apesar de um movimento nítido de busca pelo funcionamento da mesma durante a pandemia, Jorge relatou em vários momentos situações em que se sentia limitado e confuso com alguns problemas existentes na escola, como o número expressivo de intermitência nas aulas e a desmotivação dos alunos com os estudos. A narrativa de Jorge tanto na primeira quanto na segunda entrevista também manifesta as contradições em que se vê envolvido as quais busquei apontar como forma de reflexão de sua prática.

O processo formativo de Jorge foi longo e aprofundado. Fez bacharelado em Geografia e queria trabalhar como Geógrafo. Realizou uma especialização em Planejamento Urbano para complementar a formação, mas não conseguiu oportunidades na área, pois segundo ele, residir no interior era um impeditivo para oportunidades. Decidiu se inserir na Educação, mas vivia dificuldades na sala de aula e foi cursar Pedagogia, porém devido ao seu trabalho numa rede privada do SESI como professor, acabou deixando o curso. No estado de São Paulo, passou no concurso da prefeitura, porém o trabalho no SESI demandava que ele viajasse, e então decidiu sair do serviço público. Num momento posterior, prestou o concurso novamente em busca de garantia de trabalho e ingressou na prefeitura. Jorge também relatou que fez uma especialização

em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica, o que o qualificou para o cargo atual. Também contou que depois disso passou a fazer alguns cursos de extensão na USP, e através do contato com uma professora da Pós-Graduação, ingressou no mestrado em Geografia. No período do mestrado prestou concurso para coordenador e foi chamado após concluir a pós-graduação. Antes de ingressar na Rio Doce, em 2017 como coordenador, ele assumiu uma coordenação no ano anterior também em uma EMEF.

Na época da entrevista, Jorge fazia cursos da prefeitura oferecidos pela SME e continuava trabalhando à noite no SESI com Educação de Jovens e Adultos à distância. Relatou gostar da parte de formação de professores e também do contato com as crianças. Além disso, passou a cursar Pedagogia também à distância.

Na primeira entrevista, pedi para que Jorge falasse a respeito das maiores dificuldades enfrentadas na escola Rio Doce durante a pandemia e antes dela. Jorge respondeu que a maior dificuldade encontrada foi a desmotivação dos alunos com as aulas remotas. Segundo ele, havia uma questão relacionada ao acesso a equipamentos adequados para as aulas, mas, para além disso, a dificuldade maior residia na manutenção do acesso desses alunos. No caso do Ensino fundamental II, mais de 70% deles realizaram alguma atividade online, porém, em nenhum momento houve um acesso simultâneo de 70% dos alunos nas aulas online. Com isso, Jorge explicou que uma de suas tarefas enquanto coordenador era de motivar os professores a se manterem dispostos, a inovar nas atividades e manter o ritmo do trabalho mesmo com a pouca devolutiva que recebiam dos alunos.

Um aspecto já discutido nos dados das reuniões da JEIF, e que Jorge fez apontamentos, foi sobre alguns desafios técnicos que a escola e professores tiveram que enfrentar com a ausência de preparo para o ensino remoto, desde a falta de instrução para o uso da plataforma digital de ensino remoto, até a ausência de portarias explicativas para o funcionamento do dessa modalidade de ensino, o que exigiu um grande esforço por parte dos professores para dar conta das rasas informações da Secretaria de Educação. Cruz e Venturini (2020), apontam alguns fatores relacionados às dificuldades tecnológicas enfrentadas pelos professores durante a pandemia. Os autores afirmam que antes da crise sanitária, as políticas voltadas à capacitação de professores para utilização pedagógica de ferramentas digitais já eram escassas, e que em 2019 apenas 25% das escolas tinham um projeto de capacitação docente e 53%, sendo 58% públicas, não tinham nenhuma professora ou professor com preparo e formação para utilização

de computadores e internet nas atividades de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, os professores, em sua maioria, costumam aprender e se atualizar sobre as tecnologias sozinhos (CRUZ; VENTURINI, 2020, p. 1076).

A inconsistência da Secretaria de Educação com as escolas contribuiu para que o ensino remoto não tivesse sucesso e refletisse nos alunos, no seu acesso e na sua motivação. Além disso, tanto Jorge quanto outros professores relataram vários outros impeditivos na execução do trabalho, desde orientações e normativas ambíguas até o fornecimento de materiais e equipamentos insuficientes e inadequados às escolas.

Em contrapartida, a questão do pouco acesso dos alunos no ensino remoto foi questionada pelo próprio coordenador quando se referiu ao grande número de alunos que entrou na plataforma após ser anunciada a aplicação de uma avaliação diagnóstica: *“Então, não dá pra falar também: ó foi desinteresse total dos alunos né?”*. O acesso em massa dos alunos à plataforma de ensino, mesmo diante de precárias condições, gerou discussões entre os professores, que disseram ter sido as notas um dos maiores motivos que levaram os estudantes entrar na plataforma, algo que já havia sido premeditado pela professora S nas reuniões da JEIF.

O sistema de avaliação da maioria das escolas brasileiras ocorre por meio de exames e notas, e é o que determina a passagem dos alunos de um ano escolar para outro, e também o que determinará a posse ou não de um diploma. Então, a atitude deles em relação às notas não é uma escolha e sim uma condição, que conseqüentemente os fez acessar a plataforma. No entanto, o modelo dos exames pode atuar no âmbito da exclusão. De acordo com Luckesi (2014), a forma de avaliação usada pelas escolas deve ser revisada, pois os exames não contemplam toda a aprendizagem dos alunos. Baseado no conceito de fetiche de Karl Marx, Luckesi (2014) afirma que as notas atuam independente da qualidade da aprendizagem dos educandos, semelhantemente à mercadoria. Assim, ela seria a expressão da qualidade do ensino e aprendizagem, mas que num determinado momento passa a ser “quantidade de qualidade”, o que representaria algo que não existe. O autor reforça ainda que os estudantes que passam por essa avaliação seguem sua vida escolar e pessoal com muitas lacunas nos conhecimentos, ainda que fossem aprovados pelas “notas” e “médias notas”. Nesse sentido, ele considera que as médias distorcem a realidade e desobrigam a escola investir no ensino de qualidade:

Isto é, se se investisse na aprendizagem satisfatória de todos não pela média de notas, mas pela aprendizagem efetiva, com *qualidade* isto é, plena aprendizagem dos

conteúdos ensinados como essenciais, todos teriam ao menos o recurso de uma consistente formação escolar a sua disposição para “buscar um lugar ao sol”. Todavia, a escola, operando em torno das notas, obscurece sua missão de efetuar um ensino de qualidade, um ensino em que todos aprendem o necessário dentro de uma determinada cultura num determinado momento histórico. As notas escolares e suas médias, como são utilizadas em nossas escolares, repetem o modelo de hierarquias sociais por meio das hierarquias escolares, produzidas, de forma descendente, dos que “aprenderam” para aqueles que “não aprenderam” (LUCKESI, 2014, p. 97).

Contudo, a prova diagnóstica foi aplicada no Rio Doce em meados do ano de 2020 sem o consenso de todos os professores, como vimos nas falas de alguns deles durante as reuniões, e sem considerar o contexto da sua avaliação cujas condições desfavoráveis certamente teriam influência sobre os resultados obtidos. Inclusive, o coordenador viu a sua aplicação como uma forma dos alunos acessarem o *Classroom* aumentando os registros de acesso. A preocupação de Jorge com a avaliação externa da escola não é uma questão pessoal, de ambição por resultados, mas uma condição que atinge a realidade da gestão da escola com arbitrariedade.

Em contexto fora da pandemia, Jorge comentou que havia uma grande dificuldade da escola mostrar para as crianças que estudar valia a pena, que era mais do que cumprir uma obrigação legal e garantir um diploma para ter acesso a um emprego desvalorizado. Esse comentário revela dificuldades na própria escola em motivar os alunos para estudar e valorizar os estudos. Para o coordenador, os alunos possuíam perspectivas muito ruins de futuro:

Foi em 2018 se não me engano, uma professora fez um levantamento com as crianças...2019, sobre o sonho né...O que você quer ser? Tirando aqueles poucos casos que colocaram o sonho atrelado à criminalidade, grande parte deles tinham sonhos assim: ah meu sonho é ser motoboy, é trabalhar com aplicativo...sem desmerecer né, mas não busca uma...são profissões que não exigem um grau de instrução elevado.

Esse aspecto também aparece na segunda entrevista quando ele fala sobre os sonhos dos alunos serem “nivelados por baixo”:

(...) muitos deles falam assim: “eu já sei o básico de matemática pra não ser um bandido, eu não quero ser um bandido. O que sei de matemática já é suficiente pra eu ter uma atividade econômica.”

Infelizmente, os sonhos desses alunos refletem uma realidade desassistida, sem oportunidades de trabalho e sem recursos financeiros para dar continuidade aos estudos. Mas,

se a escola não está conseguindo oferecer possibilidades para essas crianças e adolescentes, é preciso repensar essa escola em todos os seus sentidos, desde seus valores e concepções de ensino e aprendizagem até as suas práticas cotidianas. Nesse sentido, as narrativas dos professores da escola Rio Doce possibilitaram uma maior compreensão da organização dessa escola, do planejamento e avaliação, da visão de ensino e aprendizagem e das relações interpessoais que a atravessavam.

Um ponto colocado por Jorge, relacionado às dificuldades em motivar, ensinar e garantir que os alunos aprendessem, foi a revelação de que em sua escola, havia uma tendência por parte de alguns professores de ensinar com base na noção de aluno ideal. Ao criticar essa postura presente na escola, Jorge afirmou que focar o ensino num aluno ideal poderia gerar consequências negativas no rendimento dos estudantes, e que o mais adequado era se trabalhar com estratégias diferentes e diferentes formas de abordar os conteúdos, buscando assim atender a todos em seus diferentes estilos de aprendizagem e suas individualidades:

Uma das grandes dificuldades é lidar constantemente com as defasagens dos alunos. Mais uma vez, a maior parte de nós está preparado pra ensinar alunos que estão num nível ideal. Eu tenho meu conteúdo pra trabalhar. Eu conheço estratégias diferentes, diferentes formas de abordar conteúdos. Se não está dando de um vai dá de outro, mas nós temos defasagens que vão além desse normal, dessa diversificação de atividades. A gente tem uma realidade que... Aí acho que falta esse conhecimento pedagógico pra fazer a gestão da sala de aula, pra dar conta desse aluno que tem muita defasagem, do aluno que não tá num nível esperado, de proporcionar pra essas crianças todas, condições pra continuar aprendendo sem nivelar por baixo e sem jogar muito pra cima que o outro não consiga acompanhar.

Mirar um aluno ideal e conseqüentemente um ideal de aprendizagem, de fato recai na culpabilização do aluno que não atinge esse ideal, pois possui “defasagem”. Segundo Marquezan (2001), quando as crianças não conseguem atender as expectativas da professora, supõe-se e conclui-se que elas têm problemas, pois a escola constrói um modelo de “bom aluno”. Quando isso acontece, os professores recorrem a muletas para explicar tal situação: “estas crianças não podem aprender porque não há ajuda familiar, há falta de maturidade, suposta lesão cerebral mínima ou transtorno do tipo psicomotor, na fonação, na percepção, dentre outros” (MARQUEZAN, 2001, p.110). Apesar de Jorge fazer críticas à noção de ideal de aluno, ele não se desvencilhou dessa premissa quando afirmou que a diversificação de atividades poderia contribuir para aqueles que não estavam num nível esperado. As defasagens,

na perspectiva de Jorge, que recorre aos discursos hegemônicos que ainda circulam no campo educacional, remete à falta, ao desempenho insuficiente de um aluno em relação aos demais, onde o ensino não deve ser nivelado por baixo para atendê-lo, mas diversificado. Nesse sentido, e é esta a proposta em voga no campo da educação, novos arranjos de conteúdos ajudariam nas dificuldades do e no aluno, moldando a sua inteligência para um nível de aprendizagem esperado, sem que houvesse a necessidade de se analisar a realidade concreta em que o ensino acontece.

A fala de Jorge a respeito do ensino remete aos escritos de Carvalho (2021), no tocante à concepção de igualdade no pensamento do filósofo Rancière como uma convicção política. Rancière, ao narrar a experiência em sala de aula de um professor chamado Jacotot, defendeu a crença na igualdade das inteligências, que seria sucintamente a convicção de que “todo e qualquer ser humano é igualmente capaz de compreender e traduzir para si – ou reconfigurar e ressignificar – qualquer obra criada, por outra inteligência humana; uma inteligência que não é superior e nem inferior à sua.”. Nesse sentido, o filósofo parte da noção de que a igualdade das inteligências é um “axioma inicial – um princípio gerador de ações – que reflete uma convicção política” (CARVALHO, 2021, p. 12). Não seria possível, portanto, admitir que haveria seres humanos com inteligência inferior ou superior, isto é, defasagens cognitivas, pois todos são capazes de significar, interpretar e atribuir sentido às coisas do mundo. Nessa mesma direção, pesquisadores em psicologia têm revelado a fragilidade dos argumentos sobre a suposta existência de defasagens cognitivas (PATTO, 2015; SAWAYA, 2018; dentre outros).

Outra questão colocada por Jorge sobre a escola, evidente durante a pandemia e fora dela, foi sobre o número expressivo de intermitência por parte dos alunos, e que ocasionavam as retenções por falta. Ele afirmou que para tratar do problema recorria às famílias e ao conselho tutelar, mas que alguns casos eram tidos como abandono. As retenções por rendimento também foram citadas por ele e tidas, em parte, como responsabilidade da escola, porém, nota-se que havia ineficácia da instituição para lidar com a questão:

São períodos grandes de ausência e quando volta não acompanha, aí volta a faltar. É porque não acompanha também não se sente estimulado, aí volta a faltar. Isso muitas vezes leva à retenção por falta (...) A gente não tá dando conta de ajudar as crianças a superar essa defasagem, seja pela recuperação paralela que é a recuperação fora do período porque...às vezes o aluno não vem, às vezes aquilo que a gente está oferecendo não está atendendo essa necessidade. Ou a defasagem é tão grande que ainda não dá conta. A gente também não tem a recuperação de todas as disciplinas, o

foco da recuperação paralela é Português e Matemática. Então, isso é uma coisa, e também na recuperação em sala de aula, a gente não dá conta de trabalhar de uma forma diversificada dentro da sala de aula, né?

Nesse momento, é importante notar que a fala de Jorge revelou a insuficiência da proposta de diversificar as atividades como solução e suas contradições. Ele chegou mesmo a revelar que era preciso modificar as propostas tendo em vista as faltas e como geravam defasagem. Pouco tempo antes ele havia comentado que a diversificação de atividades não era suficiente para lidar com as grandes defasagens de alguns alunos e falou da necessidade de uma gestão na sala de aula que proporcionasse a todas as crianças condições para se aprender, porém, quando fala sobre as dificuldades enfrentadas com as retenções por faltas e rendimento e sobre as formas ineficazes de recuperação dessas defasagens, ele revela as dificuldades de conhecer e dar conta dessas defasagens dos alunos. Diante dessa dificuldade e em nome da autonomia docente, ele deve decidir por conta própria o que fazer e ele acaba por sugerir o trabalho diversificado em sala de aula como a possibilidade de melhoria da situação, mas mesmo essa, a escola ainda não dava conta de realizar. Jorge, recorre então, às decisões individuais ao citar o trabalho *bem sucedido* de um professor que realizara essa “diversificação” do trabalho em sala de aula, mostrando-se efetivo:

Ele divide a classe dele em setores. O setor próximo à mesa dele é dos alunos que tem menos autonomia e aí ele vai deixando pra mais distante os alunos que tem mais autonomia. Lógico, ele vai dar atenção para esses alunos, mas é conforme aquilo que...ele propõe atividades que esses alunos vão conseguir fazer sem ter tanta a tutoria dele. Acho que isso seria bom no caso do fundamental II. É claro que aí a gente tem outra questão que é a questão da indisciplina. Falar para o aluno que tem muita, muita dificuldade ficar perto da minha carteira, talvez ele não vá sentar né porque na frente ele vai tá num lugar de maior visibilidade e também eu como professor do fundamental II é difícil trabalhar isso em mim. E eu com os professores do fundamental II também de tentar trabalhar essa diversidade de forma diversificada sem chamar a atenção do grupo pra isso porque o aluno às vezes tem maior dificuldade. – “Ah eu não quero fazer essa atividade, quero fazer atividades igual dos outros” ... Só que aí se eu coloco atividade igual dos outros, ele não consegue fazer. Então, essas coisas que acaba te chocando dentro da sala de aula, mas que é uma coisa que a gente precisa amadurecer e fazer com mais qualidade que é essa recuperação contínua dentro do horário da aula, eu acho.

O excerto nos leva a questionar, num primeiro momento, do que se trata essa autonomia dos alunos a que Jorge se refere. Depois, de entender os efeitos dessa autonomia no modo de

organizar a sala de aula, já que a separação entre os que tem mais e menos autonomia demandou atividades diferentes e os que recebiam as atividades mais fáceis se viam menos capazes. Provavelmente, os alunos que tinham “menos autonomia” haviam tido problemas em sua escolarização anterior, mas seria a utilização de atividades mais fáceis o melhor caminho de inclusão destes em sala de aula?

Diante disso, na segunda entrevista, retomei o exemplo trazido por Jorge sobre o professor e sua metodologia de ensino, e pedi para que ele discorresse a respeito do entendimento de autonomia do aluno em sala de aula. De forma breve, Jorge respondeu:

O aluno que consegue se autogerenciar, no sentido de saber ó: preciso fazer tal coisa, quanto tempo que eu gasto, o que eu preciso, se preciso de explicação, se preciso sentar com o colega. Depende do aluno conseguir entender o que ele precisa, o que ele consegue pra conseguir fazer o que está proposto em sala de aula.

A explicação de Jorge, que inclusive se assemelha à linguagem usada no meio corporativo, mostra que o aluno que tem autonomia é o que consegue fazer o planejamento da própria aprendizagem e discriminar o que é necessário para realizar as atividades em sala de aula. Desse modo, entende-se que na estratégia usada pelo professor, no exemplo citado, a intenção era de preparar os alunos para se auto gerenciarem tendo a facilitação do professor.

O autogerenciamento a que Jorge se referiu, possui suas raízes nas chamadas escolas democráticas do século XX, nas quais as regras de convivência e o conteúdo a ser estudado eram definidos pelos alunos. Essas pedagogias, segundo Singer, citado por Carvalho (2017) se apoiavam na gestão participativa e numa organização pedagógica onde os estudantes definiriam seus percursos de aprendizagem, distantes das determinações curriculares. Nesse sentido, o autor coloca que “numa *sociedade democrática* exige-se *indivíduos democráticos*, e cabe à escola formá-los” (SINGER apud CARVALHO, 2017, p. 96). As pedagogias da autonomia, como assim nomeou Carvalho (2017), compartilham de uma concepção de infância “impregnada pelo otimismo escolanovista” onde a garantia da liberdade das crianças as fariam desenvolver a “capacidade de se autogovernar” poupando-as do “autoritarismo adulto”, tornando-as capazes de “alcançar a autonomia” moral, protegendo-as das “tirantias curriculares” e capacitando-as a “organizar sua aprendizagem”. Para o autor, essas pedagogias também se aproximam da concepção negativa de liberdade, segundo a qual na formação educativa

demandaria “práticas centradas nos interesses de cada criança e na singularidade de sua experiência e de suas expectativas, evitando interferências exteriores ao próprio caminho e ritmo de desenvolvimento” (p. 95). Assim, a liberdade:

(...) concebida como uma modalidade de prática pedagógica e identificada como procedimentos escolares, se vê destituída de seu caráter político para se reduzir a um “faz de conta pedagógico” segundo a qual ela se traduziria na faculdade atribuída a um aluno de deliberar sobre os rumos da sua vida escolar” (CARVALHO, 2017, p. 97).

Essa visão de liberdade estaria, ilusoriamente, se contrapondo às “tirantias curriculares” e à “opressão da criatividade”. Carvalho, afirma, no entanto, que não podemos deixar de considerar que existem sim poderes normalizadores na escola, mas que atribuí-los apenas às atividades de ensino seria simplificar o problema em termos de condicionantes sociais e não fazer diferenciações entre o que seria um “ensino” e uma ‘doutrinação’, por exemplo. Do mesmo modo, não se pode ignorar que as pedagogias da autonomia não estão isentas de efeitos normatizadores. Além do mais, deixar o aluno entregue à própria sorte quando já se sabe que há lacunas de conteúdos escolares, de pré-requisitos não aprendidos (e talvez não ensinados) é tratar a autonomia em um sentido perverso. E sabemos que simplificar as atividades para que os “defasados” sejam “incluídos” é não tratar do problema, o que gera, como o próprio autor apontou, a recusa e a insatisfação dos alunos ao “faz de conta pedagógico”.

Na continuidade da entrevista, e em referência ao mesmo exemplo do professor citado por Jorge, pedi para que o entrevistado falasse mais sobre a perspectiva apresentada das diferentes formas de se trabalhar o conteúdo em sala de aula. Ele explicou da seguinte forma:

Uma coisa que eu tento conversar com os professores que apresentar os diferentes conteúdos com complexidades diferentes...Se eu tenho um aluno em sala que ainda não está totalmente alfabetizado, que não entende letra cursiva, eu posso apresentar o conteúdo na lousa com letra bastão. Se eu tenho um aluno que não consegue compreender um mapa que tem ali cinco, seis informações no mapa mundi muito complexo (relevo, hidrografia e clima) que pode estar no mesmo mapa. Eu não vou falar pra ele, em primeiro momento, relacionar o clima ao relevo e a hidrografia, eu vou falar: Onde estão os rios? Pra ser uma coisa que não exija tanto cognitivamente dele para que passo a passo ele vai conseguir perceber a relação entre esses elementos. (...) Então, trabalhar de formas mais assim, com níveis de complexidade diferentes o mesmo conteúdo.

Na explicação dada, Jorge é levado à propor uma facilitação dos conteúdos aos alunos em defasagem. Ao recorrer às ideias em voga de que os alunos aprendem em razão dos seus

estágios cognitivos, Jorge segue, portanto, mas não sem conflito, como relatado, a proposição de que ele deve dosar ou adequar o conteúdo do ensino em razão da capacidade de aprendizagem de cada aluno, isto é, através da diminuição do conteúdo para atender à exigência cognitiva deles, já que “defasados”. Trata-se da proposição presente nas reformas curriculares de que o processo de aprendizagem deve se dar por meio de uma adequação dos conteúdos a níveis cognitivos. É interessante observar que para que o aluno tenha autonomia é necessário apresentar o conteúdo “mais fácil” aos que possuem mais dificuldades para aprender, o que seria apresentar os conteúdos com complexidades diferentes. Entretanto, o próprio entrevistado aponta as contradições da proposta ao afirmar a existência de uma dificuldade na aplicação desse trabalho diversificado que atendesse a necessidade de todos os alunos, pois aqueles que recebiam as atividades mais facilitadas com um nível que “exigisse menos cognitivamente” deles, não ficavam satisfeitos e queriam fazer as atividades iguais as dos outros. Nesse sentido, o fazer da pedagogia da autonomia vem se mostrando contraditório, cria defasagens entre os alunos, diferentes níveis de aprendizagem, produzindo discriminação entre os “mais avançados e os defasados” e tudo em nome de garantir a liberdade dos alunos se autogerirem. Quando na verdade há um cerceamento da liberdade ao criar diferenciações, os mais ou menos capazes, ao excluir os alunos do acesso à cultura, aos conteúdos escolares a que todos têm por direito o acesso, criando assim defasagens mediante as suas próprias práticas cotidianas.

Outro assunto abordado na entrevista com Jorge foi sobre as políticas educacionais. Sabemos que elas vêm sendo usadas como a principal estratégia do governo no combate ao fracasso escolar, mas seus precários resultados em termos de melhoria nos índices de desempenho escolar dos alunos, têm se tornado alvo de críticas (SAWAYA, 2021, dentre outros). Num primeiro momento, Jorge fez referência ao construtivismo ao dizer que ele foi muito mal interpretado por parte dos professores que veiculam a ideia de uma certa “liberdade” dos alunos e se distanciam de alguns critérios que ele julga essenciais:

(...) quando comecei me preparar mais pra formação de professores, trabalhando no SESI com isso, a gente acabou percebendo que o construtivismo foi muito mal interpretado, né. Houve durante muito tempo e pra alguns...(cortou) uma fala de ó: O construtivismo é deixar o aluno fazer o que ele sabe fazer, né? Sem ter a cobrança, sem ter o estímulo para o avanço. Então acho que alguns professores ainda estejam nessa linha, né? “Ah, não vou avaliar” ... Aquela coisa de avaliar no processo... Claro que é importante avaliar no processo, mas é avaliar no processo com critério. Às vezes o professor usa esse palavreado: “Tô por dentro do que tem que ser dito, da atualidade” ...mas acaba sendo só

um pedagogo sem reflexo na prática. Se perguntar para muitos professores - Como você avalia? - Ah eu avalio a todo momento – Mas como você avalia? Que instrumentos você utiliza? Tem uma pauta de observação? Não tem. Faz prova? Eventualmente. Avalia a partir das atividades. Mas é uma atividade que ele faz na sala de aula, ajudando os alunos responderem sem...você acaba não tendo uma devolutiva mais fiel daquele conhecimento que a criança está construindo.

Acredito que quando Jorge teceu essa crítica aos usos do construtivismo ele estivesse se referindo àquilo que a teoria, nos modos em que vem sendo empregada na educação, instaurou como lema, ou seja, a ideia de que o aluno constrói o seu próprio conhecimento. Como já foi discutido nessa pesquisa, muitos problemas advém dessa premissa, e provocam um distanciamento do trabalho educativo e do ato de ensinar (DUARTE, 2006). É interessante notar que o próprio Jorge identifica as dificuldades da proposta, “mas como você avalia”? “que instrumentos utiliza”? “não tem”, mas não se autoriza a pensar sobre os limites da própria proposta ante as evidências de que ela propõe e não oferece respostas. Apesar da consciência de Jorge a respeito das inadequações teóricas da proposta ao campo da educação ele acaba por recorrer à lógica da autogestão por parte dos alunos, que é a saída proposta, evitando os conflitos gerados.

Na continuidade de sua explanação, Jorge também afirmou que os PCNs trouxeram contribuições ao ensino através da proposição de uma abordagem menos conteudista e menos voltada para a memorização:

Eu acho que tem um ponto positivo que resultou numa abordagem menos conteudista do ensino, menos voltada para a memorização melhor dizendo. O ensino ele tem que ser conteudista se a gente trabalhar os conteúdos, mas menos focado na memorização, acho que isso é importante. Também, essa evolução que tá tendo aí pra BNCC na qual o currículo da cidade de São Paulo já está atrelado também, segue nessa linha. Acaba sendo um currículo até mais progressista, considerando as questões históricas, étnico raciais, questões de gênero, mas também dá uma margem para o professor trabalhar sem ser muito cristalizado sem ser engessado. Dá abertura para diferentes formas de trabalhar. Eu acho que a gente ainda não entende isso plenamente pra colocar em prática na sala de aula.

Na segunda entrevista, busquei explorar o ponto apresentado por Jorge sobre a sua concepção de conteúdo e compreensão de uma *abordagem menos conteudista do ensino* como estratégia de combate às dificuldades na aprendizagem. O entrevistado explicou, recorrendo

novamente às ideias em voga, que mais importante do que os conceitos ensinados em aula, seria a vivência e a associação empírica desses conceitos por parte dos educandos:

Os conteúdos são necessários, por exemplo em Geografia, ele saber o que é Globalização, o que é cidade, o que é território, a parte mais conceitual, mas mais do que isso, ele precisa entender que quando ele sai da casa dele para vir para a escola, ele tá passando por diferentes territórios (...) é ele perceber, esse aqui é um conceito da Geografia, é ele saber: poxa! Agora já está amanhecendo mais cedo...Por que está amanhecendo mais cedo? O que isso tem a ver com a relação do nosso planeta com o sol? Então isso é trabalhar o conteúdo, não só apresentar o conteúdo sem saber porque aquele conteúdo existe.

Nesse excerto, Jorge expõe que o conteúdo deve ser acompanhado de vivências empíricas por parte do aluno para que aquilo que foi visto em aula faça sentido em sua vida cotidiana. Isto é, ele está se referindo ao fato de que a motivação dos alunos para o estudo seja alcançada através da vinculação do que se ensina e dos conceitos trabalhados em classe com a vida cotidiana deles. É interessante observar que pouco antes dessa fala, ao referir sobre modos de se trabalhar os conteúdos, o próprio Jorge aponta, sem se dar conta, de uma outra contradição da proposta, isto é, a que sugere uma certa “flexibilidade” dos conteúdos para uma menor exigência cognitiva dos estudantes, o que revela uma contradição. Se é necessário uma vivência empírica dos conceitos para que o aluno possa aprender, esses conceitos não podem ser reduzidos em seus conteúdos, não devem ser flexíveis, pois a própria vivência empírica dos conceitos ficaria comprometida, ou seja, esse modo de se ensinar e de tratar dos conteúdos acaba por produzir dificuldades de compreensão, de uso, de aplicação, contribuindo para o baixo rendimento escolar dos alunos, mesmo que a intenção fosse de motivá-los a aprender pela experimentação do mundo.

A respeito dessa discussão, que toca no âmbito da linguagem, recorro à Gottschalk (2015) e seus escritos sobre a terapia wittgensteiniana que traz contribuições para pensarmos nas concepções referenciais da linguagem no campo da aprendizagem e do ensino.

De acordo com Gottschalk (2015), a terapia filosófica de Wittgenstein “ao descrever as regras que seguimos ao aplicar as palavras em contextos específicos, relativiza usos dogmáticos de nossos conceitos e, conseqüentemente, confusões de natureza conceitual são dissolvidas” (p. 307). Por esse parâmetro, Gottschalk explica que toda prática pedagógica se fundamenta em alguma teoria do conhecimento “seja ela realista, idealista, empirista, mentalista, construtivista,

pragmatista...” (p.301). Essas teorias epistemológicas estariam atreladas à significações fora da linguagem, por exemplo, ao se pronunciar a palavra mesa, o significado dela seria o objeto mesa (sua referência), o que, na perspectiva de Wittgenstein, se mostra como reducionista da linguagem porque essas proposições apenas descreveriam ou comunicariam os fatos do mundo. Nesse sentido, a autora esclarece:

Wittgenstein observa que o significado de uma palavra não é o objeto a que a palavra se refere, mas o uso que fazemos dela em um determinado contexto; e portanto, os sentidos de nossas palavras e afirmações seriam constituídos no interior da própria linguagem, e não provenientes de algum âmbito exterior a ela” (GOTTSCHALK, 2015, p. 302).

Como exemplo no campo pedagógico, Gottschalk refere-se às pedagogias da atividade que pressupõem ser o meio natural da criança e suas experiências a formulação de sua razão. Essa concepção teve John Dewey como maior representante e foi influenciado pelo pragmatismo de Willian James, que tinha como base conceitual a noção de que tudo era experiência, e portanto, o aprender passaria a ter o sentido de fazer e agir.

Os problemas e confusões dessas concepções no campo pedagógico surgem quando elas adquirem o caráter prescritivo dos modos que o professor deve ensinar e dos modos que os alunos devem aprender, o que para Wittgenstein estaria sugerindo regras imprecisas. Como aponta Gottschalk: “(...) os limites de aplicação de nossos conceitos não são dados a priori, pelo contrário, somos nós que vamos inventando regras a serem seguidas quando os colocamos em ação, conforme agimos no interior de nossos jogos de linguagem” (GOTTSCHALK, 2015, p. 306). Desse modo, a autora afirma que ensinar não pressupõe transmitir significados fora da linguagem, mas demanda treinamentos e técnicas linguísticas, onde o aprender é ser capaz de “dominar essas técnicas e aplicá-las em situações novas”, o que independe de um “eventual estado mental característico de um determinado estágio do desenvolvimento” (p. 311).

Pensando nas contribuições trazidas por Gottschalk (2015) sobre a terapia filosófica wittgensteiniana, o ensino não se daria pela necessidade da flexibilização dos conteúdos, nem pela diminuição da demanda destes para “níveis cognitivos” do educando. Ele se daria através da apresentação de conceitos de modo direcionado e ostensivo. Em concordância, a aprendizagem não se daria pelas experiências empíricas dos alunos, mas pelo domínio das técnicas aplicadas pelo professor em situações novas.

Atrelado ao tema do conteúdo, que pedi para Jorge falar um pouco mais na segunda entrevista, também retomei a ideia por ele trazida de uma *abordagem menos voltada para a memorização*, com o intuito de compreender melhor a sua fala. Diante disso, o entrevistado se expressou da seguinte forma:

A memória é fundamental pra lembrar, pra conhecer, perceber as coisas. Antes do PCN, a prática era aquela coisa: Fale cinco rios do Brasil...só isso, era muito decorar coisas. “Quais são as capitais dos países da Europa?” Pra que saber quais são as capitais? Mais importante é saber olhar no mapa...quero saber qual a capital da Bulgária, vou lá no mapa e a capital da Bulgária é tal, como eu encontro a capital no mapa? E não cobrar isso na prova... “fala aí dez capitais, o nome de dez rios, a definição do clima subtropical de altitude”. Isso é a memorização pela memorização. Isso com a BNCC e com os PCNs, foi superado, pelo menos no papel. A BNCC, o currículo da cidade, eles já desde dos PCN, já não trabalha com a ideia do só decorar, e tem uma perspectiva da criança entrar em contato com os conteúdos, no 1º ano, no 2º ano, os conteúdos vão se repetindo, o contato com os conteúdos se repetem, de uma complexidade diferente, de forma que a coisa faça sentido para a crianças, não é só saber qual o pico mais alto do mundo.

Jorge, recorrendo aos ensinamentos dos discursos correntes na educação de que a memorização tem exercido a função de “decoreba”, lança mão dos seus argumentos de que é ela que impede a criança de entrar em contato com o conteúdo. A crítica à ideia da memorização é compreensível, mas traz equívocos pois muitas vezes, os alunos precisam decorar elementos que não possuem uma função ou ligação com aquilo que está sendo ensinado, e é tarefa do professor proporcionar esses sentidos (CARVALHO, 2016). Assim, a memorização possui a sua importância, pois o ato de ensinar o aluno a decorar a tabuada não o impede de ter sua mente livre para pensar a solução de um problema nem de se expressar criticamente (ibidem, p. 110, 111). A discordância de Jorge sobre a memorização é parte de uma concepção de ensino que surge com a desvalorização dos conteúdos, que segundo o entrevistado, deve se transformar num meio e não no fim do ensino. Sua opinião, está presente nas políticas educacionais pós reforma do ensino, assentida pelas pedagogias da competência, onde a eficácia dos meios se torna mais relevante que a dignidade dos fins. Na concepção de Carvalho (2017), essa lógica é legítima quando se pensa na produção de objetos de uso e consumo, como fabricar uma casa ou um automóvel, mas quando se fala em formar alguém não dá para se pensar em critérios de eficácia, simplicidade ou rapidez no uso e na aplicação de conceitos e ideias, pois em muitas situações será necessário pensar em decisões mais justas, nobres, dignas e mais difíceis (CARVALHO, 2017, p. 150).

Similarmente ao que Carvalho (2017) considera, Azanha (2006) tece críticas à noção de eficácia dos meios e questiona se seria possível *ensinar a pensar*. O autor explica que a partir de uma conferência organizada em Paris pelo Centre Educational Research Inovation (Ceri), em 1989, com psicólogos e pesquisadores, cujo intuito era promover estudos e discussões sobre a reforma curricular; alguns pressupostos ganharam força nos meios educacionais. O eixo central da conferência tratou de apresentar formas de se desenvolver habilidades intelectuais voltadas para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania através da noção de *como ensinar a pensar*. Uma das orientações presentes nas propostas do artigo era de que seria possível “exercitar habilidades intelectuais independente de conteúdos disciplinares”, e como possibilidade dentro disso, a identificação de habilidades intelectuais e seu desenvolvimento para uma aplicação ampliada em qualquer situação (p.29). Para Azanha, esse tipo de orientação representa uma “parafernália pedagógica”, ainda mais quando validadas por teorias da inteligência e da aprendizagem (ibidem, 2006, p.36), que têm se mostrado controversas no âmbito da própria psicologia (SAWAYA, 2021).

Uma questão também retomada com Jorge na segunda entrevista, foi em relação à avaliação, que, como sabemos, se tornou um dos pontos centrais da reforma pedagógica das últimas décadas em suas propostas de reverter os altos índices de fracasso escolar. Na primeira entrevista, Jorge, ao falar da avaliação na escola, disse que alguns professores seguiam uma linha de não avaliar ou de avaliar no processo, sem muitos critérios ou instrumentos, o que dava uma devolutiva pouco fiel da construção dos conhecimentos. Pedi então para ele discorrer um pouco mais sobre as várias perspectivas de avaliação presentes na escola e como era a orientação da secretaria da educação em relação a isso:

Depois de todo esse tempo, acho que continua a avaliação sendo feita assim meio capenga. Teoricamente, o ideal que a gente conversa com os professores é que a avaliação seja feita a partir de diferentes instrumentos, desde a oralidade, a prova mesmo também, porque não? Questões objetivas, dissertativas, seminários...considerado instrumento...e de acordo com cada instrumento, ter claro quais critérios ele vai utilizar. Discutimos com ele essa questão de fazer rubrica...o que é uma boa resposta para aquele assunto? Quais elementos precisam ter para a resposta valer aquela nota que o professor quer. Se não tiver alguns elementos, quanto vale...porque ajuda ele refletir sobre a própria aula dele. A partir do momento que ele tem clareza sobre o que precisa cobrar do aluno, vai se “policionar” pra tentar dar conta daquilo na aula dele. Essa é uma dificuldade, até pela questão de tempo, pelo fluxo dos nosso alunos, a frequência é muito intermitente, e dá muito trabalho. A prefeitura, no currículo da cidade para avaliar o aluno considerando onde ele estava e onde chegou. Então, por exemplo, eu tenho na minha sala, alunos em diferentes conhecimentos a partir de um

determinado conteúdo, e na prova eu cobro X. Então, se todos os alunos acertarem o X, ele tira 10, por exemplo. Só que se esse aluno já sabia esse X, é um aluno que seja avançado, por exemplo, ele só reproduziu aquilo que ele sabia no começo do mês. Enquanto que um aluno que supostamente sabia pouco e não chegou nessa nota, às vezes, ele avançou mais durante o bimestre, do que o outro e tirou uma nota mais baixa porque ele não demonstrou o que eu considero ideal. Isso é muito ruim, avaliar no geral e não avaliar a especificidade, o avanço de cada um.

Vemos que a perspectiva apresentada acima parece coerente com uma avaliação necessária para o avanço das aprendizagens com a posse de critérios e acompanhamento, e que não tem o objetivo de selecionar, mas de contribuir para o diagnóstico do próprio ensino. Jorge mostra que na escola Rio Doce faltava esse tipo de avaliação mais diversa e com critérios bem estabelecidos à priori para que fosse possível uma avaliação coerente e que oferecesse subsídios para o professor refletir sobre a sua aula. O entrevistado também relatou que, diferente da proposta da secretaria que visa uma avaliação individual da evolução do aluno, na escola Rio Doce prevalecia uma avaliação geral e com concepções, muitas vezes, baseadas em um ideal de aluno. Em ambas as situações, a avaliação não beneficia o ensino, tanto por parte da secretaria, que privilegia uma avaliação individual numa classe com uma média de 30 alunos, quanto por parte da escola onde realiza uma avaliação conjunta, mas se baseia numa régua de aluno ideal.

Outro aspecto em termos de avaliação, é que Jorge defendeu a noção trazida pelas novas políticas, como a BNCC, dos professores terem mais margem para trabalhar como quiserem os conteúdos. No entanto, não estaria essa noção de “liberdade” influenciando também na concepção de avaliação dos professores a terem certa maleabilidade com este processo? hooks (2021) chama a atenção para a necessidade dos professores terem mais liberdade para trabalharem os conteúdos, pois professores de escolas públicas se veem à mercê da transmissão de informações pré-estabelecidas nos planos curriculares, assemelhando-se a uma linha de montagem (HOOKS, 2021, p. 54). Essa liberdade ao saber e fazer docente é imperativa e indiscutível, mas o que pretendo destacar é aquilo que é convencionado como “liberdade”, pois ela pode diminuir a potência necessária de um planejamento, da organização da aula, da avaliação, e não atender a necessidade de garantir a todos os alunos o acesso a um conjunto de conhecimentos comuns, que os possibilitem participar da cultura. Portanto, é necessário que a escola se aproprie de concepções de avaliação que superem as inconsistências ideológicas e estruturais do processo avaliativo.

Luckesi (2000) ao refletir sobre a avaliação em educação apresenta alguns pontos importantes a serem considerados. Um primeiro aspecto é sobre a necessidade dos instrumentos avaliativos terem qualidade, pois não adianta pô-los em prática sem garantir o seu funcionamento adequado e acabar desqualificando o avaliado:

Quaisquer que sejam os instrumentos – prova, teste, redação, monografia, dramatização, exposição oral, arguição, etc. – necessitam manifestar qualidade satisfatória como instrumento para ser utilizado na avaliação da aprendizagem escolar, sob pena de estarmos qualificando inadequadamente nossos educandos e, conseqüentemente, praticando injustiças (LUCKESI, 2000, p. 5).

O autor questiona se os instrumentos avaliativos não serviriam como recursos de controle disciplinar ao invés de apenas ser um meio de coleta de dados sobre a aprendizagem dos alunos. Questiona também se a coleta desses dados retrata de forma justa o estado de aprendizagem do educando, e nesse sentido, considerar qual o padrão para se qualificar essa aprendizagem. Para o autor, o padrão para qualificar a aprendizagem do aluno se encontra no planejamento, que está apoiado em uma teoria do ensino, importando ambos para a prática de avaliação escolar:

(...) caso utilizemos uma teoria pedagógica que considera que a retenção da informação basta para o desenvolvimento do educando, os dados serão qualificados diante desse entendimento. Porém, caso a teoria pedagógica utilizada tenha em conta que, para o desenvolvimento do educando, importa a formação de suas habilidades de compreender, analisar, sintetizar, aplicar..., os dados coletados serão qualificados, positiva ou negativamente, diante dessa exigência teórica. Assim, para qualificar a aprendizagem de nossos educandos, importa, de um lado, ter clara a teoria que utilizamos como suporte de nossa prática pedagógica, e, de outro, o planejamento de ensino, que estabelecemos como guia para nossa prática de ensinar no decorrer das unidades de ensino do ano letivo. Sem uma clara e consistente teoria pedagógica e sem um satisfatório planejamento de ensino, com sua conseqüente execução, os atos avaliativos serão praticados aleatoriamente, de forma mais arbitrária do que o são em sua própria constituição. Serão praticados sem vínculos com a realidade educativa dos educandos (LUCKESI, 2000, p. 5).

Diante do que apresenta o autor, emerge o questionamento sobre qual teoria pedagógica estaria respaldada a avaliação proposta por Jorge e pelos professores da Rio Doce. É uma pergunta que não têm respostas dadas, mas que pode levantar hipóteses diante do que vimos até o momento com os relatos desse e de outros professores. Os relatos não permitem afirmar com veemência que eles tem por base uma determinada teoria, mas pelo que pudemos extrair de opiniões e do seu próprio discurso, prevalece em sua concepção de ensino, aprendizagem e

avaliação as tendências predominantes no currículo atual das chamadas pedagogias renovadas na qual o centro da atividade escolar é o aluno, sendo mais importante os procedimentos de aprendizagem do aluno do que o próprio ensino. Nessa visão pedagógica, “o professor é um facilitador da busca pelo conhecimento do aluno, organizando e coordenando as situações de aprendizagem” (AZANHA, 2006, p. 108).

Posterior à pauta das políticas educacionais, perguntei à Jorge o que ele considerava essencial para a formação dos professores, considerando também aspectos da sua formação. Jorge respondeu que em seu percurso formativo a questão do desenvolvimento cognitivo das crianças foi bastante escasso. Afirmou ainda que viu um pouco do assunto com sua orientadora de mestrado, que gostava muito da parte de Neurociências, mas que ele estudou bem pouco. Considera que esses conhecimentos influenciam mais no seu olhar do que em suas ações, e continuou a sua fala opinando sobre a formação dos professores:

Também precisaria melhorar na formação dos professores de forma geral, especialmente dos professores de Fund II. Formação pedagógica pensando no desenvolvimento cognitivo das crianças, de como elas aprendem, um pouco de Neurociências. Se bem que eu vejo que muitos professores vão buscar esses conhecimentos depois já de formados, mas se tivesse lá na base seria de grande vantagem. Acho também que uma formação específica sólida também ajuda, no sentido de quanto mais você conhece, mais estratégias você consegue trabalhar com aquele conteúdo ou de você perceber de como aproveitar qualquer coisa que você veja, qualquer notícia, qualquer artigo, lógico que venha ao encontro de sua disciplina pra levar pra sala de aula. Mesma coisa que um professor mal formado, digamos assim, que tenha uma formação superficial, ele é focado no livro didático que ele vê uma coisa e não conseguiria fazer o gancho com outras disciplinas, por exemplo. Nós temos professores de Ciências, História, Português, Matemática que consegue fazer o gancho com Física, astronomia, química mesmo não sendo da área deles. Isso vem de uma formação específica sólida. Uma formação específica ela vai ajudar também nesse diálogo interdisciplinar. Eu já vi projetos de formação de professores em uma perspectiva interdisciplinar. Eu acho que pode ser positivo dependendo do nível de educação que a pessoa vai trabalhar, mas corre o risco de ser muito superficial. Por exemplo com a minha formação eu não tenho condição de dar uma boa aula de História ou de Filosofia ou Sociologia. Tem cursos que se propõem a fazer em três anos uma formação de um professor em Ciências Humanas, com um pouquinho de Filosofia, Sociologia, História, e Geografia. Esse pouquinho em pouquinho pode correr o risco de levar uma formação rasa. Uma formação abrangente, mas rasa. Daí eu fico na dúvida.

O início de sua explanação reforça a questão já apresentada anteriormente sobre a ideia de ensinar os meios para se aprender, com destaque aqui às contribuições dos conhecimentos da cognição humana e da Neurociências. A aquisição de conhecimentos por parte dos

professores, do qual Jorge se faz em certa medida porta-voz, mesmo que apresente suas contradições e limites, significa um maior preparo no sentido destes se apropriarem de estratégias para se trabalhar e evidencia que os conteúdos, os conhecimentos são apenas meios para o desenvolvimento cognitivo dos alunos. Destaca ainda a questão da interdisciplinaridade dos conhecimentos para uma boa formação, já que professores mal-formados estão focados no livro didático e não conseguem fazer a ponte com outras áreas do conhecimento. Ao mesmo tempo, Jorge apresenta uma certa cautela com a interdisciplinaridade e aponta o risco dela ocasionar uma formação superficial diante da vasta opção de cursos disponíveis em diversas áreas.

Em vista da importância desse assunto abordado por Jorge, retomei-o na segunda entrevista na tentativa de melhor compreender o que Jorge estava querendo dizer sobre formação voltada para o desenvolvimento cognitivo das crianças e para a Neurociências, e também quais seriam as suas referências teóricas e conceituais para embasar essa opinião. Jorge então relatou que durante o seu mestrado teve influência de uma professora que estudava um psicólogo chamado Reuven Feuers⁶, e que segundo o entrevistado, havia sido aluno de Piaget. Jorge afirma que as teorias de Feuers aplicadas no campo da Neurociências mostravam que *todos eram capazes de aprender*, e prosseguiu sua fala a respeito dessas teorias:

Tem os instrumentos de... ele não trabalha com conteúdo, trabalha só com o desenvolvimento cognitivo, é uns instrumentos que não tem conteúdo e ajuda esse desenvolvimento de identificação de elementos, de comparação, de interpretação; é muito rico...e acho que pra mim isso foi importante. Tem alguns brasileiros que escrevem sobre ele, a partir das ideias dele. Pra mim as referências são essas, em termos de aprendizagem, mais até do que Paulo Freire, acho que Paulo Freire tem umas ideias ótimas, essas ideias dele, que são aplicáveis também na escola, principalmente na parte de alfabetização...é que a gente não consegue, a gente pega mais uma perspectiva mais política de Paulo

⁶ Segundo Almeida e Malheiro (2022), “Reuven Feuerstein foi um professor, psicólogo e pesquisador judeu-israelense nascido em 1921, na Romênia (...) Seus principais campos de pesquisa foram Psicologia do Desenvolvimento, Psicologia Clínica e Psicologia Cognitiva a partir de uma perspectiva cultural (...) Feuerstein se questionava se existia a possibilidade de modificação cognitiva que fosse além de ajudar as pessoas a simplesmente aprender um conjunto de fatos e procedimentos manuais, mas que desenvolvesse nelas habilidades estratégicas sensíveis ao conteúdo, conhecimento, identidades culturais e hábitos mentais, de maneira que transformassem o aprendizado mais eficaz, significativo e autônomo. Baseado nisso, o pesquisador consolidou o paradigma de que a inteligência é promovida, assim como é tornada plástica ou modificável, pela interação humana (MEIER; GARCIA, 2011; FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). A partir de suas proposições teóricas, o baixo rendimento cognitivo, o fracasso no processo de aprendizagem e/ou o retardo mental passaram a ser observados como frutos da falta de interação mediada social que, por sua vez, produz a denominada síndrome de privação cultural (FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014). Ao invés de procurar fontes teóricas que servissem de base para uma visão otimista do ser humano e da possibilidade de modificar o curso de sua vida, Feuerstein pesquisou meios de provar que a modificabilidade era possível, envolvendo-se em um programa teórico e instrumental de diagnóstico e intervenção, com o intuito de confirmar seu postulado de que é possível mudar estruturas cognitivas, emocionais e comportamentais do indivíduo.” (ALMEIDA; MALHEIRO, 2022, p. 2-3).

Freire, eu acho que a parte prática da pedagogia dele a gente acaba não conseguindo colocar em prática em sala de aula, mas são pensadores importantes que precisariam estar mais presentes no dia a dia da escola.

A noção de que todos são capazes de aprender não é uma exclusividade dos estudos experimentais da cognição humana. O próprio filósofo Rancière, ao refletir sobre o conceito de igualdade como convicção política, apostou na igualdade e capacidade de toda inteligência humana. No entanto, a Neurociências, através de um conhecimento científico experimental se propõe a validar uma verdade há muito tempo conhecida pela história.

Por esse excerto, é possível entender algumas das razões pelas quais a neurociência tem exercido tanto poder no campo educacional e que justifica para o professor Jorge a proposição do trabalho com os conteúdos de forma “flexível”, com menos exigência cognitiva do aluno. Ao compreender a aprendizagem de um ponto de vista “cerebral”, seria mais coerente se trabalhar o desenvolvimento cognitivo por meio de estratégias de “como aprender” do que ensinar sistematicamente os conteúdos. O coordenador, tomado pela força dessa compreensão hegemônica da aprendizagem, enxerga os conteúdos como secundários.

Na fala de Jorge, é possível também notar que os conhecimentos a respeito da cognição humana têm sido mais fáceis de se colocar em prática na sala de aula do que a própria pedagogia de Paulo Freire. Segundo o entrevistado, há uma dificuldade em se aplicar as ideias do educador na escola, principalmente no que tange ao pedagógico, já que ele oferece uma perspectiva mais política. Essa dificuldade nos leva a constatar ainda, que a alfabetização está muito mais ligada a um desenrolar de elementos da cognição do que à inserção do educando no mundo da linguagem e da cultura. Para contextualizar essa discrepância, vale lembrar que a alfabetização em Paulo Freire pressupõe mais do que uma metodologia, mas trata-se de uma teoria. Ela é tomada como um ato político e de libertação, e pressupõe uma reflexão direta sobre a realidade dos sujeitos oprimidos buscando não só conhecê-la, mas transformá-la:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se). (...) É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (FREIRE, 1979, p. 19-21).

A experiência de alfabetização mais marcante do pedagogo Paulo Freire aconteceu em Angicos, no estado de Pernambuco, onde o educador foi capaz de levar à leitura mais de 300 adultos em 40 horas (GADOTTI, 2014).

Podemos compreender através do discurso de que Jorge é em certa medida porta-voz, que apontou sobre a importância dos conhecimentos da Neurociências e da cognição humana para fins metodológicos, que o método de alfabetização de Paulo Freire não seja o mais efetivo, pois não se atém a modos de se ensinar baseado em procedimentos validados pela ciência experimental, mas à relação entre educador e educando no contexto concreto dessa relação por meio de uma visão de mundo e de indivíduo bastante distintas da preconizada pela Neurociências. Todavia, a Neurociências e os conhecimentos dos aspectos cognitivos do desenvolvimento da criança ganharam mais espaço, pois são validadas como conhecimentos científicos a partir de uma visão positivista e não dialética do conhecimento. De acordo com Nóvoa e Alvim (2020):

(...) encontramos muitos estudiosos que, nas últimas décadas, se reuniram em torno das chamadas "ciências da aprendizagem". Os estudos e a aprendizagem do cérebro são um poderoso universo simbólico, reforçando a ideia de que é possível encontrar respostas personalizadas para cada criança e que essas respostas podem ser dadas em um ambiente doméstico. A ideia básica é construir uma educação baseada em evidências nos mesmos moldes da medicina baseada em evidências. A neurociência educacional busca calcular o universo educacional e pedagógico, explicando a aprendizagem através da pesquisa científica do cérebro (NÓVOA; ALVIM, 2020. p. 37, tradução nossa).

Esses conhecimentos, produzidos no campo científico dos estudos da mente e transpostos para os currículos educacionais, representam um grande problema como aponta Azanha, pois levam a uma desvalorização dos saberes e práticas docentes que historicamente produziram uma cultura escolar e são constituídos no cotidiano escolar (AZANHA, 2006). Desvalorizados nas últimas décadas, os “saberes fazeres escolares”, na expressão do autor, vêm sendo suplantados por orientações pouco claras, por confusões e dificuldades de toda ordem, como revelam os relatos, que claramente criam dificuldades para alunos e professores.

Mais adiante, abordei com o entrevistado um trecho da primeira entrevista em que ele, ao falar sobre as defasagens, apresentou uma perspectiva mais integral de se olhar para os alunos, propondo um ensino ao alcance de todos para além apenas da diversificação de atividades. No entanto, quando Jorge retomou esse assunto, a ideia de uma perspectiva mais

integral e de ensino para todos, parecia ser algo um pouco distante da realidade vivida pela escola Rio doce. O entrevistado conta que durante a pandemia, na perspectiva dele, a escola passou a ser vista como desnecessária por parte dos alunos e suas famílias, porque, como já apontado, eles tinham preocupações maiores, como trabalhar, cuidar da casa e dos filhos. Mas essa foi uma realidade que não surgiu com a pandemia, pois a necessidade de concatenar estudo e trabalho para ajudar em casa ou trabalhar sempre foi vivida pelas comunidades menos favorecidas economicamente. A pandemia apenas atenuou essa realidade e tornou explícito o distanciamento entre a escola e os alunos, entre as ações governamentais e a escola, como mostram os relatos. Porém, é importante notar que apesar dessas questões estarem presentes na fala do professor, ele não dispunha da crítica necessária para entender o que poderia ter contribuído para a perda de sentido da escola para os alunos. Diante dessa queixa de “perda” de sentido da escola para os alunos e suas famílias, a saída de Jorge foi recorrer a possibilidade que vem sendo oferecida nos currículos educacionais: o Projeto de Vida, um componente curricular das competências gerais da BNCC:

Seria uma forma da gente conseguir acessar melhor os interesses dos alunos nas diferentes disciplinas...Pra que me serve aprender raiz quadrada? Pra que me serve aprender que o clima do polo norte é polar ártico? - “eu nunca vou para o Polo Norte!” Então tem um pouco essa ideia. Para o conhecimento fazer sentido para o aluno, tem que tentar fazer esse link com aquilo que eles querem...eu tenho que dar conta desse currículo pra uma comunidade que não tá pensando nessa formação acadêmica, que era o que eu precisava na minha época se eu quisesse sair de uma condição, entrar numa boa escola de ensino médio, pra ir pra faculdade...muitos deles falam assim: “eu já sei o básico de matemática pra não ser um bandido, eu não quero ser um bandido. O que sei de matemática já é suficiente pra eu ter uma atividade econômica”. É assim... Um menino de 13 anos. Os sonhos dele são nivelados por baixo e fazem com que os projetos de vida também não sejam ousados. Se a gente conseguisse desenvolver a ideia dos projetos de vida, a gente conseguiria um maior interesse deles pela escola, principalmente dos adolescentes.

O projeto de vida emerge, na fala de Jorge, como uma forma de provocar o interesse dos alunos pela escola, de modo a constituir conexão entre o que se ensina e aquilo que o aluno aprende, sendo imprescindível que esse processo contemple o contexto do educando. O problema implicado nisso, ocorre quando o entrevistado afirmou que a comunidade não está pensando em formação acadêmica, e revela um desconhecimento das reais razões que porventura teriam levado ao desinteresse dos alunos, como a confusão criada pelos desacertos entre a Secretaria da Educação, a escola e os alunos, evidenciado nos relatos sobre o ensino

remoto. Diante disso, o projeto de vida parece estar a serviço da produção de uma proposta para a vida desses jovens, tidos como sem perspectiva, sem projeto, sem interesse, e iria contribuir para suprir a falta de cultura e aquilo que Feurstein (2014) chamou de “síndrome da privação cultural” (cf FEUERSTEIN; FEUERSTEIN; FALIK, 2014 apud ALMEIDA; MALHEIRO, 2022, p. 2-3).

O Projeto de vida que já estava presente nos documentos do ensino fundamental, ganhou força nos itinerários formativos advindo com a reforma do Ensino Médio, em 2017, através da conversão da medida provisória 746 de 2016 pelo governo Temer. De acordo com Macedo e Silva (2022), a proposta se dá numa articulação com o mundo do trabalho e um sentido pré-determinado para o exercício da cidadania. O projeto está comprometido com alguns pilares, como a noção de “empreendedorismo de si” e modelos de desenvolvimento moral. O projeto também apresenta em seus textos base uma associação com a felicidade, porém como um alcance individual, ou seja, “planejar a vida para evitar o sofrimento”. Macedo e Silva pontuam que no projeto de vida parece não haver lugar para o fracasso, o que para eles é uma característica da promessa neoliberal, responsabilizando os sujeitos pelo seu próprio sucesso. Assim, em uma sociedade desigual na qual vivemos, uma questão estrutural estaria amenizada por um projeto individual de construção do próprio futuro, planejado ou ensaiado pela escola em seu “projeto de vida” para esses jovens.

Na continuidade da entrevista, perguntei também à Jorge, se para além dos planos de se trabalhar com os projetos de vida, a escola estaria naquele momento trabalhando com algo para resgatar esse “sentido” da escola que foi diminuído com a pandemia. Nesse momento, Jorge responde que a escola estava ainda confusa com a situação: “a gente está meio perdido”, e que havia iniciativas mais individuais dos professores que estavam buscando “tocar no emocional” e “chamar mais pra a questão afetiva” dos alunos, na tentativa de aproximar o educando da escola. Esse tipo de abordagem relacionada aos “aspectos emocionais” dos alunos me remeteu a uma experiência narrada por Carvalho (2020) sobre a aluna Maya. A estudante, que durante o ensino remoto viveu uma insatisfação com um “espaço de debate” promovido por sua escola, queixava-se de que nesses momentos, os professores repetiam a mesma pergunta de semanas sobre como os alunos se sentiam em relação à pandemia, que já durava meses. A aluna dizia que os alunos na classe respondiam de forma a reproduzir clichês midiáticos. Ao ser interpelada por seu pai que tentava explicar que aquele debate representava uma preocupação da escola

com o bem estar dos alunos, Maya respondeu com certa irritação: “Pai, tem um monte de gente morrendo, a gente fica olhando uma tela, fazendo exercícios de matemática e de inglês. Depois eles perguntam como estamos nos sentindo!” (CARVALHO, 2020, p. 5).

Não dá para saber se o que Jorge falou sobre trabalhar o emocional dos alunos tratava de algo parecido com a situação de Maya, mas me fez pensar que não poderia ser algo diferente do que tentar gerar um bem-estar mental em meio ao caos instaurado no mundo. No entanto, apesar de ser uma proposta interessante e necessária, ela era insuficiente, e quando pensamos em contexto pedagógico, outros aspectos deveriam também serem trabalhados: as angústias de não estar aprendendo, o distanciamento dos amigos, das atividades escolares, das referências e da proteção que a escola também representa e como encontrar caminhos, juntos. Carvalho (2020), ao falar sobre um sentido para a experiência escolar em tempos de pandemia, afirmou que no processo educativo: “mais profícuo do que interrogar os alunos acerca de seus sentimentos em relação à experiência pessoal na pandemia seria lhes convidar a examinar como aqueles que os precederam no mundo reconfiguraram simbolicamente suas experiências em uma situação análoga” (ibidem, 2020, p. 10, 11). O autor cita algumas obras literárias, artísticas e protagonistas como o Dr. Rieux, da obra de Camus em *A Peste*, para se referir ao isolamento e aos temores enfrentados por pessoas na realidade ou na ficção em situações de tragédias sanitárias que assolaram milhares de vidas, e afirma:

Disponibilizar esses monumentos da cultura onde a vida do espírito é objetivada para as novas gerações significa oferecer-lhes uma sólida oportunidade de elaborar o vivido, pensar o presente e lhe atribuir um sentido a partir de um diálogo com produções culturais que reificaram – de forma ficcional ou historiográfica-experiências análogas” (CARVALHO, 2020, p. 11).

Um dos últimos assuntos compartilhados com Jorge, foi sobre uma questão que o intrigava entre a diferença na relação do professor com o aluno nas atividades realizadas dentro da sala de aula e fora dela:

Você está fazendo uma atividade fora da sala, a gente tem um espaço maravilhoso aqui, a relação entre professor aluno é uma...todo mundo faz as coisas? Não. Mas uma grande parte faz. Quem não tá fazendo está em contato com o que está acontecendo. A partir do momento que você leva essa turma para a sala de aula, parece que é uma outra turma...as paredes da sala de aula parecem que causam um impacto emocional...até pela proximidade entre eles que fica difícil a aula dentro da sala de aula...Você está passando texto, usa datashow, escreve na lousa, mas você consegue ter menos

atenção do que no espaço aberto, até porque, e estou pensando nisso agora...quando você propõe para a turma ir para fora da sala, essa atividade está mais bem preparada do que quando tá na sala de aula... "nós vamos lá fora e vamos fazer isso, tudo bem?" Alguns não vão fazer, mas a maioria faz.

Quando está na sala de aula, a lição está na lousa..." a hora que der vontade de copiar eu copio, o professor não tá vendo se eu to copiando ou não". Então tem esses desafios (...) é difícil esse trabalho de convencimento, é convencimento mesmo. Eu não vejo a escola hoje com projetos sólidos, nem projetos em construção de fato pra estimular nas crianças esse desejo...eu vou falar uma coisa, mas não sei se acredito muito nisso tá? O desejo de aprender...eu acho que eles querem aprender, eu não sei se eles querem aprender do jeito que a gente tá querendo ensinar...é meio...essa parte pra mim é muito difícil porque eu sou de uma geração que ia na escola para aprender o que fosse que o professor estivesse ensinando, eu precisava aprender...não tinha internet na minha infância, não tinha celular. Então, eu não consigo de fato me colocar no lugar da criança e adolescente hoje. Eu percebo algumas coisas, mas não sei o que é estar na pele deles... e acho que os novos professores também tem um pouco disso, porque mesmo aqueles que não gostavam da escola estudavam...é meio complicado, acho que é até meio paranoico.

Ao narrar a situação, Jorge vai encontrando pistas para responder suas inquietações. Primeiro, ele pensa na possibilidade que um dos problemas da menor participação dos alunos na sala de aula, em comparação com a participação na área externa, seriam as paredes físicas, que parecem causar um impacto emocional nos alunos. Em um segundo momento, ele também fala sobre a proximidade entre os alunos, entendendo aqui nos termos de uma sala de aula pouco espaçosa. Posteriormente, Jorge se refere ao planejamento da aula, algo que é mais bem feito quando se trata de atividades na área externa. Na sala interna, as atividades são de cópia da lousa num ambiente em que professor e aluno estariam acomodados, automatizados. Todavia, o ponto fulcral dessa narrativa se dá quando o entrevistado aponta para os problemas pedagógicos da escola, a falta de projetos sólidos e de projetos em construção para provocar o desejo de aprender nos alunos. Algo que responde ao que ele disse anteriormente sobre estarem “meio perdidos”. Além disso, Jorge assume uma postura de autoresponsabilidade, ainda que de maneira duvidosa, sobre o *não fazer* da escola ao afirmar que os alunos querem aprender, mas não sabe se é da forma que a escola está ensinando. O que o relato revela é um coordenador que não está satisfeito, angustiado e sem as ferramentas necessárias para empreender uma crítica fundamentada das formas que a escola tem assumido na atualidade para poder repensá-la, segue as tendências de autculpabilização pelas dificuldades vividas. Ele também parece nostálgico de um tempo em que a escola fazia sentido, em que a preocupação era a de que todos aprendessem. Estudante na década de 70, sabemos que as preocupações eram outras, que não o desenvolvimento cognitivo do aluno, de suas habilidades e competências; e a escola como

instituição de ensino ainda preservava uma tradição, a autoridade docente, a instrução e a transmissão dos conhecimentos, apesar dos outros problemas institucionais existentes.

Ainda tratando da relação professor-aluno, foi possível notar que Jorge relatou que na pandemia, a diminuição de alunos em sala de aula possibilitou uma maior aproximação dos professores com os alunos, no sentido de ouvir, saber das angústias que passavam e fortalecer o vínculo com eles. Referiu-se até mesmo à importância fundamental, para que o ensino e a aprendizagem possam ocorrer, de um bom vínculo entre educador/educando e como dele depende o desempenho escolar dos alunos e a qualidade do ensino do professor:

(...) quando o aluno percebe que o professor reconhece que ele tem uma dificuldade, que ele tem uma potencialidade e chega perto, consegue conversar com ele sobre isso, o aluno vai se identificar mais com esse professor né... “esse professor se importa comigo, vamos esforçar”. Realmente com o professor perto vou conseguir aprender melhor ou não..

O relato mostra que a pandemia possibilitou o reconhecimento e o fortalecimento da importância do vínculo entre professor e aluno. Possibilitou também a constatação de que o trabalho online não foi útil para a vida dos alunos, nem mesmo para os que acessaram as plataformas e realizaram atividades. Segundo ele, o ensino remoto impossibilitou o contato físico com colegas e professores, e as aprendizagens não evoluíram como se esperava. Nóvoa e Alvim (2021) discutem essa questão ao afirmarem que o ensino remoto na pandemia trouxe um certo “ilusionismo tecnológico” em que alguns pensaram numa escola do futuro, outros recusaram essa ideia e colocaram o presente entre parênteses na espera da volta do “normal”. Para eles é preciso construir outra escola, sem deixá-la desaparecer:

Aos que acreditam numa educação inteiramente digital, dizemos que tal não é possível, nem desejável, pois nada substitui a relação humana. Os meios digitais são essenciais, mas não esgotam as possibilidades educativas. Grande parte das nossas vidas e culturas, da nossa criatividade, das histórias, das produções efêmeras e espontâneas, dos laços e relações entre nós, dos nossos sonhos, não estão na Internet. Há um património humano, impossível de digitalizar. Sem ele, a educação ficaria reduzida a uma caricatura digital (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 9).

A respeito disso, Jorge também comentou que apesar da volta das aulas presenciais de forma parcial, onde havia menos alunos em sala de aula e a chance de se trabalhar melhor com eles, a aprendizagem continuou não acontecendo. Mas, recorrendo aos discursos recorrentes de que o problema se resume à falta de planejamento dos professores, acabou por deixar de

considerar o que já havia afirmado anteriormente, isto é, a importância dos vínculos professores e alunos e suas relações com as possibilidades de ensino e da aprendizagem. Para ele, trata-se de uma questão de planejamento, pois, se haverá aula durante uma semana, é necessário fazer um planejamento para essa semana.

As falhas relacionadas ao papel da escola se repetem na narrativa de Jorge tanto no período da pandemia quanto fora dela. No excerto seguinte, ele descreveu um sentimento que já vinha tomando conta de sua narrativa em alguns momentos quando falou sobre uma avaliação “capenga” ou de se “sentirem perdidos” em relação a projetos da escola, de “não dar conta” das defasagens e, por fim, com a volta das aulas presenciais, de viver um “Deus nos acuda”:

Quando voltou 100%, aí foi um “Deus nos acuda” porque o aluno que está no 6º ano, ele saiu do 3º ano e foi para o 6º ano, praticamente. Então, vieram à tona as defasagens que já existiam... a gente joga muita coisa nas costas da pandemia, mas o aluno de 9º ano que não está completamente alfabetizado não foi por causa da pandemia. E aí ele tá adolescente, e juntam todas as questões da adolescência, de confronto, de desafio à autoridade com não entender aquilo que a professora está falando...porque a professora: ó eu preciso ensinar isso. E o aluno não sabe fazer uma conta de divisão, por exemplo. Isso abre espaço para a indisciplina e para o desgaste, para as violências.

A ênfase no planejamento e não nos ganhos que a pandemia havia evidenciado, tal como uma maior proximidade com os alunos que participaram das atividades propostas e a percepção das suas angústias e dificuldades no retorno às aulas presenciais, mostrou que ele se tornou inviável. Na escola Rio Doce, em especial, o planejamento escolar estava comprometido. Mas de que planejamento se tratava? Ao que Jorge estava se referindo? Do mesmo modo que vimos a importância de se pensar nos aspectos que envolvem a avaliação e suas dificuldades, o discurso do coordenador remete a necessidade de se compreender os aspectos que envolvem o planejamento e suas possibilidades em um momento tão difícil. Segundo Luckesi (1992), o planejamento é parte da nossa natureza humana e tem a ver com as escolhas que todos precisamos fazer, sendo que para isso é necessário avaliar as coisas, seja de forma positiva ou negativa. O autor também afirma que o ato de planejar se dá em opções filosófico-políticas capazes de estabelecer os fins de uma determinada ação que irá refletir na sociedade, e por isso, ele é um ato axiologicamente comprometido. No entanto, ainda que o ato de planejar tenha esse sentido, o autor afirma que o planejamento em nosso país, em especial na Educação, vem acontecendo com pouca responsabilidade:

Por vezes, o planejamento é apresentado e desenvolvido como se tivesse um fim em si mesmo; outras vezes, é assumido como se fosse um modo de definir a aplicação de técnicas efetivas para obter resultados, não importando a que preço. (...) Não se pergunta pelas determinações sociais que estão na base do problema a ser enfrentado, assim como não se discutem as possíveis consequências político-sociais que decorrerão da execução do projeto em pauta (LUCKESI, 1992, p.118).

Como pergunta final da segunda entrevista com Jorge, o questionei se conhecia alguma referência da Psicologia escolar ou se já havia tido algum contato durante a sua formação, e ele disse que não. Quando citei o nome da Maria Helena Sousa Patto, ele lembrou da autora, mas não se recordou de nenhum texto, discussão em aula ou algo parecido. Afirmou que em sua dissertação de mestrado falou sobre a aprendizagem em um capítulo, mas não se lembrou, já que o tema principal tratava do liberalismo e o mercado de trabalho no SESI.

O professor Paulo

Paulo entrou na escola Rio Doce em 2017 como professor de História e permaneceu durante quatro anos. Em 2021 ele saiu para exercer o cargo de coordenador em outra escola. Paulo fez a sua primeira graduação em História. É bacharel e Licenciado pela USP. Também é recém formado em Letras pela USP e na época da entrevista, estava para concluir a Licenciatura com habilitação em Português. Ele fez Pedagogia pela faculdade de Carapicuíba e por meio dela conseguiu acessar o cargo atual de coordenador em outra escola. Paulo também possui uma pós-graduação em estudos africanos e tem uma complementação pedagógica em Sociologia e Filosofia. O entrevistado fez questão de ressaltar que realizou uma oficina longa de uso de documentos históricos em sala de aula. Era sobre adaptação de fotografias, jornais, imprensa, música, rádios e tinha uma ligação com os documentos do arquivo público do estado de São Paulo.

Inicialmente, pedi para Paulo falar um pouco sobre a experiência e também sobre o ensino durante a pandemia. Ele contou que a experiência na Rio Doce foi muito boa, já que vinha da rede privada de Guarulhos, onde residia. Ele se mudou para a região da escola Rio Doce e lá passou a vivenciar a comunidade que atendia na escola. Os encontrava na feira, no mercado e tinha esse contato próximo com as famílias e alunos. Paulo relata um pouco sobre a

realidade dos alunos e suas famílias, e aponta a escolarização como possibilidade de emancipação:

De fato, a gente percebe que os alunos têm um histórico de serem, muitas vezes, os primeiros a terem a chance de concluir a educação básica nas suas famílias. Muitas famílias são de pais que não terminaram o ensino primário e eu encontro os alunos já no chamado ensino fundamental II, já é um grau de escolarização muito maior que os pais deles. Por exemplo, nós temos pais que na hora de assinar a retirada do material escolar e o uniforme quando era na escola, já desde o ano passado deixou de ser, mas os pais tinham vergonha porque não sabiam nem assinar o nome, nem analfabeto funcional, só assinatura, ler o nome do ônibus, nem isso eles tinham esse nível de letramento e ficavam envergonhados, tremiam as mãos e os filhos assinavam na reunião dos pais em nome dos pais, a gente via esse tipo de situação, né?

Em nossa sociedade utilitarista, o indivíduo não alfabetizado é visto numa condição vergonhosa. Chama a atenção no relato que, em pleno século XXI haja pais de alunos que não são alfabetizados e que apenas os filhos tenham tido a oportunidade de chegar ao Ensino Fundamental II. O relato dá mostras de que a expansão do ensino deu possibilidades que os filhos de pais analfabetos chegassem aos graus mais avançados do Ensino Fundamental. Os relatos das crianças e dos jovens em momentos anteriores da pesquisa revelaram que eles ainda valorizam a escola e que apostam na possibilidade de um futuro melhor. A educação formal aparece nos relatos como a chance de buscar por melhores postos de trabalho e posição na sociedade e como possibilidade de liberdade e de um direito. Como apontam alguns autores, a escola, ainda que imersa em diversas contradições, abismos políticos e descasos, é lugar de mudança de realidade. Segundo Carvalho (2022), “A escola significa sempre a possibilidade de eu me libertar de um espaço onde os lugares já estão predeterminados” (CARVALHO, 2022 apud PESCIOTTA, 2022, p. 2).

No início da sua carreira na escola, Paulo relata que enfrentou dificuldades na interação com os alunos. Ele conta que se vestia de um jeito formal com camisa social e que isso gerava um estranhamento nos estudantes, mas aos poucos foi se adaptando. O professor fala de uma interessante experiência num projeto que ele realizou pelo Mais Educação sobre cultura afro-brasileira. Conta que teve a oportunidade de trabalhar e conversar com os alunos em sala de aula, algo difícil de acontecer no ensino regular em sala de aula. Explica que o professor de História recebia um currículo que tinha que atender a todos; e nessas aulas havia alunos muito

resistentes, que faziam muita bagunça, não tinham disciplina e faltavam, mas o projeto ofereceu algumas possibilidades diferentes:

Quando eu comecei no projeto, um aluno foi o S, e ele começou a se destacar no projeto. Ele conhecia os sambas, ele fazia parte das escolas de samba, de ensaios, ele era de terreiro, então ele conhecia dos orixás, das histórias, ele tinha o que contribuir, ele gostava, era uma liderança. Ele ficava quieto na aula de História, quando eu tava falando do Antigo Regime, Napoleão, algo do tipo, mas quando eu falava coisas que tocavam o cotidiano, a realidade, as experiências de vida dele, ele tinha o que dizer e mudou inclusive...uma vez que consegui criar esse vínculo, ele sabia que eu também era o professor do projeto e a gente se encontrava toda semana num horário que era no contraturno, na verdade não era bem no contraturno, era no horário do almoço. Ele chegava um pouco antes, estudava à tarde, e já ficava para o projeto. Eles recebiam o almoço, iam para o projeto e depois ficavam para a aula. E aí, a gente construiu...melhorou o desempenho quando conseguiu ter essa humanização da relação e eu fui me desapegando da perspectiva que eu tinha da escola privada conteudista.

O relato de Paulo me remeteu a Paulo Freire que nos deixou um ensinamento importante sobre a aquisição de conhecimentos existente no meio e na cultura dos indivíduos. Para o educador, a aprendizagem só faz sentido quando toca na realidade do educando. A abordagem contextual de Paulo com o seu aluno fez grande diferença em sua aprendizagem, porém, há um aspecto interessante a ser observado nesse relato. Além da aproximação com o contexto de vida do educando, a relação entre professor e aluno foi preponderante no sucesso do projeto e na aprendizagem dos participantes. A relação de confiança, o vínculo, a proximidade entre o professor que se debruçou na explanação de um conteúdo para os alunos de forma genuína, foi o aspecto de maior destaque do projeto narrado. No entanto, para Paulo, o sucesso do mesmo se deu devido à mudanças metodológicas e ao afastamento da noção de currículo conteudista em detrimento do ensino de competências aos alunos:

(...)eu percebi que muito mais do que a extensão de quantos conteúdos eu passei, seriam mais as competências e de como eu consigo engajar os meus alunos nos estudos, dar ferramentas para eles estudarem. Então, mais do que dar conta dos conteúdos, que eles possam fazer um mapa conceitual, que eles saibam como estudar, que eles consigam ler um texto criticamente, comparar autores, visões de mundo diferentes, perceber qual é o posicionamento de cada autor e qual o interesse dele, e como isso aparece na sua escrita. Se ele conseguir fazer algo procedimental, algo mais analítico, ele pode servir isso como ferramenta de estudo para qualquer coisa na vida dele, não ter mais essa preocupação que eu tinha em não atrasar os conteúdos, porque às vezes eu corria e não dava tempo e às vezes não era significativo para meu aluno aquele conteúdo (...).

A fala de Paulo está na base do discurso psicologista do ensino, que prioriza a eficácia dos meios e dos procedimentos para se aprender. Para Azanha (2006): “A ideia de que o ensino eficaz, basicamente a aplicação competente de um saber metodológico, epistemologicamente fundamentado em outros saberes, principalmente de natureza psicológica, é altamente discutível” (ibidem, 2006, p.56). O autor afirma que as teorias da aprendizagem, inteligência, desenvolvimento cognitivo e emocional das crianças e adolescentes não são capazes de fundamentar a formação do professor, até porque seria um grande equívoco atribuir regras práticas de teorias científicas pela “desconsideração das complexas questões implicadas no trânsito entre o conhecimento de fatos e possíveis regras que consistiriam numa aplicação desse conhecimento” (ibidem, 2006, p. 56). Além disso, “Teorias sobre como os alunos aprendem e sobre como se deve ensinar podem até ser importantes em momentos específicos, mas seria um equívoco tomá-las como o ponto de partida para propor soluções sobre a questão das diretrizes curriculares nacionais” (ibidem, 2006, p.115).

O relato de Paulo, que expressa as visões hoje em destaque no campo da educação, demonstra a funcionalidade do ensino e da aprendizagem, no sentido de que o ensino deve se dar pela oferta de ferramentas ao aluno e a aprendizagem pela aquisição de competências para se poder aprender. As ideias defendidas na fala do professor Paulo remetem às reflexões trazidas por Carvalho (2017) sobre a redução do significado da formação educacional à instrumentalidade econômica e social na atualidade. Para o autor, o sentido da formação é outro, a formação educacional é entendida como uma herança simbólica comum e pública, e portanto, o objetivo da ação educativa se dá através do comprometimento do educador em acolher e iniciar os novos num mundo comum de modo que “(...) possam vir a se inteirar dessa herança pública, apreciá-la, fruí-la e renová-la. É a iniciação numa herança comum – de saberes, práticas, conhecimentos, costumes, princípios, enfim, de obras às quais um povo atribui grandeza, valor mérito ou significado público” (CARVALHO, 2017, p. 24,25). Nessa perspectiva, o ensino e o aprendizado não se reduzem ao aspecto funcional das necessidades mais imediatas da vida, antes está marcado pelo empenho em compor uma “experiência simbólica de relação com o mundo comum”. Desse modo, “Pensar a educação como uma experiência simbólica significa ultrapassar a dimensão técnica, utilitária e funcional da aprendizagem reduzida ao desenvolvimento de competências para pensá-la em seu potencial formativo” (CARVALHO, 2017, p.26).

A questão das competências emerge de um interesse iniciado no final do século XX em moldar na Educação um caráter utilitarista. Carvalho (2017) explica que a influência do economista Delors na Educação teve consequências marcantes nas políticas públicas, mas de forma reduzida e a reproduzir *slogans*. A exemplo ele fala dos quatro pilares da educação do século XXI (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver, aprender a ser). Vistas como *anemias semânticas* - uma expressão de Max Black usada por Azanha (2006, p.18), Carvalho aponta que esses *slogans* educacionais passaram a constituir diretrizes e políticas educacionais em diversos países, inclusive no Brasil. A obra de Delors reforça o capital humano e o investimento educativo para a produtividade. Nesse sentido, a educação veicula o ideal de aquisição de competências e habilidades para a produção numa sociedade de consumidores, “a experiência escolar deixa de ser concebida a partir de seu potencial formativo para passar a ser organizada a partir de sua suposta funcionalidade social” (CARVALHO, 2017, p. 29).

Seguindo com a explanação de Paulo, o mesmo afirmou que depois da pandemia, a escola Rio Doce “mudou tudo, e pra pior”. Em relação à escola que ele estava enquanto coordenador, o alcance do ensino na Rio Doce foi muito menor. Na realidade dos alunos da Rio Doce, não havia acesso à plataforma de ensino, além de falta de pacote de dados e aparelhos disponíveis para os alunos acessarem em casa:

(...) na Rio Doce a gente teve participações muito descontínuas, alguns alunos entravam em algumas atividades e respondiam, mas ficavam bons tempos sem entrar na aula, não tinha uma regularidade, essa frequência, de fato a questão técnica era um dos impeditivos e muitos outros, inclusive, e não é só uma questão de falta de aparelho, tem também a própria razão que a escola é o lugar do encontro, do social, dos amigos, da merenda, até de encontrar o professor, eles gostam de ter um adulto de referência, alguém que está olhando pra eles. Às vezes eles querem até chamar a atenção pra ver: “ah eu tô aqui, cê tá me olhando?” Eles fazem isso nessa fase e isso tudo se perde porque eles têm mais dificuldades de colocar as dúvidas deles, abrir a câmera, se bem que depende da turma, alguns alunos são mais exibidos, são os mesmos que abrem a câmera, mas a maioria deles não abre, a maioria delas não acessava, a maioria deles era uma frequência muito irregular, telefone a gente tentava entrar em contato, desaparecia assim, então perdeu o vínculo com a escola, foi uma evasão massiva, não é só recuperação de aprendizagem (...).

O relato de Paulo remete a mesma percepção de Jorge quando falou sobre o não acesso dos alunos estar relacionado à desmotivação, e não apenas a problemas técnicos. Na entrevista com Jorge, pudemos perceber que um dos fatores para essa desmotivação se relacionava também à desmotivação dos professores, em grande parte, ocasionada pelas burocracias da

Secretaria de Educação. Todavia, na narrativa de Paulo, um grande problema que explica a desmotivação dos alunos era a ausência do lugar social da escola. O ensino remoto criou barreiras sociais e distanciou os alunos e professores de interações significativas. Ainda que esse ensino tenha emergido com a tentativa de se equiparar às experiências presenciais, Paulo argumentou que a modalidade não contemplava o significado único que o presencial era capaz de oferecer aos seus alunos, o que os levou a motivos para uma evasão massiva. Carvalho (2021) citado por Silva (2021) nos leva a refletir sobre a importância desse lugar ocupado pela escola. Em uma entrevista cedida para a revista Educação em Debate, durante a pandemia, o autor afirmou: “a experiência escolar nos introduz na pluralidade como marca da vida humana, de uma vida humana feita por seres absolutamente singulares, que não precisam se fundir num todo, mas precisam aprender a viver juntos uns com os outros” (CARVALHO, 2021 apud SILVA, 2021, p.4).

Mais adiante, ao prosseguir sua resposta sobre a evasão escolar, Paulo citou vários fatores nela envolvidos, e em seguida, opinou sobre a Educação:

Essa evasão é algo complexo, são muitos fatores, que tem a ver com desde a crise na Educação de maneira geral até questões específicas do momento, então a crise econômica, o desemprego, a forma como não se valoriza a formação dos estudantes. Em geral a gente da Educação pensa na cidadania, na formação profissional, na formação como pessoa pra ter uma auto realização, pra ter uma auto imagem mais precisa de saber quem eu sou, a Educação ajuda como uma ferramenta de eu me tornar uma pessoa, saber quais são minhas preferências, quais são os meus valores, princípios, saber me posicionar, saber lidar com meus sentimentos.

Paulo compreende a complexidade que envolve um fenômeno como a evasão e aponta para a crise econômica e a precarização da formação dos estudantes. A fala de Paulo também traz elementos de uma Educação que transita entre um potencial formativo para a cidadania e para a formação da identidade do indivíduo na sociedade. Ambas noções indicam uma perspectiva crítica dos problemas escolares e da formação dos professores. Mas a visão de que a formação escolar é também um processo de humanização dos indivíduos, das suas percepções e relações com o mundo (SAWAYA, 2021, p. 21-34), não chega a ser assim formulada por Paulo, ainda que ele tenha chamado a atenção para aspectos fundamentais como o trabalho escolar de formar pessoas:

Isso tudo a gente percebe essa função, só que não é assim que muitas vezes é percebido pelas nossas comunidades que a gente atende, comunidade escolar, a educação às vezes é vista como um diploma assim, alguma coisa pra ostentar, pra eu dizer que tenho estudo, pro meu filho ser doutor, sei lá qualquer coisa assim, isso quando tem ambição do filho ir pra faculdade, que maioria não tem, a maioria de que é como se fosse uma etapa pra conseguir de forma instrumental, algum retorno financeiro, uma entrada no mercado de trabalho, essa é a visão dominante no Rio Doce assim, a educação para um emprego melhor, só que o problema é que as pessoas estão vendo o desemprego para todo mundo e aí não tem mais essa ideia de que a Educação vai garantir um emprego, um posto de trabalho, enfim.

Ao afirmar que o papel formativo da educação não se fazia presente nas comunidades recebidas pela Rio Doce, e que elas viam a escola por uma perspectiva instrumental de inserção no mercado de trabalho e obtenção de um diploma, Paulo expressa a insuficiência na avaliação da questão. Por exemplo, o próprio caráter utilitarista da educação nos dias de hoje é também compartilhado pelas famílias, que de maneira pragmática espera da escola uma formação que garanta um emprego. O papel ativo da escola na formação da pessoa e dos sentidos que ela atribuirá a sua experiência escolar, tende nos dias atuais e também nas próprias políticas educacionais a reforçar ou produzir essa visão instrumental e ultrapassá-la em prol de uma outra formação, o que exige uma leitura crítica do estado de coisas vigentes, que nem sempre se fazem presentes nos cursos de formação de professores.

Apesar de associar o desinteresse das famílias pela escola ao grande desemprego em nossa sociedade, Paulo prosseguiu buscando explicar esse desinteresse por razões culturais, tal como a tradição de estudos em psicologia e sociologia o fez durante muitas décadas:

(...) tem a questão da cultura familiar, do incentivo ao estudo, do acompanhamento. Uma criança precisa de uma supervisão de um adulto e as famílias, da forma como elas são, muitas vezes, não tem esse alguém pra dar supervisão. Geralmente, muitas vezes é uma avó, uma mãe solteira que trabalha porque o pai desapareceu, o pai tá preso ou o pai teve vários filhos, e a sociedade pelo patriarcalismo, pelo machismo, deixando que esse pai se desresponsabilize e fique tudo nas costas da mãe.

Ainda que a problemática estrutural do machismo em nossa sociedade, que delega as maiores responsabilidades do cuidado dos filhos às mães, seja apontado na fala de Paulo, o tema da desestruturação familiar baseado em uma visão simplificada e idealista da família nuclear burguesa (PATTO, 2015), ressurge na sua fala.

Paulo comenta que o pouco vínculo que permaneceu entre a escola e seus alunos se deu pelo caráter assistencialista da escola:

(...) Só não perdeu totalmente o vínculo porque teve um cartão merenda, porque vem alguns materiais, eles gostam de retirar os materiais, quando tem coisas pra retirar, essa escola que acaba cumprindo esse papel assistencialista, muitos alunos que não interagem na plataforma, mas quando a gente liga dizendo que tem algum benefício pra buscar, eles vêm... a cesta básica pra distribuir. Então, assim, quer dizer que vê assim a escola como uma instituição do Estado que pode prover assim do ponto de vista da assistência social, e nesse sentido a escola é legitimada por essa comunidade, mas enquanto instituição de ensino, nesse aspecto da educação ligada ao ensino, aspecto mais pedagógico não é reconhecido assim (...) se a escola não tem nenhum atrativo no sentido de compensação social para essas famílias, uniforme, merenda, material, cesta básica, programas leve leite, sabe... se não tem nada disso funcionando, pode se acreditar que eles não vão ter a iniciativa de perceber que o ensino é importante (...).

A escola faz parte da rede de proteção formal da assistência social e nisso ela exerce um papel fundamental de comunicação com as famílias e cuidado dos alunos. Por meio da Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS) de 1993, e da PNAS de 2004, a Educação é reforçada como meio de proteção contra a exclusão social. Juntamente a essas ações, foram implementados programas como: Programa de Erradicação do Trabalho infantil (PETI), Programa Nacional de Renda Mínima, Programa Brasil Jovem, Programa Bolsa Família (PBF), dentre outros que vincularam a Educação à Política Nacional de Assistência Social (ECKER; GUARESCHI; TORRES, 2020). Entretanto, é preciso lembrar que a partir do momento em que a escola se tornou braço do Estado diante da crise ocasionada pelo capitalismo (MADRID, 1995, p. 52), ela passa a exercer papéis do Estado, e conseqüentemente a reprodução de seus aspectos assistencialistas, já que muitos programas e políticas do Estado se encontram esvaziados de sua função social e possuem características assistencialistas (ALAYÓN, 1995).

Na descrição de Paulo, a escola em seu papel assistencialista fornece o principal vínculo das famílias com a instituição, que ao aderirem às ações assistenciais oferecidas pela escola, contribuem para a sua manutenção de modo que as compensações sociais se tornam mais interessantes na escola do que o reconhecimento da mesma como instituição de ensino. A relação assistencial da escola com as famílias, a que Paulo faz referência, marca a história da escolarização dos alunos de camadas populares. Se de um lado a fala do professor evidencia o vínculo assistencial mantido com a escola, por outro ela não deixa claro as conseqüências nefastas para a vida das famílias pobres, a desresponsabilização do Estado no seu papel de

promover uma educação de qualidade aos alunos e o quanto ela aprofunda e reproduz aquilo que Ferraro (2009) chamou de exclusão na escola e da escola.

Posterior a esse excerto, Paulo deixa claro a sua percepção das dificuldades por que passam essas famílias ao descrever a realidade difícil, que muitas delas viviam. O “desinteresse” das famílias em reconhecer a escola enquanto uma instituição de ensino é então por ele relativizado ante as necessidades e dificuldades pelas quais elas passam. O professor chama a atenção mais uma vez para as dificuldades familiares e narra sobre uma visita que realizou nessas comunidades, contando das situações que muitas delas viviam, sob condições precárias de moradia:

Então a gente percebe, por exemplo, quem participa do conselho representando o seguimento dos pais? quando tem participação é das mães. A figura paterna é fora da preocupação com a Educação, na maioria das vezes. Então, tem esse arranjo familiar, tem a questão econômica, tem a questão de não ter um adulto em casa, precisa sair pra trabalhar, as crianças ficam cuidando ou agrupadas com outras crianças, muitos moram em comunidades (...) Esses alunos, eles ficam em grupo, andando de bicicleta, eles ficam nas ruas, porque muitas vezes nessas comunidades e gente chegou a visitar, são becós, são casa muito pequenas, é banheiro e cozinha e muitas vezes dormem no mesmo quarto, todo mundo enfim, todos os irmãos, a mãe e talvez o companheiro da mãe atual, que não é o pai deles e é essa situação assim. Ai saem de casa, vão trabalhar, buscar emprego, enfim, e mesmo que fiquem em casa, não tem um lugar de estudo na casa deles, não tem um espaço que eles possam entrar e ficar, se conectar, se concentrar, não existe isso na casa, tem os bichos, tem cachorro, tem gato, não tem uma sala, um escritório, um quarto, não tem um nada. Achar que vai ter um provedor, que vai ter uma internet, um wifi, não vai ter na casa da maioria dos nossos alunos, quando muito vai ter o pacote de dados do chip, que é ruim (...) Então, são muitas causas pra explicar, essa relação da escola sem ser o pedagógico, é mais assistencial, não vê no ensino porque o objetivo do ensino é o profissional, mas já não se vê que não está adiantando, não garante o emprego só porque você se forma o diploma, então o diploma perdeu o peso pra eles também de importância, essas questões técnicas, falta de espaço...

Diante dessas duras realidades, a escola Rio Doce em sua comunidade ocupa um lugar ambíguo: o diploma já não garante o emprego. Como vimos, a escola tem seu lugar na rede de proteção assistencial e portanto, ela tem o dever de oferecer apoio às famílias dos alunos atendidos, mas o problema se dá quando reproduz o mesmo caráter assistencialista presente nas políticas públicas e torna secundário o ensino. Além disso, na história das instituições educativas o caráter assistencial das instituições educativas está presente desde os seus primórdios. A escola, e principalmente a pré-escola se desenvolveu mediante influências de entidades privadas de cunho filantrópico em decorrência da demanda por assistência às crianças

pobres que emergia com o avanço do capitalismo na sociedade moderna (CAMPOS, 1985, p. 23). Mas é verdade também que as lutas populares, grande parte delas promovidas por mulheres, visaram a expansão de escola pública e do ensino escolar à todas as crianças, vistas por essas famílias como um direito e obrigação do Estado, bem como a abertura de creches como espaços educativos para além da assistência à saúde, inicialmente vinculadas às paróquias e à igreja católica (SPOSITO, 1993). Desse modo, os estudos na área têm mostrado que já não se pode mais afirmar que as famílias pobres mantem com a escola apenas uma relação assistencial, que desconsidera a importância do estudo na vida de seus filhos. Outro aspecto relacionado a isso é o fato de que após as reformas educacionais dos anos 90, a escola se vê esvaziada de seu sentido formativo mais amplo, da formação humanista, em consequência dos novos ideários educacionais que priorizam uma função instrumental da escola por meio da ideia de ensino de habilidades e competências. Entende-se desse modo que são os aspectos ideológicos, isto é, os interesses econômicos e políticos, que replicados na escola a torna distante de seu papel primordial de formação humanista. A “falta” de reconhecimento da escola como instituição de ensino por parte das famílias, não é culpa delas, pois a escola precisa se colocar como instituição de ensino para essa comunidade. De acordo com Dubet citado por Peralva e Sposito (1997):

(...) a escola não pode mais esperar que o sentido da situação escolar venha de fora, das famílias cujo julgamento os professores fazem aliás muitas vezes. É preciso portanto rever a oferta escolar. Seria preciso rever os programas e as ambições de um modo que os alunos não sejam colocados de entrada em situações de fracasso (DUBET apud PERALVA; SPOSITO, 1997, p. 227).

Nesse momento, observei que para Paulo estava muito claro o papel da escola em seu aspecto assistencialista. Então, o questioneei sobre o que entendia como escola enquanto instituição de ensino. Ele chama a atenção para o plano de trabalho do professor, além da necessidade de aproximação e comunicação entre educadores, direção, coordenação e alunos enfatizando a importância do grêmio estudantil:

Acho que do ponto de vista pedagógico tem a ver como a forma como o professor cria seu plano de trabalho, suas estratégias, por exemplo, hoje a gente fala de busca ativa, tem professores que são resistentes a entrar em contato, né? (...) daquela turma que sou professor coordenador, os alunos tem que saber disso e eu tenho que, a articulação, a comunicação da coordenação, da direção com os alunos, assim como eu tenho um representante de s ala dos alunos, e que leva os recados e que faz

votação e que leva demandas para a escola e para o grêmio da escola, a nossa escola, o Rio Doce tem um grêmio, a gente tinha os alunos que participavam das reuniões do conselho da escola, com direito de voto, era rotativo em relação ao grêmio (...) como eles participam da escola, falei agora da representação discente é um mecanismo quando eles se sentem ouvidos (...).

Ainda em resposta à questão colocada, Paulo fala sobre os modos como compreende a avaliação:

(...) eu acho que a gente enquanto professor tem que buscar atingir a todos, não é possível atingir a todos, mas nosso esforço, nosso movimento tem que ser, incluir no nosso plano de trabalho todas as atividades né? Não é só adaptar as atividades, mas é assim de você realmente dar oportunidade para que todos os alunos tenham voz, participem e que a avaliação seja um instrumento para que o aluno tenha uma trajetória, você analisando ele de evolução e que seja mais pra o aluno ver as aquisições dele e não que tenha um viés punitivista, eu acho que a avaliação é um momento muito estratégico porque muitos alunos faltam no dia de prova, avaliação externa que é um dia de prova que só tem a prova, eles faltam mesmo e mesmo avaliação de professores assim, dia de entrega de trabalho, então assim mudar a relação de como é a avaliação, não quero tirar lágrimas, fazer chorar e não é pra dizer se você é inteligente ou se você é burro, a avaliação é pra ver em que ponto você está pra ver como posso te ajudar a seguir e ela é constante, não é um dia da avaliação. Acho que essa questão é um ponto que cabe a nós professores encontrando estratégias, não só o modelo da prova, tem outras formas de avaliar que não só a prova e compor a nota com diferentes produções, o aluno produzir coisas é mais interessantes, produtos finais, ou intervenções ou projetos ou que o aluno tenha que desenvolver alguma habilidade de apresentação, às vezes é mais interessante do que ficar, enfim, cumpre um papel, mas fica só na prova de teste ou na prova dissertativa, mas no papel, ela é muito limitada para avaliar as aprendizagens e o quanto o aluno se envolveu nas aulas, que o aluno pode ir mal num teste, mas ele tava participando, ele teve uma evolução, e se eu falar “você teve nota 4, nota 5” eu acho que isso às vezes acaba sendo mais desestimulante - “nossa eu tô tão longe assim do ideal”.

A perspectiva apresentada por Paulo sobre a avaliação é bastante importante quando se pensa em olhar para o aluno como um indivíduo integral, e se aproxima do que Luckesi (2000) considerou como um ato desejável para se avaliar:

A avaliação da aprendizagem, por ser avaliação, é amorosa, inclusiva, dinâmica e construtiva, diversa dos exames, que não são amorosos, são excludentes, não são construtivos, mas classificatórios. A avaliação inclui, traz para dentro; os exames selecionam, excluem, marginalizam (LUCKESI, 2000, p. 1).

Outro aspecto da fala de Paulo sobre a avaliação remete à narrativa da experiência docente de Carvalho (2016), em que mesmo após 30 anos de ensino aderindo à diversas concepções de modo de avaliar, como “avaliar o processo”, avaliar o aluno “como um todo”,

dentre outras; ele ainda se via com muitas dúvidas sobre a avaliação. Carvalho conta que guardou ensinamentos de colegas e mestres e aprendeu sobre a importância de se formular uma questão, avaliar de outros jeitos menos sisudos e mais democráticos do que uma prova; distinguir a diferença entre estimar o grau de aprendizagem e mensurá-lo, e por fim, o ensinamento de Sócrates, de que mais importante do que a segurança de se ter uma teoria da avaliação é jamais cessar o esforço na busca de ser um professor justo, mesmo sabendo que esse é um lugar que não existe (CARVALHO, 2016. p. 62).

Paulo também comentou a respeito da indisciplina, apresentando uma visão bastante compreensiva voltada para a reflexão dos aspectos escolares e não culpando o aluno pelo comportamento de desordem:

(...) a gente tem que entender que o aluno indisciplinado às vezes é só um sintoma, entender o que têm por trás, o que causa essa indisciplina, eu acho que é uma preocupação e que a gente pode ter né? Em vez de simplesmente dar uma advertência, uma suspensão, por pra fora da sala, como às vezes a gente tende a fazer, enfim. A gente não pode cair nesse enfrentamento achando que o aluno é alguém que está ali pra boicotar, pra sabotar nosso trabalho, na verdade o aluno tá ali porque ele está demandando que a gente também veja, e esses são os que mais precisam da gente, porque em alunos que já estão meio que pronto, é só a gente dar uma assistência, mas tem alguns alunos que precisam mais da nossa interferência, da nossa atuação e a gente não pode deixar de olhar pra eles..

A noção de indisciplina como o sintoma de um problema maior apareceu também na narrativa de Jorge, quando apontou a indisciplina como reflexo de algo, que inclusive poderia estar relacionado às práticas escolares e não ao aluno em si. Essas concepções mostram uma visão crítica da indisciplina que inclui pensar o âmbito pedagógico e suas práticas, afastando-se do discurso de culpabilização dos alunos e suas famílias pelos problemas existentes na escola.

Na continuidade da sua explanação, e espontaneamente voltando a falar sobre o ensino híbrido, Paulo afirmou que, mesmo com a pouca disponibilidade dos professores, eles estavam se esforçando para engajar os alunos a pensar sobre suas vidas e seu estado emocional oferecendo o suporte necessário. Essa preocupação por parte dos professores vinha com o objetivo, na perspectiva de Paulo, de ensinar o aluno ter mais autonomia, porém, essa autonomia aparece em sua fala como uma forma de lidar com os abismos estruturais da nossa sociedade, principalmente da Educação:

(...) a gente tem que garantir alguns horários para atendimento e ter essas interações, conversar com os alunos, eu acho que é muito importante engajá-los mesmo, conversar como que está a vida, todo começo da aula, além dessa questão do conteúdo, acho que gente tem que se preocupar, e o aluno tem que sentir que a gente está presente, a escola, eu acho que é uma forma de fidelizar, ter esse contato mais humano é uma das estratégias, mais do que conteúdos porque conteúdo, lacunas a Educação é lacunar, mesmo antes da pandemia sempre vai ter lacunas, não conheço ninguém que não tenha dito que não tenha lacunas, a questão é se vai ter autonomia para buscar essas lacunas quando você sentir essa necessidade mais a frente ou você não vai ter essa autonomia de saber aprender a aprender?

Como explicou Carvalho (2017) a respeito das repercussões da obra de Delors, o caráter utilitarista da educação está presente quando pensamos a partir da perspectiva de um capital humano que vai estar interessado em formar sujeitos para a produtividade. E nesse sentido, quando nos atemos à fala de Paulo, é preocupante quando ele aponta para a necessidade dos alunos estarem “aptos” para “sobreviver” às lacunas educacionais provocadas pelo próprio sistema produtivo. É exatamente essa ideia que o professor Paulo traz quando questiona se o aluno terá autonomia ou não para dar conta das lacunas da sua escolarização. Em sua dúvida, Paulo recorre ao lema “aprender a aprender” como um caminho a se obter essa “autonomia” necessária. Assim como discorreu Duarte (2006), o lema aprender a aprender resulta num esvaziamento do processo educativo e do ato de ensinar. Portanto, ainda que Paulo tenha apontado o necessário esforço pedagógico para a aproximação dos alunos, como requisito para melhoria de seus desempenhos, o objetivo por ele descrito se dá no sentido destes estarem “preparados” para os problemas ocasionados pela falha do Estado, e não buscar acolher o indivíduo no mundo como deveria ser o papel do professor e da escola em sua função social (CARVALHO, 2017).

Nesse sentido, se tratando de tendências mais recentes na educação, Carvalho (2020 p. 9), afirma que na medida que se multiplicam as finalidades da escola, com ela também vem a preparação do cidadão democrático e do empreendedor social através do ensino de habilidades e competências. Essa questão se relaciona com uma das últimas pautas dialogadas com Paulo, a respeito das políticas educacionais atuais. Quando abordei o assunto das políticas educacionais com o entrevistado, o mesmo priorizou falar do currículo da cidade. Paulo entende que esse currículo, ligado à BNCC não se atém a conteudismos e nem somente à parte cognitiva, mas possui uma abordagem integral:

(...) é um currículo bom, baseado em matriz de saberes, assim, que não é um currículo conteudista, é baseado realmente em competências, habilidades, mas não de uma forma burocrática, não tem 500 competências, são catorze, quinze competências por ano que não é muito para cada disciplina né? Dá uma manobra grande, tem uma perspectiva cultural do cotidiano, isso para as Ciências, mas para a História também. Não é uma história política, de datas, de nomes, a gente pode trabalhar com outro viés, tem liberdade pra isso. (...)Os parâmetros curriculares nacionais eu destaco assim os eixos transversais e que a interdisciplinaridade foi uma discussão que quem trouxe foram os PCNs, essa ideia de que não é cada gavetinha e questões de saúde, de sexualidade, de um ponto de vista tanto de discussões das questões de gênero quanto das questões de discussão sobre reprodução mesmo, de planejamento familiar (...)Então os eixos transversais dos PCNs acho que é o grande filão, no caso do currículo da cidade ser nesta matriz de saberes que entende que a educação, o currículo da cidade eu destaco, que não é mais pensar a educação integral como uma escola de tempo integral mas pensar a educação integral como o global de um indivíduo, o que é esse indivíduo que não é só a parte cognitiva, que em geral a gente pensa muito na sala de aula como um espaço educativo e treinando o cognitivo, a razão, a lógica, a matemática, os textos, só que tem outras habilidades, habilidade não só de comunicação, mas motora, emocional, lidar com os próprios sentimentos, com as próprias emoções, com as frustrações, com ser contrariado, com ter que negociar, argumentar, conversar, criar um consenso. Isso tudo, trabalhar em grupo, em equipe, são habilidades emocionais, é mais do que só o cognitivo que a gente pode ter alunos que até pudessem ir bem do ponto de vista cognitivo, mas não é só isso (...)Então essa educação socioemocional, dos esportes, da arte, da dimensão estética, esse olhar estético porque é outra linguagem que precisam ser alfabetizadas essas crianças. Então, assim não é ignorando a cultura que elas têm porque elas têm cultura, mas apresentando outras manifestações, dar ferramentas para que elas possam apreciar, né? Ter essa fruição estética.

A narrativa de Paulo se aproxima dos comentários de Jorge sobre o currículo da cidade ao falar sobre a liberdade em se trabalhar os conteúdos que os professores têm com esse currículo, e também sobre a interdisciplinaridade dos conhecimentos que envolve a atuação dos eixos transversais⁷. Paulo também enfatizou no currículo da cidade a noção de se pensar o

⁷ Os temas transversais foram pensados inicialmente nos PCNs em 1996, com temas como saúde, ética, orientação sexual, pluralidade cultural, meio ambiente, trabalho e consumo. Em 2010, a CNE aprova a Resolução nº 7 sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de Nove Anos, onde os temas contemporâneos e transversais deveriam estar inclusos nos componentes curriculares.

Em 2017, com a aprovação da BNCC, os Temas Contemporâneos Transversais aparecem como uma referência nacional obrigatória e foram ampliados para quinze temas: Ciência e Tecnologia, Direitos da criança e do adolescente, Diversidade cultural, Educação alimentar e Nutricional, Educação Ambiental, Educação em Direitos Humanos, Educação Financeira, Educação Fiscal, Educação para valorização do multiculturalismo nas matrizes históricas e culturais Brasileiras, Educação para o consumo, Educação para o Trânsito, Processo de Envelhecimento, respeito e valorização do Idoso, Saúde, Trabalho e Vida familiar e Social.

Nos pressupostos pedagógicos para sua implementação, “os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) são assim denominados por não pertencerem a uma disciplina específica, mas por transpassarem e serem pertinentes a todas elas (...) Os TCTs permitem a efetiva educação para a vida em sociedade, tendo em vista que uma das oportunidades decorrentes de sua abordagem é a aprendizagem da gestão de conflitos, que contribui para eliminar, progressivamente, as desigualdades econômicas, acompanhadas da discriminação individual e social” (BRASIL, 2019, p. 18,19).

indivíduo em sua constituição integral, não apenas pelo âmbito cognitivo, mas ensinando habilidades motoras, de comunicação, sociais e também emocionais. Baseado em uma reflexão feita por Carvalho (2016, p. 70), esse modelo de currículo reflete a “escola do futuro”, na qual o conhecimento é gerado por professores e estudantes, onde o objetivo é a criatividade e a personalização das experiências, onde o futuro é o aprendiz. O autor faz esse contraponto ao comparar com a escola do passado, focada na padronização e centrada no currículo. No entanto, apesar do currículo escolar trazer avanços, não se pode negar que ele carrega ainda muitos problemas, que segundo ao autor são *perversos*. O currículo da cidade, respaldado pela BNCC vai trabalhar esses aspectos por ele apontados pela perspectiva do ensino de competências e habilidades aos alunos, uma questão já abordada nessa pesquisa como problemática por refletir uma perspectiva econômica-utilitarista da Educação, onde a obtenção de habilidades e competências irá servir para a produção numa sociedade de consumidores e organizada a partir da sua suposta funcionalidade social (CARVALHO, 2017, p. 29). Além disso, essa *nova ação educativa*, que vem com a ideia de integração do indivíduo e de educação para as emoções, carrega em si a noção de governabilidade dos indivíduos para ditar traços de personalidade que tem valor na sociedade de consumo, e que portanto devem ser massificados (CARVALHO, 2016, p. 70).

O argumento de Paulo está pautado nas premissas do currículo da cidade e nas proposições advindas com a BNCC que estão permeadas por aspirações neoliberais. Os documentos ao implantarem uma visão de que os alunos devem passar por treinos de habilidades de todos os tipos, transpõem a responsabilidade nos alunos de sobreviverem ao sucateamento do ensino brasileiro advindo de questões estruturais macroeconômicas. Segundo Carvalho (2016), a ação educativa *centrada no aprendiz* se atém na ideia de:

(...) formatar mundialmente indivíduos dotados de “capacidades” e “competências” tidas como necessárias na nova ordem global: criatividade, flexibilidade, etc. (...) a formação do cidadão nacional, opõe-se como novidade a formação do consumidor globalizado. E o que é pior: tudo isso travestido de uma retórica com pretensões libertárias! (CARVALHO, 2016, p. 70,71).

Nesse contexto, o último excerto da fala de Paulo traz também elementos que denotam concepções limitadas que circulam no campo educacional e que se manifestam quando afirma que as crianças devem ser alfabetizadas com outra linguagem, referindo-se aos eixos

transversais, e dizendo que elas precisam ter ferramentas para novas fruições estéticas porque por mais que elas “tenham cultura”, precisavam de novas manifestações. Aqui, sua fala não vai ao encontro da perspectiva de educação como entrada na cultura compartilhada do mundo (CARVALHO, 2017), mas da desvalorização da cultura desses sujeitos.

Na continuidade da sua fala, Paulo afirma que a BNCC também trouxe uma contribuição importante em termos de se pensar os alunos de inclusão, pois vê que os estudantes se encontram em etapas diferentes, que as salas de aula estão desniveladas, que há necessidades diferentes relacionada à demandas sociais, físicas e cognitivas e, portanto, há uma demanda apressada de incluir a todos. Paulo afirma também, que nos termos atuais, a ideia de igualdade foi substituída pela equanimidade, a qual vai equiparando os direitos às necessidades de cada indivíduo:

(...) a gente tem que ter essa ideia da inclusão, inclusão de todos e para garantir... não se fala mais em igualdade, mas se fala de equanimidade porque as pessoas são diferentes, não é questão exatamente de igualdade, mas garantir a oportunidade de aprender, o direito de aprendizagem, né? O currículo da cidade trabalha com essa ideia de que a aprendizagem é um direito do estudante, né? Recupera questões da ECA e traz aí como questão de direito de aprendizagem e não é mais conteúdo do currículo, são direitos de aprendizagem e trabalha mais com uma capacidade, uma faculdade, uma competência e não assim com conteúdo, ele não é conteudista, ele dá exemplos de conteúdos, mas a partir de capacidades, essas capacidades estão na matriz dos saberes, essas nove competências gerais.

A questão colocada por Paulo remete ao que Carvalho (2021) pontuou, que pensar do ponto de vista da equanimidade é pensar que as pessoas são diferentes e por essa concepção direcionar as oportunidades de aprendizagem. O princípio vai ao encontro das injustiças que acometem aqueles que não tem os privilégios de uma determinada parcela da sociedade. No entanto, essas injustiças possuem suas raízes em estruturas macro de organização da economia e da política e, portanto, quando perpetradas na escola essas ações de equanimidade servem como justiça distributiva, no sentido de apenas atenuar distorções de processos de exclusão extraescolares. Essa perspectiva mantém no horizonte a noção de igualdade de oportunidades, mas como um objetivo vindo das mãos de uma minoria detentora de poder e de um suposto saber acerca da realidade (CARVALHO, 2021).

O direito à aprendizagem que Paulo apresenta, perpassa a noção de aprendizagem de habilidades e competências e não o direito à aprendizagem vinda da experiência escolar. É uma

fala com um tom de justiça de que todos, por meio do currículo da cidade, teriam oportunidades equiparadas para aprender de acordo com as suas diferenças. Dessa forma, a expectativa é de que se ofereça um ensino que leve em conta essas diferenças, já que segundo esse pensamento, cada indivíduo seria possuidor de habilidades diferentes e competências diferentes. Mas não seria essa mais uma forma de discriminação pela oferta diferenciada de ensino que vai na contramão dos princípios da igualdade da formação para todos, dos "direitos de todos à aprendizagem"? Em vista disso, Azanha (2006) apresenta discussões relacionadas à questão das competências no currículo escolar e explica que não é fácil mapear o surgimento dessa noção presente na avaliação e reformulação das questões de ensino e aprendizagem. Como já indicado nesta pesquisa, Azanha relaciona o fortalecimento da noção de competência ao desenvolvimento da psicologia científica no século XX. O autor irá dizer que “a palavra “competência” corre sério risco de ser coisificada como novo habitante do bestiário pedagógico”, isto porque, em alguns escritos, competências se contrapõem à conhecimentos. A exemplo, ele afirma que seria como se as escolas de formação geral (ensino fundamental e ensino médio) possibilitassem “alguém tornar-se um matemático competente pelo desenvolvimento de uma “coisa” que se chama “competência matemática” distinta do estudo intensivo de tópicos da matemática”. Nesse sentido ele pontua que “competência refere-se antes ao grau de excelência que se consegue no desempenho de uma atividade específica do que à posse de algo nebuloso que deve ser desenvolvido em escolas de formação geral” (AZANHA, 2006, p. 181,182).

Por fim, Paulo destaca que a rede de ensino ainda não absorveu essas transformações curriculares havendo resistências na cultura escolar, mas ressalta que é um processo lento. Diz também que a BNCC, adaptada ao currículo da cidade, não foi construída por especialistas “de cima para baixo”, mas teve consulta dos professores da rede com longas discussões e escuta dos profissionais. Paulo ainda comenta que falta horário disponível aos professores para terem formação e conhecer o documento colocando-o em prática, e encerra a sua fala da seguinte forma:

(...) é um documento democrático, uma escola inclusiva, participativa, democrática, é uma escola popular, significativa, de aprendizagens significativas, me parece assim, é um documento acertado, não é uma perspectiva tradicional, é uma perspectiva muito inovadora, falta a gente estudar, conhecer, viabilizar, mas que é um bom documento é.

Paulo apresenta uma visão positiva sobre o currículo da cidade e afirma ser este inovador em detrimento da perspectiva tradicional. No entanto, no aprofundamento dos princípios e funcionamento do currículo da cidade nota-se que este não atende as inovações que se presa. Segundo Manganotte (2018), já citada nesta pesquisa, o currículo da cidade, apesar de propagar uma perspectiva inclusiva, apresenta diversas nuances de exclusão. Estudos mostram (SAWAYA, 2021, dentre outros) que o Brasil vem aderindo de maneira acrítica as reformas educacionais internacionais e proposto mudanças curriculares que buscam ir ao encontro das reformas neoliberais, sem problematizar suas consequências negativas. As mudanças e “inovações pedagógicas”, bastante evidentes na BNCC de 2018, vem gerando protestos, inclusive da opinião pública, pois aprofunda a seletividade do sistema de ensino e a desvalorização da formação humanista e da transmissão do conhecimento. Cara (2023) citado por Santos (2023), ao tecer críticas à reforma do ensino médio, afirmou que:

A reforma do Ensino Médio é a primeira e única política integral e exclusivamente elaborada por associações e fundações empresariais e seus burocratas. Os objetivos da reforma são muitos, mas os centrais são: concretizar uma nova função social à escola, transformando-a em um espaço de formação do indivíduo neoliberal, aquele que acredita que é empreendedor de si mesmo (...) e reduzir custos com profissionais da educação (CARA, 2023 apud SANTOS, 2023).

As análises desses autores reforçam que as reformas educacionais, com objetivos claros de promover a melhoria do ensino e da aprendizagem das crianças ainda criam dificuldades para o cumprimento de suas metas.

A professora Ana

Ana foi a terceira professora entrevistada e com ela me encontrei remotamente em dois momentos. Em nossa primeira conversa, impressionou o modo com que Ana narrou a sua experiência docente, rica em detalhes e acompanhada de concepções sólidas sobre o ensino. Depois da primeira conversa não foi vista a necessidade de maiores esclarecimentos de seu relato, mas percebi a contribuição que a continuidade de sua narrativa poderia oferecer para este estudo, principalmente, no que tange à descoberta da origem das ideias e práticas que Ana havia apresentado.

Em nossa primeira conversa, Ana descreveu a sua formação acadêmica fazendo referência às influências da sua família em seu processo formativo. Ela conta que veio de uma família que valorizava o estudo, mas que não tinha muita gente formada, sendo o seu pai o primeiro a ter um curso superior. Ana quis estudar Biologia, mas a sua família a incentivava ingressar num curso com maior reconhecimento:

(...) eu decidi que ia fazer Biologia porque amei Biologia e as pessoas olharam para minha cara e disseram: “você é espertinha, você pode fazer Medicina”, e “eu não quero fazer Medicina, eu odeio hospital me sinto mal”. Então foi a primeira na grande família fora do meu núcleo familiar... “mas porque não MED?” Como se fosse uma incompetência fazer BIO. Fui pra BIO e pensando que queria fazer licenciatura, gosto de dar aulas, não sei se presto pra isso, mas vamos lá (...)

Ana continua dizendo que teve sua primeira experiência em dar aulas informalmente num cursinho popular em que ensinava Espanhol, onde afirma ter aprendido muito, mas também cometido alguns erros. Nesse meio tempo, ela teve uma experiência com pesquisa em botânica, e apesar de considerar interessante, queria continuar na licenciatura, mas a sua família discordava um pouco:

(...) e meu pai disse que se eu achasse que não era pra mim, que saísse logo... - ‘mas licenciatura? Você é espertinha pra pesquisa’. Então, é engraçado como a licenciatura era sempre um ‘você não precisa disso.

A fala de Ana sobre a sua formação inicial já aponta uma consciência crítica sobre a desvalorização social de uma licenciatura em Biologia. Ana se manteve segura na escolha sem se deixar influenciar pelos desincentivos e afirma que quando passou no concurso da prefeitura, teve a certeza de que o seu lugar era lá:

“(...) eu descobri que a prefeitura era o meu lugar e fiquei lá por opção, não fui por opção, mas hoje eu sou professora de escola pública por opção e acho que isto é muito importante no que eu sou profissionalmente. Eu estou, eu pertença à escola pública por opção.

Ana descreve que um dos pontos positivos dela estar na prefeitura é que se pode realizar os cursos que fazem parte do plano de carreira:

(...) então você faz muitas extensões, muitos cursos sindicais, muitos cursos da prefeitura. Eu tenho curso de mancala, eu tenho curso de xadrez, eu tenho muito curso na área de atendimento ao estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), que é uma preocupação grande da prefeitura. Eu tive curso de prevenção ao suicídio e automutilação, eu tive palestras sobre isso, nossa eu fiz tanto curso, cursos de brincadeiras indígenas, cursos de relações étnico-raciais, eu perdi as contas de quantos eu fiz, é porque eu acho que esse é um assunto em particular que a gente tem que estudar sempre. Uma vez um desses cursos com a Solange, ela nos disse: “por que vocês estão aqui?” e eu era a pessoa mais clara do curso, foi um pouco assustador e eu disse: “eu sei o que é ser mulher, o que é ser pobre, o que é ser uma minoria religiosa, mas eu não sei o que é ser negro e eu tenho um lugar de fala na escola, eu tô aqui pra ouvir vocês” porque é isso que a gente tem que fazer quando a gente não é.

Na fala de educadora, a ênfase se dá na experiência vivida com o curso sobre relações étnico raciais. Enquanto pessoa branca, ela reconhece seu lugar na luta antirracista de forma muito potente. A consciência vivida pela professora reflete exatamente aquilo que Hook (2021), discutiu nas reflexões centrais de seus escritos. Em seu livro *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*, a autora apresenta relatos vívidos de seus trinta anos de luta antirracista e fala sobre a importância da participação das pessoas brancas nessa luta. Afirma que em sua carreira docente encontrou várias pessoas brancas que se engajaram na luta antirracista e que foram capazes de mobilizar muitas ações. A autora explica que alguns movimentos antirracistas, como o Black Power não reconheceram a importância dos brancos na luta e disseminaram uma imagem de brancos como inimigos, um comportamento divergente da luta antirracista do Sul que preconizava a ideia de uma comunidade de paz. hooks enfatiza que a supremacia branca só poderá ser combatida quando os brancos se apropriarem da luta antirracista:

O racismo manteve a segregação na mente e no coração das pessoas brancas, mesmo quando ela legalmente acabou. Dada essa realidade, brancos e brancas que escolhem ser ativamente antirracistas são heroicos. E o heroísmo deles fica invisibilizado num mundo em que a crença geral é a de que todas as pessoas brancas são racistas e incapazes de se transformar. Perigoso e nocivo, esse pensamento mantém e reforça a supremacia branca (HOOKS, 2021, p. 109).

Um aspecto marcante de um dos momentos da entrevista com Ana, foi que ela afirmou ser a professora menos formada da escola em termos de ensino superior e pós-graduação. No entanto, o modo com que ela concebe a sua profissão, perpassa uma postura ética e política reconhecendo o seu lugar e papel enquanto educadora e se dispondo aos desafios existentes:

Eu sou a pessoa menos formada da escola, eu só fiz uma graduação. Fiz uma pós em contação de história, mas essa não considero porque fiz por evolução, essa eu fiz pelos pontinhos, a instituição não era ótima. (...)eu tenho a felicidade de não acumular cargo, então eu tenho um cargo só. Isso é algo que acho extremamente importante na formação do professor e na qualidade da aula que você dá. Eu digo que o professor tem que ter duas coisas: Ele tem que ser educado porque ele lida com Educação e ele tem que ser estudioso porque ele lida com estudo. Então eu tento não parar de estudar. Eu falo para os meus alunos: “gente esse sábado aqui eu vou fazer curso” pra que eles saibam que se eu estou exigindo lição de casa, eu tô fazendo a minha. Como educadora, na minha experiência profissional, eu acredito que há duas coisas que o educador não pode errar, embora a gente erre, a gente é humano, mas a primeira é que você tem que ser bem formado, você tem que ter bala na agulha, você tem que ter conteúdo, o aluno tem que te perguntar as coisas, não há problema em você dizer: “eu não sei, isto é um limite eu vou procurar”, mas em 90% das vezes você tem que saber porque é tua moeda, cara, você estudou pra isso, é o que você tem a mais que ele, é a assimetria da relação, você tem que ter conhecimento, você tem que ser bem formado, você tem que ter conhecimento novo; e a segunda coisa é que você tem que ser muito ético e isto é uma coisa que a gente passa por cima muito facilmente, a gente tem uma síndrome do pequeno poder na escola que eu não entendo, é a minha mesa, é o meu material, é o meu aluno, é a minha lousa, é o meu, é o meu, é o meu, e assim é uma coisa surpreendente, o aluno fala: “posso ir ao banheiro” e você pensa: “você me deu trabalho a aula inteira, não vai!” cara qual é? Em que espaço do mundo se pede pra ir ao banheiro? Em que espaço do mundo você fala: “posso ir ao banheiro” você diz: “não demora”, que mundo é.... Não vou dizer a você que nunca fiz isso porque reger uma turma com trinta crianças não é bolinho não, mas em que espaço do mundo você define se a pessoa pode ou não atender as necessidades fisiológicas dela com base no comportamento? Então é muito fácil você ser incoerente quando você está na escola, só que você tem trinta pares de olhos olhando pra você o tempo todo com a melhor atenção deles. A gente diz: ‘ah ele não presta atenção, presta’. E quando você comete uma incoerência dentro do sistema ético eles percebem e eles te atacam por aí. Então, eu digo, eu não gosto de fofoca, não cuide da vida dos outros pra não ter “fifi” na sala de aula, eu não quero saber o que sua colega está fazendo de errado, eu cuide da sala, não você. Aí alguém faz alguma coisa contra você, “professora você quer que eu te conte”? não, porque eu disse que não gosto de fofoca, eu vou ter que lidar com isso. Mas assim, ao mesmo tempo isto é quando você ganha o seu aluno, quando você mostra que a regra vale pra todo mundo e você está ali para aplicar a regra, não como um rei absolutista, que a minha vontade é a regra, não a regra existe, eu estou aqui como uma pessoa que tenta ser a mais justa possível, com falhas, mas a mais justa possível você ganha o seu aluno mesmo, você ganha o respeito dele ali e no conhecimento.

O relato de Ana é surpreendente. Sua visão de atuação profissional define-se no compromisso de uma educadora que assumiu um compromisso com a formação humanista. Num primeiro aspecto, Ana valoriza os conteúdos mostrando a importância do professor ter base conceitual para ensinar os alunos. Ela traz uma concepção relacional indispensável com seus alunos no que se refere ao diálogo, ao respeito, à autoridade enquanto professora e à

importância de se criar confiança com eles. É bastante interessante analisar o termo por ela usado de uma assimetria da relação para se referir à qualidade do lugar que o professor ocupa, não no sentido de se sobrepor como um ser moral e absoluto de um saber maior que o dos alunos, mas como aquele que precisa ter subsídios teóricos e práticos para orientar o aluno e ensinar. O professor é a figura que poderá oferecer o que eles ainda precisam saber sobre o mundo, que é o conhecimento, pois se trata de uma responsabilidade política, como afirma Carvalho (2017): “A responsabilidade política daqueles que educam é, pois dupla: com uma herança comum e pública de saberes, instituições e relações e com os jovens que nela se iniciam; com o passado em que se enraíza o mundo e com o futuro que lhe empresta durabilidade” (CARVALHO, 2017, p. 43). Para o autor, essa é a fonte mais legítima da autoridade do professor em relação aos educandos, reservando-os um lugar institucional diferente dos que são para os alunos, e prossegue:

Ora, enquanto a marca do caráter político de uma relação é seu compromisso com a igualdade entre os que nela estão envolvidos, a de uma relação pedagógica é o mútuo reconhecimento da *assimetria de lugares* como fator constitutivo de sua natureza e, no limite, como sua razão de ser. Uma assimetria cujo destino é o progressivo e inexorável desaparecimento, mas cuja manutenção temporária é a própria condição de proteção daqueles que são recém-chegados à vida a ao mundo (CARVALHO, 2017, p. 44).

A questão ética está no dia-a-dia de Ana dentro da sala de aula. O seguimento de regras e o respeito mútuo faz parte do exemplo dado por ela aos seus alunos. É interessante observar que esses “acordos éticos” se traduzem no respeito dos alunos para com a professora e, nesse sentido, ela cumpre o papel de uma autoridade que oferece referências sólidas para que os alunos possam constituir autonomia e independência no mundo. Marques (2006), ao se referir à questão educativa no face a face do educador e educando, atesta a relação de:

(...) alguém que é anterior em relação a outrem que surge como alguém novo para recriar um mundo novo a partir do mundo que o acolhe. Pela educação assume-se o mundo social humano não em passiva repetição, limitação, recordação, mas em positiva criação da novidade outra, distinta e exterior À totalidade já dada. O mais velho, no sentido da experiência de vida, dos conhecimentos de que é portador ou de sua autoridade moral, é a presença da anterioridade histórica, a quem deve o mais novo o ser como realidade que lhe compete transcender, assumindo a própria vida e o próprio destino, instaurando a novidade de um mundo distinto (MARQUES, 2006, p.182).

Uma das pautas tratadas com os outros entrevistados e também com Ana, foi sobre as dificuldades enfrentadas com o ensino, a aprendizagem e as relações interpessoais durante a pandemia. Na perspectiva de Ana, quem mais teve acesso ao ensino foram aqueles que tinham melhores condições financeiras, tinham o próprio celular, internet, a família acompanhando, etc. Ela relata que os professores enfrentaram muitas dificuldades em relação à execução da modalidade online, pois não se adequavam àquela forma de expor o conteúdo. Todavia, Ana relata que na escola Rio Doce houve um esforço e dedicação muito grande por parte da gestão em cuidar da saúde mental dos professores e de buscar aproximação dos alunos:

E a gente liga, manda carta, telegrama, manda whatsapp, a gente entra junto com o aluno na plataforma e ele tem acesso, mas tá sozinho em casa e não entra, a gente faz reunião de pais e o pai não aparece por algumas razões. Então, eu vi na minha unidade um esforço muito intenso e da equipe em chamar esse aluno de volta para a escola, mas eu não vi os resultados que a gente queria.

Diante desse contexto, Ana passa a narrar a sensação de fracasso que viveu enquanto professora durante a pandemia, no ano de 2020:

Então foi um ano, que muito sinceramente, cheguei no final do ano com uma sensação de fracasso como eu nunca tinha sentido e eu não consegui processar esse fracasso até que chegou a nossa avaliação final, a avaliação que a gente faz... e o Fábio, que é o nosso diretor disse: olha, foi um ano muito difícil, muito atípico, a avaliação deixa que eu faço, isso não é um problema, mas eu quero uma avaliação para a gente. Eu disse: Em sete anos de prefeitura, eu sempre tive um mau aluno que eu conseguia puxar, todos os anos, desde o primeiro ano. O primeiro ano a gente erra tanto, depois a gente erra menos, com todos os meus erros, eu sempre tive um aluno, que era tranqueira, que ninguém ia e que eu peguei esse moleque e puxei pra mim e que ele começou a funcionar melhor na escola. Esse ano, que era o ano passado, eu não tive nenhum, e foi um fracasso pra mim como professora, ano passado eu não recuperei nenhum. Tem alguns que a gente deixa escapar, tem alunos que assim até hoje eu penso neles e dá vontade de chorar porque eu não consegui.

A angústia de Ana também foi a angústia de centenas de professores, que durante a pandemia se viram imóveis diante de seu fazer pedagógico; e no caso de Ana, imóvel em relação aos alunos “terríveis” que já faziam parte de sua lida docente. Segundo Ana, o ano de 2021, felizmente foi melhor, pois os alunos com mais dificuldades na aprendizagem estavam presentes, porém, a escola enfrentava ainda muitos desafios, como o uso dos *tablets* e seus problemas de funcionamento; e também os impasses vividos com os alunos com necessidades especiais de aprendizagem e com deficiência, já que havia ausência de recursos tanto

pedagógicos quanto de infraestrutura para receber essa comunidade. Em relação à situação dos estudantes que demandam uma intervenção pedagógica mais específica, Ana relatou uma experiência com uma de suas alunas revelando uma postura ética e compreensiva diante das dificuldades vividas pela estudante com a aprendizagem:

Esse ano tive uma aluna que nas aulas síncronas, ela era sempre a última a terminar. Eu evito escrever, eu não gosto de escrever na lousa, mas uma coisa ou outra se anota e ela era sempre a última a terminar e muita dificuldade de entender. Ela é lenta, o tempo dela é lento, ela não é lerda, não é estúpida, ela só precisa de um tempinho e tudo bem, em outras coisas ela vai ser melhor, aqui ela precisa de um tempo e a gente dá esse tempo pra ela, é simples assim, e ela: - desculpa professora, sou sempre a última a terminar - Mas anjo, você não está apostando corrida com ninguém, tá tudo certo. - Ai professora mas eu estou atrapalhando. E já tinha dado meu horário, mas tudo bem porque assim, faz parte, aí entra a questão ética, tá tudo bem, eu fico com você, a gente espera. Aí ela me mandou um e-mail fora do contexto das atividades e disse: “Obrigada professora porque no ano tal, a professora dizia que eu era muito lerda e que eu não tava dando conta e que eu não me esforçava”. Gente do céu, essa menina está vindo do Fund I, que professor que olha pra cara de uma criança e tem coragem de dizer que ela é lerda, a criança tem 10 anos, como você fala que ela não se esforça, a criança só tem 10 anos.

O relato sobre o caso de sua aluna remete à história de Pennac, narrada por Carvalho (2016). Pennac, um notório romancista internacional, foi professor no ensino fundamental e médio na França, mas antes desses feitos, ele já havia sido chamado de forma pejorativa de *cancre*, que significa um aluno lerdo, com dificuldades em aprender e péssimo desempenho. A partir da sua experiência pessoal e profissional lecionando para jovens também estigmatizados, Pennac escreve um livro que fala sobre a dor e a tristeza na experiência escolar de jovens. Um dos elementos por ele enfatizado foi de que os alunos que não aprendem no mesmo ritmo que os colegas, passam a não se reconhecer no direito de aprender. Diante desse cenário trágico, Pennac vê a resposta no professor, na “sacralização” do encontro pedagógico, e nesse sentido, aponta para a importância de se pensar o presente como forma de salvar os fracassados: “O único caminho para livrá-los da repetição do passado é uma aula que ateste sua capacidade presente para resolver uma equação, escrever uma redação ou compreender um texto filosófico. A aula de um professor que se encontra inteiramente absorvido pela sua tarefa presente” (CARVALHO, 2016, p. 35). Mediante à história de Pennac, Carvalho conclui: “Deparamos com alguém cujo destino preestabelecido de ser um fracasso na vida foi transformado pela ação de professores. E que, por isso, jamais acreditou em destinos preestabelecidos. E jamais abdicou

de ensinar” (ibidem, 2016, p. 36). O ensinamento de Pennac é comparável à atitude de Ana para com a sua aluna, que precisava apenas de um “tempinho” e não de uma série de rótulos que a limitava a aprender.

A responsabilidade da professora Ana foi constante em relação às grandes defasagens acentuadas pela pandemia. Mesmo com as questões burocráticas a serem resolvidas no que tange a manutenção dos alunos na escola, Ana expressa uma preocupação humana em não perder esses estudantes:

Acho que teve sim um aprofundamento grotesco das dificuldades, das desigualdades, me dói, mas a gente tem que recuperar isso, não adianta sentar e chorar, a gente tem que trabalhar, eu acho que isso está se corrigindo agora, ano passado as crianças todas passaram com a nota da secretaria, tudo bem, é só uma parte burocrática. Esse ano a gente vai ter que dar nota, a gente tá correndo loucamente atrás de aluno faltoso porque esse ano retém por falta e eu não posso tirar a presença dele do nada. Estou fazendo os trabalhos de compensação porque eu sei que ele não vai dar conta de fazer sozinho as atividades da plataforma pra pegar esse aluno que tá na rabeira e não fazer ele repetir pelo fato dele não ter acesso digital, por exemplo. Então a gente tá tentando minimizar burocraticamente o prejuízo pra quando esse aluno puder retornar pra gente, a gente poder trabalhar mais intensamente na recuperação real, por enquanto, a gente tá apagando...eu me sinto assim pelo menos...eu me sinto muito mais hoje apagando incêndio burocrático pra não perder esse aluno e poder retomá-lo quando ele estiver comigo. (...)as dificuldades da pandemia agravou as desigualdades, acho que hoje a gente ainda não está consertando isso, acho que hoje a gente tá tentando evitar a evasão escolar que é a nossa primeira frente porque se o aluno não está lá eu não trabalho com ele. Hoje eu não me vejo recuperando a aprendizagem do aluno, hoje eu me vejo evitando a evasão escolar, mas eu acho que a gente vai dando conta, é claro que foram dois anos praticamente e dois anos de escola é muita coisa, eu não vejo como recuperar isso plenamente, mas acho que a gente consegue recuperar no sentido de que a criança não tenha nenhum impacto na sua forma de pensamento, na sua estrutura de pensamento, que não tenha dificuldades maiores na socialização e o conteúdo a gente vai recuperar parcial, eu acho que a gente consegue dar conta desse trabalho.

Ana foi uma das professoras que mais opinou nas reuniões da Jeif e também uma das que mais se angustiou. O seu discurso sempre era humanizado e comprometido pedagogicamente quando se tratava de pensar nas ações educativas a serem direcionadas às crianças durante o ensino remoto. E apesar de, em vários momentos das reuniões e da entrevista apresentar estado de esmorecimento, Ana permaneceu com sua personalidade jocosa e seus princípios em ação, mantendo a esperança mediante o caos ocasionado pela pandemia. Sua postura vai ao encontro das reflexões presentes no texto escrito por Nóvoa e Alvim (2021), sobre *Os professores depois da pandemia*, onde fez referência à Urfalino (2021):

Nos próximos tempos, vai decidir-se grande parte do futuro da educação. Não podemos ficar indiferentes e permitir, com a nossa ausência ou o nosso alheamento, que se imponham, como se fossem “naturais” e “inevitáveis”, visões mercantilistas e consumistas da educação. Não é só o futuro da escola que está em causa, é mesmo o futuro da nossa humanidade comum. Nunca, como hoje, foi tão urgente uma educação que contribua para a democratização das sociedades, para a diminuição das desigualdades de acesso ao conhecimento e à cultura, para a construção de formas participadas de deliberação: porque decidir não é apenas escolher, é também produzir a obrigação de agir e de respeitar a decisão tomada coletivamente em nome de um interesse comum (URFALINO, 2021 apud NÓVOA e ALVIM, 2021, p. 13).

Outro aspecto que Ana trouxe na primeira entrevista, retomado na segunda conversa, foram as vivências com as famílias. A entrevistada conta sobre um caso, assim que entrou na prefeitura, de uma experiência breve que teve numa outra escola onde atendeu uma família responsável por um menino considerado “terrível”:

Ele não era mau, um “pré-bandido”, nada disso, ele só era terrivelmente terrível, onde tinha bagunça ele tava. Você dizia: já vou e ele dizia: agora.

Ana explica que antes de atender essa família, já tinha ouvido alguns professores falando coisas muito desagradáveis para os pais deste aluno e que quando chegou a sua vez, ela disse:

Oi, sou só uma professorinha novata, tá bom? Eu vou pedir ajuda pra vocês, o seu filho não sabe esperar e eu tenho 30 na sala. Quando ele te pedir uma coisa em casa, não dê na hora, mesmo que você possa, mas não dê na hora, faça-o esperar em casa, isto me ajuda, e fui falando ponto a ponto porque na minha cabeça eu pensava: eu estudei pra educar criança, o pai não. Esta família está aqui, portanto, ela se importa e este menino, ele é terrível, mas ele não é mau, então tem jeito, eu vou dizer o que eu preciso que eles façam e eles vão fazer, então é isso.

Ana traz uma perspectiva bastante compreensiva e otimista em relação ao aluno “terrível” e busca recursos de melhoria da situação do aluno juntamente com a família, sem desmerecê-los ou julgá-los como “desinteressados”. Apesar disso, Ana relata que a escola era muito bagunçada e que os pais tiraram o aluno de lá. A escola referida vivenciava todos os tipos de “crianças terríveis”, os pais não iam à escola e a gestão se omitia. Era uma escola muito “sem pé nem cabeça” na qual ela permaneceu um ano e pediu remoção. Nessa mesma instituição ela fala de um outro aluno “terrível”, mas que nesse caso teve um desfecho mais longo e feliz, pois norteou o que ela seria enquanto professora:

Ele era terrível, chamamos a mãe, a mãe não existia, veio a avó, e o que eu ouvia dos professores foi: não adianta, é só a avó. Quer dizer, se o aluno não tem mãe, a avó não dá conta, a avó é um zero, e assim, ninguém acreditando, e este menino me chegou com a avó e eu disse: olha o caderno dele quando ele chegar em casa. E ela disse: eu não sei ler. E eu disse, não importa, pergunte a ele o que viu na escola e não se contente com o “não vi nada, só fiz exercício”. Pergunta o que ele aprendeu, manda ele te contar, não descansa enquanto ele não te disser que aprendeu algo. Não foi o que ela fez. A saída da avó foi pedir para que um tio que soubesse ler olhasse o caderno, ok, é uma saída. Esse menino era o meu aluno mais terrível na sala dele, em outras salas eu tinha outros bem piores que ele e ele vinha atrás do meu visto e eu fui de visitar caderno, não gosto, falo: gente o caderno é pra você estudar, não tenho nada a ver com isso, mas o dele eu visitava porque ele precisava mostrar para o tio, só que ele era terrível, ele não era burro. Então ele fazia tudo muito rapidamente e ele começou competir com o outro, que era o melhor aluno, pra ver quem terminava primeiro, e eles terminavam em dias alternados assim. Esse menino se tornou meu melhor aluno junto com o outro, então do pior aluno ele foi para o melhor porque a avó olhou pra ele e aí eu entendi que se qualquer adulto de referência se importa, a criança dá conta. Então, quando a gente fala de indisciplina, eu acho que o professor não pode tudo, (...) mas afetividade a gente consegue, empatia a gente consegue, respeito mútuo a gente consegue e esta base melhora muito a indisciplina, às vezes você tem um aluno que grita com você e você diz: filho eu to te ouvindo e ele não grita mais.

Na segunda entrevista, Ana também falou sobre as famílias e sua relação com a escola. Afirma que na escola acontece um movimento dos professores acharem que quando os alunos passam do Fundamental I para o Fundamental II, os pais “largam” os alunos, porém ela discorda e diz que “ninguém larga”. Nesse momento ela cita uma frase do psicólogo Marcos Lacerda:

Ninguém acorda e pensa: Como eu vou ser infeliz hoje, como eu vou estragar a minha vida hoje?

Ana afirma que as famílias querem o melhor para os filhos, dentro das suas possibilidades. Conta que ao se formar tinha uma arrogância em pensar que era “especialista em Educação”, mas ao longo de sua prática percebeu o quanto precisava das famílias. Em sua narrativa, lembrou a situação do aluno terrível que foi auxiliado pela avó e pelo tio, tornando-se um excelente aluno, e em seguida discorreu sobre a história de Dona Martinha:

Dona Martinha era uma Valquíria negra, era um mulherão corpulento de 1,80 m, que usava dois esparadrapos, um como top o outro como saia, era uma mulher maravilhosa! É claro que os professores entraram em frisson porque aquilo não era roupa de comparecer na escola. Eu entendo, é claro que é uma questão de adequação, tu não vai de terno pra praia e nem de biquíni para o escritório, eu entendo, mas ali ela não tava na posição de aluna, era já era uma mulher formada e o frisson todo foi a roupa de dona Martinha. Ninguém falou que Dona Martinha dava conta de três

filhos, que dona Martinha dava conta de um novo casamento, que dona Martinha fazia e acontecia na comunidade dela, que dona Martinha ia pra cima e pra baixo com a roupa que ela queria e ninguém mexia porque ela era dona Martinha. Ninguém olhou o empoderamento dessa mulher, e ela deu conta do problema que ela tinha na escola porque era dona Martinha.

A professora Ana afirma também que ao acolher uma família busca primeiro lembrar que esta sabe sim educar o filho e que quando essa família vai à escola, mesmo que convocada, é porque quer o melhor para o filho:

É muito difícil você falar: “Mãe, você tem que tirar o celular do seu filho!”. Quando essa mãe tem duas horas por dia com o seu filho porque ela tá se lascando num trabalho de 6 por 1. É muito difícil eu falar para um pai, que ele não pode deixar o menino sair quando sair uma vez por semana é toda a diversão que aquele menino tem. Então, antes de vir com os seus valores, eu tento entender o que dá pra negociar com essa família. (...)a família não tá lá pra ajudar a gente, pelo contrário, a gente enquanto equipamento de Estado hoje, a gente tá ali para servir esse público, eu sou uma servidora pública, eu atendo o público, eu preciso ver o que a família demanda, e às vezes não é o que ela quer. Eu não tô ali pra dar o que a família quer, eu tô ali pra dar as demandas reais dessa família, mas eu também não posso julgar isso sozinha, não sou tão melhor assim que eles né? Então, eu acho que é o entendimento de que a família tem uma função e eu tenho outra, de que eu não vou criar os filhos desta família e que eles não vão ensinar essas crianças porque nós temos duas funções diferentes, mas a partir do momento em que nós estamos formando o indivíduo a gente tem que minimamente ter acordo com os valores fundamentais.

Ana aponta a potência que é uma mãe que, mesmo julgada pela aparência, dá conta de várias tarefas exigidas pela sua condição de vida e ainda vai até à escola porque possui interesse na escolarização dos filhos. Ana têm a certeza de que os pais não largam os filhos. Nesse sentido, pude remeter à experiência de Patto (1997), que afirmou ter encontrado um denominador comum nas famílias que fizeram parte de seu estudo: “todas valorizam a escolaridade e lutam para manter os filhos na escola até esgotarem os últimos recursos (...)” (PATTO, 1997, p. 293). Parecida com a história que Ana contou sobre Dona Martinha, Patto (1997) faz referência à Dona Guiomar, que sacrificou o dinheiro do filho que estava internado para comprar meias a sua outra filha, garantindo que ela não ficasse sem ir para a escola.

A experiência narrada por Ana com essas famílias demonstra a importância de uma mediação familiar que enriquece a vida escolar e sua função formativa. Nesse sentido, podemos pensar que um primeiro aspecto imprescindível é uma mudança da percepção do corpo docente em relação às famílias a partir de uma visão crítica e abrangente das dificuldades por que elas

passam e experimentam numa sociedade excludente como a nossa, permitindo enxergar a potência das famílias num trabalho conjunto de apoio e orientação. Um segundo ponto seria o reconhecimento do papel exercido pela escola/ professores e pela família. Como visto, Ana, consegue perceber e demarcar o lugar da família e do professor e, enquanto educadora, entende estar mais preparada para lidar com as questões do ensino e se responsabilizar por ele. Através da sua visão sobre os papéis da escola e da família, Ana contribui para que a escola não exerça a função de extensão da família, mas cumpra com o seu objetivo singular. Segundo Carvalho (2016) a fusão entre família e escola impossibilitam o diálogo, e uma harmonização das duas priva a criança de viver a experiência de filho e de aluno. Portanto, a união de ambas pode ser positiva, contanto que o muro que as separa possa subsistir (ibidem, 2016, p. 31).

Num momento seguinte da entrevista, Ana tocou num ponto interessante ao falar que parte da disciplina do aluno é reponsabilidade da escola, como o tempo e o ritmo, mas existia uma disciplina que vinha de fora, do meio familiar e que, muitas vezes, era um grande problema para a escola lidar. No entanto, ela não culpa a família por essa falta de disciplina, mas descreve as razões pelas quais esses aspectos se tornam difíceis e até impossíveis das famílias darem conta:

Tenta dizer não para um moleque que nunca ouviu não, anda na rua num dia movimentado e conta quantas crianças trombam com você na frente da mãe e ela não fala: ô meu filho, cuidado! Faça isso, pegue um ônibus e veja como as crianças se comportam. Aí essa criança que está desregrada porque a família está fora trabalhando e quando tem tempo com a criança não quer entrar em atrito porque tem pouco tempo com a criança, porque é exigido muito fora do espaço de trabalho, então esta criança é ao mesmo tempo mimada e abandonada, bota ela num lugar onde vai ter um adulto onde vai falar: aqui você não vai fazer isso não, eu tô mandando e aqui eu mando, porque aqui você vai agir desse jeito; eu até posso te explicar que você agindo desse jeito aumenta a liberdade de todo mundo, que é a função da regra, diminui a liberdade individual, aumenta a liberdade coletiva, você pode explicar isso, você pode dar uma aula de filosofia linda ali, mas o fato é que você vai obedecer, por que? Porque eu tô mandando. Então quando a criança esbarra nisso, ela explode porque ela nunca teve. Não a toa, eu ouvi dizer, isto não é um dado que eu tenho, é um dado que ouvi de terceiros, que boa parte das cartas das crianças da fundação Casa são para os professores e não para os pais, quando eu ouvi essa informação eu falei oi? e eu falei puxa vida!

Nesse excerto Ana indica problemas relacionados ao âmbito familiar, mas todos eles justificados através de problemas estruturais da nossa sociedade, e não adere ao discurso de culpabilização das famílias pelos problemas escolares.

Na continuidade de sua explanação, Ana chama a atenção para os seus próprios preconceitos sinalizando para o fato de que ainda que a escola tenha um papel extremamente importante de proteção às crianças, ela também pode ser excludente:

Eu gosto da escola como a cidadela da criança, aquele lugar que ela tá protegida, um nível zero para o jogo da vida, mas não é exatamente um nível zero, a gente tem os nossos preconceitos também, uma parte da indisciplina vem de fora, vem desse atrito, mas uma parte dessa indisciplina é a gente que constrói e entender de onde vem seu aluno sem julgá-lo, não é: “ah você não tem mãe”, putz, você não tem mãe, o que está acontecendo na dinâmica da sua vida, muda muito. Eu entendo que a escola nasceu para ajudar a família e não o contrário, mas a escola hoje acumula muitas funções e você não tem mais na escola só ensino formal.

Ainda dentro do entendimento da professora sobre a escola, a mesma faz uma referência à escola tradicional chamando a atenção para uma das contribuições que esta ofereceu à instituição educacional:

Outras instituições se liquidificaram - esse termo não é meu - e a escola que a gente critica porque ela ainda é do século XVIII, ela está se mantendo firme neste furacão, e apesar dela ser: ai que terrível essa escola do século XVIII, é o que tem de firme filho o que tu quer que eu faça com ela, porque assim tá ruim eu concordo mas todo o resto que se modernizou voou no vento. E, assim, sempre tem os tradicionais e os tradicionais sempre estão atrasados e os modernos sempre estão incríveis. Nesses momentos de crise absurda, para quem você olha? para o tradicional. E não tô falando pra você pegar uma régua e bater nas mãos das crianças, mas esse é um formato que como ele é muito resistente a mudança, ele não perdeu o pé nessa mudança, quando você olha para uma escola você sabe que é uma escola por que é o único lugar onde a criança sabe onde ela está.

A fala de Ana, em referência à escola tradicional, pensando na instituição educacional como tradição sólida, resgata o imprescindível papel da escola em proteger as crianças em meio à crise social e econômica. Não há como desconsiderar, como já descrito nesta pesquisa, que a escola durante a pandemia exerceu o papel do Estado reproduzindo práticas assistencialistas, porém, nem as maiores inovações do ensino durante a crise sanitária foram capazes de substituir o lugar que a escola pública presencial ocupa em nosso país. Para Nóvoa e Alvim (2021), “A escola, com todos os seus defeitos e limites, é ainda uma das poucas instituições que pode proteger os mais pobres e vulneráveis” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 8).

Ana reforça o lugar da escola tradicional não nos termos punitivos e autoritários, mas enquanto tradição. O que se mostra uma visão bastante importante no espaço escolar onde a

ideia da renovação educacional colocou em extinção a escola tradicional em todos os seus termos levando junto a herança histórica da nossa tradição. Segundo Carvalho (2016), as teorias de renovação e modernização pedagógica do início do século XX, não tinham “nenhum princípio educacional compartilhado, mas o oponente imaginário contra o qual lutavam: a escola tradicional”. Com isso, a escola passou a ser vista como obsoleta e os professores como arcaicos; e essa imagem generalizada disseminou “um consenso em torno da indesejabilidade de tudo que pudesse ser identificado como “tradição” no campo da educação”. Nesse contexto, o autor afirma que “o termo tradição não diz respeito ao arcaico ou ao obsoleto; nem sequer ao passado, mas sim a uma forma de relação que um povo estabelece com as narrativas de seus antecessores”. Segundo ele, seria onde se encontram as referências para orientar o presente. No entanto, a educação com a era moderna, deixa a sua “familiarização” com a grandeza do passado para guiar o presente através da “fabricação de um futuro” (CARVALHO, 2016, p. 154-157).

No encaminhamento de nossa conversa, Ana comentou que algumas famílias apresentavam sofrimento mental decorrente da realidade em que viviam, e que muitas vezes, a escola se via limitada em lidar com as suas responsabilidades internas e ainda acolher essas famílias. Então, Ana chamou a atenção para a necessidade das famílias serem acompanhadas pela rede de proteção à saúde. Diante do assunto abordado, pergunto a ela como via a participação da rede, principalmente dos profissionais da Psicologia na escola, e Ana discorre sobre a sua própria experiência:

(...)eu trabalhei como monitora numa escola particular e a mensalidade para os pequenos era de 2.000 por mês. Era uma escola de alto padrão aquisitivo. Eu trabalhava como monitora do ensino médio e eu tinha 30% dos meus alunos laudados com TDAH, eu posso não ser psicóloga, mas eu leio um trabalho científico e entendo um pouco de epidemiologia e quando 30% dos seus alunos tem um transtorno né? Eu ficava assim... Você tem todo o direito de fazer a prova sozinho comigo, não tenho problema com isso, o meu problema é que de 2004 para 2008 você teve 800% de aumento no consumo de metilfenidato, esse é o meu problema, que a criança está chegando para mim na escola e está com sono e metilfenidato só causa sono, ele só cumpre a hiperatividade quando está em sobredose, sabe, ele vai trabalhar no déficit de atenção, se você tá menos hiperativo é porque você já está em sobredose, “ah maravilhoso, ele tá quietinho!”. Isso é muito assustador, eu sou muito reticente com relação à medicalização no corpo do aluno, mas é a questão da honestidade intelectual. Eu devo ter tido uns três ou quatro alunos ao longo desses quatro anos que eu disse: “esse é um caso médico” (...).

Os diagnósticos de transtorno de aprendizagem partem da atribuição individual de uma situação externa à criança. O crescimento exagerado desses diagnósticos reflete recentes transformações tecnológicas e os equívocos dessas mudanças. De acordo com Meira (2012):

Os progressos tecnológicos, os quais permitem a produção de equipamentos e testes capazes de fazer diagnósticos de indivíduos que ainda não apresentam sintomas de doenças, aliados a alterações contínuas dos valores de referência utilizados para se diagnosticar doenças, têm como consequência principal a transformação de grandes contingentes de pessoas em pacientes potenciais (MEIRA, 2012, p. 136).

Nesse sentido, a autora explica que alguns diagnósticos presentes, principalmente no campo da educação, como TDAH e TOD não partem de critérios de doenças, mas de sensações comuns da vida e dificuldades que acabam por se transformar num transtorno. Os critérios diagnósticos para os transtornos também não levam em conta o ambiente escolar e as influências históricas e sociais da criança. Para o tratamento de TDAH é prescrito a ritalina⁸. A autora afirma ainda que a indústria farmacêutica lucra em grandes escalas com as consequências desses diagnósticos, que terminam na medicalização.

A relação entre medicalização escolar e a psicologia é estreita. Uma grande parcela de profissionais da área atua de forma a reforçar esses diagnósticos, não fazendo uma análise crítica das relações escolares e atribuindo causas individuais para problemas escolares. Portanto, é necessário que a Psicologia se comprometa com o rompimento da patologização dos problemas escolares ao atuar em conjunto com os professores e todo o corpo escolar contribuindo para que a escola cumpra com o seu papel social e não seja excludente. Segundo Meira (2012):

Essa é uma tarefa que envolve uma atitude de permanente avaliação crítica da realidade e a articulação de elaborações teóricas que se constituam em indicativos para a organização consciente e deliberada de ações com vistas à garantia de condições que permitam o máximo desenvolvimento possível dos indivíduos (MEIRA, 2012, p. 141).

Ao tratar com Ana a questão das políticas educacionais atuais, a entrevistada enfatizou a sua rede local e destacou a necessidade do financiamento na educação pública. Ana citou o

⁸ “Trata-se do metilfenidato, do grupo das anfetaminas, que atua como um estimulante do sistema nervoso central, potencializando a ação de duas substâncias cerebrais: a noradrenalina e a dopamina. Atualmente existe no mercado uma nova apresentação do metilfenidato denominada *concerta*” (MEIRA, 2012, p.138).

caso dos colegas de trabalho que lecionam no Estado e sofrem com as precariedades da infraestrutura da escola, a falta de material adequado, de recursos e de salário digno. Ela também comparou o seu salário com o dos colegas afirmando que hoje, um diretor do Estado ganha o mesmo salário que o dela, e com responsabilidades muito maiores. Então, em termos de políticas públicas educacionais, Ana reforça que em primeiro lugar é preciso que a verba chegue na escola de forma legal e não como desvio de dinheiro através de livros comprados de empresas que ela nem solicitou. Em segundo lugar, ela destaca o acesso, que com a pandemia esteve ainda mais ausente, pois o discurso de universalização do acesso se dava na ordem do não realizável. O atendimento à criança com necessidades especiais, segundo ela, ainda é um atendimento insuficiente e fraco:

(...) a gente ainda tem crianças com paralisia cerebral que são tratados, desculpa o termo, mas é isso mesmo, que são tratados como retardados e o cognitivo tá preservado. A gente ainda tem que entrar com mandado de segurança pra conseguir intérprete de línguas, isso porque eu tô numa rede muito boa (...)

Ainda nesse ponto, Ana relata que em sua experiência presenciou situações de alunos com necessidades especiais evadirem após terem entrado para a rede estadual. Ela conta o caso de um aluno que quando estava na rede municipal com uma cadeira de rodas conseguida pela escola através de doação, ainda precisava ser carregado, pois a viela da rua não contribuía com o deslocamento. Após a mudança para o Estado, o aluno não tinha transporte e ele parou de estudar. Ana ressalta que o aluno na fase de alfabetização não tinha cadeira de rodas e foi alfabetizado por uma amiga de sua mãe.

Outra questão trazida pela educadora a respeito das políticas educacionais, foi sobre o funcionamento do EJA. Ela afirma que na escola acontece do aluno evadir e voltar para o EJA. No entanto, a manutenção do EJA é algo muito difícil devido ao seu modelo noturno, o que dificulta na questão do adicional noturno dos professores. Tem também o ponto da direção precisar ficar até mais tarde nas escolas e serem locais de vulnerabilidade social onde nem sempre há uma segurança adequada. Com isso, muitos professores reivindicam segurança, pedem muros, mais iluminação, guardas, etc. Todavia, do seu ponto de vista, não resolveria os problemas, pois a escola não deveria ser esse lugar de cerceamento. Ana ainda opina sobre a ação da polícia na escola e ressalta a importância do atendimento pleno a todas as crianças:

Respeito muito os policiais, são pais de famílias como eu, tem que voltar para suas famílias como eu, são trabalhadores como eu, mas não é o lugar dele na escola, a escola é o meu lugar, eu sou o Estado atendendo a população, ele é o estado atendendo a população em outro lugar, eu já to lá, não deveria precisar dele, entendo que às vezes a gente precisa, já precisei inclusive, mas em condições normais ele não devia tá lá. Então eu não acho que segurança na escola, no sentido de prédio, de aprisionamento seja uma prioridade, mas acho que atendimento pleno é uma coisa que a gente não atingiu ainda.

Na segunda entrevista realizada com a professora Ana foram retomados alguns pontos emergidos na primeira conversa. Pedi para que a entrevistada falasse um pouco mais a respeito do seu percurso formativo, das influências que recebeu ao longo da vida e da sua formação docente. Como mencionado em nossa primeira conversa, Ana recebeu bastante influência de sua família para os estudos. Conta que teve uma mãe que precisou brigar pelo direito à escola principalmente com a família, que lutou pra ter autonomia social e financeira. Então, a visão da escola como um lugar importante já vinha antes dela nascer. Ana foi uma criança que também estudava em casa, com incentivo da mãe, e a sua família era muito diferente do comum para o lugar social que ocupavam. Seu pai tinha duas faculdades e precisou deixar a terceira por questões financeiras, já que ela havia nascido. Ana traz de sua criação familiar um significado de escola não só marcado pela chance de ascensão social, mas também cultural:

A escola sempre foi pra mim um espaço de mudança social mesmo, mudança de padrão de vida, não só econômico, também cultural, mas um lugar que fazia diferença. Essa era a fala durante toda a minha infância, e não só a fala, mas meus pais brigavam efetivamente por isso, cada um ao seu modo.

As influências familiares para o incentivo aos estudos não foram as únicas na vida de Ana. Ela conta ter sido uma criança que sofreu *bullying* e tinha um núcleo familiar muito difícil, não recebendo o olhar necessário do adulto. Quando ela entrou na prefeitura de São Paulo, que tinha uma política de cuidado para o sujeito-criança e não só aluno, ela se deu conta do quanto fez falta um olhar mais cuidadoso para a sua infância. Então, ela passou a falar sobre as oportunidades de formação que a prefeitura oferece e, para ela que esteve dotada de tempo e disposição, pôde levar esses cursos a sério. Ela citou os cursos de educação emocional, de comunicação não violenta, de educação para as relações étnico-raciais, falou a respeito do PEA e da JEIF como horários complementares para estudo. Ana também citou a contribuição que

uma palestra do Centro de Valorização da Vida (CVV) ofereceu para ela conseguir perceber um caso de tentativa de suicídio na escola:

(...) isto estava sendo feito devido à alta quantidade de crianças e adolescentes que se auto mutilavam, isso antes da pandemia. E eu me lembro que uma pessoa ao meu lado, que eu não conheço, disse: “Ah eu sou professora, eu não vou fazer isso. Isso não tem nada a ver comigo, por que estou fazendo isso?” E eu, preocupadíssima, assustadíssima porque eu tinha sim alunos que se cortavam... Em menos de um mês, com essa palestra, eu identifiquei uma aluna que estava em tratamento e que tinha pretensão de cometer suicídio.

Seguidamente, Ana discorre sobre a sua formação acadêmica, ressaltando o privilégio de ter estudado no local onde se formou:

Eu tive a imensa felicidade de estudar na Universidade de São Paulo, no campus Butantã, de fazer a minha graduação em Ciências Biológicas lá, e especificamente, o Instituto de Biocências da Usp é muito carinhoso com a Licenciatura. Então, o nosso núcleo básico é o mesmo, os nossos professores são incríveis. A gente não tem um curso de bacharelado para os uspianos e um curso de Licenciatura... (cortou). Eu tive também a imensa felicidade de trabalhar com professores que levavam o ensino muito a sério. Então, Didática, Metodologia...olha só, isso daqui pode fazer a diferença. POEB, olha só, ser professor não é só dar, qualquer técnico pode dar aula...não, você é professor, vamos entender de política e da organização da educação brasileira. Todos esses são referências porque a gente não se constrói sozinho. Eu tive muitas mãos que me ajudaram e a quem eu devo, não muito, mas tudo, e eu tenho uma paixão nisso aqui.

Na continuação de sua explanação, Ana se ateu a detalhes, a professores específicos, disciplinas específicas e autores específicos que contribuíram para o modo como ela pensa hoje. Começou dizendo que teve uma grande professora, que ministrou uma disciplina chamada: *Introdução aos estudos de Educação*, com enfoque sociológico. Através dessa disciplina entrou em contato com o pensamento de Durkheim, e citou uma de suas frases que a marcou bastante:

A sujeição do homem ao homem é imoral, apenas ante a regra impessoal e abstrata é que a vontade humana deve aprender a submeter-se.

Para Ana, o que Durkheim a ajudou entender foi que a pessoa que se autorregula é livre, e portanto, se uma pessoa consegue dominar suas vontades e seu comportamento ela não precisa que ninguém a domine. A educadora compara esse pensamento com a ideia cristã de virtude (a

virtude te leva à liberdade) e com a ideia trazida pelos pedagogos sobre a autonomia do aluno. Porém, ressalta que Durkheim a levou para um outro campo, que foi o da moralidade:

O correto a se fazer, o moral a se fazer, o eticamente aceitável a se fazer é instruir uma pessoa para essa autonomia, para esta auto regulação (...)

Nesse sentido, Ana fala que na escola a regra não pode ser flexível, não se olha para quem se aplica a regra, mas ela vale para todos, e por isso a regra sendo impessoal evita favoritismos, birras e personalidades, se tornando mais justa.

Ana diz ainda que não fez licenciatura por seguro-desemprego, mas sempre se preocupou com a formação de professores porque desejava ser professora. Então, ela conta sobre o contato que teve com o texto do François Dubet: *Quando o Sociólogo quer saber o que é ser professor*, e que gerou a ela ensinamentos importantes. A entrevista cedida por François Dubet à Peralva e Sposito (1997), descreve as experiências do Sociólogo francês como professor durante 1 ano para alunos de 13 anos num ginásio. Ele relata suas práticas de sucesso e de fracasso, e concorda com as falas de muitos professores durante as reuniões técnicas, sobre comportamentos dos alunos e sentimentos em relação à docência. No entanto, Dubet traz olhares muito refinados em relação à opinião dos professores apontando para a importância de se estabelecer e definir bem as regras com os alunos, ter uma boa relação e acreditar nos estudantes. Um aspecto comentado pelo autor e que se conecta com a experiência de Ana, é sobre o professor ter conhecimentos sólidos para passar aos alunos. Ele afirma ainda que os alunos precisam saber conteúdos difíceis:

(...) eu acho que eles devem aprender menos coisas, mas é preciso que eles as aprendam. Claude Allègre, que dirigiu durante muito tempo o ensino superior na França, dizia: é preciso que os alunos de colégio aprendam poucas coisas mas que aprendam coisas difíceis e que as saibam. Precisamos ter tempo para ter certeza que eles as conheçam, pois o que os faz progredir é ter superado a dificuldade (DUBET apud PERALVA; SPOSITO 1997, p. 227).

Outro aspecto da prática de Ana que encontramos nos escritos de Dubet, se trata da assimetria da relação entre professor e aluno, suas responsabilidades, regras justas e prática baseada na ética. Esses pontos nos remetem a um trecho da primeira entrevista em que Ana busca fazer em sua vida o que cobra dos alunos ao se dedicar aos cursos de formação nos sábados. Nesse sentido, parafraseando mais uma vez o autor a qual a educadora fez referência,

vemos a pertinência da atuação da professora que foi capaz de estabelecer um diálogo lúcido entre a teoria e a prática:

Não acredito de jeito nenhum que a pedagogia consistiria em reconciliar os alunos e os professores, em torná-los amigos. Mas, me parece que deveria ter regras de vida em grupo partilhadas, isto é, que o mundo do colégio seja um mundo em que haja uma cidadania escolar. Haveria em termos de educação para a cidadania, coisas fundamentais a serem feitas, ou seja, verdadeiros contratos de vida comum entre os professores e os alunos mas que suporiam obrigações para estes alunos, obviamente, mas também obrigações para os professores. Por exemplo, os alunos têm o dever de entregar os trabalhos na data prevista, mas é preciso que os professores tenham o dever de entregar as correções na data prevista (DUBET apud PERALVA; SPOSITO 1997, p.227).

Em relação a sua formação politizada, a educadora afirma que a graduação fez com que ela entrasse em contato com temáticas ligadas à diversidade sexual, de gênero e de posicionamentos políticos, o que gerou mudanças em suas concepções de mundo que até hoje se fazem presentes:

E eu tinha muito pra crescer e ainda tenho. Então, trazendo um pouco deste Best Seller tão pouco lido, que é o Paulo Freire, o professor se faz se fazendo. Ensinar é uma práxis. Só dar aula não te ensina a ser professor, você precisa refletir sobre a aula que você está dando. Agora, só refletir e não fazer nada também não te torna professor (...).

Para a educadora, se tem hoje uma fala mais politizada foi porque teve professores politizados. Nesse momento ela cita um professor de Antropologia que inspirou o seu pensamento. Este professor, ao ministrar uma pequena disciplina de Antropologia, proporcionou a ela uma das noções mais importantes da sua vida ajudando-a entender sobre a perspectiva do outro:

Eu entendi como que a gente tem medo do lado de lá, e cria mecanismos de defesa contra o lado de lá, e como os outsiders respondem. Então, eu cheguei na sala de aula, eu sabia que o aluno não ia olhar pra mim e falar: “Ok, professora, bem vinda à sala de aula, nós somos uma equipe!” Não, ele não gosta de você, você é um outsider, você é um adversário. E se você não entender a cultura dele respeitadamente você sempre será um outsider.

O sentido político da sua prática, inclusive fazendo referência à Paulo Freire, não se dá através de meios para se chegar a um fim, de estratégias para uma determinada prática, mas

parte de uma concepção de mundo, de um princípio norteador que a faz agir. A sua postura nos remete mais uma vez aos escritos de Carvalho (2017):

(...) a política – e o bios politikós entendido como uma dimensão da existência do humano – não se reduz aos meros esforços coletivos de reprodução do ser vivente, tampouco à capacidade humana de fabricar objetos e instrumentos úteis à vida comum. Ela pressupõe, mas os ultrapassa em favor de uma terceira dimensão da existência humana: a capacidade de agir em meio a outros homens (práxis). É a ação – a teia de relações que os homens estabelecem entre si ao se inserirem num espaço comum – que é capaz de conferir um sentido ao mundo (CARVALHO, 2017, p. 19).

Para finalizar a nossa conversa, perguntei se Ana havia tido contato com estudos da Psicologia escolar e educacional, por meio de alguma disciplina, referência ou autor(a) da área. Ela respondeu que teve uma matéria de Práticas escolares, Diversidade e Subjetividade na Faculdade de Educação, mas que foi muito mais formalizada com a Filosofia e Sociologia do que com a Psicologia em sua formação, e não se lembrou de outras referências em Psicologia, além dessa disciplina e de assuntos que tangenciaram a referida área de conhecimento.

A professora Beth

A entrevista com a professora Beth foi breve. Ela respondeu pontualmente as perguntas e não prolongou sobre os assuntos tratados. Por esse motivo, o roteiro de questões foi bastante importante para guiar a entrevista e explorar melhor as respostas da professora.

No ano da entrevista, Beth estava na escola Rio Doce havia dois anos. Ela é licenciada em História e possui pós-graduação em Filosofia da Educação (Fundamentos em Educação para o pensar). Assim que se concluiu o curso de História, em 2006, não foi dar aulas, mas trabalhou por quatro anos no Instituto Paulo Freire. Depois disso, foi para uma instituição em Paraisópolis voltada para mediação de leitura e, posteriormente, ingressou na prefeitura de São Paulo onde começou trabalhar na sala de informática como professora substituta. Somente após essa experiência, ela entrou na escola Rio Doce.

Perguntei à Beth sobre o período de pandemia, sobre os principais desafios e como a escola lidou com as questões relacionadas ao ensino e aprendizagem. A entrevistada respondeu que em relação à aprendizagem houve falta de acesso devido à escassez de equipamentos e de dados móveis fornecido pela prefeitura tardiamente. Afirma que enfrentou dificuldades, pois os

tablets não permitiam a obtenção de aplicativos, sites e recursos que os professores já vinham usando antes da chegada dos aparelhos.

Beth relatou também, que a pandemia afetou os professores emocionalmente. Conta que precisou buscar recursos artísticos pra lidar com o seu luto, dos colegas e dos estudantes. Para a educadora, a Educação precisa ser presencial, pois quando retornou a esse modelo, percebeu que em um mês a criança melhorou qualitativamente o desempenho.

Bem como o ano de 2020, 2021 foi marcado por dificuldades desde o seu início, tanto por conta da pandemia como em razão da greve dos professores, que segundo Beth, não pensava em melhoria salarial, mas em manter a vida em meio ao caos da crise sanitária na Educação. Uma greve bastante desafiadora, já que não se podia ir às ruas. A entrevistada também relata que o retorno gradual às aulas foi confuso, devido aos protocolos de retorno parcial, que dificultaram a organização das aulas com os alunos e professores:

(...) primeiramente os alunos que os pais autorizaram por opção, depois voltaram 50% e a gente ficava nessa indecisão e gera boatos pra voltar 100% e tem escola que já voltou e você vai entrando nessa normalidade que na verdade a gente vê que não é uma normalidade. Aqui na escola a gente tem quase que toda semana ou a cada 15 dias alguém com uma suspeita e daí afasta da turma, afasta o professor, então você não tem uma normalidade, é bem difícil.

Apesar de Beth ter falado sobre uma estrutura confusa de retorno às aulas, o modo com que as salas de aula passaram a ser organizadas, com menos alunos, permitiu que o professor conseguisse “enxergar melhor” um aluno que talvez, com a turma cheia, não era tão perceptível. Esse modelo de aula proporcionou aos educadores um tempo maior para se direcionar aos alunos com mais dificuldades. No entanto, Beth afirma que as dificuldades enfrentadas ainda eram grandes em relação à aprendizagem, à leitura e à escrita. A sua fala reafirma o que o professor Jorge havia dito sobre a continuidade dos problemas de defasagens mesmo com menos alunos em sala de aula.

Ao prosseguir a sua explanação a respeito das dificuldades enfrentadas no ensino, Beth compartilhou de uma opinião a respeito das crianças e suas famílias:

A gente sabe que a criança que é mais vulnerável na estrutura familiar ou financeiramente, a gente tem um trabalho a mais a ser feito, porque se você dá uma coisa na sala e você tem um acompanhamento em casa esse retorno é mais rápido, mas a gente tá com bastante dificuldade ainda, e pra gente também, pra gente se organizar, planejar. Então, o aluno ficou muito tempo fora da

escola então muitos acham que não precisam vir, e como vem uma semana sim e uma não, aí às vezes não vem na que ele tem que vir, e você tem toda uma preparação de aula que não é fácil (...).

No trecho acima, podemos notar que visões de senso comum ainda orientam alguns pré-julgamentos da professora para com os alunos e suas famílias; a razão de podermos afirmar isto, se dá pelo fato de ainda se desconhecer a vida dessas crianças e suas famílias, já que os contatos são esporádicos e quase ausentes. Beth expressa a ideia de que os alunos pobres demandam mais trabalho da escola. O tom da sua fala denota que os alunos não têm apoio em casa para os estudos, e portanto, é preciso maior empenho dos professores para com esses estudantes, uma ideia muito próxima da teoria da marginalidade cultural, baseada no pensamento de Poppovic (1972), que afirmava serem marginalizadas culturalmente, as crianças de famílias pobres, que possuíam “padrões ambientais e educacionais distintos” (POPPOVIC, 1972 apud SAWAYA, 2018).

Outro aspecto que chamou a atenção na descrição de Beth, foi quando a professora afirmou que os alunos, por terem ficado muito tempo fora da escola, passaram a achar que não precisavam mais estudar ou apareciam na escola em dias que não estavam escalados dificultando assim o processo do ensino e da aprendizagem. Todavia, cabe aqui questionar: Quais seriam os motivos destes comportamentos? Quantos alunos entraram no mercado de trabalho? Quantos alunos tiveram a família despejada e estavam vivendo em situações precárias de vida?

Num segundo momento da entrevista, pergunto à Beth sobre sua experiência com alunos que apresentam dificuldades na aprendizagem ou que sofreram pela reprovação. Ela responde que já teve alunos com esse histórico e enxergava algumas de suas causas na ausência de assiduidade, na falta de acompanhamento familiar e nos estigmas existentes dentro da própria escola.

Nesse contexto, Beth passa a falar sobre a relação entre a escola e a família e traz aspectos interessantes relacionados ao cenário pandêmico onde a escola passou a ter mais contato com as famílias através de aplicativos de conversa e reuniões online:

(...) é bem importante essa proximidade com a família, não é só uma questão de você encaminhar para a coordenação pedagógica, a coordenação chama a família, mas ter aquela conversa com várias pessoas da escola e que não seja chamada só quando tem algum problema, que acho que o que foi mais durante a pandemia, a gente passou a ter essa relação pelo whatsapp, que não era uma questão

de resolver problema porque o aluno foi indisciplinado dentro da escola ou porque ele não entregou tarefa, mas foi mais uma questão de parceria de como essa família poderia apoiar o estudante em casa porque ele não tinha o professor ali no presencial, acho que isso foi bastante positivo, pelo menos pra mim, os estudantes que eu tive esse contato, não foram todos também, depende um pouco dos familiares procurarem também, nem todos estão dispostos, né?

A comunicação com as famílias durante a pandemia ultrapassou o nível técnico e, de acordo com a entrevistada, houve oportunidades dos professores conversarem com os pais, além de ter havido maior proximidade com os estudantes. Na sua concepção, a conversa com a família não deve ser apenas para apresentar queixas sobre os estudantes, mas é necessária uma relação de confiança e parceria. A família deve apoiar o aluno em casa, mas os professores devem contribuir com essa ajuda e não simplesmente esperar que a família faça algo por si mesma. No entanto, mesmo que Beth apresente a consciência sobre o apoio necessário da escola às famílias, ela afirma que nem todas estão dispostas a trabalhar junto em prol dos alunos.

Um dos pontos que Beth também abordou em relação à aproximação com as famílias foi o fato de que as professoras do Ensino fundamental I possuíam mais proximidade com os alunos e suas famílias, e faziam grupos de pais devido ao tempo que elas permaneciam com uma turma. Essas professoras ficavam o ano todo com a classe, diferentemente das professoras do Ensino Fundamental II. O apontamento feito por Beth, nos leva a pensar sobre uma organização educacional que dificulta o trabalho educativo pleno, pois se estrutura sob um modelo tecnicista onde o vínculo entre professor, aluno e famílias se torna ainda mais desafiador.

Em relação ao aspecto da formação dos professores, Beth enfatiza a importância da continuidade dessa formação e faz críticas aos professores que realizam muitos cursos visando o dinheiro, pois para ela o curso precisa fazer sentido e ter diálogo dentro da escola, com formação na sua própria unidade e que busquem assuntos relacionados à comunidade escolar local.

Caminhando para o final da entrevista com Beth, toco na questão da presença da Psicologia na escola, suas contribuições e limitações na escolarização dos alunos. Sobre este assunto, Beth pareceu não ser muito conivente com a presença dos profissionais da Psicologia na escola, pois afirmou que as outras áreas deveriam funcionar bem, e que talvez se os encaminhamentos da escola para a área da saúde e serviço social funcionassem corretamente, não seria necessário a presença desses profissionais na escola. Beth afirma ainda que vê

problemas quando um aluno é encaminhado e o profissional de saúde dá um parecer sem haver um acompanhamento próximo e contínuo:

(...) acho que são contradições, que é, ao mesmo tempo que está dentro da escola e pode ter esse acompanhamento, esse olhar mais próximo da realidade do que tirar a criança daqui e levar em outro espaço e aí o profissional não tá vendo exatamente o que acontece no dia-a-dia e entrando dentro da escola tem essa possibilidade de ver o dia-a-dia.

A educadora prossegue a sua explanação dizendo que os psicólogos irão encontrar os mesmos desafios que os profissionais da escola encontram em relação à proximidade com as famílias e com alguns estudantes difíceis de acessar. Contudo, afirma que eles são bem vindos. A resistência da professora Beth a respeito da presença dos profissionais da psicologia na escola expressa uma queixa pertinente. Não basta apenas que esses profissionais estejam ocupando o espaço físico da escola, mas que se articulem com as questões ali presentes. A opinião da educadora também reflete um problema existente na rede de saúde e assistência social, que é sobre o distanciamento desses profissionais da realidade da escola, limitando-se à análises e avaliações individuais e recortadas das questões concretas do cotidiano escolar.

No encerramento da entrevista, perguntei à Beth sobre as políticas educacionais atuais, seus avanços e retrocessos. A professora, ao se ater à rede municipal de São Paulo, percebe muitos retrocessos, principalmente no que tange à educação infantil na gestão atual, de Bruno Covas, desde a alimentação, uniforme e material escolar. Afirma que houve avanço tecnológico, mas que considera uma consequência da pandemia. Em sua área, que é informática, não tem *wifi* e sim uma rede sem sinal. A educadora é contundente e afirma:

A gente tá no ano de 2021, numa cidade como a de São Paulo, um monte de gente tem os seus aparelhos e não tem a conexão que poderia ser livre, não precisava ter esses dados móveis. Poderia ser livre tanto para o estudante quanto para o familiar dele.

O avanço das tecnologias na educação aparece para Beth como uma consequência da pandemia, mas apesar disso, os recursos oferecidos não apresentavam qualidade. A respeito disso, é preciso pensar até que ponto o discurso das inovações tecnológicas na escola está de fato inovando e contribuindo para o avanço do ensino e da aprendizagem ou se não está somente mascarando as fragilidades estruturais da escola. A respeito disso, Cruz e Venturini (2020)

discutem sobre o conceito de “capitalismo de vigilância”, termo cunhado por Zuboff para se referir à forma com que as empresas globais de tecnologia entram na educação pública:

(...) o avanço das empresas do capitalismo de vigilância na educação pública brasileira nos últimos anos. Seu crescimento estaria atrelado, entre outros fatores, à queda de investimento público nos setores de tecnologias de informação das instituições públicas de ensino. O crescimento exponencial de dados necessários ao funcionamento dessas instituições, a depreciação de seus equipamentos de armazenamento e a baixa regulação do mercado de dados do país fez com que o mercado privado de tecnologias educacionais pudesse ser explorado (CRUZ; VENTURINI, 2020, p. 1070).

Os autores explicam que devido à aderência do ensino remoto e ao despreparo de muitos professores para lidar com as aulas virtuais, houve um aumento dos acordos com as empresas do capitalismo de vigilância fazendo com que entre março e outubro de 2020 ocorresse um aumento de 17% nos acordos com essas empresas pelas Secretarias Estaduais de Educação. (p.1072). O autor enfatiza que o “solucionismo digital” reforça as políticas neoliberais na medida em que o orçamento público é diminuído. Desse modo, “a busca por alternativas à situações de crise é encerrada pela oferta de tecnologias apresentadas como inovadoras, seguras e, nos casos das universidades públicas, sem contrapartida financeira – sem a necessidade de um amplo debate sobre as raízes políticas do problema” (CRUZ; VENTURINI, 2020, p.1081).

Além da prefeitura oferecer um “pseudoacesso” aos alunos mediante à interesses de empresas que coadunam com a lógica neoliberal, a professora Beth também se queixa de algumas ações prejudiciais aos professores em tempos de crise, como o retorno por parte da prefeitura das discussões relacionadas à previdência do funcionalismo público. Segundo ela, esta é uma discussão que já gerou muito desgaste nos professores, mas que mesmo em meio à crise, ao cansaço dos professores, ao luto, esses problemas vieram à tona como oportunismo.

5.3 Considerações gerais sobre os discursos dos professores da escola Rio Doce

Mediante os diversos assuntos tratados durante as entrevistas com os professores, no intuito de conhecer melhor sobre as suas concepções em relação ao ensino, aprendizagem e questões relacionadas às dificuldades vividas na escolarização dos alunos, muitas reflexões vieram à tona, que nem mesmo foi possível tratar de todas nesta pesquisa, porém o que os professores da escola Rio Doce forneceram para pensarmos sobre o cotidiano escolar, nos leva

a reafirmar que não há como refletir sobre ele sem o conhecer; sem entender sobre o lugar de onde o aluno está evadindo, sem compreender o ensino que a escola está oferecendo e as relações que ali se estabelecem.

No que tange os problemas vividos pela escola como o fracasso escolar, a reprovação e a evasão, agravados pela pandemia, os relatos das entrevistas mostraram as dificuldades de diversas ordens enfrentadas por esses professores no cotidiano escolar, indicando ainda que eles não mais culpabilizam de maneira acrítica os alunos e suas famílias pelos problemas ali existentes. Assim, as entrevistas revelam as dificuldades nas práticas de ensino, na garantia da aprendizagem de todos; as incertezas nas formas de avaliar; as ambiguidades e desconhecimentos que marcam as relações entre a escola, os alunos e as famílias, agravadas na pandemia; as dificuldades com a implantação das mudanças almejadas pela reforma do ensino; a abstração e a ambiguidade de concepções sobre a aprendizagem, e até mesmo as contradições que cercam o conceito de “autonomia”, do “aprender a aprender”, bem como as novas formas de compreender os conhecimentos como meio para o desenvolvimento dos alunos.

Os relatos revelaram um compromisso de todos os professores com o ensino e com a aprendizagem dos alunos, e a análise mostrou que as concepções que vêm tomando conta do discurso educacional na atualidade estão cercadas de confusões conceituais e incertezas vividas na prática docente. Os relatos revelam que os professores ao aderirem o discurso das reformas do ensino, atribuem uma avaliação positiva delas, e mesmo quando verbalizam suas contradições e a ambiguidade de seus propósitos, tais como, a aplicação equivocada do construtivismo na educação como “liberdade” do aprendiz, não chegam a formular um juízo crítico, não se autorizam a discordar, a recorrer à experiência docente e às práticas bem-sucedidas que marcaram a história da escolarização.

Os discursos dos professores revelam as dificuldades decorrentes das reformas do ensino que propôs mudanças radicais nas práticas pedagógicas; as difíceis relações que cercam a relação escola-famílias, escola-alunos; as dificuldades em ensinar tudo a todos e fazer justiça ao lema do direito de todos às aprendizagens, já que se passou a acreditar que os alunos não têm todos as mesmas capacidades e habilidades para aprender qualquer coisa, que cada um constrói seu próprio conhecimento, o que levou à tentativas, via de regra mal sucedidas, como relatado, de diversificar o ensino à medida da capacidade de cada aluno.

A pandemia, apesar dos problemas técnicos com os equipamentos do ensino remoto, das dificuldades dramáticas do momento, acabou por enfatizar o distanciamento pré-existente entre a escola e os seus alunos. Ela tornou evidente os problemas de diversas ordens, mas também o enorme esforço e dedicação da escola, dos professores e dos próprios alunos em buscar soluções.

As entrevistas com Jorge e Paulo nos permitiu observar que as incertezas e inconsistências, que estudos já mostraram estar presentes nas próprias políticas educacionais (SAWAYA, 2021; AZANHA, 2001; CARVALHO, 2006), também estão presentes na escola Rio Doce e se refletem na dificuldade de planejar ações educacionais. Suas propostas são fluídas, abstratas e as dificuldades se configuram na inconsistência das formas de planejamento de aula e nas dificuldades de avaliar as aprendizagens dos alunos. Apesar dos professores enfatizarem a importância de haver planejamento e uma avaliação criteriosa com uma abordagem integral, na prática as aulas seguem um planejamento automático e a avaliação mantém modelos padronizados. Os dados, no entanto, corroboram o que estudos críticos têm apontado a respeito dos problemas relatados, os quais não podem ser imputados à incompreensão da proposta pelos professores, como comumente se tem alegado, mas são decorrentes das dificuldades geradas por propostas abstratas, por uma visão teórica do ensino e da aprendizagem que minimizou a complexidade que envolve as ações de ensinar e de aprender que ocorrem em situações concretas nas escolas, entre alunos e professores e a necessidade de prepará-los para uma visão crítica e orientada para o seu enfrentamento.

A escola Rio Doce possuía um número significativo de alunos faltantes e a instituição não apresentava ações eficazes para a situação, recorrendo muitas vezes, ao conselho tutelar sem haver iniciativas mais concretas no âmbito pedagógico. Nesse quesito, a escola seguia as orientações das reformas curriculares e buscava intervir nos métodos de ensino como uma das formas de ater a permanência desses alunos. Principalmente pelos relatos de Jorge e Paulo, a escola lidava com as questões relacionadas ao baixo rendimento dos alunos baseada na premissa de adequação metodológica e estratégica dos conteúdos em sala de aula, para alunos que estão em níveis diferentes de aprendizagem, reproduzindo assim uma lógica excludente.

Apesar de haver uma consciência sobre a necessidade de um ensino que parte de uma visão integral dos alunos com vistas a promover melhorias em suas vidas, a escola carrega visões de aluno ideal e revela “incapacidade” em lidar com os problemas citados por alguns dos

entrevistados. Lançando mão das proposições dos documentos educacionais que priorizam as metodologias e as didáticas, a escola acaba acatando projetos que “prometem” suprir as lacunas educacionais e não trabalhar seus processos internos.

O âmbito relacional entre professores e alunos não se mostrou como algo conflitivo na escola Rio Doce. Em todas as entrevistas, emergiram relatos de situações delicadas com a relação professor-aluno, mas juntamente, os professores tendiam a entender os conflitos como reflexo da própria dinâmica escolar e não como algo inerente aos alunos.

Durante a pandemia, a escola se deparou com a maior necessidade de aproximação dos alunos, de ouvi-los e se relacionar com eles de maneira mais compreensiva, o que reforçou as relações interpessoais, percebidas como positivas na instituição. A pandemia também confirmou a necessidade do ensino presencial, o que foi inquestionável na opinião de todos os professores entrevistados. Diante do caos no ensino e da falta de apoio e instrução por parte da Secretaria de Educação, não havia como os alunos se sentirem motivados a participar das aulas online, o que revelou aspectos problemáticos já existentes na escola, mas que foram atenuados com a pandemia. Um dos pontos que se destacou em relação aos problemas intensificados pela pandemia, foram os “investimentos tecnológicos”, que ficaram explícitos dentro de uma lógica neoliberal de desmonte do ensino formal em detrimento da inserção de ferramentas para suprir as lacunas do ensino público.

Outro aspecto das entrevistas com os professores, principalmente com Jorge e Paulo, que indicou aspectos importantes sobre a noção de ensino na escola Rio Doce, foi o foco na formação de competências, que ao preconizar a constituição de certa autonomia dos alunos, reduz o ato de ensinar e desqualifica os aspectos culturais e históricos do conhecimento. A ideia de promoção da autonomia do aluno se mostrou como um forte lema na escola Rio Doce, na qual emerge como uma condição necessária à emancipação dos sujeitos através da aprendizagem de habilidades e competências. Assim, o aluno deveria criar as suas próprias estratégias de aprendizagem mediante as condições em que vivia. Como vimos, nessa perspectiva o professor é visto apenas como um facilitador da aprendizagem. Este ponto também dialoga com uma das perguntas feitas aos professores na segunda entrevista acerca dos possíveis conhecimentos sobre a psicologia escolar durante suas formações. A questão foi colocada pensando justamente na presença massiva da Psicologia na Educação, através dos conhecimentos da cognição humana, que tem validado cientificamente proposições que se

fazem abstratas no contexto do ensino e da aprendizagem, como já apontado neste estudo. As contribuições críticas da Psicologia no campo educacional se mostraram distantes da formação desses professores, apesar de suas amplas experiências formativas.

A replicação dos ideais modernos da reforma do ensino nos currículos de formação desses professores revela a desvalorização do papel docente. Apesar dessas concepções, os professores também se empenharam em pensar um ensino que atingisse a todos, e uma educação que fosse mais do que adequações metodológicas. Jorge, apesar de sua fala em alguns momentos ambígua e contraditória não deixou de pensar sobre a importância de uma base sólida ao planejamento, à avaliação, à concepção de aluno e de Educação. Paulo, via a importância da escola enquanto lugar de emancipação, exemplificou a estreita relação entre professor e aluno e as consequências para a aprendizagem, apontou a necessidade do lugar e da função social da escola, compreendia a evasão escolar como um problema amplo e não reduzido à aspectos individuais do aluno. Beth abordou, de forma crítica, os problemas relacionados à organização escolar onde alguns professores eram prejudicados por esses modos que dificultava o contato com as famílias. Ela também apontou os problemas vividos de perto enquanto professora de informática durante a pandemia analisando politicamente as estratégias ideológicas usadas para desvalorizar a profissão docente. Os professores apresentaram uma visão de formação humana das crianças e adolescentes, mas por não terem orientações e propostas nessa direção, muitas vezes, ficavam entregues à própria sorte.

Ana, por conta das suas experiências, foi a professora que trouxe uma concepção crítica fundamentada numa visão mais ampla dos problemas vividos na escola e suas explicações. Fez críticas importantes aos métodos e propostas educacionais revelando seu compromisso com uma visão humanista da formação e os prejuízos aos alunos quando se abandona o compromisso com a formação. Voltada para o processo histórico e cultural da formação das crianças e adolescentes, Ana nos ensina de forma concisa e visceral que a prática do professor se dá num campo de disputa onde uma educação humana, ética e transformadora é possível. Ao ser uma professora capaz de uma visão mais abrangente da complexidade do processo formativo e da necessidade de enfrentar as contradições no cotidiano da escola, Ana se atém ao concreto do processo educativo, à relação justa e ética com seus alunos, à compreensão da situação presente, à abstenção dos julgamentos por reconhecer seus preconceitos, à aproximação sensata das famílias entendendo o papel que elas possuem no desenvolvimento do aluno e marcando a sua

posição enquanto educadora. Um dos aspectos que mais chamou a atenção na prática de Ana foi o fato dela se posicionar como autoridade enquanto educadora. Sua postura não se mostrava coercitiva, mas conciliativa. Ela entendia a regra como válida não só para os alunos como também para ela. Enfatizou a importância de se ter formação, conhecimentos a serem transmitidos e reconheceu a assimetria da relação professor e aluno como o caminho capaz de conduzir o educando para a vida. Ana não se aproximou da ideia do ensino de habilidades e competências, e o caminho por ela apresentado em relação ao ensino foi a instrução presente e viva do professor no espaço educativo.

- ***O fracasso escolar e a luta antirracista na escola Rio Doce: avanços e entraves***

Neste tópico busquei elencar os relatos em que os professores manifestaram suas visões e engajamento com a questão antirracista. Essa pauta se justifica pela solidez das narrativas dos professores sobre as relações étnico raciais e pela vinculação estreita entre fracasso escolar e racismo.

Inicialmente, remeto ao relato de Jorge que falou sobre os trabalhos que a escola vinha fazendo em relação à luta antirracista, já que foi uma discussão que perpassou as reuniões da JEIF e as entrevistas:

Eu acho que avançou mais entre o grupo de professores, do que entre os alunos. Essa preocupação é permanente. Esse semestre a gente tá discutindo ancestralidade com eles, que é bem complexo...a gente teve um evento há algumas semanas que eles tinham que fazer uma produção...E a questão da ancestralidade é tão subjetiva, no sentido mais abrangente, que para as crianças, fica muita coisa só da família próxima assim.. Eu não sou indígena, mas tenho ancestrais indígenas, mas não me identifico como indígena...pegaram muito isso, a gente vai continuar discutindo isso em mais algumas semanas. A gente percebe que nós adultos temos uma preocupação maior com o preconceito do que muitos deles. Eu chamar meu colega de preto, de neguinho...neguinha quando fala para mulher, mesmo entre eles parece que é mais ofensivo, mas entre os amigos, vira apelido, mas a gente tem ainda, e aí recaí mais sobre as meninas também...o cabelo, pega muito, essas ofensas por causa do cabelo, e já é para ferir o outro, porque seu cabelo é assim. A gente tem problemas de meninas chegarem aqui chorando, com sintomas de depressão e parece que por mais que a gente converse, converse...ou a gente não tá conversando do jeito certo, mas não tá surtindo o efeito que a gente esperava. Agora, dia 08, a gente vai promover a festa que a gente tem, desfile de cabelo, de cortes, penteados e tranças pra ver se dá uma elevada na autoestima das crianças, de ter lugar para tirar foto... e é pra todo mundo, pra mostrar para os outros que o cabelo do jeito que se é.

A fala de Jorge reflete a preocupação com uma questão estrutural que afeta diretamente a vida de alunas e alunos pela cor da sua pele. Essa percepção implicada em sua formação e postura na escola que vai ao encontro dos princípios presentes na pedagogia crítico-social, em que se há uma preocupação com a realidade social e política imbricada no ensino ao levar os alunos a terem domínio desses conhecimentos para interpretar suas realidades de vida e a defenderem (AZANHA, 2006, p. 108). Nesse sentido, Carvalho (2017) afirma que:

(...) a presença da cultura afro-brasileira no currículo escolar é uma decisão política que se transforma num desafio pedagógico com potencial significação política: como criar oportunidades de contato, conhecimento, reflexão e mesmo identificação com um universo cultural até então negligenciado pela escola? (CARVALHO, 2017, p. 51).

O mesmo autor afirma que:

(...) do ponto de vista da formação escolar, o significado da difusão da história e da cultura afro-brasileira não se limita à aprendizagem de informações e conhecimentos a seu respeito, embora necessariamente a inclua. Tampouco se limita ao desenvolvimento das capacidades de reconhecer e de apreciar essas expressões culturais, em que pese sua inegável importância. O que ela almeja – sem que da relação se possa ter qualquer garantia – é que o conhecimento e a difusão da cultura afro-brasileira concorram para a progressiva eliminação dos preconceitos e das desigualdades étnico-raciais (CARVALHO, 2017, p. 50).

A consciência a respeito da importância da pauta racial na educação também ocupou a fala da professora Ana que entende a necessidade de pessoas brancas participarem da luta antirracista. Ela afirmou que em relação a essa pauta, enxergava avanços quando pensava que na sua época a pessoa negra só tinha dois penteados possíveis: “*Se fosse menina, coque muito apertado, se fosse menino, sem cabelo*”. Então, quando vê hoje as meninas com os cabelos volumosos, com cachos, *drad* e os meninos com *blackpower*, há um reconhecimento da diversidade da beleza negra, das belezas negras. Ana também enfatizou que hoje, na sala de leitura, existe uma inundação de autores e autoras negras e de literatura marginal, algo que não se via há um tempo atrás. Ela acrescentou que graças às cotas raciais, professores negros que não se auto identificavam como negros passaram a se identificar.

Um aspecto interessante a ser comentado sobre as falas de Jorge e Ana, é que ambos fizeram referência à questão da autoestima das pessoas negras como um ponto positivo que vem sendo trabalhado através da presença mais marcante dos cabelos *black*. Apesar disso ser

positivo em termos de bem estar das pessoas negras, não é suficiente para promover uma mudança significativa de combate ao racismo. Carvalho (2016, p. 87) afirma ser a valorização da cultura afro-brasileira mais do que a ideia de elevar a autoestima dos jovens negros, mas difundir os conhecimentos sobre a história da África e a diáspora dos povos africanos em nossa cultura. Todavia, apesar dos professores mencionados fazerem referência à questão da autoestima, eles abordam de forma nítida a importância da difusão desses conhecimentos apontados pelo autor.

Ana também expõe que um dos maiores entraves em relação à pauta racial ocorre por aquilo que ela chamou de “racismo ressentido”:

Você pode fazer uma entrevista com 100% do professorado, 90% vai ter falas totalmente antiracistas. Pronto, acabou o racismo, não existe mais! Existe! Então um dos maiores entraves que eu acho que nós temos, é que nós temos- vou usar um termo estranho aqui – um racismo ressentido, que ele saiu do armário recentemente junto com vários outras expressões de ódio, e que a gente ainda tá combatendo isso, mas hoje não é mais legal ser racista. Então, eu acho que o maior entrave que a gente tem, em todas as questões das minorias, não só do racismo, é esse recalque, essa diferença entre o que eu posso dizer na rua e a minha cultura íntima e familiar, tanto que a gente se espantou da primeira vez quando a gente viu quantas pessoas eram representadas sim por este que hoje nos governa.

O racismo ressentido que Ana relatou, assemelha-se à discussão que Kilomba, citada por Lara e Mongeló (2020), fizeram sobre o racismo cotidiano em que, para além das formas explícitas do racismo, há no dia a dia das pessoas um racismo que sempre coloca o negro numa condição fora remetendo à imagem da escravidão, o que reflete a “personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca” (LARA; MONGELÓ, et al, 2020, p. 15).

A professora Beth também abordou o assunto do racismo atrelado ao desempenho dos alunos. Para ela o racismo interfere diretamente na retenção de alguns estudantes, e que as ações diante disso não deveriam ser apenas pedagógicas, de remanejamento dos alunos, mas demandariam compreensão de como outras estruturas operam nesse processo. No que diz respeito à escola Rio Doce, Beth relatou que se trata de uma discussão delicada, pois a escola vinha tratando da pauta, e tinha pessoas conscientes em racializar as discussões dentro e fora da instituição, porém, outras não se colocavam nessa responsabilidade. Para a professora, a questão racial é intrínseca à vida dos alunos:

(...) a questão racial faz parte desses alunos. E onde que esses alunos estão sentados dentro da sala, é um diferencial, que abordagem eu faço com esse aluno? Tem professores que vão se identificar, outros não. Passa por uma questão pessoal também. Acho que a escola tem que fazer cada vez mais debates para que saia dessa questão pessoal, que isso esteja ali no PPP da escola, seja debatido dentro das reuniões para que não fique no campo pessoal, eu fecho a porta da minha sala e aqui vou continuar agindo da forma que penso ser a correta, que não seja uma questão de opinião, é isso (...).

Diante do exposto, é interessante notar que os professores articulam e pensam em atitudes nas microestruturas da instituição, como pensar o projeto político pedagógico com a realidade da escola. O exemplo desses professores torna-se imprescindível no que diz respeito à mudanças institucionais significativas para pensar sobre o futuro das crianças e adolescentes. Nesse sentido, Nóvoa e Alvim (2021) atestam: “Não precisamos de inventar nada. Precisamos apenas, e já não é pouco, de conhecer o que se faz, de enunciar o trabalho de professores nos mais diversos lugares, de debater, de partilhar, de nos envolvermos coletivamente na produção de futuros” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 13).

5.4 Os alunos da escola Rio Doce: um discurso sobre os professores

Ao longo desta pesquisa pude evidenciar o lugar imprescindível que o professor ocupa na formação do aluno tanto no âmbito pedagógico quanto relacional. Os dados adquiridos por meio do TCC e do levantamento bibliográfico revelaram que um dos aspectos mais ligados à falta de motivação dos alunos e às dificuldades para se desenvolverem na escola, perpassa as dificuldades vividas por todos e os problemas delas decorrentes. Estes influem nas relações no interior da escola e na visão que circula sobre os alunos e suas aprendizagens, influem no modo com que o aluno se envolve com o conteúdo e são até mesmo capazes de determinar o sucesso ou o fracasso dos estudantes. Nessa mesma direção estão também os relatos dos alunos da escola Rio Doce e em vista disso, apresento neste subitem os dados que foram adquiridos através das histórias de vida escolar e dos grupos focais com esses estudantes, que também faziam parte das turmas dos professores entrevistados. O material completo que embasa as análises a seguir estão fixados nos anexos B e C. Destaco nesse conjunto de dados, os elementos ligados especialmente à relação dos alunos com a escola e com seus professores refletidos no desempenho escolar.

Um primeiro ponto apresentado é sobre as críticas tecidas pelos alunos em relação ao aspecto pedagógico e didático dos professores. Tanto nas histórias de vida escolar quanto nos diálogos dos grupos focais com os alunos de 6º e 9º ano, os alunos descreveram situações que nos levam a perceber sobre as influências que determinadas práticas pedagógicas exerciam no processo de escolarização dos alunos afetando-os de forma positiva ou negativa.

Carlos (8º B), ao escrever a sua história de vida escolar afirmou que a expulsão de algum aluno por causa de desinteresse nas aulas, *bullying* ou “*má influência*” era uma das coisas mais tristes que havia na escola. Ao falar sobre ela, o aluno também afirmou: “*acredito que a escola não melhorar mais os alunos vão ficar pior*”.

Bia (8º A) relatou que nunca havia repetido o ano e que nada de negativo havia acontecido com ela na escola, mas teve uma amiga que repetiu o ano por não fazer a lição. O motivo da reprovação colocado pela aluna vai na mesma direção dos relatos dos alunos descritos no TCC, isto é, a reprovação é injustificada, pois se o aluno tivesse obtido ajuda para fazer a lição e se o professor tivesse tido mais paciência para explicar, ele teria feito a tarefa e não seria reprovado. Assim, o relato sugere que o fato da colega não fazer as lições, não era suficiente para a reprovação, mas é notável que a causa dessa reprovação se deu claramente por questões do âmbito pedagógico e que portanto, poderiam ter sido resolvidas de outro modo.

No diálogo com os alunos do grupo focal A (9º ano), notei aspectos inerentes às práticas da escola que poderiam estar relacionadas com as reprovações e as dificuldades na aprendizagem e na escolarização:

Vocês conhecem alguém que tenha repetido o ano? (Pesquisadora)

Eu, por falta (Pelé)

Agora é por isso que você tá vindo todo dia né? (Camila)

É lógico (Pelé)

Como foi essa experiência? (Pesquisadora)

Raiva, ver meus amigos tudo lá na minha frente, só eu lá atrás (Pelé)

Por que você faltava? (Pesquisadora)

É chata a escola, só venho pra escola porque tenho que vir, só

[...](Pelé)

Vocês conhecem mais alguém que reprovou? (Pesquisadora)

O João, se repetir nunca mais vai estudar por causa que já repetiu três vezes...ele tá no 6º ano, com

catorze anos (Neymar)

Até o Beto que não faz nada, é tentado, passou (Maya)

Por que você acham que a pessoa tem dificuldades em aprender? (Pesquisadora)

Falta de atenção(Neymar)
E vocês meninas, o que acham? (Pesquisadora)
Não é não, porque eu presto atenção e não consigo aprender (Maya)
Eu também (Camila)
O que poderia acontecer pra aprender? (Pesquisadora)
Pedir ajuda para o professor(Neymar)
Pra levar uma patada? (Camila)
Às vezes ele tá falando, a gente tá com a cabeça no outro mundo e a gente pergunta o que ele tá
falando... (Maya)
Eles tiram as suas dúvidas? (Pesquisadora)
Às vezes(Maya)
O que poderia melhorar? (Pesquisadora)
Nada, porque a culpa não é deles é nossa, a gente que não presta atenção, porque às vezes a gente tá
conversando, sai procurando os outros (Camila) - (p.193).

Neste excerto, o professor aparece como uma figura inacessível e sem paciência, que não explica a matéria e não tira as dúvidas dos alunos. O medo de levar “patada” revela conflitos e desentendimentos não resolvidos entre professores e alunos que inviabilizam a aprendizagem, pois para que ela venha a ocorrer é preciso perguntar, tirar dúvidas, solicitar novas explicações e contar com a atenção e o acolhimento do professor. Vemos que esse diálogo já evidencia uma relação truncada entre alunos e professores que precisa ser compreendida e trabalhada. Os alunos têm queixas, apontam o problema, mas não se sentem autorizados a reivindicar esse direito “à aprendizagem” que para que venha a ocorrer deve haver primeiro o “direito ao ensino”.

Alguns trechos nas conversas com as alunas do grupo focal B (6º ano) também incluem situações de produção de dificuldades na própria prática da escola. Num momento em que falávamos sobre os professores e suas aulas, surge na conversa o nome de João que, segundo as alunas, possuía dificuldades para escrever e fazer cálculos. As alunas explicam que algumas pessoas falavam que ele tinha dislexia, mas Laura achava que ele só tinha dificuldade de aprendizagem, já Josi acreditava que fosse falta de querer e Bruna, que essas dificuldades existiam porque ele brincava na sala de aula e conseqüentemente escrevia mais devagar. Até esse momento a dificuldade do aluno, que se acredita ter dislexia se deu em torno de seu próprio comportamento, porém, no decorrer das opiniões emergiu também outros fatores, como apontado por Josi: “*e o professor apaga e ele não escreveu, e aí ele pede pra um amigo, acho*”. Mais adiante, ainda contextualizando o aluno João, Bruna afirmou que têm crianças que não

gostam da escola porque são mais acostumadas a ficar brincando e quando chegam na escola precisam ficar sentadas prestando atenção na professora, e por isso acham ruim, como 90% da população, odeiam a escola.

Quando perguntei às alunas do 6º ano sobre possíveis causas para o não aprender de alguns estudantes, Bruna afirmou que poderia ser por causa de “*pensamentos paralelos, alguma coisa fora do normal*”. Então, pedi para ela descrever o que isso significava, e ela respondeu:

Não sei, alguma coisa nada a ver com o que ele tá aprendendo, tipo ler, pra você aprender ler tem que tá olhando pra palavra e a professora do lado: ô, P com A, L com A, V R A (palavra), aí ele tem que tá soletrando, mas tem alguns alunos que só ficam olhando pra cara do professor, ele acha que vai achar a resposta na professora (Bruna) – (p.203).

O rótulo de aluno distraído é comumente empregado quando estes não conseguem prestar atenção na aula. No trecho descrito por Bruna, o aluno estaria divagando diante da explicação do professor. Se pensarmos nas tendências atuais da medicalização da vida escolar, um aluno com excessos de distração seria rapidamente pensado com um possível Transtorno do Déficit de Atenção TDA, o que o levaria para alguma especialidade médica. Todavia, na fala de Bruna, emerge também o lugar do professor no processo do ensino e da aprendizagem. Deste modo, quando os aspectos intraescolares são considerados no jogo da aprendizagem, que é para onde os alunos deste estudo vêm chamando a atenção, recorrendo às situações vividas em sala de aula; faz-se necessário pensar no lugar dos alunos na escola, no contexto de sala de aula, nas suas formas de se relacionarem e principalmente, de relacionarem com os professores.

Nesse mesmo sentido, quando perguntei às alunas o que poderia ser feito para ajudar os estudantes com dificuldades, elas responderam da seguinte forma:

Eu acho que é fazer em grupo, só que tem algumas pessoas folgadas que deixam você fazendo sozinha (Josi).

Eu acho que tem que ir fazendo normal, tipo no sábado tem recuperação, aí o professor ir lá e explicar direito para a pessoa que não entendeu, aí juntar todas as pessoas que tem dificuldades e separar um dia pra recuperação (Bruna).

E como vocês acham que deve ser essa recuperação, igual acontece em sala de aula ou diferente? (Pesquisadora)

Acho que um pouco mais calma (Josi).

O professor tem que explicar direito, enfim, e se a pessoa tiver alguma dúvida, explicar “ah professor tenho dúvida nisso, como se faz essa conta?” Entendeu? porque tem crianças que não entende muito sobre a matemática (Bruna).

E também, o menino lá, o Cadu ele tem que vir sábado sim, só que ele fala que é o dia de folga, aí ele não aprende também, porque a professora explica aqui dia de sábado, ela explica em voz calma, todo mundo entende (Josi) – (p. 200).

Como sugestão de melhoria para os alunos com dificuldades na aprendizagem, as alunas citam as aulas de recuperação, que deveriam ocorrer de forma diferente das aulas regulares, e enfatizam alguns pontos cruciais, como a oferta de aulas grupais e de explicações de mais qualidade e paciente por parte do professor.

Posterior a esse diálogo, Laura narrou a sua experiência de sucesso ao ter ajudado um aluno com dificuldades na escrita. Ela conta que pegava em sua mão e tinha muita paciência com ele:

Pra mim, a pessoa tem que prestar atenção no que a pessoa tá falando senão ela não vai entender nada e a pessoa tem que colaborar, tem que ter paciência. Vamos supor que é uma criança de seis anos, ela não sabe escrever e nem ler, cê tem que ter bem paciência assim, tipo cê vai responder toda hora, toda hora (Laura) – (p. 205).

No que tange o contexto da pandemia, perguntei às alunas o que havia sido mais difícil, e a aluna Bruna afirmou que o ensino remoto a distanciou das amigas sendo muito difícil adaptar-se ao uso dos *tablets*. Em complemento, Laura comentou que só consegue aprender quando tem um professor ensinando na sua frente, olhando o que ela está fazendo; e no modelo remoto não conseguia prestar atenção, pois havia muito barulho em sua casa. Josi também compartilhou da agitação de sua casa e da má qualidade do *tablet* fornecido pela prefeitura, o que comprometeu a sua aprendizagem.

Com a fala dessas alunas fica evidente que a aprendizagem demanda o olhar do professor, a sua correção e explicação de forma calma e que permita o questionamento dos alunos. Ninguém aprende sozinho e é preciso um ambiente organizado e separado da vida agitada de casa para se aprender, é o que desejam as alunas.

Um segundo aspecto do material adquirido com os alunos da escola Rio Doce tratou-se do caráter relacional estabelecido entre profissionais da escola e os estudantes. Os relatos dos alunos reafirmam aquilo que Leite (1997) já havia chamado à atenção, a respeito da aprendizagem estar implicada na natureza da relação entre professor e aluno. Nas histórias de vida escolar, Bruno (9º ano), descreveu a sua experiência de primeira leitura associada a uma

professora bem paciente, e no seu 2º e 3º ano, enfatizou que a professora era boa, e apesar de meio nervosa dava atenção aos alunos. Já com a professora do 4º ano, que colocava a resposta na lousa e não gostava de explicar a matéria, Bruno conta que já não foi tão bem. O aluno Carlos (8º B), relatou que vê os professores como anjos, mas que num certo dia quando agachou para pegar um lápis, a professora começou gritar com ele. O mesmo aluno também conta que uma das coisas que perguntou a vários professores, mas que não obteve resposta, foi porque os alunos desistiam da escola. Na opinião pessoal do aluno eles desistem por influência de outros alunos, *bullying*, trabalho ou simplesmente porque não querem estudar. O estudante José (8º A), contou que em sua escola anterior havia uma professora muito boa, pois era calma, paciente e às vezes brava. E, Júlia (7º A), relatou da violência sofrida pela inspetora, que a acusou sem provas de uma fofoca, e ainda apertou o seu braço numa tentativa de retaliação.

Todos esses relatos convergem para o fato de que as ações e dentre elas, as de ensinar e aprender, são relacionais, principalmente dos professores para com os alunos, e portanto, são capazes de determinar condutas e influenciar diretamente no desempenho dos estudantes (LEITE, 1997).

No diálogo com o grupo focal, os alunos do grupo A (9º ano), criticaram a prática do professor de matemática, dada a sua forma de explicar uma única vez a matéria. Os alunos reclamaram que não entendiam nada do que ele explicava e que nem mesmo um “bom dia” ele dava aos alunos. Pelé e Neymar também enfatizaram que era preciso uma convivência melhor na escola, e ao se referirem ao professor de Matemática, falaram que ele deveria ser mais gentil. Segundo Neymar, ele falava palavrões e xingava quando os alunos não entendiam a lição. A aluna Maya também demonstrou sua insatisfação com a professora de Geografia:

(...) a de Geografia também tem que ser mais gentil, não fala com ninguém. Cê fala com ela e ela finge que não escuta. Eu tenho uma raiva tão grande disso...ela responde e não responde direito...eu respondo ela e ela fala pra eu ter mais educação, eu falo: “você não teve comigo” (Maya) – (p. 193).

Os alunos atestam que quando o professor é mais legal, têm menos conversa na aula e eles tendem a prestar mais atenção. Para Camila, com o professor legal a explicação da matéria fica melhor e para Maya o diálogo é importante. Pelé também chamou a atenção para o âmbito relacional na escola ao dizer que todos aqueles que ficam seguindo os alunos, como os

inspetores, deveriam ser retirados da escola. Afirma também que não deveria existir convocação ou suspensão.

No mesmo sentido das relações escolares, quando perguntei às alunas do grupo focal (6º ano) sobre o que poderia ajudar os alunos aprenderem, Josi afirmou:

Tem professor que fala: ah não aprendeu isso ainda? Eu já estudei em uma escola que ele falou isso, aí eu falei que não porque tava difícil, era um professor bem bravo assim (Josi) – (p. 199).

Bruna prosseguiu o diálogo dizendo que, às vezes a pessoa tem vergonha de perguntar e receber chacotas dos colegas da sala. A aluna também comentou que não sentia vergonha de perguntar quando o professor era receptivo e amigo, como a professora Ana, que “*explica os negócio direito*” e a ajudava quando tinha dificuldades. Porém, havia outros professores que ficavam mais reservados, preferiam escrever na lousa, e por isso, ela achava que os professores deveriam conversar mais com os alunos para estes se sentirem mais à vontade. Nesse ponto, as alunas do 6º ano fizeram referência ao professor de matemática:

Tipo aqui a gente tem o professor de matemática, a gente não é muito apegada a ele, ele é muito sério, sempre...segunda né, a gente foi pro almoço e a gente subiu lá rindo assim, e quando a gente entra na sala e vê que é ele, a gente não quer fazer ele brincar com a gente, a gente quer ficar mais sério também.

Bruna: a gente quer ficar quieta pra não incomodar ele (Laura).

Ele é o que mais não tem paciência, eu acho porque ele apaga a lousa sem perguntar se a gente copiou (Josi).

E você falam alguma coisa? (Pesquisadora.)

Não porque não adianta, ele fala: Já deu meu horário, tchau (Josi).

Até os mais atirados da sala não falam (Bruna).

Tem alguns que falam que ele tá indo muito rápido pra nossa turma (Laura).

Na nossa idade não tem essa rapidez pra escrever (Bruna).

E também ele fala que a gente tem que saber, “vocês tem que saber”, estão no 6º ano (Josi).

Mas as coisas que ele fala, a gente tem que saber mesmo, tipo tabuada na cabeça a gente precisa ter mesmo pra não precisar tá contando no dedo. Algumas coisas que ele fala fazem sentido (Bruna).

Às vezes ajuda, às vezes não ajuda (Laura).

Eu acho que ele é assim porque se for sério a gente vai aprender melhor...tipo algumas pessoas são sérias e a gente aprende melhor (Josi) - (p. 199).

No relato das alunas, um primeiro aspecto que se destaca é sobre o professor ser sisudo, impaciente, não conversar e não perguntar se os alunos já copiaram. Para as alunas, esses

comportamentos do professor de matemática se mostram prejudiciais para a aprendizagem. Por outro lado, um segundo aspecto, é que as alunas dão certa razão ao professor pelo seu comportamento, pois para elas significava uma forma dele validar o conhecimento dos estudantes, ao exigir o domínio da tabuada e adotar uma postura mais séria como sinal de respeito. Nesse sentido, é interessante notar a leitura que as alunas nos fornecem da sala de aula. O professor de matemática é o mais criticado em termos de vínculo e empatia, o que representa impedimentos numa relação positiva com os estudantes, porém, atrelado a essa postura do professor altamente reprovada pelos estudantes, há também um reconhecimento por parte das alunas a respeito da seriedade do professor com o ensino, ou seja, o professor de matemática parece ser excelente no que tange ao ensino sistematizado da matéria, porém, com uma delicada relação interpessoal com os alunos, que poderia melhorar.

Ainda em referência ao âmbito relacional, a aluna Bruna contou que um colega, Yuri, havia sido reprovado duas vezes no 5º ano e o motivo era porque não prestava atenção na professora, que toda hora gritava com ele porque queria que ele se desenvolvesse, mas o aluno dava más respostas à professora e saía da sala. Josi complementou o comentário da colega dizendo que “às vezes têm que ter mais paciência com os alunos (...)” – (p. 201).

Em outro momento, quando perguntei às alunas do 6º ano sobre o que elas esperavam da escola em relação à ajuda oferecida para os alunos com dificuldades, elas responderam:

(...) novos amigos, professores pacientes, porque um dia eu estudei numa escola que todos os professores ficavam gritando na escola, gritando com os alunos que não prestavam atenção, aí depois eu fazia em casa porque não dava pra fazer na escola, aí eu fazia o que era pra copiar a pergunta e respondia em casa, aí eu ficava ouvindo aquelas músicas de fazer... é tipo yoga... aí eu coloco a música e faço. (Josi)

Como é quando o professor grita e não explica? (Pesquisadora)

Muito chato (Laura)

Tem um professor que fala muito rápido, cê vai explicar uma conta, cê é C^2 vai dar esse total, cê vai fazer esse X esse e vai dar isso aqui, ninguém entende. Tipo a fatoração da raiz, ele explicou tão mal que eu tive que pesquisar no Google como se faz a conta, mas eu fiz a conta e deu o resultado ali.

(Bruna) – (p. 204).

O último aspecto evidenciado no discurso dos alunos foi o desejo de aprender. Diversos estudantes mostraram em suas falas e história escrita o interesse genuíno em aprender sobre as coisas e adquirir novos conhecimentos. Algo que diverge da opinião de alguns professores da escola Rio Doce quando associaram a ida dos alunos na escola como mero cumprimento de

obrigação. É possível notar que esses pré-adolescentes e adolescentes não querem apenas notas ou minimamente o diploma para venderem a sua força de trabalho, mas desejam uma escola que ensina, uma formação de qualidade e um futuro que garanta uma vida digna.

Na história de vida escolar de Rúbia (7º B), a aluna se queixou das aulas online dizendo que o ensino presencial era melhor, e que com os professores em greve, ela estava aprendendo pouco. Rúbia, ao reclamar da situação do ensino na pandemia, expressa a vontade de que tudo volte ao normal. Do mesmo modo, para Tomás (7º B), Lorena (9º A), Marcos (9º A) e Karen (8º A), o fim da pandemia como forma de “tudo voltar ao normal” se manifestava como um desejo coletivo.

Em relação ao significado dos estudos e da escola para os alunos que escreveram a história de vida escolar, a maioria deles afirmou que estudava para melhorar de vida. Para eles havia uma relação direta entre formação escolar e um futuro melhor. Rúbia (7º B) afirmou que o estudo é para “*melhorar a vida da gente*” incluindo nisso a sua família. Marcos (9ºA) entendeu a importância de concluir o Ensino Médio e colocar o seu plano de futuro em ação. Karen (8º A) estudava para ter uma faculdade, um futuro e um bom trabalho. Carlos (8º B) também entendia a importância do estudo para conseguir um emprego e se sustentar sozinho, dizendo:

Uma coisa que me pergunto de vez em quando é o que significa estudar, ir para escola... atualmente eu acredito que é aprender, ter conhecimento de várias coisas e preparar-se para o futuro, ter um emprego, fazer uma faculdade... (Carlos) – (p.188).

A escola também apareceu na fala de Lucas (8ºB), que a entendia como “futuro”, o que se aproximou da concepção de José (8º A), que também via a escola como possibilidade de um futuro melhor. Rafaela (9º C) relatou que gostaria de fazer faculdade e ter um bom emprego; e Júlia (7º A) gostaria de ser alguém na vida e por isso ia para a escola. Por fim, Bia (8º A), expressou o desejo de entrar numa faculdade, chamando a atenção para a importância de se estudar.

As narrativas das alunas e alunos da escola Rio Doce mostram que a escola não era vista por eles como mera obrigação. Apesar das queixas desses alunos em relação à determinadas práticas e situações problemáticas que aconteciam na escola, o desejo dos estudantes era de aprender, e eles expressaram de forma clara a importância dos estudos em suas vidas. Nesse

sentido, entende-se que os impedimentos à escolarização dos alunos e ao seu bom desempenho ocorriam por fatores da própria prática escolar, organização da escola e suas concepções de ensino e aprendizagem, além das dificuldades e impedimentos gerados nas relações de ensino e de aprendizagem, isto é, entre professores e alunos. Como já discutido, essas falhas e conflitos no interior da escola refletem a precarização da educação e do trabalho docente. Há falta de investimentos e de políticas que contemplem concepções críticas da realidade das crianças e jovens brasileiros, que superem visões de que as crianças são portadoras de problemas de aprendizagem e que podem aprender sozinhas se adquirirem competências necessárias, o que é um grande equívoco. As visões insuficientes e limitadas que circulam no campo educacional, permeada por interesses neoliberais, têm criado impedimentos a formação crítica dos professores e desvalorizado seus saberes em detrimento de um suposto saber validado cientificamente, levando à desvalorização das relações pedagógicas, de natureza intersubjetiva; das práticas escolares historicamente constituídas por uma cultura escolar e os vínculos necessários entre professores e alunos, como essencial para que a aprendizagem possa ocorrer, como revelam as falas dos alunos.

Diante disso, faz-se necessário uma revisão crítica dos modos de funcionamento dos processos educacionais e do projeto de formação baseado em políticas neoliberais que vem tomando conta das grades curriculares dos alunos e professores e que contribuem para a produção de dificuldades no cotidiano escolar. Conhecer a perspectiva dos alunos sobre a escola possibilitou a percepção de diversas nuances dessas dificuldades através de relatos sobre a realidade concreta vivida na escola. Além disso, suas narrativas nos levam a refletir sobre o sentido cultural e político da educação, onde a escola com sua função social deve possibilitar a fruição do desejo das crianças e jovens por um futuro melhor através da orientação para a entrada destes no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo ao se apoiar nas teorizações da psicologia em sua leitura crítica dos modos com que tem se dado a escolarização nos tempos atuais, buscou contribuir para as discussões acerca desse contexto, das políticas educacionais, das práticas e discursos que a atravessam; ao ouvir alunos e professores, e por esse intermédio, poder compreender as

dificuldades vivenciadas por eles evidenciando que os problemas enfrentados no cotidiano escolar são reproduzidos e produzidos nas próprias relações escolares, suas práticas e concepções sobre o ensino e a aprendizagem. Esses âmbitos, por sua vez, ao sofrerem com os desmontes na educação pública e com a flexibilização do currículo educacional sob a égide da inovação, trouxeram dificuldades à escola, aos professores e pedem revisão.

As discussões feitas neste estudo a respeito das dificuldades que atravessam o cotidiano da escola percorreram materiais diferentes em momentos distintos, porém, todos eles trouxeram contribuições importantes ao objeto estudado. Num primeiro momento, com a análise dos discursos dos alunos da escola mineira, no TCC, foi possível perceber no modo com que os alunos interpretaram as histórias narradas e as conectaram com suas vivências pessoais, a presença dos dilemas relacionados ao ensino que era oferecido pelos professores, além de uma aprendizagem abstrata e da falta de vínculo entre professor e aluno. Apesar das queixas relatadas, esses alunos não haviam desanimado com a escola, ao contrário disso, se mostraram empenhados em apontar para os problemas existentes buscando soluções, como a necessidade do professor ocupar o seu lugar imprescindível de educador estando próximo dos alunos, apoiando-os e conduzindo-os à aprendizagem. Os estudantes da escola mineira, contrariando os ideais e que o aluno deve construir o seu próprio conhecimento, revelaram que necessitavam de referências sólidas, de orientação por parte dos educadores, de disciplina e de conteúdos sistematizados.

No segundo momento deste estudo, ao me valer de um levantamento bibliográfico de teses e dissertações da USP, cujos estudos também trabalharam com a escuta dos alunos, as dificuldades vividas no cotidiano da escola refletiam, na maioria das vezes, as relações internas entre professores, alunos e gestão escolar. A presença de visões pejorativas, a falta de organização escolar, as propostas pedagógicas, por vezes frágeis e abstratas prejudicavam a todos. Assim as próprias reclamações dos alunos e as regras inconsistentes, faziam com que os estudantes perdessem o interesse pela escola, já que suas reclamações se deram em torno das insatisfações que viviam com a instituição. No entanto, esses estudos mostraram que as próprias queixas dos alunos iam na direção de pensar melhorias para a escola, já que compartilhavam do desejo de aprender e adquirir conhecimentos sobre o mundo.

Finalmente, o terceiro momento desta pesquisa se estruturou com o conjunto de dados adquiridos com os professores e alunos da escola Rio Doce em São Paulo. Esses dados, ao

revelarem alguns equívocos nas percepções e avaliações, idealizações e expectativas sobre o trabalho do professor, sobre os educandos e suas aprendizagens, mostraram as dificuldades para o planejamento, desembocando em avaliações difusas e prejudiciais aos processos de ensino. Também evidenciaram um contexto propício à produção de dificuldades na aprendizagem e na escolarização dos alunos.

Os alunos da escola Rio Doce, ao identificarem problemas de convivência e de situações dificultadoras da aprendizagem na sala de aula, chamaram a atenção para a importância da qualidade das relações entre professores e alunos, identificando problemas como a falta de paciência para explicar e a necessidade de serem acolhidos e ouvidos. Os estudantes se queixaram das atitudes de desrespeito, das explicações insuficientes, da falta de empatia e apoio dos educadores e das perseguições sofridas por funcionários da escola. Pelas narrativas desses alunos, as situações descritas culminam num número elevado de faltas e de desinteresse dos alunos pelos estudos, que pode ter como consequência as reprovações e até mesmo a evasão. Os alunos também relataram, bem como apontado por Caldas (2010), que as formas de recuperação escolar aderidas pela escola eram ineficientes. As expressões e desabafos dos alunos com sua escola refletem as dificuldades produzidas na escolarização, cujas lacunas formativas precisam ser recuperadas para que se possa avançar e de fato aprender.

Outro aspecto relevante na discussão emergida dos dados da escola Rio Doce, relaciona-se com as práticas pedagógicas e as concepções sobre a Educação observadas através dos relatos dos professores, que refletiram em suas falas as dificuldades advindas das reformas do ensino na década de 90, onde o aluno passou a ser visto como construtor do próprio conhecimento. Na vida escolar dos estudantes da escola Rio Doce, essas concepções e práticas ficaram evidentes quando os professores deram grande importância ao ensino de habilidades e competências cognitivas e socioemocionais, que, de acordo com as reflexões tecidas neste estudo, transferem aos alunos a responsabilidade pela aquisição dos conhecimentos ocasionando o esvaziamento do trabalho docente e dos conteúdos necessários para a consolidação das aprendizagens. A imposição dessa visão sobre o ensino e aprendizagem, produz uma educação instrumental que atende somente aos interesses da sociedade capitalista (CHAUÍ, 2016), onde a autonomia do estado passa a ser a autonomia do indivíduo, que deve dar conta da própria aprendizagem. Deste modo, abre-se espaço para o enxugamento dos investimentos públicos em nome da lucratividade.

A pesquisa revelou por esses materiais que as dificuldades no cotidiano escolar perpassam insuficiências e limites por trás das inovações do currículo educacional que vem causando problemas na prática dos professores.

Os elementos dos relatos dos participantes deste estudo que nos levaram a constatação dos dilemas e inseguranças dos professores em sua prática docente, ora aderindo ao discurso psicologizante e acrítico, ora às críticas por eles feitas, estavam fundamentadas em uma formação que os instrumentalizou para isso. Assim, se permitiram apontar as contradições vividas no seu dia a dia, pois é no cotidiano das ações do ensino, das práticas escolares, como alguns relatos de professores apontaram, que as contradições das políticas e das orientações teóricas se revelam. As práticas e o contato cotidiano com as demandas das reformas do ensino, isto é, com suas propostas de inovação dos currículos, do novo ensino médio, das novas estratégias de aprendizagem, da autonomia do aluno se mostraram problemáticas. Nesse contexto, o que se produz é a perda do sentido da formação como herança pública e o distanciamento dos alunos da cultura, seu enraizamento histórico; da crítica das condições sociais, econômicas e políticas que provocaram a divisão social, dos processos de exclusão e da precária formação escolar da maioria da população.

Em contrapartida, o movimento de embate feito pelos professores e alunos possibilitou olhar para a escola ainda como um lugar de esperança e emancipação. A representação de escola para a maioria dos alunos que escreveu a história de vida escolar e participou dos grupos focais, perpassou uma série de atribuições limitantes e negativas sobre a experiência enquanto aluno, mas também destacou importantes contribuições da escola para suas vidas. Estudar ainda foi a única forma que os alunos da comunidade Rio Doce encontraram para obter um futuro melhor, acessar o ensino superior, ajudar os pais em casa e ter um bom emprego. Já os professores da escola Rio Doce, ainda que influenciados por práticas e discursos que desvalorizam o ato de ensinar e a capacidade dos alunos de aprender, não estavam totalmente enredados por essa visão. Talvez, em suas consciências não tivessem a clareza do próprio discurso, dos preconceitos, equívocos e contradições, mas também não tivessem a percepção de que com suas falas produziram efeitos e movimentos nas estruturas fixas e cristalizadas das concepções de ensino e aprendizagem.

As considerações tecidas sobre o presente estudo destacam a importante contribuição que os estudos da Psicologia em sua interface com a Educação tem trazido para a compreensão

das questões que atravessam o cotidiano escolar. A escuta dos integrantes escolares e a busca pela compreensão das relações institucionais que carregam uma materialidade histórica, constituem a base das investigações sobre as dificuldades que envolvem a aprendizagem e a escolarização do alunado brasileiro. Nesse sentido, a voz dos alunos e professores, bem como apontado pelos estudos em psicologia escolar numa perspectiva crítica, trouxe diversas contribuições para se pensar a respeito dos modos de produção das dificuldades no cotidiano escolar, e assim buscar por transformações no nível pedagógico e político (ANTUNES, 2008; PATTO, 2015; SAWAYA, 2018).

REFERÊNCIAS

ALAYON, Norberto. **Assistência e Assistencialismo: controle dos pobres ou erradicação da pobreza?** Tradução: Balkys Villalobos de Neto. 2.ed, São Paulo: Cortez, 1995.

ALMEIDA, W, N, C; MALHEIRO, J, M, Silva. O Constructo Teórico de Reuven Feuerstein: Aspectos sobre a Modificabilidade Cognitiva Estrutural e a experiência de Aprendizagem Mediada. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 17, n. 1, p. e9324, mar. 2022. Disponível em: <<https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9324>>. Acesso em: Mar. 2023.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** 3ª ed, Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

ANGELUCCI, C. B. et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 51–72, jan. 2004. Disponível em: < <https://www.scielo.br/j/ep/a/S97ys447ZPsVNwqrRRgTFhc/#> >. Acesso em: Dez. 2022.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, v.12, n. 2, p. 469-475, Dez. 2008. Disponível em: < <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572008000200020>>. Acesso em: Jan. 2023.

ARDITO, V. L. C. **Psicanálise e educação:** algumas questões acerca do saber. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. doi:10.11606/D.48.2015.tde-19112015-132026. Acesso em: Jan. 2023.

ASBAHR, F. S. F; LOPES, J. S "A culpa é sua". **Revista Psicologia USP**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 53-73, Mar. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65642006000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Fev. 2023.

ASBAHR, F. S. F. **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural**. 2011. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011. doi:10.11606/T.47.2011.tde-24032011-094830. Acesso em: Jan. 2023.

AZANHA, J.M.P. **A formação do professor e outros escritos**. Editora Senac São Paulo, São Paulo, 2006.

BRASIL, Ministério da Educação. **Temas contemporâneos Transversais na BNCC: Contexto Histórico e Pressupostos Pedagógicos**, 2019.

CALDAS, R. F. L. **Recuperação escolar**: discurso oficial e cotidiano educacional - um estudo a partir da psicologia escolar. 2010. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Instituto de Psicologia, University of São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.47.2010.tde-15042010-150817. Acesso em: Jan. 2023.

CAMPOS, M. M. M. Pré-escola: Entre a educação e o assistencialismo. **Cad. Pesq.** São Paulo, v. 53, p. 21-24, 1985. Disponível em: < Pré-escola: entre a educação e o assistencialismo (fcc.org.br)> Acesso em: Jan. 2023.

CAREGNATO, R.C.A; MUTTI, R. Pesquisa qualitativa: análise de discurso versus análise de conteúdo. **Texto contexto - enferm.** Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 679-684, Dez. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-07072006000400017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: Jan. 2023.

CARVALHO, D. C. A Psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, p. 51-60, 2002. Disponível em: < SciELO - Brasil - A psicologia frente a educação e o trabalho docente A psicologia frente a educação e o trabalho docente>. Acesso em: Mar. 2022.

CARVALHO, J, S, F. **Educação, uma herança sem testamento: diálogos com o pensamento de Hannah Arendt**. São Paulo: Perspectiva: FAPESP, 2017.

CARVALHO, J, S, F. Igualdade é uma palavra que o sonho humano alimenta: Rancière e a crítica aos discursos pedagógicos contemporâneos. **Revista do Centro de Educação da UFSM**: Santa Catarina, v.46, p. 1-22. Jun 2021. Disponível em: < ReP USP - Detalhe do registro: Igualdade é uma palavra que o sonho humano alimenta: Rancière e a crítica aos discursos pedagógicos contemporâneos>. Acesso em: Set. 2022.

CARVALHO, J, S, F. **Por uma pedagogia da dignidade: memórias e reflexões sobre a experiência escolar**. São Paulo: Summus, 2016.

CARVALHO, J, S, F. Um sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia. **Educação e Realidade**: Porto Alegre, v. 45, p. 1-13, Nov. 2020. Disponível em: < SciELO - Brasil - Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia Um Sentido para a Experiência Escolar em Tempos de Pandemia >Acesso em: Jan. 2023.

CHAUÍ, M.S. Ideologia e Educação. **Edu. Pesqui.** São Paulo, v.42, n.1, p.245-257, jan/mar.2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?format=pdf>>. Acesso em: Jun. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

CIARDELLA, T. M. "**As escolas são tudo igual - só muda as criança**": o ensino fundamental fotografado pelos alunos. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/D.48.2019.tde-03102019-123443. Acesso em: Jan. 2022.

CRUZ, L.R; VENTURINI, J.R. Neoliberalismo e crise: o avanço silencioso do capitalismo de vigilância na educação brasileira durante a pandemia da Covid-19. **Revista Brasileira de Informática na Educação – RBIE.** v. 28, p. 1060-1085, Dez. 2020. Disponível em: <Pesquisa (sector3.com.br)>. Acesso em: Jan. 2023.

DIAS, João Carvalho. **Entre excluídos e herdeiros:** representações sobre avaliação, ensino e aprendizagens de estudantes e professores de uma escola pública paulista. 2020. Dissertação (Mestrado em Formação, Currículo e Práticas Pedagógicas) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/D.48.2020.tde-18062021-103638. Acesso em: Jan. 2023.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana.** 4. ed. Campinas: Autores associados, 2006.

DUBREUCQ, Francine. **Jean-Ovide Decroly.** Tradução Carlos Alberto Vieira Coelho, Jason Ferreira Mafra, Lutgardes Costa Freire, Denise Henrique Mafra. Coleção Educadores - MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ECKER, D. D., GUARESCHI, N. M. DE F., TORRES, S. Direito social à Educação no Brasil pós-1988: Programa Mais Educação e a PNAS na gestão da pobreza. **Pesquisas e Práticas Psicossociais:** São João Del-Rei. v.15, n.1, p. 1-18, Mar. 2020. Disponível em: <14.pdf (bvsaud.org)>. Acesso em: Nov. 2022.

ENGELBERG, M. F. D'Angio. **A invenção cotidiana do aluno:** relações de poder, experiências escolares e possibilidades de existência. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/D.48.2010.tde-11112010-162524. Acesso em: Jan. 2022.

EZPELETA, Justa; ROCKWELL, Elsie. **Pesquisa Participante.** 2.ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil na ótica da exclusão. In: MARCHESI, A; GIL, C.H. e Col. **Fracasso Escolar uma perspectiva multicultural.** Porto Alegre:

Artmed, 2004.

FERRARO, Alceu Ravello. **História inacabada do analfabetismo no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução: Kátia de Mello e Silva. Rev. técnica: Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FRELLER, Cintia Copit. **Histórias de indisciplina escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

GADOTTI, Moacir. **Alfabetizar e conscientizar: Paulo Freire, 50 anos de Angicos/** Moacir Gadotti, organizador. 1. ed. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2014.

GATTI, B. A. Organização e desenvolvimento com grupos focais. In: GATTI, Bernadete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Liber livro, 2005.

GATTI, Bernadete. Questões de método na pesquisa em Educação. **A construção da Pesquisa em Educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro, 2007. Cap. 02, p. 42-86.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2007.

GOTTSCHALK, C. M. C. A terapia wittgensteiniana como esclarecedora de conceitos fundamentais do campo educacional. **IXTLI - Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación**. v. 2, n.4, p. 299-315, Ago. 2015. Disponível em: <Dialnet-ATerapiaWittgensteinianaComoEsclarecedoraDeConceit-6195220.pdf.> Acesso em: Ago. 2022.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. Tradução: Kenia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogá, 2019.

LARA, L. M; MONGELÓ, A. M et al. Racismo, traumático e desmentido: aproximações entre Freud, Ferenczi e Grada Kilomba. **Diaphora**. Porto Alegre, v. 9 (3), 2020. Disponível em: < Racismo, traumático e desmentido: aproximações entre Freud, Ferenczi e Grada Kilomba | Diaphora (sprgs.org.br)> Acesso em: Dez. 2022.

LEITE, D. M. Educação e relações interpessoais. In (org.) M.H. PATTO. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, 3ª ed.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Salvador: UFBA, 2000. Disponível em: <2511.pdf (ufmg.br)> Acesso em: Out. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Planejamento e Avaliação na Escola: articulação e necessária determinação ideológica. **Série Ideias**, n.15. p.115-125, 1992. Disponível em: <professor.ufop.br/sites/default/files/reginaaraujo/files/planejamento_e_avaliacao_luckesi.pdf> Acesso em: Nov. 2022.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Sobre notas escolares distorções e possibilidades: uma proposta para o ensino de qualidade**. [livro eletrônico]. São Paulo: Cortez, 2014. Disponível em: <Chapter 1: Capa - Sobre notas escolares: Distorções e possibilidades (zoboko.com)>. Acesso em: Nov. 2022.

MACEDO; E. F; SILVA. M. S. A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida. **Revista Educação Especial**. Santa Maria. v. 35, p. 1-23, Dez. 2022. Disponível em: < A promessa neoliberal-conservadora nas políticas curriculares para o Ensino Médio: felicidade como projeto de vida | Revista Educação Especial (ufsm.br)> Acesso em: Jan. 2023.

MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

MACHADO, R. C. M; SOARES, I. B. Por um ensino decolonial de literatura. **Rev. Bras. Linguíst. Apl.** Minas Gerais, v. 21, n. 3, p. 981-1005, Fev. 2021. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbla/a/wcdxsD3sqYmYVRSQncPV4ty/?format=pdf#:~:text=Numa leitura decolonial do campo de ensino de,equitativa dos bens simbólicos. Dito de modo preciso%3A>>. Acesso em: Nov. 2022.

MADRID, J. E. Estado moderno, medios de comunicacion y transformacion educativa. **Pedagogia y Saberes: México**. v. 6, p.49-56, 1995. Disponível em: < Estado moderno, medios de comunicaci3n y transformaci3n educativa (unlp.edu.ar)> Acesso em: Ago 2022.

MANGANOTTE, M. B. (2018). **Escola que inclui, cidade que educa: apropriação do Programa Mais Educação em uma escola na periferia de São Paulo**. (Dissertação de Mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo). Recuperado de São Paulo, 2018. doi:10.11606/D.48.2019.tde-02052019-161004. Acesso em: Jan. 2023.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 8 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

MARQUES, Mario Osorio. **Saberes e valores em interlocução na educação**. 2º ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

MARQUEZAN, F. F. Fracasso Escolar na Alfabetização: Um olhar a partir da Psicopedagogia. **Revista eletrônica Vidya**, UFN- Santa Maria, v. 19, n. 35, p. 107-120, jan/jun. 2001. Disponível em: <<https://www.periodicos.unifra.br/index.php/VIDYA/article/view/507>>. Acesso em: Abr. 2023.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições

da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sociohistórica. In: MEIRA, Marisa Eugênia; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. (orgs) **Psicologia escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 13-78.

MEIRA, M. E. M. Para uma crítica da medicalização na educação. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo. v. 16, n.1, p. 135-142, 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/pee/a/Fbgwty4bzXgVTcdqwjFQNHK/?format=pdf>> Acesso em: Jan. 2023.

MINAYO, M. C. S (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOYSÉS, M.A. E COLLARES, C.A. **Preconceitos no cotidiano escolar**. Ensino e medicalização. Campinas: Cortez, 1996, p. 15-28.

MOREIRA, S. L. **O sentido de aprendizagem escolar para jovens de meios populares**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014. doi:10.11606/T.48.2014.tde-02042015-133022. Acesso em: Jan. 2021

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara. Nada é novo, mas tudo mudou: um ponto de vista sobre o futuro da escola. **Prospects**, v. 49, p. 35–41, 2020. Disponível em: <Nothing is new, but everything has changed: A viewpoint on the future school | SpringerLink> Acesso em: Fev. 2023.

NÓVOA, Antônio; ALVIM, Yara. Os Professores depois da Pandemia. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 42, p. 1-16, Abr. 2021. Disponível em: <SciELO - Brasil - OS PROFESSORES DEPOIS DA PANDEMIA OS PROFESSORES DEPOIS DA PANDEMIA> Acesso em: Jan. 2023.

PATTO, M. H. S. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. In: Maria Helena S. Patto (Org.), **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 3ª ed. p. 281-296.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 2015.

PERALVA, A. T; SPOSITO, M. P. Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor Entrevista com François Dubet. Tradução: Ines Rosa Bueno. **Revista Brasileira de Educação**: Universidade de São Paulo, n.6, 1997. Disponível em: <Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet (fcc.org.br)> Acesso em: Jan. 2023.

PESCIOTTA, Natália. **Como a escola pode permanecer sendo escola em meio ao caos social? Entrevista com José Sérgio de Carvalho**. In: Respeitar É Preciso/ Instituto Vladimir Herzog. 6 jul. 2022. Disponível em: <Como a escola pode permanecer sendo escola em meio ao caos social? Entrevista com José Sérgio de Carvalho – Respeitar É Preciso! (respeitarepreciso.org.br)> Acesso em: Nov. 2022.

RÖHRS, Hermann. **Maria Montessori**. Tradução Danilo Di Manno de Almeida e Maria Leila Alves. Coleção Educadores - MEC. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

SANTOS, João Vitor. **Novo Ensino Médio e as estranhas relações entre governo, fundações e associações empresariais. Entrevista especial com Daniel Cara**. In: Instituto Humanitas Unisinos. 30 mar. 2023. Disponível em: <<https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/627472-por-tras-do-novo-ensino-medio-as-estranhas-relacoes-entre-governo-fundacoes-e-associacoes-empresariais-entrevista-especial-com-daniel-cara>> Acesso em: Abr. 2023.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. 42 ed. Campinas, SP: Autores Associados (Coleção polêmicas do nosso tempo, v.5), 2012.

SAWAYA, S. M. **Cooperação Internacional e a Psicologia na Educação: a história de um projeto de cooperação em “psicologia do ensino”**. 2021. (Tese de livre-docência) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2021.

SAWAYA, S. M. Práticas de Leitura e Escrita entre as Crianças na Pobreza Urbana. **Videtur** (USP), Porto, Portugal, v. 18, 2002.

SAWAYA, S.M. **Psicologia e Educação: uma introdução das contribuições da psicologia à compreensão do cotidiano escolar**. Curitiba: CRV, 2018.

SILVA, M. A. M. Por que a escola (ainda) é necessária? – entrevista com José Sérgio de Carvalho. **Educação Básica em Debate**: São Paulo, v.1, n.1, 2021. Disponível em: < Por que a escola (ainda) é necessária? Entrevista com José Sergio de Carvalho | Educação Básica em Debate (educacaobasicaemdebate.com.br) > Acesso em: Dez. 2022.

SOUZA, B. P. Professora desesperada procura psicóloga para classe indisciplinada. In: MACHADO, Adriana Marcondes; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p.105-112.

SOUZA, M. P. R. **Ouvindo crianças na escola: Abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

SOUZA, M. P. R. Problemas de Aprendizagem ou Problemas de Escolarização? Repensando o cotidiano à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, Marta Kohl; SOUZA, Denise Trento R.; REGO, Teresa Cristina (org.). **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 177-195.

SPOSITO, Marília Pontes. **Ilusão fecunda: a luta por educação nos movimentos populares**. São Paulo: HUCITEC/ EDUSP, 1993. Acesso em: Mar. 2023.

TOLEDO, C. T. **Ser menino e "bom aluno": masculinidades e desempenho escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo,

São Paulo, 2016. doi:10.11606/D.48.2017.tde-15022017-151223. Acesso em: Jan. 2022.

VIÉGAS, L. S. Conhecendo a perspectiva de alunos acerca da progressão continuada: apontamentos metodológicos. In: SOUZA, Marilene Proença Rebello de. **Ouvindo crianças na escola: Abordagens qualitativas e desafios metodológicos para a Psicologia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010. p. 135-162.

ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia. **Itinerários de pesquisa - perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: PD&a, 2003, p. 180-303.

ANEXO A – Carta do Comitê de Ética da Faculdade de Educação

FEUSP



COMISSÃO DE ÉTICA EM PESQUISA

FEUSP 154/2021

Projeto: **“OS DISCURSOS DE ALUNOS SOBRE AS DIFICULDADES VIVIDAS NO COTIDIANO ESCOLAR”**

Interessadas: Janaína Vieira Eduardo e Profa. Dra. Sandra Maria Sawaya

A Comissão de Ética em Pesquisa da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo analisou os materiais apresentados referentes à pesquisa **“OS DISCURSOS DE ALUNOS SOBRE AS DIFICULDADES VIVIDAS NO COTIDIANO ESCOLAR”** de autoria da pesquisadora de Mestrado Janaína Vieira Eduardo, orientanda da Profa. Dra. Sandra Maria Sawaya.

Considerou que a pesquisa cumpre com todos os requisitos e determinações da Resolução CNS 510/2016 sobre a Ética na Pesquisa com Seres Humanos.

São Paulo, 16 de junho de 2021.

A handwritten signature in blue ink, appearing to read 'Flavia I. Schilling'.

Profa. Dra. Flávia I. Schilling
Presidente da Comissão de Ética em Pesquisa da FEUSP

cep.fe@usp.br

ANEXO B – Histórias de Vida Escolar (Escola Rio Doce)

1) Rúbia (7º B)

“Meu nome é Rúbia, tenho 13 anos e estudo na Rio Doce. Eu fiz o E.M.I na cidade de Carapicuíba não lembro do 1º 2º ano. O meu 3º ano me mudei de escola 2 vezes fiz em Carapicuíba fui para a cidade de Jandira e terminei o 3º ano em Itapevi e voltei para a cidade de Jandira e fiz o 4º ano sai por problemas pessoais fui para a cidade de Osasco fiz o 5º ano. Na escola E.M.I.F Padre José Grossi Dias, aconteceu um fato nas férias na escola, estava brincando com meus amigos e acabei escorregando no pano molhado e bati o rosto no chão na hora doeu um pouco mas passou e continuei me divertindo.

Nessa escola fazia dois projeto: Mais Tempo na Escola era muito legal me divertia muito, depois mudei para a cidade de São Paulo (...) e para a escola Rio Doce, já fiz o 6º ano e estou fazendo o 7º ano. Eu gostei muito do 6º ano nessa escola fiz muitas amizades de colegas e professores.

Agora está sendo muito difícil estudar na pandemia, as aulas online não estão ajudando muito, a presenciau não está sendo produtivo do que a online, a maioria dos professores estão em greve. Fora que não pode chegar perto e tem que ficar lavando as mãos e usando álcool em gel, tirando estou aprendendo um pouco com os professores presenciais, mas são poucos os professores que estão trabalham no presencial.

Não vejo a hora de tudo voltar ao normal e que a vacina chegue logo para todos. Só assim as coisas vão melhorar.

Eu estudo para ter uma vida melhor para não ficar dependendo de bicos e trocados e assim ajudar meus pais e melhorar a vida da gente.”

2) Tomás (7º B)

Vida Escolar

“Meu nome é Tomás tenho 12 anos, estudo na EMEF Rio Doce mais antes estudava na E.M.E.F Pedro Nava. Lá ficava no projeto robótica até 4º e nessa escola tive rivalidade

com o aluno Donato ele jogou minha mochila cima da grade e bati nele ele ficou machucado e a mãe dele tirou ele da escola.

Hoje se não fosse a pandemia estaria em três projeto AEL, robótica, e xadrez, mas as aulas com a pandemia parou as aulas e ficou sendo on-line.

Meus relacionamentos com os professo são bons tenho amizade com todos os alunos até hoje.

Desde 2020 e difícil tem muito pouco professores comecei as aulas em 2021. Em 2020 estava com a aula on-line pelo computador com dez alunos frequentava.

Eu espero que a pandemia acabe e as escola volte ao normal.”

3) Mauro (7º B)

Vida escolar

“Meu nome é Mauro tenho 12 anos, atualmente estudando no Emef Rio Doce na 7º série do ensino fundamental.

Eu passei por três escolas até chegar na Rio Doce. Quando cheguei aqui conheci a professora Maria e a Elaine que era alfabetizadora também responsável pelo projeto. Ael era um projeto de teatro junto com a colega da professora: Elaine e a Fabiana.

No final de 2019 chegou da China um vírus Covid 19. Em 2020 em março, começamos com aula on-line chamados periodo da quarentena.

Em 2021 voltou o número pequeno de alunos nas escolas. Os pais tem medo de mandar os filhos para a escola senão fica doente.

Eu espero que a vacina chegar para todos.”

4) Marcos (9ª A)

“Marcos esse é o meu nome e comecei o primário no Julho Mesquita e fiquei até o segundo ano lá depois fui para a escola Rio Doce estou até hoje aqui e minha vivência aqui nessa escola foi boa e ruim porque tive muitas brigas e problemas no começo com alguns alunos e professores sou muito quieto mas não mexe comigo, mas já no começo de agosto e

setembro eu já tinha alguns amigos e colegas na escola mas voltando para meus estudos e meu futuro, e meu sonho de criança foi não ser jogador de futebol mas pra isso tenho que me esforçar cada vez mais nos estudos e nos esportes e tem alguns planos de estudos como quero terminar o ensino médio e depois quero fazer dois cursos, de inglês e educação física que na minha opinião é muito importante na vida de qualquer pessoa, e se eu não conseguir realizar esse meu sonho de ser jogador de futebol tenho outros planos como tatuador e influencer de games mas tenho fé que meu sonho se realiza.

Mas agora voltando a falar sobre os estudos já tive muita briga durante o 6º ano até o 7º ano foram muitos problemas nesse período mas consegui recuperar meus estudos e tempos perdidos e conseguir passar para o 8º ano foi aí que começou a famosa pandemia e tive que para os estudos começaram as aulas pela internet mas não estava dando certo para alguns alunos como no meu caso mas a prefeitura resolveu passar todos os alunos da minha escola resumindo eu quero que essa pandemia acabe logo e meu resgate escolar foi assim e meus estudos foram mais ou menos assim.”

5) Lorena (9º A)

“Meu nome é Lorena, eu estou estudando atualmente na Emef Rio Doce. Estudei na Emei localizada no (...) (não lembro o nome da escola) era uma escola pública.

Com os meus 7 anos entrei para o fundamental I aqui na escola Rio Doce. Teve um professor que me marcou muito nesse período se chamava Lucas ele era muito legal. No primário minha mãe me acompanhou, olhava os cadernos, vinha nas reuniões, e até hoje ela é assim. Eu era muito estudiosa, esperta, os professores elogiava muito nas reuniões. Então nesse período não tive muita coisa ruim.

Minha relação com os colegas eram muito legal, tenho amizade com vários até hoje. E estudam até hoje comigo. E tenho amiga desde o primeiro ano até hoje na escola e fora também. Minha relação com os professores eram tranquilas nunca dei trabalho, até o 7º ano. Quando entrei pra essa série comecei dar um pouco de trabalho as vezes por causa das amizades. Porém o 8º ano, eu estudei pouco por causa da pandemia. No ano de 2019 a pandemia veio. E ficamos afastados.

Esse ano de 2021, no mês de maio, minhas aulas voltou, e eu mudei muito diferente estudam presencial.

No futuro espero que a pandemia acabe para que eu continue estudando normalmente, vacinada, sem máscara.”

6) Bruno (9º ano)

“Eu não me recordo de quando a minha vida... (incompreensível) começou, mas me lembro claramente do meu 1º ano.

Na época eu morava em Cotia, uma cidade até que bem pequena. Eu estudava na escola Maria Aparecida de Oliveira Pedrosa, escola pequena, mas mesmo assim imortal aos olhos de uma criança de 6 anos. Me recordo de quando aprendi a ler, foi incrível porque fui a primeira criança a aprender na minha turma. Eu tinha uma professora bem paciente, gostava dela pois ela levava doce para quem fazia a lição corretamente.

No 2º e 3º ano do Ensino fundamental tive a mesma professora. Ela já era uma mulher de idade, e apesar de um pouco nervosa, era atenciosa com os alunos. Sinceramente eu não tinha muito gosto em fazer as lições, muito menos prestar atenção nas aulas, mas mesmo assim fazia tudo, porque quando minha mãe felize comigo.

No quarto ano do Ensino Fundamental, tive uma professora maluca. Ela passava as provas e colocava a resposta na louça, brigava sozinha, dormia na sala, comia na frente de todos no meio da aula, e não gostava de explicar a matéria. Eu não aprendi muita coisa no 4º ano, mas mesmo assim não fiquei tão para trás.

No 5º ano tudo era rosas eu tinha uma professora incrível e já tinha a chamada “pandeminha” na qual me encaichava. Na aquela época gostava de um garoto que hoje em dia é o meu melhor amigo. Eu não sei o que eu tinha na cabeça.

Apesar de minha relutância, minha mãe ainda sem se mudou, e depois de muito trabalho nós mudamos para um apartamento. Eu não gostava de lá, não era um apartamento pequeno, mas antes eu mudaria numa casa construída para a minha família.

Eu não fiz amizade na escola ... (incompreensível) que no caso é o Rio Doce (escola que estudo atualmente). Com o lance todo da pandemia e afins, eu passei para o EAD que não foi difícil para mim.

No 9º ano, que já são os tempos atuais, as coisas estão estáveis. Eu venho para a escola toda quarta-feira, e fiz amizade com uma garota muito divertida.

Estudar na pandemia não é uma tarefa sobre tudo fácil, mais eu também não diria que é difícil na minha posição, mesmo assim não é a mesma coisa.”

7) Karen (8º A)

“Eu, Karen, antes de morar em São Paulo, morava em Carapicuíba e frequentava o Pequeno Aprendiz, depois fui para o Flora Stella, as duas eram estadual, mas depois vim morar em São Paulo e comecei a estudar no Ceu Butantã, mais fiquei estudando. So frequentei meses, e depois vim para a RIO DOCE. Estou aqui desde o 6º ano, e quando venho para a escola, meu tio levava eu e meus primos de carro, mas depois nós começamos a vir a pé mesmo.

Eu não tenho um professor (a) que não gostava, mais um que eu não gostava muito era o João Carlos, mas tinha vez também tinha que vez que ele era legalzinho.

Tinha algumas amigas minhas que passavam dificuldades, para aprender as coisas, mais conseguia me consertar mais nas lições.

Bom mais acho que elas saíram da escola, por não ter interesse.

Bom minha mãe e minha tia sempre participaram dos meus estudos.

É estudar na pandemia está sendo muito ruim porque a maioria dos professores não estão vindo por causa do vírus e da greve. E uma coisa que eu quero daqui pra frente, é que tudo volte como era antes. Eu estudo para ter uma faculdade e para meu futuro e conseguir um bom trabalho. E si Deus quiser tudo vai dar certo.”

8) Carlos (8º B)

- Primeira redação

Minha vida escolar

“Eu desde criança nunca tive oportunidade de estudar em uma escola particular, por causa da minha condição, então é na Emei (Escola municipal de educação infantil) eu estudei

é na Cei butata e depois quando eu tinha 6 anos eu fui para a Emef (Escola municipal de ensino fundamental) Rio Doce porque era pública que eu poderia ir a pé.

Eu sinceramente não tive problemas com professores, mas 2 professoras marcaram a minha infância, a professora Helena e a professora Ana, essas duas professoras me ensinaram muito e as aulas eram divertidas.

Puxando para outro tema uma das coisas mais tristes que tem, é a saída ou expulsão de algum aluno (a) que podem ocorrer por causa de desinteresse nas aulas, bullying, influência de outros alunos ou trabalho isso com toda a certeza é muito triste.

Voltando pro o assunto uma das coisas que eu gosto é que os meus pais não interferem nos meus estudos mas eles aparecem de vez em quando na reunião de pais por causa do trabalho ou porque eles chegam cansados e não tem tempo para ir na reunião.

Nesses tempos de pandemia quando eu vou a escola eu acho que está muito diferente do que eu via a 3 anos atrás, e de (incompreensível) modo melhor que porquê agora a escola está mais tranquila e as salas raramente gritam e eu posso estudar melhor.

Seguindo o quê eu estava falando na minha perspectiva sobre a escola, ao falar da escola eu acredito que a escola não melhorar mais os alunos vão ficar pior.

Para encerrar eu acredito que estudar é se preparar para o futuro (a vida adulta), para quando você sair do fundamental e ensino médio você conseguir um emprego e se sustentar sozinho.”

- Segunda redação

“Minha Vida escolar”

“Meu nome é Carlos e sou do 8º ano, atualmente sou estudante da escola EMEF Rio Doce, Na EMEI estudei na escola Ceú Butata, eu não tenho muitas lembranças de la, mas a minha mãe e o meu irmão me contaram que eu sai daquela escola, pois meus colegas estavam me pertubando e com ajuda da minha mãe e a minha professora eu fui transferido para a EMEF Rio Doce, nos primeiros dias eu não tinha me adaptado muito bem mas com a ajuda de colegas eu me adaptei mais rápido a escola, mesmo sendo uma escola publica eu fiz muitos amigos e agradeço por isso.

No meio do segundo ano eu via os professores como anjos, mas em um dia eu fui agachar para pegar um lápis e a professora começou a gritar comigo e eu não sei o motivo até hoje, no 3º ano eu ficava isolado de todos na escola porque eu entendi que os pais obrigaram os filhos a ir para escola e os professores só queriam dinheiro, mas teve professores que eu tive prazer de estudar e os professores são o João Ricardo, Clara, Helena e Ana.

Mudando um pouco de assunto uma das coisas que eu perguntei para vários professores foi o que causa a desistência dos alunos, mas eles não conseguiam me dar uma resposta, atualmente eu sei o que causa, e o que causa é influência de outros alunos, bullying, trabalho ou simplesmente não querer estudar.

Voltando ao assunto principal meus professores já me perguntaram se meus pais me ajudam nos meus estudos e sim eles ajudam nos meus estudos mas só quando eu peço, e também já perguntaram se eles comparecem as reuniões da escola e sim mas só quando alguns deles tem tempo livre.

Por mais que ficar sem estudar seja uma coisa ruim eu fico um pouco feliz por que eu poço fazer os livros da escola no meu tempo.

Uma coisa que me pergunto de vez em quando é o que significa estudar, ir para escola, atualmente eu acredito que é aprender, ter conhecimento de varias coisas e preparar-se para o futuro, ter um emprego, fazer uma faculdade e vários.”

9) Lucas (8º B)

“Eu estudei na E.M.E.I mas não lembro muita coisa de lá, no primário eu fui para C.O. C. onde fiquei até o 5º ano, depois eu vim para a Rio Doce, onde estou até hoje. Quando eu estava na C.O.C como é bem perto eu ia a pé, mas quando vim para o Rio Doce que é mais longe eu vou de carro.

Quando eu estava na C.O.C a minha relação com os professores era boa, principalmente com os professores, só tive 2 casos e um deles foi com uma mulher que não gostava de mim, mas eu consegui mudar isso.

Quando eu estava no coc só teve 1 vez que eu me lembro que eu não estava querendo estudar por isso tirei notas muito baixas, aí meus professores avisaram meus pais, porque eles

acharam estranho eu tirar essas notas até porque eu só tirava de 6 ou 7 para cima, mas depois disso eu vim para cá onde aconteceu a mesma coisa mas por motivos diferentes.

O meu pai sempre foi muito presente, e eu não acho isso ruim mas às vezes ele exagera um pouco.

Eu acho que a escola ficou mais tranquila porém chata, porque agora não tem ninguém para atrapalhar mas também não tem gente nova para conhecer.

Eu acho que ela vai melhorar bastante.

Pra mim isso significa futuro.”

10) José (8º A)

Relato de um aluno

“Meu nome é José, tenho 13 anos e estou estudando na escola EMEF Rio Doce. Estudei o 5º, 7º e estou estudando o 8º nessa escola e não lembro e não lembro aonde foi meu EMEI.

Eu moro (...) em São Paulo num bairro bem tranquilo e calmo.

Na minha escola anterior, tinha uma professora muito boa, era calma paciente e as vezes brava era a professora de ciências dos 6º anos.

Já tive muitos amigos, eram bem legais alguns não eram tão próximos. Eu já tive várias dificuldades também algo que todos tem ou já teve.

Meus pais me ajudavam bastante nas lições de casa e aulas online.

Estudar na pandemia está sendo bem diferente, poucos alunos usando máscaras sempre ficar distante um do outro uma experiência bem diferente.

Essa escola em que estou estudando é muito boa pra mim, no futuro pode ficar melhor ainda.

Ir para a escola pode ser bem chato para alguns, eu fico com preguiça de ir, mas quanto mais você estuda melhor será o seu futuro diz meu pai, e eu acredito nisso.

Ir para a escola parece chato mas é bom, estudar é muito bom para o futuro. Muitas pessoas vão para o lado ruim da vida, mundo das drogas, como eu já disse, quanto mais você estuda melhor seu futuro será (pense nisso).”

11) Rafaela (9º C)

“Estudo na escola Rio Doce, ela está localizada (...) é uma escola pública, eu vou para a escola andando. Os professores são atenciosos e passam bastante lição, a professora que me deu aula no 5º ano, a Carmen é muito legal, me ajudou muito ser esforçada com a escola. Minha mãe me ajuda quando tem atividades de casa, participa as vezes das reuniões. A perspectiva que eu espero para esse retorno é que a vacina chegue para nós, que as aulas presenciais continue. Os estudos significa muito para mim, quando terminar o ensino fundamental e o médio, quero fazer faculdade de advocacia e cursar psicologia.

Pode ser que mais pra frente toda essa perspectiva mude para mim, mas quero que a pandemia acabe, que a escola continue presencial com os devidos cuidados e estou focando muito nos meus estudos para que mais pra frente eu consiga fazer faculdade, cursos e consiga um bom emprego.”

12) Camila (7º A)

“Eu já estudei em duas escolas, no Renacer (BA) e na Rio Doce.

Uma das professoras que me marcaram foi a Carmen no 5º ano ela me ensinou coisas que eu não imaginava aprender. No Rio Doce eu já sofri bullying por ser baiana, eles me chamavam de bahianinha.

Os alunos que bagunçam muito, eles fazem isso porque não tem amor, carinho e atenção que precisa dentro de sua própria casa, então eles descontam tudo na escola pra chamar atenção. Minha família/mãe, ela as vezes pergunta como foi e o que eu fiz na escola e nas reuniões nem todas ela pode vir pq ela trabalha. Está quase normal estudar na pandemia, porque tem que usar máscara, distanciamento e não pode vir todo dia, porque tem que vir só uma semana sim e uma não. Eu espero que a escola melhore cada vez mais, e que consiga terminar a reforma que está acontecendo agora na escola. Estudar pra mim, é está com quem eu gosto, comer KKKK, e dar risada com meus amigos e pra estudar um pouquinho também.”

13) Júlia (7º A)

“Eu sou a Júlia eu sempre estudei no Rio Doce, tem muitas coisas que me marcaram nessa escola, teve um dia que eu estava na aula de dança e uma das espetoras falou pra mim que eu estava falando mau dele e naquele momento eu não estava falando dela eu nunca falei mal dela aí ela pegou no meu braço e apertou e falou pra mim que era pra parar de falar dela aí eu fui falar para uma das minhas amigas ela ouviu e ela deu um escândalo eu não gostei disso! Isso não foi muito bom e até hoje eu não gosto dela!

E hoje eu acho que a escola deveria tirar ela! Eu só vou pra escola por querer ser alguém na vida!”

14) Bia (8º A)

“Eu já estudei no José Américo é escola pública eu não lembro o nome da rua da escola já estudei e nem o bairro. Eu tive duas professoras que marcou minha vida na escola a professora Elaine que nos ensinou muito sobre a escola até agora nada negativo aconteceu com migo. Eu tive uma amiga que repetiu por não fazer lição. Mas nunca repeti. Eu passei por dificuldade na aprendizagem no 4º ano. Eu acho que as pessoas repete por faltar e não fazer lição. Minha família participa das reuniões participa da minha aprendizagem e sabe o que acontece com migo na escola. Estudar na escola agora ta sendo muito legal aprendi bastante. Eu espero que nos passa uma faculdade e que nada de ruim aconteça com nós.

Para mim vale a pena estudar que eu quero um futuro bom para mim?”

ANEXO C – Descrição dos relatos dos grupos focais (Escola Rio Doce)

Grupo A (Alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental)

- Pesquisadora: Como está sendo pra vocês voltar para a escola depois da pandemia?*
- Maya: Chato, sem graça...não pode ficar perto, não pode fazer quase nada...e a escola tá muito parada, sem graça*
- Pesquisadora: O que faz mais falta além de estar longe?*
- Maya: falta alunos...a bagunça*
- Camila: a bagunça continua*
- Neymar: Educação Física, só pode fazer coisa separado, não pode jogar futebol*
- Pesquisadora: E o que tá mais bacana de ter voltado?*
- Maya: Nada*
- Pesquisadora: E na sala de aula? o que é mais bacana e mais ruim?*
- Camila: ruim é Matemática, bom é Ciências e Geografia*
- Pesquisadora: Por que?*
- Camila: Por causa da professora*
- Pesquisadora: Quem tá dando aula? Porque vocês gostam dela?*
- Maya: Porque ela é legal? Porque ela sabe explicar direito. O professor de Matemática explica uma vez e não quer explicar mais...já bastou nós vir pra escola*
- Camila: Professor de Matemática, eu não entendo nada. Ele chega na escola, nem bom dia dá.*
- Pesquisadora: Quando o professor não explica direito, o que vocês gostariam que ele fizesse pra ajudar?*
- Maya: não sei falar*
- Pesquisadora: E você meninos, o que acham?*
- Pelé: Não tem nada de bacana no professor não, tá gravando?*
- Pesquisadora: Você fala deles ensinarem ou conviver?*
- Pelé: conviver*
- Pesquisadora: Como é essa convivência?*
- Pelé: péssima*
- Pesquisadora: Como deveria ser pra melhorar?*
- Neymar: O professor ser mais gentil*
- Pesquisadora: O que é gentileza pra você?*
- Neymar: O professor de matemática fica falando palavrão pra nós? Xinga nós quando nós não entende a lição...*
- Pesquisadora: E vocês xingam também?*
- Neymar: eu xingo em voz baixa*
- Camila: berrar*

Maya: a de Geografia também ter que ser mais gentil, não fala com ninguém. Cê fala com ela e ela finge que não escuta. Eu tenho uma raiva tão grande disso...ela responde e não responde direito...eu respondo ela e ela fala pra eu ter mais educação, eu falo: “você não teve comigo”

Pesquisadora: Vocês conhecem alguém que tenha repetido o ano?

Pelé: eu, por falta

Camila: Agora é por isso que você tá vindo todo dia né?

Pelé: é lógico

Pesquisadora: Como foi essa experiência

Pelé: raiva, ver meus amigos tudo lá na minha frente, só eu lá atrás

Pesquisadora: e por que você faltava?

Pelé: é chata a escola, só venho pra escola porque tenho que vir só

Maya: Prefiro vir pra escola do que ficar em casa

Camila: eu também

Maya: Ninguém gosta de escola né meu filho? tem que vir, oxi!

Neymar: Mas tem que vir pra ser alguém na vida... tipo ser um empresário, um advogado, não lavar banheiro.

Maya: trabalhar, comprar uma casa, ajudar minha mãe, minha irmã

Camila: Quero fazer intercâmbio nos Estados Unidos

Maya: Oxi!

Camila: eu só não tenho dinheiro, mas eu quero. Eu não consigo juntar dinheiro

Pesquisadora: Vocês conhecem mais alguém que reprovou?

Neymar: O João, se repetir nunca mais vai estudar por causa que já repetiram três vezes...ele tá no 6º ano, com catorze anos

Maya: Até o Beto que não faz nada, é tentado, passou

Pesquisadora: Por que você acham que a pessoa têm dificuldades em aprender?

Neymar: Falta de atenção

Pesquisadora: E vocês meninas, o que acham?

Maya: não é não porque eu presto atenção e não consigo aprender

Camila: eu também

Pesquisadora: O que poderia acontecer pra aprender?

Neymar: Pedir ajuda para o professor

Camila: Pra levar uma patada?

Maya: Às vezes ele tá falando, a gente tá com a cabeça no outro mundo e a gente pergunta o que ele tá falando

Pesquisadora: eles tiram as suas dúvidas?

Maya: às vezes

Pesquisadora: O que poderia melhorar?

Camila: Nada, porque a culpa não é deles é nossa, a gente que não presta atenção, porque às vezes a gente tá conversando, sai procurando os outros

Pelé: As amizades

Maya: Se é seu amigo, você vai conversar com ele

Pesquisadora: Em toda aula tem conversa?

Camila: depende do professor, se o professor for legal, tem menos conversa, mas se o professor for chato aí...

Maya: tem professor que fala pra nós conversar, que é a Fabiana, pode mexer no celular, conversar, mas tem que prestar atenção

Pesquisadora: é melhor ou pior?

Pelé: é melhor

Maya: é melhor aonde menino? Se não tem nada você já não presta atenção, imagina mexendo no celular? é pior!

Pesquisadora: Então se não tivesse celular na sala de aula...

Maya: é melhor

Pesquisadora: Então se o professor for legal vocês prestam mais atenção, vocês acham que isso tem a ver com o que perguntei antes de não conseguir aprender?

Camila: sim, o professor mais legal explica melhor

Maya: O diálogo

Camila: Por exemplo, o de Matemática, ele explica uma vez e quer que você aprende naquela explicação de uma vez só...ele acha que a gente é gênio

Pesquisadora: Então, vocês acham que é só um caso de não prestar atenção?

(nesse momento uma professora assistente que estava na sala realizando um trabalho no computador pede para fazer uma pergunta aos alunos, e ela questiona se o que eles aprendiam fazia sentido para eles)

Neymar: Matemática não...tem coisa que você leva pra vida e tem coisa que não (a professora continua e pergunta sobre qual seria o interesse deles)

Maya: De aprender, saber mais

Pelé: não vou levar Matemática, Ciências, Português pra vida

Neymar: depende do que a pessoa vai ser quando crescer...por exemplo, se você for trabalhar no mercadinho, de caixa, tem que saber Matemática

Maya: eu tô meio que fazendo um curso de Enfermagem aí tem um negócio de conta, não é nada fácil

Pesquisadora: O que vocês esperam que a escola seja na vida de vocês

Camila: o bom é que você conhece mais pessoas

Neymar: Na escola tinha que ter logo uma piscina

Camila: aula de natação

Pelé: no intervalo ia tacar fogo

Neymar: no intervalo fazer churrasco

Maya: tinha que dar um refrigerante pra nós, alguma coisa, mas churrasco?

Neymar: uma feijoada na quarta-feira, segunda-feira uns Mc Donald's...

Maya: aumentar os muros, mais segurança...também tinha que mudar os alunos, parar de ser atentado

Pelé: tinha que tirar todos aqueles que ficam seguindo...os inspetores...não pode ir na outra sala. Não poderia existir convocação, suspensão

Camila: Maria, outra que fica perseguindo nós. Nós quer espiar a vida dos outros na outra sala e ela vem atrás

Maya: uma escola só de meninas, começa na segunda e só volta na sexta, fica sábado e domingo com a mãe, depois volta, ia ser bom demais, a escola ia ter cama, ia ter tudo.

Neymar: intercâmbio, uma escola que ia ter passeio, final do ano ia pra França, Estados Unidos

Camila: esse passeio tá muito elevado

Maya: Vocês que pagam pra ir, cê acha que é quanto?

Neymar: eu pago imposto

Camila: a escola da minha irmã já levou ela para o zoológico e nós aqui vai passear lá no CEU.

Pedro: de a pé...tipo um passeio, tipo o Sesc

Pesquisadora: O que tem de bacana no Sesc?

Neymar: Piscina, parque

Maya: o outro gosta de brincar

Neymar: teve uma vez que a gente foi no Pacaembu

Maya: Já pensou ir todo mundo da escola pra um clube? ia ser top!

Pesquisadora: Pra gente ir finalizando, suponhamos que vocês tivessem que ajudar algum aluno com dificuldades de aprender, como vocês poderiam ajudar?

Pelé: pesquisar no google

Maya: dar um tapa na testa, mandando prestar atenção

Neymar: lógico que não

Maya: perguntar para um professor

Neymar: perguntar na rua, conversar com os mais velhos

Pelé: psiquiatra, psicólogo

Pesquisadora: Acham que vai ajudar?

Camila: eu não, eu não gosto de psiquiatra não, cada pergunta. Uma vez eu fui e odiei, cada pergunta...uma vez eu fui e ele perguntou se eu tinha galinha!

Neymar: você tem uma galinha? eu tenho duas

Pelé: baixar um aplicativo

Pesquisadora: Vocês acham que vão aprender?

Maya: não vai aprender porque vai pegar a resposta sem ter explicação

(Nesse momento eles saíram para o intervalo e depois fizeram um desenho sobre a conversa.

A pesquisadora pediu para que eles explicassem o desenho)

Pesquisadora: Neymar, o que você representou no desenho?

Neymar: A escola é uma parte de mim, sem eu a escola não existia

Pesquisadora: E você Pelé, o que representou aqui?

Pelé: Socorro, já faz 15 anos

Maya: é porque ele tá na seca, professora

Pesquisadora: E o que pode acontecer pra sair disso?
Maya: arrumar uma mulher, tá carente
Pelé: tô carente...vou colocar esse nome: Pelé, porque eu sou o melhor da favela no futebol
Camila: Já acabou a pesquisa?
Pesquisadora: A gente vai continuar os desenhos e se vocês quiserem falar mais alguma coisa...
Neymar: Falta sal na salada
Pelé: também tem muitas câmeras na escola, o banheiro é aqui, a câmera é ali
Neymar: o banheiro não tem porta
Pesquisadora: porque vocês acham que tem uma câmera ali?
Maya: Pra eles não levarem uma menina pra dentro do banheiro
Pesquisadora: O negócio é os meninos respeitarem as meninas
Pelé: é, e as meninas respeitar nós... eu passo e elas ficam falando, "gostoso", aí não dá
Maya: olha que mentira, aí eu já não sei porque eu pelo menos não falo
Pelé: nós é celebridade
Neymar: nós jogou na taça das favelas e nós ficou reconhecido
Pesquisadora: Ahh, e quando foi essa premiação?
Pelé: 2019
Pesquisadora: e quando será a próxima?
Pelé: 2025 quando acabar a pandemia...você não viu não professora? tem no youtube
Maya: Vai professora, faz mais pergunta pra nós
Pesquisadora: agora não tem mais perguntas, é só vocês falarem o que quiserem
Maya: tira do fundo do baú
Camila: ah não vou pra sala não professora, é logo o professor que ninguém gosta, o de Matemática
Neymar: agora que nós pegou intimidade
Pelé: a escola tem que ter reforço
Maya: no sábado tem reposição
Pesquisadora: e como é a reposição?
Neymar: é só pra aprender, nem ganha nota
Maya: já terminei, coloquei o nome da minha cachorra
Pesquisadora: e o que você representou aqui?
Maya: nem eu sei, só desenhei...
Pelé: faz uma pergunta aí, professora
Maya: você gosta de pergunta né? faz aí professora...
Pesquisadora: Vou fazer uma pergunta então... Qual a coisa mais pesada que vocês viram acontecer aqui na escola?
Pelé: o racismo
Maya: o menino quebrando o dedo na porta
Pesquisadora: Fale mais Pelé
Pelé: Por causa que o outro chamou o outro de preto, de macaco, eles acha normal isso...

Neymar: o professor falando palavrão

*Maya: ter meninos mal educados, eles faltam com respeito com nós, a gente quer “bater”
neles, mas não pode.*

*Pelé: professora, nós é educado, nós pede licença pra sair, na cantina nós dá espaço para
as pessoa passar*

Camila: é o santo do pau oco

Maya: vai lá professora passar um dia com eles na sala

Neymar: o pior é o racismo, chamam os moleques de preto

Pelé: nós faz o que com racista, nós taca fogo...

Camila: terminei

Pesquisadora: O que você representou aqui?

Camila: Help, school...acho que a escola tem que melhorar

Pesquisadora: e no que tem que melhorar?

Neymar: Bolsonaro sair da presidência

Camila: melhorar os professores

Neymar: o Elias, ele fala cada coisa

Camila: professora, toda aula ele fala o mesmo assunto e ninguém pega nada

Neymar: é aula de falagem...

Pelé: trocar o presidente, Lula

*Maya: eu era presidente do grêmio, você tem que ir conversando, fazer os negócio, pegar a
opinião dos alunos*

*Pelé: eu era mais votado da sala, mas não deixaram eu ficar lá, quem me tirava era a
diretora*

Neymar: se fosse eu, ia ter pão com mortadela

Pesquisadora: Pelé, você como presidente do grêmio, quais seriam as suas propostas?

Pelé: arrumar tudo, aula livre...ia ter wifi livre

Maya: mudar o uniforme

Pelé: tirar a inspetora, ia ficar ótimo

Camila: ela só sabe gritar no pé do seu ouvido

Maya: e ela sabe o nome de todo mundo, credo!

Grupo B (Alunas do 6º ano do Ensino Fundamental)

Pesquisadora: Como foi a experiência com a escola na pandemia?

Laura: Legal, não tão legal como antes

Bruna: não tá tão legal porque assim né, a gente tá com saudade dos amigos, poder abraçar, conversar de perto, tá junto, mas não pode né? Aí separaram duas semanas diferentes, a laranja e a lilás. Minhas amigas, melhores amigas tem aula também. Ficou longe de mim e a gente não pode se ver.

Josi: e também porque a gente, tem gente que não vem porque os pais não deixam

Pesquisadora: ainda estão fazendo aula pelo computador?

Laura: tablet

Bruna: Mas tem gente que nem vem no presencial e nem no remoto, isso pode dificultar muito no aprendizado

Pesquisadora: E como foi ter aula pelo tablet?

Bruna: foi difícil, não sou acostumada fazer isso, mas tô acostumando

Laura: é que eu consigo aprender assim quando tem um profissional na minha frente e olhando o que tô fazendo, tipo, agora quando é remoto, não consigo prestar atenção, é barulho em casa, aí cê quer prestar atenção e não consegue.

Pesquisadora: E como é a casa de vocês?

Josi: minha casa é bem agitada

Laura: a minha também

Josi: porque tenho duas irmãzinhas, uma de três e uma de dois e elas ficam no quarto

Laura: na minha casa sou a única mulher

Bruna: minha irmã tem aula em casa também, só que ela fica um pouco, em vez de entender, ela não entende muito porque tem barulho em casa e com o barulho na favela, tem muito barulho de gente passando, pessoa gritando, ligando o som, então fica muito difícil.

Josi: e também tem vezes que cai a internet quando eles deram, tem gente que não tem em casa e tem que ficar com a do tablet e às vezes não dá nem pra ver a tela quando você põe fica preta, aí é ruim.

Pesquisadora: E você falou que é a única mulher em casa, como é isso?

Laura: é muito chato, pela amor de Deus, porque toda hora assim, sou a única mulher, os homens lá da minha casa são relaxados, jogam tudo, eu arrumo, olho de novo já tá tudo bagunçado, e quando arrumo de novo, já tá tudo bagunçado de novo, ainda mais meu irmão pequeno, tem cinco anos, bagunça só que meu Deus, não aguento mais.

Josi: sua mãe trabalha né?

Laura: Minha mãe é separada do meu pai, é porque minha mãe na casa dela só tem um quarto, então ela tá tentando juntar dinheiro pra comprar uma casa maior e levar eu e meu irmão pra morar com ela.

Pesquisadora: E, aqui na escola, o que você acham que ajuda vocês aprenderem?

Josi: tentar raciocinar

Bruna: e se tiver alguma dúvida assim que tá prendendo você achar a resposta daquilo, pedir para o professor explicar, “você tem que fazer isso aqui, aí vai dar esse total, tem que fazer essa conta” aí ajuda mais a destravar.

Pesquisadora: E todos os professores ajudam?

Laura: Não, mais ou menos

Josi: tem professor que fala: “ah você não aprendeu isso ainda?” Eu já estudei em uma escola que ele falou isso, aí eu falei que não porque tava difícil, era um professor bem bravo assim.

Bruna: eu não sei se ajuda muito porque às vezes a pessoa tem vergonha de perguntar, e o colega da sala olhar e falar: você não entendeu isso? Como assim? dá vergonha. Aí a pessoa não aprende.

Pesquisadora: E o que vocês gostariam que os professores fizessem para vocês terem mais liberdade pra perguntar e tirar dúvidas?

Bruna: a gente tem professor que já é mais, a gente não tem vergonha de perguntar, de conversar, entendeu? tipo a professora Ana, a gente não tem vergonha de conversar com ela porque ela é amiga, ela explica o negócio direito e ajuda quando a gente tá com dificuldade, mas tem alguns professores que ficam mais na sua, querem mais escrever na lousa e conversam bem pouco. Aí os professores poderiam conversar mais com a gente pra gente já sentir mais à vontade.

Pesquisadora: Vocês acham que se o professor for mais bacana, facilita para que vocês aprendam?

Bruna: Sim, porque tem um professor de História, que ele explica pra gente brincando com a gente, e a gente aprende e fica feliz ao mesmo tempo, isso ajuda a gente aprender mais.

Laura: Parece aqueles palhaços de circo, ele faz cada brincadeira

Josi: tem uns que não tem tanta paciência né?

Pesquisadora: e como é o professor que não tem muita paciência?

Josi: assim, é muito ruim porque tem tipo uns que apagam e aí não consegue entender que não escrevo tão rápido

Laura: tem gente que já prefere escrever com calma pra poder entender depois a letra da pessoa, se escrever muito rápido não vai entender nada depois, ainda mais letra de mão, por isso que eu não escrevo letra de mão.

Bruna: o professor que não tem muita paciência, ele já é mais quieto, com aquela cara de muito sério mesmo.

Pesquisadora: Vocês acham que a cara séria do professor...

Josi: assusta

Laura: tipo aqui a gente tem o professor de matemática, a gente não é muito apegada a ele, ele é muito sério, sempre...segunda né, a gente foi pro almoço e a gente subiu lá rindo assim, e quando a gente entra na sala e vê que é ele, a gente não quer fazer ele brincar com a gente, a gente quer ficar mais sério também.

Bruna: a gente quer ficar quieta pra não incomodar ele.

Josi: ele é o que mais não tem paciência, eu acho porque ele apaga a lousa sem perguntar se a gente perguntou

Pesquisadora: e você falou alguma coisa?

Josi: não porque não adianta, ele fala: Já deu meu horário, tchau.

Bruna: até os mais atirados da sala não falam

Laura: tem alguns que falam que ele tá indo muito rápido pra nossa turma

Bruna: na nossa idade não tem essa rapidez pra escrever

Josi: e também ele fala que a gente tem que saber, “vocês tem que saber”, estão no 6º ano.

Bruna: mas as coisas que ele fala, a gente tem que saber mesmo, tipo tabuada na cabeça a gente precisa ter mesmo pra não precisar tá contando no dedo. Algumas coisas que ele fala fazem sentido

Laura: às vezes ajuda, às vezes não ajuda

Josi: eu acho que ele é assim porque se for sério a gente vai aprender melhor...tipo algumas pessoas são sérias e a gente aprende melhor.

Laura: do que eu sou mais apegada assim, das matérias, professora, é a professora de Geografia, Rafaela; o Daniel de Educação Física e a Ana de Ciências.

Bruna: eu também adoro a Rafaela, além de achar fofo ela baixinha, ela explica direito pra gente, se a gente entendeu, se a gente tem alguma dúvida...

Laura: Se a gente não entendeu, ela repete tudo de novo, ela tem paciência

Bruna: Ela pergunta em que parte você não entendeu? é aqui? ela lê e faz você entender

Josi: A de língua portuguesa também é legal, ela tem que ter muita paciência com o menino da nossa sala.

Bruna: Ela tem muita paciência com o Cadu, é o que tem problema de escrever e contar, ou ele não quer mesmo aprender, aí a professora vai lá ensina pra ele, escreve palavras mais fáceis e ele tenta soletrar e escrever.

Laura: ela deu atividade do primeiro ano pra ele aprender, mas não sei se ele conseguiu não...tem algumas pessoas que acham que ele tem dislexia.

Pesquisadora: e vocês acham que ele têm?

Laura: Não, acho que é dificuldade de aprendizagem mesmo

Josi: acho que é falta de querer aprender senão ele já ia saber tudo desde o quarto ano

Bruna: eu acho que ele só tem dificuldade mesmo, aí ele brinca demais na sala, isso pode ser ruim pra ele... atrapalha todo mundo porque ele brinca com todo mundo ou quando a pessoa tá escrevendo ele grita a pessoa, a pessoa para e pergunta: o que que foi? Ele brinca e brinca com os meninos que tá tentando escrever lá, acho que os meninos tá tudo com esse problema de escrever também.

Josi: só que aí eles são mais prestativos que o Cadu

Bruna: e por causa dessa brincadeira ele escreve mais lento

Josi: e o professor apaga e ele não escreveu, e aí ele pede pra um amigo, acho

Bruna: e acho que essa demora pode perder uma parte do texto importante.

Pesquisadora: e vocês acham que o Cadu aprende outras coisas?

Bruna: ele é bom em esportes, joga futebol muito bem, queimada

Josi: mas ele rouba, se queimar ele na queimada ele fala que não queimou não

Bruna: Ele não aceita perder

Laura: ele fica igual o meu irmão, quando a gente tá brincando

Pesquisadora: Você conhecem alguém que tenha sido reprovado?

Josi: Meu primo, acho que era pra ele tá no oitavo, mas tá no sexto.

Pesquisadora: e o que você acha que aconteceu pra ele repetir?

Josi: acho que ele brinca muito na sala, ele tipo, fora da sala só fica na rua, não faz lição de casa e a mãe dele não manda ele fazer. Ela acha que ele já estudou, que ele não conta também né? aí ela acha que ele tá super bem, só que aí ele leva bronca e não aprende, então é difícil.

Pesquisadora: Por que ele prefere ficar na rua? e aqui na escola?

Josi: aqui na escola ele fica com os amigos dele, só que ele brinca muito, tipo, ele pega o celular pra ficar no recreio.

Bruna: eu acho que é porque tem criança que não gosta da escola, porque tem criança são mais acostumadas a ficar brincando e quando chega aqui e tem que ficar sentado prestando atenção na professora, eles acham ruim, como 90% da população, eu acho, odeia a escola.

Pesquisadora: Por que vocês acham que elas odeiam a escola?

Bruna: é porque eles são mais acostumados a brincar, só querem brincar nas fases de 1, 2, 3, 4,5 mesmo de 6 anos, ela gosta de brincar, mas ela sabe que é errado brincar na hora da aula, então...mas tem criança que não importa, deixa a professora de lado.

Josi: minha irmã até chora quando ela não vai pra escola, que ela faz atividade, eu faço atividade pra ela, quando ela tem que fazer ela faz, na escola também, ela tira menos nota que a minha irmãzinha.

Pesquisadora: e o que você estava falando mesmo do Yuri...

Bruna: Ah, o Yuri ele repetiu

Laura: duas vezes

Bruna: ele era da nossa sala, ele repetiu o 5º ano, e ele não passou de ano porque não prestava atenção na professora, e toda hora a professora brigava com ele: “Yuri presta atenção aqui” porque a professora queria desenvolver ele pra ele poder passar de ano, mas ele não queria, não respondia, ignorava a professora, saía da sala, falava “você não é minha mãe” aí ele não queria estudar de jeito nenhum e repetiu de ano duas vezes.

Josi: e às vezes tem que ter mais paciência com os alunos porque alguns a mãe não liga, o pai não liga, eles ficam assim.

Laura: tem também o Gui, ele é deligado

Bruna: ele escreve a letra muito grande, mas ele tá de manhã

Pesquisadora: e ele repetiu porque...

Bruna: acho que o problema é ele ter a letra muito grande e às vezes deligado, desligou e fica lá parado pensando na vida. A professora: “menino, cê tá bem, tá precisando de alguma coisa?”

Pesquisadora: e o que será que ele estava pensando?

*Laura: às vezes quando a professora perguntava o que ele fazia em casa, ele só falava:
jogar, jogar e jogar.*

Bruna: Dava pra ver que os pais vinham buscar ele e ele ficava super feliz, então eu não acho que ele não tinha tanto problema assim, mas acho que ele ficava pensando mais em o que ele ia fazer quando chegasse em casa: “será que eu como, será que jogo?”

Josi: Não tipo, porque tem alguns alunos que perdeu parentes na pandemia, na pandemia não, aí tem alguns que brigam com os pais, mas tem outros que é super normal e fica assim, aí não vai aprender.

*Bruna: ele ficava lutando na sala de aula, lutava com o imaginário
Pesquisadora: como se fosse um jogo?*

Bruna: acho que ele ficava pensando no jogo

Josi: tá acabando com ele então o jogo, pra ele tá assim, tá acabando coma mente dele.

Pesquisadora: E o que vocês não acham muito legal na escola quando vocês estão aprendendo?

Josi: A matemática porque eu fico muito ansiosa na hora de fazer acabo pensando em outras coisas e não consigo me concentrar

Laura: tenho uma pequena dificuldade assim, mas não tanta, consigo fazer a lição

Bruna: ele passa toda segunda uma coisa diferente

Laura: era MMC e MDC

Bruna: e hoje ele já tava passando sobre raiz quadrada, aí a gente fica: “meu deus, será que eu aprendi aquilo pra poder pensar nisso?” aí a criança tem que chegar em casa e estudar.

Josi: e eu tenho ansiedade e fico pensando se vou errar ou não porque tipo eu fico pensando “ai meu Deus será que vai tá errado?” aí eu faço de novo, apago, faço de novo, apago, eu nem mostro pra ele...eu acho que é difícil

Pesquisadora: O que você acha que poderia te ajudar?

Josi: eu faço yoga em casa, só que não adianta na hora eu fico ansiosa

Bruna: eu também fico nervosa, só que é assim, espero que ele não olhe, espere eu terminar tudo e depois eu mostrar pra ele corrigir porque ele fica passando nas mesas assim toda hora, porque ele fica passando nas mesas toda hora e quando tá do seu lado, você gela, ele é assustador.

Laura: olha a cara dele? não dá medo não?

Bruna: eu gosto de me sentir espaçosa pra fazer a conta porque eu tenho a mente mais alerta pra encontrar a resposta certa, mas com ele passando de um lado para o outro assim, aí eu fico assim, encolhida.

Pesquisadora: E se fosse outro professor ensinando matemática, tipo a Ana, vocês teriam um pouco mais de segurança?

Bruna: Sim,

Lary: Não sei

Josi: eu gostaria porque ela também brinca, ela é super gente boa

Bruna: mas é porque ela é bem generosa e fica sentada, prestando atenção pra ver se tá todo mundo fazendo certo de longe, e se tá fazendo errado, ela fala: “isso aqui tá errado” eu gosto que seja só pra mim o negócio.

Pesquisadora: Por que vocês acham que um aluno não consegue aprender?

Bruna: ou é por ter a mente fechada, não sei, ou é questão de ter alguma coisa atrapalhando.

Pesquisadora: o que seria essa coisa que atrapalha assim

Josi: pensando nos parentes

Bruna: Pensamentos paralelos, alguma coisa fora do normal

Josi: pensando no jogo

Bruna: jogar bola, jogar freefire, eu nunca joguei isso na minha vida

Pesquisadora: e o que seria alguma coisa fora normal?

Bruna: não sei, alguma coisa nada a ver com o que ele tá aprendendo, tipo ler, pra você aprender ler tem que tá olhando pra palavra e a professora do lado: ô, P com A, L com A, V R A (palavra), aí ele tem que tá soletrando, mas tem alguns alunos que só ficam olhando pra cara do professor, ele acha que vai achar a resposta na professora.

Laura: O que mais atrapalha é muito barulho, lá na minha casa quando os professores dão lição de casa, eu falo pra todo mundo ficar quieto, se eu ouvir um pio, eu vou errar aqui tudo, aí todo mundo fica quieto.

Bruna: Como minha casa é agitada, eu vou estudar quando todos vão dormir porque eu sei que vou ter paciência e calma, isso é depois das meia-noite, vou dormir bem tarde.

Pesquisadora: E você acorda tarde?

Bruna: não, umas 10 horas, tomo banho o à 11 e minha mãe me leva pra escola

Laura: eu consigo me concentra mais à noite e madrugada

Pesquisadora: E o que vocês esperam da escola? “eu vou na escola porquê...”

Laura: por que eu quero aprender, ter mais conhecimento sobre as coisas

Bruna: aprender e poder fazer a faculdade, é lógico, ser alguém na vida

Laura: também a gente pode rever as coisas que a gente já viu pra saber mesmo se a gente aprendeu aquilo

Bruna: se praticar de tudo um pouco, acho que fica ótimo

Pesquisadora: E você Josi?

Josi: eu acho que também para aprender porque senão a gente então aprende né?

Pesquisadora: e o que você espera que a escola pode ajudar na vida?

Josi: novos amigos, professores pacientes porque um dia eu estudei numa escola que todos os professores ficavam gritando na escola, gritando com os alunos que não prestava atenção, aí depois eu fazia em casa porque não dava pra fazer na escola, aí eu fazia o que era pra copiar a pergunta e respondia em casa, aí eu ficava ouvindo aquelas músicas de fazer... é tipo yoga...aí eu coloco a música e faço.

Pesquisadora: e como é quando o professor grita, não explica...

Laura: muito chato

Bruna: tem um professor que fala muito rápido, ce vai explicar uma conta, ce é C² vai dar esse total, ce vai fazer esse X esse e vai dar isso aqui, ninguém entende. Tipo a fatoração da raiz, ele explicou tão mal que eu tive que pesquisar no Google como se faz a conta, mas eu fiz a conta e dei o resultado ali.

Laura: e porcentagem também quando a gente tava aprendendo, aí ele colocou um vídeo do Youtube né? a moça tava explicando, nem ele tava entendendo o que a moça tava falando, aí ele tava explicando lá e eu não entendi nada porque ele falou tão rápido que a voz dele tava travando e aí eu tive que ir no Youtube pesquisar de novo “eu tava tentando aprender isso? meu Deus é tão fácil”

Josi: e outra vez, eu lembro, aí o professor falou maior rápido e depois eu pesquisei e fiz sozinha.

Pesquisadora: Como vocês acham que a gente pode ajudar os alunos que tem dificuldades? tanto os professores quanto os colegas.

Josi: eu acho que é fazer em grupo, só que tem algumas pessoas folgadas que deixam você fazendo sozinha.

Bruna: eu acho que tem que ir fazendo normal, tipo no sábado tem recuperação, aí o professor ir lá e explicar direito para a pessoa que não entendeu, aí juntar todas as pessoas que tem dificuldades e separar um dia pra recuperação.

Pesquisadora: E como vocês acham que deve ser essa recuperação, igual acontece em sala de aula ou diferente?

Josi: acho que um pouco mais calma

Bruna: o professor tem que explicar direito, enfim, e se a pessoa tiver alguma dúvida, explicar “ah professor tenho dúvida nisso, como se faz essa conta?” Entendeu? porque tem crianças que não entende muito sobre a matemática.

Josi: e também, o menino lá, o Cadu ele tem que vir sábado sim, só que ele fala que é o dia de folga, aí ele não aprende também, porque a professora explica aqui dia de sábado, ela explica em voz calma, todo mundo entende.

Pesquisadora: essas aulas no sábado são tipo um reforço então?

Bruna: sim, mas eu venho porque eu gosto

Laura: passar aulas porque durante a pandemia a gente não pôde ter estudado, a tia faz de novo

Bruna: porque lá onde eu moro, o povo liga o som no último volume, aí quem dorme?

Josi: na casa da minha tia, tipo tá lá meia-noite, duas horas da manhã, eles tão fritando carne, fazendo churrasco

Laura: Oxi!

Josi: ligando o som, e a gente foi dormir lá uma noite de domingo e a gente acordou com o ouvido doendo

Pesquisadora: E você Laura, o que você acha que pode ser feito pra ajudar um aluno aprender, que está com dificuldades

Laura: no 2º ano né, aí a professora pediu... que ele agora tá na nossa sala, né? aí da sala eu era a que aprendia mais rápido né? aí a professora falava: “cê ajuda o Marcelo?” que

ele tinha muita dificuldade assim pra escrever, fazer um desenho e escrever, ele não escrevia, ela fazia umas batatas com dois olhinhos, uma boca e um braço e um chapéu, aí eu

“Marcelo não é assim que se escreve” aí ele: “é como então?” Aí eu pegava o lápis, eu pegava na mão dele, assim ó, ce vai fazer assim: tá vendo aquele A ali, que tinha o alfabeto ali, certo? ce vai fazer assim um traço, vai descer, ce vai fazer assim, aí ele: “tá” aí ele fazia uma batata de novo, aí eu: “Marcelo!”

Bruna: Haja paciência

Laura: E olha que eu não tinha paciência, não sei como ajudar aquele menino, aí a professora falou: “se você ajudar ele, eu passo você de ano”

Bruna: nossa!

Laura: Ou eu passava de ano ou não ajuda ele

Bruna: Então foi um trato bom?

Laura: é, ao mesmo tempo que eu ajudava uma pessoa, eu também me ajudava. Aí no final do ano, eu ensinei ele fazer o alfabeto todinho, aí eu: “eu ajudei esse menino? é sério que eu ajudei? foi eu mesmo?” Aí a professora: “você fez uma mágica nele” não sei como eu consegui professora.

Bruna: eu não consigo ajudar

Laura: pra mim, a pessoa tem que prestar atenção no que a pessoa tá falando senão ela não vai entender nada e a pessoa tem que colaborar, tem que ter paciência. Vamos supor que é uma criança de seis anos, ela não sabe escrever e nem ler, cê tem que ter bem paciência assim, tipo cê vai responder toda hora, toda hora. Tipo isso é uma coisa que eu não tenho muita paciência, meu irmão pede pra eu repetir duas vezes e eu falo: não, chega, não quero mais, e saio andando.

Pesquisadora: O que vocês acham que será importante pra ele quando aprende ler, escrever

Bruna: quando a pessoa aprender escrever e ler, é tipo uma conquista porque se você não sabe fazer isso, você não anda pra frente, se você não passar de ano você não vai entender como tá escrito, como escreve, como se pronuncia, entendeu, aí vai ser mais difícil passar de ano, mas quando você aprender, cê vai subindo, subindo, melhorando cada vez mais... porque tipo você quer ser juíza, por exemplo, você tem que entender o caso, tipo ler, você vai ter que ler lá o que aconteceu no papel e você vai ter que chamar o povo lá e poder fazer o que tem que ser feito, e é a mesma coisa com outras coisas né? todos os trabalhos no mundo, você precisa ler, escrever e fazer faculdade.

Laura: Também tipo assim, o meu primo ele queria ser policial, aí tem os código assim, tipo código 71, não sei o que é, sempre tem o formulário falando o que é os códigos lá, você precisa ler pra poder entender e ouvir também, e saber atenção, cê virou policial, aí tem um policial seguindo outra pessoa, vai falar: “código não sei o que!” aí ce já fica na mente porque cê leu aquele negócio.

Josi: tipo quando você for fazer cartão de ano novo, natal, tem um monte coisas pra fazer, tem verão, outono, primavera, um monte de coisa. Também tem quem faz artesanato, que tem gente que faz cartão pra vender, aí tem que escrever um monte de coisa.

Pesquisadora: Então é como se a leitura e a escrita ajudasse a gente a viver melhor?

Josi: sim

Laura: tipo pra mim, quando eu aprendi a ler, ninguém me ensinou, tipo eu e minha mãe sempre passava num lugar que era o mercado, era atacadão o nome do lugar e eu sempre ficava: A, e tipo cada dia eu lia uma frase, tipo A, e no outro dia o T, aí sempre quando num dia eu consegui ler aquele negócio e aí quase fiz uma festa com um milhão de pessoas, porque eu aprendi a ler, aí sempre quando minha mãe falava: “vamos ver se você aprendeu a ler mesmo, qual o nome disso aqui?” ela me mostrava um negócio, é bala. Aí quando eu vim para a escola, foi segundo ano, eu já fui lida né? já aprendi a ler. Aí a professora: “já aprendeu a ler?”

Bruna: Você era mais adiantada

Laura: Isso, ninguém mais sabia, só eu

Josi: por que tipo sempre que eu vejo nas festas de 15 anos, eu já vi uma menina com um papel assim, aí ela tava lendo né?

Pesquisadora: Você acha que o que fazem na escola vai ajudar na vida ou tem coisas que também não vão ajudar?

Bruna: brincar... existe algum emprego que chama só você brincar?

Josi: acho que todas as matérias ajudam um pouco...

Bruna: Quando aparece uma oportunidade você tem que ir lá e fazer né? agarrar a oportunidade e fazer porque vai te ajudar ter mais desenvolvimento para fazer uma faculdade, entendeu? a escola quando você faz um projeto pode caminhar logo para uma faculdade quando terminar o ensino médio

Pesquisadora: Você disse que todas as matérias ajudam um pouco, porque?

Josi: tipo Artes ajuda quem faz artesanato e desenho, Matemática ajuda quem vende doces porque tipo ce tem que colocar na máquina de pesar, quanto que deu, daí tem que fazer contas pra ver quanto vai dar uma coisa e Geografia ajuda...

Bruna: saber o mundo totalmente

Laura: o espaço sideral, a terra em movimento

Josi: Educação Física ajuda quem quer saber esporte ou quem quer abrir uma academia

Bruna: História, você aprende como foi criado o mundo... Quem criou o mundo? ô meu Deus do céu, quem descobriu o Brasil? se a pessoa não saber isso, tem que voltar para o primeiro ano.

Pesquisadora: Bruna, você falou da faculdade, todos os seus colegas podem sonhar com isso?

Bruna: lógico, todo mundo tem capacidade

Laura: Podem, mas acho que sonhar, sonhar, sonhar nem todo mundo quer fazer

Josi: ninguém pensa nisso, eu acho

Bruna: tem gente que não quer que ninguém banque ela, quer ser independente, tipo eu, não quero que ninguém pague uma coisa que eu devo pagar, então eu quero fazer faculdade pra mim ter um emprego, e acho que todo mundo precisa fazer também quem quer trabalhar, precisa.

Josi: Eu acho que todo mundo tem que fazer, só que eu acho que nem todo mundo sonha, acho que tem umas pessoas nem liga pra isso, nem tá interessada em fazer isso porque não estuda, não faz nada, não quer saber

Laura: tipo, faculdade tem que ser paga né?

Pesquisadora: Tem as que são pagas e as gratuitas, só que na gratuita você precisa alcançar uma nota mais alta, sabe a prova do Enem? Se alcançar a nota que eles pedem, você não paga

Laura: aí tipo tem uma pessoa que não alcançou aquela nota, mas quer fazer faculdade, tipo mas não tem um dinheiro, e aí ela acaba desistindo porque ela não tem, mas era o sonho dela fazer, mas não tem como fazer.

Josi: acho que o emprego que precisa mais de Matemática, é pedreiro porque eles vão lá, medem a parede, tem que medir tudo, até meu pai, ele é, aí ele vai fazer minha casa, ainda mais pra fazer casa grande, tem que medir o portão, tudo, certinho, senão fica na janela um buraco.

Bruna: A faculdade algumas são pagas, mas quando você tiver trabalhando, poder se sustentar, ce vai ver que pagar a faculdade valeu a pena, mas também tem gente que não tem condições para pagar, mas assim tem gente que é humilhado por não ter condições de fazer faculdade, mas quando a pessoa tem uma oportunidade, agarrar aquilo com força e fazer a faculdade, como ter a nota alta.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista semi-estruturada (Escola Rio Doce)

A) Caracterização Geral

Formação:

Tempo na escola:

Disciplina ministrada:

B) Caracterização e Análise do trabalho

1. Do seu ponto de vista, quais as maiores dificuldades que a escola se defronta atualmente, incluindo a pandemia? Quais as causas dessas dificuldades? Exemplifique. Que medidas foram tomadas em relação a essas dificuldades?
2. Quais as principais causas da reprovação e/ou baixo desempenho e evasão; indisciplina?
3. Quais as maiores dificuldades que enfrentava na classe? O que é feito no sentido de solucionar os problemas apontados? Justifique a resposta.
4. Como você entende a relação escola-família?
5. Como você entende a relação professor-aluno?
6. Como avalia as atuais políticas e reformas educacionais e suas repercussões na escola e no trabalho que realiza? (PCN, BNCC e as políticas e portarias gerais da Secretaria Municipal de Educação)
7. Como avalia a sua formação? O que considera imprescindível na formação do professor?
8. Quais os projetos de formação existentes na escola? Como ocorrem? Como os avalia?
Como você entende que a Psicologia influencia na escola? Ela oferece contribuições? Quais as suas limitações?