UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

JOSEANA DALSAN

O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar.

São Paulo

2007

JOSEANA DALSAN

O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar.

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

Área de Concentração: Psicologia e Educação
Orientadora: Profª Drª Sandra Maria Sawaya

São Paulo
2007

FOLHA DE APROVAÇÃO

Joseana Dalsan
O enfrentamento do fracasso escolar em uma escola pública: análise critica na perspectiva do cotidiano escolar.

Dissertação apresentada na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Educação.
Área de Concentração: Psicologia e Educação

Aprovado em:

Banca Examinadora

Profª Drª

Instituição: Assinatura:

Profª Drª

Instituição: Assinatura:

Profª Drª

Instituição: Assinatura:

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, Cacilda e José Luis,
pelo amor incondicional dedicado à mim, por terem me ensinado o sentido de família,
por serem modelos de honestidade, simplicidade, inteligência, respeito,
perseverança, tolerância e humanidade. Estes sentimentos estão refletidos neste trabalho que
seria impossível de ser concretizado sem o apoio de vocês.

AGRADECIMENTOS

À minha família, pai, mãe, meu irmão André, cunhada Sandra, por apoiarem os meus projetos, por serem pessoas que merecem muito respeito, pela companhia sempre agradável, pelas conversas longas sobre o mundo e sobre educação, e também pela revisão do texto.

Às gêmeas Laura e Beatriz, minhas sobrinhas, que encheram a minha vida de alegria, beleza, carinho, e que tornaram o meu cotidiano mais leve.

Ao meu namorado, Rafael, pelo amor e carinho dedicados há cinco anos, por ter me incentivado em todas as decisões profissionais e pessoais e me desculpar pelas longas ausências para que eu pudesse realizar este trabalho.

À minha amiga Janyssa O. Szanto pela amizade baseada no companheirismo e que juntas ou à distância traz a certeza de que tenho uma amiga de verdade e para todas as horas. Pelas reflexões teóricas que fizemos ao longo desse tempo, pela hospedagem gratuita para que eu pudesse freqüentar as aulas do mestrado, regadas sempre por uma culinária internacional, com pitadas de humor e amor!

À minha amiga Aline F. L. Lara, por ser exemplo de dedicação e profissionalismo, que me acompanhou desde os primeiros anos da faculdade nessa luta em defesa da educação pública, e que continua me incentivando a continuar na área.

Às minhas amigas Camila, Silvia, Alice e Janaína, que tornaram minha vida mais leve e divertida.

À minha amiga Natália que me olha e incentiva de longe, que me ensinou e mostrou um mundo que não conhecia.

Às minhas queridas professoras Marisa E. M. Meira e Elenita de R. Tanamachi, por me mostrarem a psicologia escolar com tanta paixão e entusiasmo que me fizeram escolher esse caminho para a minha carreira, e me ensinarem, como excelentes professoras, que é preciso trabalhar arduamente para sair do discurso vazio, estudar muito, atuar na escola pública ajudando a transformar a realidade com ética e visando a diminuição do preconceito e do sofrimento humanos.

À minha orientadora Sandra por ter me tolerado e acompanhado esses três anos, compreendendo a minha falta de tempo real para me dedicar como gostaria à esse trabalho, e ter me ensinado caminhos teóricos que não conhecia.

Aos educadores participantes da pesquisa, que aqui aparecem anônimos, mas que são seres reais, com histórias reais, com dificuldades reais que demonstram no dia-a-dia com as crianças, que escolheram essa profissão por acreditarem na educação pública, e terem como única recompensa a alegria de ver as crianças lerem o mundo e escreverem.

Às crianças do Projeto Girassol da cidade de Bauru, e às que participaram desta pesquisa, por me ensinarem que vale a pena lutar pela educação pública no Brasil, mesmo que elas não saibam o quanto foram importantes em minha história de vida.

RESUMO

DALSAN, J. **O enfrentamento do fracasso escolar numa escola pública: uma análise crítica na perspectiva do cotidiano escolar.** 2007. 144 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.

Trata-se de um estudo de caso, que teve como objetivo analisar sob a perspectiva teórica da psicologia escolar crítica, um projeto de intervenção psicopedagógico, com crianças que vinham apresentando dificuldades de escolarização, numa escola pública municipal de ensino fundamental I, no interior do Estado de São Paulo, a partir da análise do discurso dos participantes deste projeto: gestora, coordenadora pedagógica, psicopedagoga, professoras das classes regulares, professora dos grupos de apoio e seus alunos. Objetivou ainda, analisar de que forma esse trabalho vem contribuindo para a dinâmica dos mecanismos intra-escolares produtores de problemas de escolarização dos alunos de camadas populares. Concluiu-se que o projeto é baseado na teoria construtivista psico-genética de Piaget, que relaciona diretamente o estágio de desenvolvimento cognitivo com a capacidade das crianças aprenderem determinados conteúdos escolares, e tem como característica principal a atuação da psicopedagogia em três frentes: a reorganização das Classes de Aceleração na rede municipal, a capacitação dos professores que atuam nessas classes e a avaliação psicopedagógica individual dos alunos que não avançam na escolarização. Este projeto estaria reproduzindo e fortalecendo a visão hegemônica de fracasso escolar centrando sua análise das causas nos alunos e em suas famílias advindas das classes populares, e também culpabilizando o professor supostamente mal formado para resolver os problemas escolares desses alunos, deixando a instituição escolar fora de foco, ou seja, as relações, concepções, as práticas escolares, as condições precárias de trabalho dos educadores, as políticas públicas que atravessam a escola, perpetuando a exclusão dos alunos das classes populares, dentro da escola, distanciando-os do seu direito de escolarizar-se.

Palavras-chave: Psicologia, psicopedagogia, fracasso escolar, construtivismo, escola pública, dificuldades de aprendizagem, cotidiano escolar.

ABSTRACT

DALSAN, J. **Facing failure at public school: a crytical analysis in the perspective of school´s quotidian**. 2007. 144 p. Dissertation (Master) - School of Education, University of São Paulo, 2007.

This is a case study which purpose is an analysis based on the theory perspective of critical school psychology. An analysis of a psycho-pedagogy intervention project, with children with learning difficulties, in a municipal school of fundamental learning I (as considered in Brazil), in countryside São Paulo state. The analysis is based on the speech of the project´s participants: director, pedagogy coordinator, psycho-pedagogy coordinator, teachers from regular classes, teachers from support groups and their students. The objective was also analyse the way this project contributes to the intra-school dynamics which produce educational problems in lower-class students. Conclusions led to a project based in the psychogenetic constructivist theory of Piaget, which relates directly cognitive development and the capability to learn certain contents, and which has as main point the acting of psycho-pedagogy in three fronts: the reorganization of "Acceleration Classes" in the municipal school net; the training of teachers who act in these classes; and the evaluation of individual students who do not progress in school. This project would be reproducing the hegemonic vision of educational failure centered in students and their lower-class families, and also blaming the teachers, supposedly not well-trained to deal with their students´ problems, leaving the institution out of the main focus, say, the relations, conceptions, school practices, scarce conditions of work, the political issues that cross school; all of this perpetuating the lower-class students´ exclusion, inside the school, distancing them from their right to learn.

Keywords: psychology, psycho-pedagogy, failure at school, constructivism, public school, learning difficulties, school´s quotidian.

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 12

2. O FRACASSO ESCOLAR COMO ÁREA DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA 15

2.1. AS FORMAS DE ENTENDER O FENÔMENO DO FRACASSO ESCOLAR: AS EXPLICAÇÕES HEGEMÔNICAS CENTRADAS NO ALUNO POBRE E EM SUA FAMÍLIA 15

2.2. OUTRA FACE DAS EXPLICAÇÕES HEGEMÔNICAS SOBRE O FRACASSO ESCOLAR: O PROFESSOR MAL FORMADO 28

2.3 O CONSTRUTIVISMO DE PIAGET COMO CONCEPÇÃO HEGEMÔNICA NOS MEIOS EDUCACIONAIS 32

2.4. CONTEXTO HISTÓRICO: EXPANSÃO DO ENSINO PÚBLICO E AS NOVAS FORMAS DE INCLUSÃO/EXCLUSÃO NO INTERIOR DA ESCOLA 40

2.4.1. O PROCESSO DE MUNICIPALIZAÇÃO DO ENSINO NO ESTADO DE SÃO PAULO 43

2.5. ALGUMAS ESTRATÉGIAS GOVERNAMENTAIS PARA MELHORAR OS DADOS ALARMANTES DO FRACASSO ESCOLAR: ACESSO UNIVERSAL À EDUCAÇÃO BÁSICA VERSUS EXCLUSÃO NA ESCOLA. 46

3. METODOLOGIA 59

3.1. OS PARTICIPANTES DA PESQUISA 59

3.2. AS ENTREVISTAS 60

3.3. CONTEXTO DA PESQUISA E ENTRADA EM CAMPO 61

3.2.1. A ESCOLHA DA ESCOLA 61

4. UMA RELEITURA DO PROJETO CLASSES DE ACELERAÇÃO: OS GRUPOS DE APOIO E A PSICOPEDAGOGIA 64

4.1. A PSICOPEDAGOGIA COMO ESTRATÉGIA 64

4.2. A DEMANDA PELA PSICOPEDAGOGIA NA REDE MUNICIPAL 69

4.3. A CAPACITAÇÃO DOS PROFESSORES 74

4.4. OS GRUPOS DE APOIO: A FORMAÇÃO E O FUNCIONAMENTO 79

4.5. AS CONCEPÇÕES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR 88

4.6. A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO E O CONSTRUTIVISMO PSICO-GENÉTICO DE PIAGET 100

4.7. AS AVALIAÇÕES PSICOPEDAGÓGICAS INDIVIDUAIS 101

4.8. OS ENCAMINHAMENTOS PARA REDE DE SAÚDE 114

4.9. A PARTICIPAÇÃO ESPERADA DOS PAIS NO PROJETO PSICOPEDAGÓGICO 116

4.9 O QUE DIZEM AS CRIANÇAS SOBRE SI MESMAS, SOBRE OS GRUPOS DE APOIO E SOBRE A ESCOLA? 123

5. CONCLUSÃO 135

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 142

1. INTRODUÇÃO

Ao analisarmos os dados da educação pública no Brasil é possível verificar a persistência de altos índices de repetência, evasão e baixo rendimento escolar de um enorme contingente de alunos, apesar das inúmeras tentativas governamentais de sanar os problemas escolares. Como exemplos dessas iniciativas governamentais, temos o sistema de ciclos, as classes de aceleração, classes de apoio, classes de reforço, correção de ciclo, o sistema de progressão continuada e um grande número de encaminhamentos de alunos para serviços de saúde – psicologia, fonoaudiologia, neurologia, entre outros. Apesar das muitas tentativas governamentais, de forma geral, "os resultados do SAEB[1] mostram que: a maioria dos alunos da escola pública não atinge padrões mínimos. Separados por série e matéria, entre 60% e 80% não os atingem" (OLIVEIRA, 2005 apud SCHWARTZAM & BROCK, 2005, p. 60).

Mais especificamente, em Língua Portuguesa, o SAEB mostrou que os alunos de quarta série do ensino fundamental avaliados no Estado de São Paulo no ano de 2003[2], 91,4% estavam nos níveis "muito crítico", "crítico" ou "intermediário". E apenas 8,5% estavam no nível "adequado", ou seja, sabem ler e escrever. Em matemática, o quadro é semelhante: 88,9% nos níveis "muito crítico", "crítico" ou "intermediário". E apenas 11,1 % no nível "adequado", ou seja, sabiam realizar operações simples.

Se esses dados demonstram que o ensino brasileiro não vem conseguindo escolarizar, de maneira satisfatória, uma grande parcela dos alunos, não há, no entanto, unanimidade na maneira de compreender as causas do baixo rendimento escolar desses alunos e nem nas formas de intervenção no problema.

O fracasso escolar desses alunos tem sido historicamente explicado como oriundo de indivíduos problemáticos, deficientes ou incompetentes - quer sejam eles crianças, famílias, professores, ou equipe técnica. Essas explicações passaram a ser alvo de muitas críticas que revelaram a sua inadequação para dar conta da complexidade do fenômeno do fracasso escolar de tantos alunos. A partir dos anos 90 um conjunto de estudos em psicologia veio questionar as explicações sobre o fracasso escolar que centram apenas no aluno pobre e suas condições de vida as razões para o baixo rendimento escolar dessa população. Um trabalho pioneiro publicado em

[1] Sistema de Avaliação da Educação Básica
[2] Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

1990, Patto (1999), mostrou que as dificuldades na escolarização dos alunos são produzidas na complexidade das relações, concepções e práticas da instituição escolar no processo de escolarização dos alunos.

Buscando solucionar o baixo rendimento escolar do enorme contingente de alunos nas escolas públicas, várias iniciativas governamentais voltadas para essas crianças vêm se sucedendo na escola. Dentre essas tentativas está o projeto Classes de Aceleração ou Classes de Reforço, implantado em 1996, pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) no Estado de São Paulo, onde os alunos freqüentam paralelamente às suas classes regulares, aulas de 'reforço escolar'.

A partir da hipótese de que, para além das medidas governamentais para sanar o problema, talvez existissem iniciativas bem sucedidas e pouco conhecidas nas próprias secretarias municipais e/ou nas escolas, com esse objetivo, realizamos no segundo semestre de 2004 um mapeamento junto à Secretaria Municipal de Educação de uma cidade do interior de São Paulo. Os resultados apontaram a existência de um projeto de enfrentamento do fracasso escolar na rede municipal de ensino que, através da implementação de atividades com uma especialista psicopedagoga, ex-professora da rede, formada por iniciativa da própria Secretaria Municipal de Educação, buscou-se uma reorganização do Projeto Classes de Aceleração. A criação e desenvolvimento desse projeto pela Secretaria Municipal, com as especificidades que ele passou a ter, surgiu da necessidade de dar um direcionamento às atividades desenvolvidas junto às crianças, tendo em vista a resolução dos problemas de defasagem idade/série dos alunos do ensino fundamental I, tal como apontado pela secretaria da educação. Diante desse quadro, julgamos ser um campo interessante para um estudo de caso vistas as características peculiares acima enunciadas.

Essa dissertação é o resultado de nossa pesquisa que teve como objetivo conhecer e analisar um projeto de intervenção psicopedagógico, com crianças que vinham apresentando dificuldades de escolarização, numa escola pública municipal de ensino fundamental I, no interior do Estado de São Paulo, a partir da análise do discurso dos participantes deste projeto: gestora, coordenadora pedagógica, psicopedagoga, professoras das classes regulares, professora dos grupos de apoio e seus alunos. Objetivou ainda, analisar de que forma esse trabalho vem contribuindo para o equacionamento dos mecanismos intra-escolares produtores de problemas de escolarização dos alunos de camadas populares.

No capítulo 2, apresentaremos uma discussão sobre as concepções hegemônicas de fracasso escolar que culpabilizam o aluno pobre e a sua família como causas para este fenômeno. Em seguida argumentaremos sobre a limitação desta concepção para abranger os problemas de má qualidade do ensino público brasileiro, trazendo a crítica que a Psicologia Escolar passou a fazer a partir dos anos 80, direcionando a análise do fracasso escolar para uma concepção que entende o problema como produto de relações, concepções e práticas construídas na escola, e que, portanto, trazem a escola para o foco da análise.

Neste mesmo capítulo apresentaremos também a contextualização histórica, trazendo um resumo sobre o desenvolvimento das forças produtivas no último século e suas conseqüências para a educação brasileira, pois essa história nos traz a possibilidade de compreender o quadro atual da educação pública, principalmente no Estado de São Paulo. E, ainda traçamos uma amostra de alguns projetos de pesquisas que estudaram políticas públicas como Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC), as Classes de Aceleração, a Progressão Continuada, a obrigatoriedade de cada escola ter o seu projeto político-pedagógico, que atravessaram a escola pública nos últimos 15 anos e alguns de seus efeitos no cotidiano escolar, na perspectiva dos educadores.

Em seguida, no capítulo 3, discorreremos sobre as bases teórico-metodológicas sobre as quais a nossa pesquisa foi desenvolvida. Essas bases fazem parte da concepção crítica do cotidiano escolar que concebe ser o fracasso escolar como produzido dentro da escola, na complexidade das relações, concepções e práticas da instituição escolar em seu processo de escolarização dos seus alunos.

Ainda neste capítulo, descreveremos, os procedimentos de investigação realizados, que consistiram na escuta dos agentes diretos envolvidos neste projeto de intervenção psicopedagógica em uma unidade escolar. Realizamos entrevistas semi-estruturadas com a Secretária Municipal de Educação, com duas professoras das salas regulares, com a psicopedagoga que organiza o trabalho da rede toda, com a professora do grupo de apoio (antigas classes de aceleração), com as crianças dos dois grupos de apoio e com a coordenadora pedagógica desta unidade escolar.

No capítulo 4, traremos a análise dos dados obtidos que mostram a intervenção da psicopedagoga, na tentativa de qualificar a atuação dos grupos de apoio, visando a diminuição dos encaminhamentos; a qualificação dos professores, como elemento principal de sua atuação e

o trabalho de avaliação psicopedagógica individual com as crianças e suas repercussões no cotidiano escolar, permeadas pela concepção hegemônica de fracasso escolar que centra suas análises das causas do fracasso escolar nos alunos e em suas famílias, e nos professores supostamente mal formados.

No último capítulo (5), discutiremos e concluiremos este trabalho de pesquisa, retomando nossos objetivos e trazendo os principais resultados de nossa investigação, e em seguida as referências bibliográficas utilizadas.

2. O FRACASSO ESCOLAR COMO ÁREA DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO E DA PSICOLOGIA

2.1. As formas de entender o fenômeno do fracasso escolar: as explicações hegemônicas centradas no aluno pobre e em sua família.

Como vimos nos números apresentados na introdução, os dados oficiais da educação pública do Brasil, especialmente os do Estado de São Paulo, têm apontado para os altos índices de reprovação e evasão das crianças no período de escolarização. Atingindo, principalmente os alunos das classes populares, que são os usuários da rede pública (SAWAYA, 2002).

A busca de explicações para o baixo desempenho escolar dos alunos de camadas populares tem encontrado aporte em diferentes áreas de conhecimento em suas contribuições à educação, como as ciências sociais e a psicologia. E tem trazido versões sobre as causas do fracasso escolar a partir dos estudos sobre o desenvolvimento psicológico e os processos de aprendizagem no ser humano, e que centram o problema do fracasso escolar como decorrente de distúrbios de desenvolvimento cognitivo e suas repercussões negativas sobre os processos de aprendizagem da criança.

A influência de um ramo da psicologia voltada para explicações que se centravam no aluno e em seus supostos distúrbios ou deficiências, já foi largamente criticada pela própria psicologia, que revelou que ao invés de permitirem avanços rumo a um melhor entendimento dos múltiplos e complexos aspectos envolvidos na produção do fracasso escolar, teve como desdobramento um deslocamento da atenção de alguns dos principais problemas da educação a serem enfrentados: a construção de uma escola democrática e de qualidade. Esses argumentos utilizados para justificar as causas do fracasso escolar como sendo do aluno pobre e de sua família, que passaram a partir dos anos 60 a ter acesso à escola pública, supostamente trazendo para dentro dela problemas sociais atribuídos aos seus modos de vida, estão pautados em mitos e preconceitos provenientes do senso comum e da maneira de perceber as camadas populares, e estiveram desde então a serviço de interesses escusos, visto que concebemos na psicologia escolar crítica que o fracasso escolar é um fenômeno que transcende os aspectos psicológicos individuais dos usuários da escola, e é produzido na complexidade das relações estabelecidas nesta instituição.

Com a constatação de que esse ideário permanece presente e fortalecido nas escolas públicas[3] e nas pesquisas acadêmicas[4], entendemos como necessário mostrar a presença de uma literatura que permite conhecer os limites e avanços das políticas educacionais e das metodologias de ensino em voga, revelando muitas das razões pelas quais elas não têm conseguido obter o êxito almejado: democratização e qualidade de ensino.

Por outro lado, também existem relatos de experiências que mostram a presença nos meios educacionais de explicações e propostas de intervenção institucional[5] que superaram a visão reducionista e psicologizante que culpa alunos e professores pelo fracasso do ensino no Brasil. E que situam o problema do fracasso como um processo produzido nas relações intra-escolares e que, portanto, permite apontar caminhos rumo à sua superação. Nesse sentido, vamos analisar o projeto psicopedagógico à luz das questões trazidas por esse aporte teórico que apresentaremos a seguir, tentando compreender em que medida ele avança em direção a essa superação, ou permanece na visão hegemônica.

Vejamos então, de forma resumida, que psicologia é essa que se faz presente na escola até os dias de hoje e porque está a serviço da manutenção do sistema educacional vigente.

Para tal, iniciaremos nossa exposição trazendo pesquisas acadêmicas sobre as concepções de fracasso escolar.

Patto et al. (2004), apresentam um estudo introdutório sobre o estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar na rede pública de ensino fundamental, partindo de uma retrospectiva histórica de pesquisa educacional no Brasil.

Foram analisadas as teses e dissertações defendidas entre 1991 e 2002 na Faculdade de Educação e no Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Foram encontradas e categorizadas 71 obras.

Nesta pesquisa revelaram-se vertentes que entendem, segundo as autoras, o fracasso escolar das seguintes formas: como problema essencialmente psíquico; como problema meramente técnico; como questão institucional; como questão fundamentalmente política. Os resultados também mostraram a existência de continuidades e rupturas teórico-metodológicas em relação aos caminhos percorridos pela produção de saber da área.

---

[3] Aprofundaremos esta questão no capítulo 5.
[4] Ver adiante Patto et al (2004).
[5] Como por exemplo, os trabalhos de intervenção institucional do Serviço de Psicologia Escolar do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, e do Centro de Psicologia Aplicada da Universidade Estadual Paulista, que foram descritos e discutidos em Meira (2000).

Segundo as autoras, há teses em que permanece o domínio de concepções psicologizantes e tecnicistas de fracasso escolar; em outras, coexistem concepções inconciliáveis que resultam em um discurso fraturado; há também teses que dialogam e avançam a pesquisa crítica do fracasso escolar, inserindo-o nas relações de poder existentes numa sociedade de classes (PATTO, 2004).

A presença de concepções psicologizantes e tecnicistas de fracasso escolar na área da psicologia da educação, tanto nas bases teóricas quanto na atuação do psicólogo escolar, já havia sido apontada por Patto (1984) no livro *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia Escolar*, na década de 80. Neste trabalho a autora apresenta e analisa as principais bases teóricas das práticas psicológicas que repercutiram na escola, os métodos que os psicólogos utilizavam em sua prática, o fato das explicações sobre as dificuldades da escolarização dos alunos estarem focadas nas crianças e em suas famílias e a forma restrita como a Psicologia interpretava os fenômenos escolares. Patto (1984) discute o comprometimento político da Psicologia, ou seja, a serviço de que e de quem estaria essa Psicologia Escolar, bem como a prática psicológica ligada a ela, concluindo que a intervenção do psicólogo escolar no campo da educação contribuía pouco a serviço da melhoria da qualidade da escola e dos benefícios que esta escola deveria estar propiciando a todas as crianças, especialmente às crianças das classes populares.

> Iniciava-se, portanto, na trajetória da Psicologia Escolar, um conjunto de questionamentos a respeito do seu papel social, dos pressupostos que a norteavam, suas finalidades em relação à escola e com vários trabalhos de pesquisa que passaram a se fazer presentes na década de 1980, questionando o papel do psicólogo, sua identidade profissional e o lugar da Psicologia enquanto ciência numa sociedade de classes**.** (SOUZA, 2006, p. 229).

Em 1990, Patto publica seu trabalho *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia,* resultado de uma pesquisa de vários anos que analisa os processos intra-escolares produtores de fracasso a partir de um estudo de caso em uma escola da periferia de SP. Inseridas nessas questões intra-escolares, foram explicitadas, de forma viva e pulsante, as repercussões devastadoras da atuação de uma certa psicologia na vida de alguns alunos. Atuação esta que atravessou toda a trajetória escolar das crianças, estigmatizando-as através de preconceitos, avaliações inadequadas e a serviço da exclusão dentro da escola dos alunos das classes populares.

Esta pesquisa trouxe resultados que foram responsáveis por avançar consideravelmente a área de estudos da psicologia escolar no que diz respeito à forma de conceber os problemas escolares, saindo da explicação que centrava as dificuldades escolares no aluno e em sua família, para aquela que passa a entender o fracasso escolar como uma produção da própria escola.

Na medida em que a pesquisa de Patto (1999) permitiu compreender os processos intra-escolares produtores de fracasso e, dentre eles, a presença na escola de um discurso educacional que orienta e estrutura as práticas pedagógicas partindo de supostas dificuldades localizadas nos alunos, e que, tendo como pressuposto alunos que não vão aprender, que possuem deficiências e atrasos de desenvolvimento, criam estratégias como as classes de reforço, projetos de aceleração de desenvolvimento cognitivo etc.

Nesse sentido, este trabalho serviu como referencial teórico para nossa pesquisa na medida em que permitiu orientar nosso olhar para aspectos da prática desenvolvida em uma escola pública por uma psicopedagoga, na intervenção nas queixas escolares dos alunos apresentadas pelas professoras e coordenadoras.

Estes resultados foram resumidos por Patto (1999) em quatro pontos fundamentais que serão apresentados a seguir.

A primeira consideração feita por Patto (1999, p. 407), foi de que "as explicações do fracasso escolar baseadas nas teorias do déficit e da diferença cultural precisam ser revistas a partir do conhecimento dos mecanismos escolares produtores de dificuldades de aprendizagem". Pois,

> [...]tudo indica que a tese segundo a qual o professor da escola pública de primeiro grau, principalmente em suas duas primeiras séries, ensina segundo modelos adequados à aprendizagem de um aluno ideal, não encontra correspondência na realidade; da mesma forma, a afirmação de que o ensino que se oferece a estas crianças é inadequado porque parte da suposição de que elas possuem habilidades que na verdade não têm, também pede uma revisão (Id., Ibid, p.407).

Segundo a autora,

> A inadequação da escola decorre muito mais de sua má qualidade, da suposição de que os alunos pobres não têm habilidades que na realidade muitas vezes possuem, da expectativa de que a clientela não aprenda ou que o faça em condições em vários sentidos adversas à aprendizagem, tudo isso a partir da desvalorização social dos usuários mais empobrecidos da escola pública elementar. (p. 407)

E aponta que é importante que atentemos para as contradições desta tese que culpabiliza o aluno pobre e a sua família como responsáveis pelo fracasso da escola pública.

> É no mínimo incoerente concluir, a partir do rendimento numa escola cujo funcionamento pode estar dificultando, de várias maneiras, sua aprendizagem escolar, que a chamada "criança carente" traz inevitavelmente para a escola dificuldades de aprendizagem. (...) a desvalorização social da clientela e o preconceito em relação a ela, certamente estão entre as principais idéias feitas e acriticamente incorporadas; longe de serem meras opiniões gratuitas, estas idéias ganham força ao serem confirmadas por um determinado modo de produzir conhecimentos, que alça opiniões do senso comum ao nível de verdades científicas inquestionáveis. Desvendar as maneiras através das quais este preconceito se faz presente na vida da escola mostrou-se um caminho produtivo no esclarecimento do processo de produção escolar. Como vimos, esse preconceito é estruturante de práticas e processos que constituem desde as decisões referentes à política educacional até a relação diária da professora com seus alunos. (PATTO, 1999, p. 407-408)

Patto (1999) explica que não há consenso na literatura educacional, sobre até que ponto as crianças que não vivem em miséria absoluta, que sobrevivem até a idade escolar (sete anos em média) e têm acesso à escola, têm seu desenvolvimento físico e psíquico comprometidos. O que não significa que algumas (a minoria) possam ser portadoras de distúrbios evolutivos. Esta comprovação pode ser vista em Collares e Moysés (1996), que estudam o problema do fracasso escolar e da medicalização da saúde da criança em idade escolar, evidenciando o equívoco tanto dos profissionais da saúde quanto os educadores de julgarem de forma preconceituosa e reducionista a questão do fracasso escolar como sendo a criança pobre e de sua família portadores dos mais diversos déficits e deficiências.

Estas questões também foram discutidas entre as áreas de fisiologia, medicina, nutrição e psicologia no *"I Simpósio Escola, Nutrição e Saúde: desafios contemporâneos"* realizado em 2004 pela Faculdade de Educação e pelo Instituto de Estudos Avançados (IEA) da Universidade de São Paulo, evento que contou com a Profª Drª. Maria Aparecida Moysés do Departamento de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Profª Maria H. S. Patto do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Profª Dra. Sandra Sawaya da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Foram apresentados resultados de pesquisas que comprovam que as crianças que possuem seqüelas neurológicas importantes, cujas conseqüências não é possível prever, decorrentes da desnutrição grave, está no hospital, confinadas numa cama, grande parte do tempo dormindo para poupar energia e, portanto, não interagem com nada, e provavelmente não sobrevivem. E, portanto, não estão matriculadas nas escolas, porque não sobreviveram aos primeiros anos de vida. E que, se existir um pequeno número com outras necessidades especiais,

esse percentual não equivale aos números elevados que apresentamos na introdução desta dissertação, ou seja, que aproximadamente 90% não tem um rendimento escolar considerado "adequado" pelo próprio governo.

Outro estudo é citado por Patto (1999), feito por pesquisadores do Grupo de Estudos Sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (GEEMPA), que chegaram a conclusões que julgaram ser surpreendentes tomando por base as pesquisas existentes sobre a cognição dos alunos pertencentes às classes populares principalmente nos Estados Unidos, nas décadas de 60, 70 e 80 [6]. Estes estudos concluíram que os alunos pobres tinham déficit cognitivo por terem uma cultura diferente da classe média americana, e, portanto, dificuldades de aprendizagem em relação aos alunos dessa classe, que possuíam uma cultura mais ligada à escola.

Foi verificado pelo GEEMPA que o método de pesquisa utilizado nestas pesquisas para o diagnóstico de atraso foi feito a partir do desempenho das crianças nas provas piagetianas de conservação, seriação e classificação.

Lemos (1985 apud PATTO, 1999), critica os resultados dessas pesquisas, pois nega, em termos absolutos, uma capacidade que só foi medida a partir dos conteúdos escolares e não em outras circunstâncias da vida dessa criança. E que "o diagnóstico da inadequação do ambiente cultural não passa de uma suposição, já que não resulta da observação dos tipos de atividades que esse ambiente propicia ou deixa de propiciar à criança" (PATTO, 1999, p. 409, grifo da autora).

Patto (1999, p. 409) adverte:

> [...] para o perigo de se negar, em decorrência dos resultados obtidos por crianças pobres em provas piagetianas, "a capacidade de conservação, seriação e classificação que a criança demonstra no cotidiano das mais variadas culturas, em atividades cuja eficácia é definida pela própria cultura, sobre objetos cujo valor – lúdico ou não-lúdico – também é sócio-cultural.

E menciona uma pesquisa feita com crianças de quatro a seis anos, que,

> "após terem, em sua maioria, fracassado em provas 'standard' de conservação de número e comprimento, tiveram o desempenho esperado quando a transformação foi apresentada como um subproduto 'acidental' de uma atividade dirigida à consecução de um determinado objetivo" (Lemos, 1985 apud PATTO, 1999, p. 409-410).

[6] Essas pesquisas foram apresentadas e discutidas no livro "Introdução à Psicologia Escolar" de Patto (1997), onde foram compilados textos pertencentes ao que se denominou "Teoria da Carência Cultural".

Patto (1999) traz então o relato de Grossi (1985), do GEEMPA, sobre as pesquisas realizadas com crianças de classes populares:

> [...] os resultados foram surpreendentes pois, contrariamente ao que esperávamos, não encontramos crianças subnutridas nem com problemas neurológicos. As provas cognitivas revelaram níveis comparáveis aos encontrados com as mesmas provas em crianças de classe alta e média, isto é, a mesma percentagem de sujeitos conservadores aos seis anos e meio, assim como a mesma incidência nos outros níveis. Outrossim, do ponto de vista perceptivo-motor, nossos alunos da Vila eram mais desenvolvidos do que os de classes sociais mais favorecidas. (Grossi, 1985 apud PATTO, 1999)

Patto (1999) chama-nos a atenção para que com esse tipo de constatação em mãos, não cometamos o erro de "fazer apologia da pobreza". E que os educadores e pesquisadores que chegaram a essas conclusões, cujos resultados contradizem as pesquisas hegemônicas, estão cientes da exploração e da opressão sociais, sabem que a miséria é lesiva, mas sabem também que

> [...] estamos num país cujas taxas de mortalidade infantil encontram-se entre as mais altas do mundo e que, portanto, as crianças mais severamente atingidas pela iniqüidade das relações de produção não chegam, em número significativo, aos bancos escolares. (p. 410)

Conclui então que:

> Numa época em que as pesquisas desvelam cada vez mais a situação grave do ensino de primeiro grau, a precariedade das condições de trabalho do professor, sua insatisfação profissional e suas lacunas de formação, sua representação negativa da clientela, a inadequação dos processos de ensino e de avaliação da aprendizagem, a grande mobilidade dos educadores nas escolas que atendem às pessoas mais pobres, a pequena duração da jornada escolar e do ano letivo, a gratuidade apenas nominal da escola pública, é preciso urgentemente rever as afirmações científicas sobre estas pessoas que muito têm contribuído para manter e agravar este estado de coisas.

A segunda consideração feita por Patto (1999) em relação ao fracasso escolar é que "o fracasso da escola pública elementar é o resultado inevitável de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos" (p. 407).

Segundo a autora as características específicas do sistema público de educação como as relações hierárquicas de poder, a segmentação e a burocratização do trabalho pedagógico "criam condições institucionais para a adesão dos educadores à singularidade, a uma prática motivada acima de tudo por interesses particulares, a um comportamento caracterizado pelo descompromisso social" (p.411).

E resulta, segundo Patto (1999), numa situação em que existe a priorização do

administrativo ao pedagógico pelos educadores na escola.

> Desta perspectiva, é um equívoco de graves repercussões tentar fazer crer que a causa da ineficiência da escola encontra-se num perfil do educador traçado a partir de considerações moralistas, comuns entre os tecnocratas: “são incompetentes”, “não querem saber de nada”. Os depoimentos das próprias educadoras ajudaram a mostrar que suas reações encontram sua razão na lógica do sistema que as leva a se apropriarem da legislação em benefício próprio, constituindo, assim, verdadeiras “estratégias de sobrevivência” em condições de trabalho adversas. [...] Não estamos, portanto, diante de falhas sanáveis num sistema formalmente perfeito mas diante de um sistema organizado segundo os princípios que o fazem essencialmente perverso. (p. 411-412)

Seguindo este raciocínio, a autora, baseada nas idéias de Agnes Heller, afirma que quanto mais o trabalho pedagógico se transforma, movido pela força da concepção tecnicista de ensino, “tanto mais adquire características de atividade cotidiana alienada, embora não deixe de ser, nestas circunstâncias, ao mesmo tempo ocupação cotidiana e atividade imediatamente genérica” (PATTO, 1999, p. 412).

Patto (1999) entende que a alienação pode ser vista quando “a função instrumental domina todas as relações humanas de uma pessoa” (p. 412), ou seja, quando os contatos pessoais cotidianos assumem uma forma na qual o outro é predominantemente instrumento e não finalidade. No caso da escola, a relação entre os educadores e os usuários poderia ser tomada como exemplo, pois a instrumentalização do outro propiciaria as relações de inferioridade-superioridade observadas no cotidiano escolar, tais como professor-aluno, diretor-professor, professor-pais etc. E que essa relação pode determinar a forma de olharmos para o problema do fracasso escolar:

> Num contexto marcado por relações de superioridade/inferioridade, qualquer afirmação que pareça neutra e objetiva e que reforce a crença de que indivíduos situados nos níveis hierárquicos mais baixos são inferiores, resulta no aprofundamento da dominação e da arbitrariedade. Cabe perguntar, neste momento, se não é esta a principal conseqüência de um discurso educacional que põe em relevo a incompetência do aluno; [...] No plano das idéias, a vida na escola encontra-se imersa na cotidianidade, contrariando a própria definição de seus objetivos, segundo a qual o espaço escolar seria um lugar privilegiado de atividades humano-genéricas. Juízos provisórios e ultrageneralizações cristalizadas em preconceitos e esteriótipos orientam as práticas e processos que nela se dão; pensamento e ação manifestam-se e funcionam exclusivamente enquanto imprescindíveis à simples continuação da cotidianidade, característica do "economicismo" da vida cotidiana; "utilidade" e "verdade" são critérios que se sobrepõe, o que torna uma vida marcada pelo pragmatismo. Por isso, a ação que nela se desenvolve é prática e não práxis, é atividade cotidiana irreflexiva e não atividade não-cotidiana ou atividade humano-genérica consciente (Id. Ibid., p. 413).

E ressalva que não necessariamente as relações de desigualdade na escola são relações de

superioridade-inferioridade. Mas que são produzidas pela imersão na cotidianidade das relações de ensino-aprendizagem, que tem como conseqüência a sua caracterização como o poder exercido sobre o outro.

A autora traz novamente as idéias de Agnes Heller para explicitar essas afirmações:

> Heller (1982b) insiste que a desigualdade pessoal não contém necessariamente o momento de superioridade-inferioridade; por exemplo, a relação adulto-criança, embora inevitavelmente desigual, não precisa ser de opressão. Neste sentido, ela diz: "Não será legítimo apor a etiqueta de 'poder' às relações que não derivam de desigualdades sociais mas de desigualdades pessoais. Tomemos o exemplo de um professor e seu aluno, que socialmente são iguais, mas que são pessoalmente desiguais, porque tem um grau diferente de conhecimento: a autoridade do professor diante do aluno não pode ser considerada uma função de poder. Se, ao contrário, a desigualdade se identifica com uma desigualdade social (por exemplo: o professor pode impor ao aluno essa ou aquela opinião, e, se o aluno não estiver de acordo, pode incorrer em sanções punitivas), então nesse caso, a autoridade deve ser considerada como função de poder." (p.32-33) Ao colocar a questão nestes termos, Heller contribui para a crítica das mistificações igualitárias, tão comuns entre educadores liberais, sem incorrer na apologia ou no elogio da dominação na relação pedagógica (p. 413).

Patto (1999) afirma que uma argumentação provável contra a caracterização de que a ação que se desenvolve na escola “é prática e não práxis, é atividade cotidiana irreflexiva”, seria que, é possível verificar entre os educadores, a presença cada vez mais forte de discursos baseados em algum tipo de conhecimento científico, o que, supostamente os distanciaria do senso comum. Além disso, as explicações dominantes na literatura educacional sobre o fracasso escolar das crianças pobres, estão presentes no discurso dos educadores como questão importante a ser pensada. Mas nos alerta:

> Resta indagar sobre *a natureza do discurso científico em questão* e sobre o seu *papel na vida na escola*. Os resultados a que chegamos permitem afirmar que além do modelo gerencial que administra as relações, as idéias em vigor a respeito da clientela são outra vertente estruturante poderosa da vida na escola, em geral, e dos contatos que nela se dão, em particular (PATTO, 1999, p.414, grifo da autora).

A terceira consideração que Patto (1999) traz sobre o fracasso escolar na escola pública brasileira, baseada nos resultados de sua pesquisa, é que “o fracasso da escola elementar é administrado por um discurso científico que, escudado em sua competência, naturaliza esse fracasso aos olhos de todos os envolvidos no processo” (p. 407).

A autora fala-nos sobre a presença na escola e na sociedade capitalista atual de um discurso científico que se confunde com o senso comum, o que contribui com a naturalização do

fracasso escolar e a individualização do fracasso como sendo do aluno ou de sua família.

Sobre a existência de um discurso científico na escola como explicação para o fracasso escolar de crianças oriundas das classes oprimidas, Patto (1999) explica que é necessário que nos debrucemos sobre as bases teóricas e históricas dessa ciência e que separemos o que é científico e o que advém do senso comum, e que é, portanto, permeado por preconceitos, mitos e crenças, e inculcado como científico. Também explica que essa crença não é algo neutro e sem finalidades no sistema educacional, mas que tem por trás um discurso competente, e ideológico, que tem como intenção à manutenção da estrutura da sociedade dividida em classes, e, portanto, a precarização cada vez maior da escola pública.

> Esta visão preconceituosa, de profundas raízes sociais, encontra apoio nos resultados das pesquisas que fundamentam as afirmações de uma ciência que, tendo como álibi uma pretensa objetividade e neutralidade, eleva uma visão ideológica de mundo à categoria de saber. Este fato facilita sobremaneira a transformação do usuário no grande 'bode expiatório' do sistema porque embaça a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola. A constatação desta íntima relação entre o discurso dos educadores e o discurso científico colocou como necessária à reflexão sobre o problema da escolarização das parcelas mais empobrecidas das classes subalternas à tarefa de examinar criticamente as versões sobre as causas do fracasso escolar presentes ao longo da história da educação no país. Sua realização pode não só ter resultado numa pequena contribuição ao estudo da formação do pensamento educacional no Brasil, como confirmou a natureza instrumental da ciência que, desde o final do século passado, subsidia a política educacional e as orientações pedagógicas voltadas para a escola pública elementar. [...] Quanto mais alienada for a vida cotidiana, mais sua estrutura expande-se e invade os domínios do pensamento e da ação não-cotidianos, como a ciência, a arte e a política, a ponto de não haver mais a linha divisória entre senso comum e ciência... (p. 414-415)

A autora afirma que esta "tendência regressiva, cronológica e individualizante das explicações científicas do fracasso escolar, (...) opera uma redução psicológica do problema e localiza na família a origem das dificuldades que as crianças pobres terão na escola", justificando a inadequação das medidas do sistema educacional voltadas para sanar estes problemas individuais, e também a crueldade dessa relação de poder onde o mais oprimido pelo próprio sistema é culpabilizado pelo fracasso dele mesmo.

Patto (1999) lança mão de uma analogia apresentada por Rocha (1984, apud PATTO, 1999), sobre a relação entre a criminologia e criminalidade que se aplica à relação entre a psicologia educacional e o fracasso escolar.

> Segundo ele, “o desenvolvimento da criminalidade é operado por um processo

> institucional de criminalização do trabalhador pauperizado”; usando da mesma estrutura de frase, podemos dizer que 'o desenvolvimento do fracasso escolar é operado por um processo institucional de 'fracassalização' do aluno pauperizado'. Além disso Rocha conclui que 'a criminalidade é administrada por um processo de criminalização do trabalhador pobre a nível do saber criminológico oficial que informa 'cientificamente' o processo de criminalização institucional', da mesma forma, podemos afirmar que o fracasso escolar é administrado por um processo que transforma o aluno em fracassado no plano do saber psicopedagógico oficial, saber este que informa 'cientificamente' o mesmo processo de atribuição individual do fracasso no plano institucional. A abstração e a inversão ideológica operadas pela criminologia também estão presentes na psicologia educacional: nela, como no discurso criminológico, aparentemente tudo se passa como se o fracasso escolar se desenvolvesse por si próprio, a despeito de ser combatido por medidas técnico-administrativas tomadas pelo Estado através das secretarias de Educação; nela, características da porção mais pobre da população trabalhadora são tomadas como sinais de predisposição ao fracasso escolar; nela, características do aluno intimamente ligadas a um processo escolar que leva ao fracasso são tidas como parte da personalidade ou natureza da criança que fracassa: 'a criança malsucedida não se interessa pela aprendizagem', 'o multirrepetente é apático ou agressivo', 'a criança de classe baixa aprende num ritmo mais lento', são exemplos dessa inversão (PATTO, 1999, p. 416).

A quarta e última consideração que Patto (1999) traz sobre a pesquisa é que “a convivência de mecanismos de neutralização dos conflitos com manifestações de insatisfação e rebeldia faz da escola um lugar propício à passagem ao compromisso humano-genérico” (p. 407).

A autora explica que não há na vida cotidiana relação que seja totalmente alienada ou totalmente humano-genérica. E que é exatamente essa característica que abre espaço para as possibilidades de transformações nessas mesmas relações sociais.

> Se é verdade que “a conduta burocrática implica exagerada resistência à mudança”; que “a burocracia é uma estrutura na qual a direção de atividades coletivas fica a cargo de um aparelho impessoal hierarquicamente organizado deve agir segundo os critérios impessoais e métodos racionais”; que “enquanto estruturas de dominação, as organizações burocráticas se valem de mecanismos de neutralização do conflito, manipulando todas as instâncias”, é verdade também que não existe total impessoalidade nem o total submetimento. Heller lembra que o contato cotidiano se dá entre as pessoas que ocupam determinado lugar na divisão do trabalho mas que estas também são pessoas únicas, não apenas portadoras de papéis (p.106).

E aponta que na pesquisa realizada ficou evidente que há contradição na escola, ou seja, há movimentos de 'rebeldia' tanto por parte dos professores, quanto dos alunos e pais. Existem vozes dizendo, mesmo ‘sufocadas’, que o fracasso escolar não está localizado na criança pobre e a escola isenta desse processo. E denunciando as condições precárias de trabalho dos educadores. Essas contradições não são eliminadas totalmente nas relações estabelecidas, e abrem caminho para que alguns ruídos sejam criados nessa cristalização e naturalização do fracasso como

advindos de crianças problemáticas e portadoras de déficits cognitivos, emocionais, físicos e sociais.

> Não foi difícil perceber o conflito latente e a insuficiência do controle na eliminação ou mesmo na contenção de comportamentos indesejados. Como dissemos, a rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo; mais que isto, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade. A burocracia não tem o poder de eliminar o sujeito; pode, no máximo, amordaçá-lo. Palco simultâneo da subordinação e da insubordinação, da voz silenciada pelas mensagens ideológicas e da voz conscientes das arbitrariedades e injustiças, lugar de antagonismo, enfim, a escola existe como lugar de contradições que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigente em instituições como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres (p. 418).

Patto (1999) nos transporta para dentro da escola quando cita exemplos vivenciados diariamente e que se vistos com superficialidade, apenas em sua aparência, podem nos aprisionar em idéias tão preconceituosas sobre os trabalhadores da educação cometendo o equívoco de simplesmente transpor a culpa do aluno e de sua família diretamente ao professor, seguindo assim a lógica hegemônica de explicação do fracasso escolar. Aponta-nos que por conta das condições de trabalho a que estão submetidas, e conseqüentemente a sua revolta, resultam num ambiente favorável para as contradições emergirem.

> Quando uma professora desenvolve estratégias que lhe permitam dar conta de uma dupla ou tripla jornada de trabalho, prejudicando a qualidade de sua ação pedagógica e não se comprometendo com seus alunos, ela na verdade está tentando atingir, da maneira que lhe é possível - ou seja, mergulhada na singularidade, no individualismo - uma situação de bem-estar pessoal que o sistema social promete mas não lhe permite alcançar. Em outras palavras, os educadores, em geral, e as educadoras, mas especialmente, são portadores de carecimentos radicais que os fazem, da perspectiva da sociologia da vida cotidiana, um grupo social potencialmente transformador. Sua insatisfação com a situação de opressão em que vivem como profissionais e, em sua maioria, como mulheres, torna-os especialmente receptivos a propostas nas quais possam falar de suas frustrações, representações e desejos. Orientadas por uma visão contraditória de mundo e das questões relativas à escola, são promissores enquanto sujeitos de um processo no qual suas contradições sejam explicitadas e no qual sejam convidados a novas sínteses, rumo à superação da maneira cotidiana de pensar e de atuar na realidade social da qual participam.

E afirma que a resistência a mudanças pode ser cronificada.

> No entanto, enquanto sujeitos sociais portadores de saberes e de práticas elaborados no curso de sua história pessoal, resistem a intervenções nas quais pessoas investidas de

> autoridade, e muitas vezes autoritárias, querem lhes impingir um saber-fazer a partir do pressuposto de que eles não o têm. As resistências mobilizadas em tais situações podem ser tão intensas ao ponto de conseguir minar as mais bem-intencionadas propostas geradas de cima para baixo com o objetivo de melhorar a capacidade técnica dos docentes. Em outras palavras, os professores, como os alunos, podem, diante de políticas nas quais são solicitados a realizar passivamente os ditames de outrem, desenvolver um "hiperconformismo" que, menos inerte e implosivo do que quer Baudrillard (1985), pode determinar, pela negatividade explosiva que contém, o fracasso de iniciativas reformistas das autoridades educacionais (PATTO, 1999, p. 418).

Segundo a autora, há uma possibilidade de intervenção que tem mostrado ser uma estratégia para criar mais contradições, e, portanto, mais movimentos nas relações estabelecidas na escola. Ela sugere um tipo de organização coletiva que pode combater o predomínio da particularidade nas ações, ou seja, aproximar-se de atuações menos cotidianamente alienadas.

> Na superação da muda coexistência da particularidade e do humano-genérico que caracteriza a estrutura da vida cotidiana, [...] a *discussão* enquanto forma coletiva de pensamento que preserva o indivíduo das decisões historicamente negativas, de idéias equivocadas e de reações unilaterais, que pode servir de antídoto contra a particularidade, pois as concepções orientadas neste sentido podem ser confrontadas com as opiniões dos outros, certamente matizadas e mais, ou menos, imersas na cotidianidade.

Traz Agnes Heller para ajudá-la a ilustrar que é possível, mesmo diante de um ambiente desfavorável, criar condições visando fugir das soluções reformistas e buscando a melhoria efetiva da qualidade da escola pública.

> Quando - num dado momento da vida cotidiana - o indivíduo começa a refletir acerca de uma superstição que compartilhava, ou de uma tese que assimilou da integração de que faz parte, passando a supor que nem uma nem outra são aceitáveis porque contradizem a experiência, e, logo após começa a examinar o objeto posto em questão comparando-o com a realidade, para terminar recusando-o, em tal momento o referido indivíduo elevou-se acima do decurso habitual do pensamento cotidiano (Heller, 1972, apud PATTO, 1999).

Mas afirma ser necessário existir um interlocutor qualificado para que as discussões promovam quebras no pensamento alienado e avancem em direção à práxis na escola.

> Dada a necessidade de que de modo geral os educadores manifestam de um real interlocutor, e dada à natureza complexa da interlocução que possibilita a mudança do esquema conceitual que serve de referência à ação, fica a questão de se definir a natureza deste "interlocutor qualificado" que venha a colaborar com grupos de educadores na superação da maneira irrefletida, estereotipada, preconceituosa, pragmática e sem perspectiva humano-genérica com que lidam com a tarefa de ensinar. Em termos muito

> gerais, diríamos que este profissional deve estar capacitado para uma escuta que, criticamente informada, leve em conta as fantasias, angústias e defesas que acompanham qualquer processo de mudança (PATTO, 1999, p. 413).

Diante desta contribuição fundamental que Patto (1999) trouxe para a área de estudo que se denomina "fracasso escolar", juntamente com os conhecimentos produzidos pela Psicologia Escolar em sua vertente crítica[7], discutiremos a seguir o equívoco de entender esse fenômeno como uma questão unicamente de má-formação de professores e como essas idéias ainda estão presentes tanto nos cursos superiores de formação de professores quanto nos cursos oficiais de formação em serviço promovidos pelos órgãos públicos de educação.

2.2. Outra face das explicações hegemônicas sobre o fracasso escolar: o professor mal formado.

Percebe-se um movimento na escola, onde a culpa pelo fracasso escolar passa a ser "dividida" com mais um indivíduo: o professor. Ou melhor, a má formação do professor.

Souza (2002, p. 249) afirma que na última década houve uma tendência a serem ofertados inúmeros cursos de formação contínua[8] aos professores, especialmente do ensino fundamental e médio. Há um esforço das secretarias de Educação para que sejam criados cursos de "capacitação", "reciclagem" para melhorar a "competência" dos professores, coordenadores e diretores. Não há novidades neste fato, "uma vez que a idéia de que uma boa educação escolar é obtida com professores bem formados está presente não só no imaginário social, mas também na história da educação no Brasil". Mas o argumento utilizado para justificar estes investimentos e os objetivos precisam ser explicitados.

A literatura educacional também segue nesta direção. O conceito de competência, mais especificamente, o de "competência técnica", passou a ser corrente tanto no meio acadêmico quanto no sistema educacional. Isso ocorreu, segundo Souza (2002)

> [...] à medida que as explicações do fracasso escolar das crianças das classes populares começaram a mudar de foco: dos chamados aspectos *exógenos* ao sistema escolar para os aspectos *endógenos*. Em outras palavras, à medida em que as explicações tradicionais baseadas na Teoria da Carência Cultural começaram a ser criticadas, o professor e sua prática entraram novamente em cena, ganhando maior visibilidade. Em diversas ocasiões

[7] Sawaya (1992, 1999, 2002), Machado (1994, 1997), Souza (2002), Souza (2002, 2006), Meira (2000), Tanamachi (2000), entre outros.

[8] Também encontramos os termos formação em serviço, formação permanente ou formação continuada.

> análises simplistas identificam os professores como a "parte culpada" pelos sérios problemas observados nas escolas (p. 250-251).

Segundo a autora, essas análises seguem a lógica de que os professores não recebem uma formação boa inicial formal, e que quando iniciam o trabalho nas escolas não sabem como lidar com a clientela escolar, majoritariamente pertencente às classes oprimidas. Portanto, o fracasso escolar são o "atestado da incompetência dos professores". A solução do problema, seguindo esta lógica, para melhoria da qualidade da escola, seria capacitar os professores por meio de cursos de formação contínua, nos quais poderão suprir as deficiências de sua formação inicial e entrarão em contato com novas teorias, metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem.

Souza (2002) faz uma análise crítica sobre esta questão trazendo a fala dos professores que se submeteram a estes cursos de capacitação dizendo que

> [...] os professores se queixam de que os cursos não tratam das questões que mais os preocupam, não expõem sobre a prática escolar; queixam-se da inexistência ou da pouca melhora no desempenho dos alunos em sala de aula, da imposição de cursos de cima para baixo, e assim por diante (p. 267).

E conclui que "todas as tentativas recentes de formação em serviço desenvolvidos pela SEE têm tomado os professores individualmente e isolados de seu contexto, considerando-os profissionais incompetentes que precisam ser mais bem treinados" (Id. Ibid., p. 267).

A autora nos traz um questionamento importante, pois orienta que essa visão distorcida das causas da baixa qualidade do ensino público fundamental tem como conseqüência deixar de fora a complexidade da escola como instituição social e política. E, portanto, as melhorias necessárias, como as condições de trabalho, não entram em discussão pelos gestores da educação.

> As escolas, seus contextos sociais e institucionais, bem como as condições concretas de trabalho, não têm sido consideradas como elementos importantes com os quais se deve lidar, nem como elementos sobre os quais é preciso fazer uma séria reflexão. Em poucas palavras: os contextos sociais e institucionais escolares e as condições concretas de ensino que cada escola concreta oferece não tem sido considerados aspectos que fornecem o tecido ao processo de mudança pelo qual se espera que os professores passem (SOUZA, 2002, p. 268).

E afirma que uma abordagem promissora na formação de professores em serviço seria a que considerasse a escola como objeto de trabalho e análise, uma vez que ela é o contexto concreto no qual professores e alunos trabalham.

> São as escolas que precisam melhorar; assim, ações de formação profissional deveriam focalizar as escolas, ajudar a equipe escolar melhorar a sua escola. O trabalho com professores seria parte de um projeto mais amplo - o projeto escolar -, desenvolvido com a participação de todos os envolvidos: equipe escolar, alunos, pais e mães (Id. Ibid., p. 268).

Em pesquisa anterior à Souza (2002), Andaló (1995 apud LARA, 2006, p. 26) também concluiu

> [...] que o aumento de cursos de aperfeiçoamento ou reciclagem oferecidos aos professores está atrelado à idéia de incompetência dos docentes como explicação para o fracasso escolar dos alunos. A visão predominante, no caso em estudo foi a de que a melhora da escola pública se dará pela melhora técnica do professor.

E deu voz aos professores que denunciam suas condições precárias de trabalho e a desvalorização crescente da atividade docente. "Destacou, ainda, um ‘desencanto’ de base: as educadoras atribuem as causas do fracasso escolar a aspectos alheios a sua própria atividade, ao passo que os órgãos oficiais supõem que o insucesso escolar decorre da incompetência docente" (LARA, 2006, p. 26).

Analisando Andaló (1995 apud LARA, 2006, p. 27), os órgãos oficiais de ensino acreditam que o fracasso da escola se resolveria com a substituição de uma abordagem pedagógica por outra. Existindo assim, "a desvalorização, por parte dos especialistas, dos conhecimentos adquiridos pelas professoras em sua prática". O autor traz ainda a denúncia da forma como estes cursos são impostos aos professores, sem considerar o que esperam e o que necessitam.

> Os próprios educadores demonstram a incompatibilidade da abordagem proposta pelo curso à realidade escolar, apontando também a inadequação de seu conteúdo, como conseqüência da falta de vivência e do desconhecimento dos técnicos sobre o que é a escola. Assim, a sala de aula passa a ser o único lugar onde os professores detêm o poder. Neste espaço, minam as imposições de seus superiores e trabalham de acordo com o que sua experiência mostra ser eficaz.

E conclui que a formação dos professores, “boa ou má”, não pode ser a única responsabilizada pelo insucesso da escola, sendo preciso analisar todo o contexto que envolve a instituição escolar. A autora remete-nos à Andaló (1995 apud LARA, 2006, p. 27) para ilustrar a questão dos cursos oferecidos aos professores:

> Os cursos de aperfeiçoamento, pretendendo ser um dos meios de recuperar a competência dos educadores, da forma como vêm sendo oferecidos, têm se mostrado, além de dispendiosos, ineficazes. Elaborados à distância da realidade das escolas, partindo de teorias escolhidas pelos técnicos do sistema, acabam se tornando receituários

> inócuos, de cunho tecnicista, incapazes de transformar de modo efetivo a ação cotidiana [...] É comum os pesquisadores irem ao encontro da realidade escolar munidos de concepções teóricas elaboradas à margem da experiência, com visões idealizadas sobre o que seria "a educação" ou "o bom professor" e procurando impor padrões e normas de ação.

Lara (2006) termina com um questionamento de Andaló (1995 apud LARA, 2006) sobre a insistência oficial em combater o insucesso da escola e a queda da qualidade de ensino por meio de cursos de aperfeiçoamento docente que querem sanar os problemas da escola pública ensinando aos professores teorias de psicologia do desenvolvimento, como se a psicologia tivesse a resposta à educação de que, conhecendo o desenvolvimento infantil, poderia-se controlar a relação de ensino-aprendizagem. Isto explicaria a presença desta disciplina nos cursos de formação. Esta questão foi objeto de Lara (2006, p. 188) que concluiu que:

> Durante seu processo de formação, os professores são ensinados a detectar nos alunos e em suas famílias as causas da não aprendizagem, ou da não adaptação do aluno às normas escolares. Além disso, consideram que muitos dos problemas políticos são resolvidos se profissionais de várias especialidades – psicólogos, assistentes sociais, dentistas, médicos – estivessem na escola controlando as adversidades constantes, como se elas não tivessem vinculação com o contexto educacional. Neste sentido, o que depende das condições objetivas, passa a depender das pessoas. O descaso intencional com a educação pública é compreendido como incapacidade de professores, alunos e pais. Como aponta Adorno (2003, p. 36), "[...] conforme o ditado de que tudo depende unicamente das pessoas, atribuem às pessoas tudo o que depende das condições objetivas, de tal modo que as condições existentes permanecem intocadas". A inaptidão à experiência, promovida, dentre outros fatores, por cursos que informam, ao invés de formar, produz uma consciência coisificada na qual há a conversão de uma relação humana em coisa, alterando a experiência. A mutilação da consciência oculta a realidade e propicia a violência. Os cursos de formação têm desempenhado papel importante neste ocultamento da realidade. Possibilitam o encontro com a ilusão no lugar do real, produzindo uma consciência coisificada ...

É importante ressaltar que a vertente teórico-metodológica que embasam estes cursos, seguem opção pelo construtivismo como a única e melhor forma de reverter a baixa qualidade do ensino público. Como se fosse uma questão unicamente metodológica. Ou seja, uma teoria do desenvolvimento psicológico sustentando toda uma política de ensino oficial, o que denuncia que o objetivo da escola passa a ser desenvolver psiquicamente as crianças, independentemente da função social e política da escola. Ora, se a escola é um lugar privilegiado para essa ideologia, e, portanto, para a psicologia, com certeza há efeitos dela também no processo de formação de professores.

Patto (2004 apud LARA, 2006, p. 31) discorda desta opção teórica e entende que:

> Formação é mais do que domínio de conhecimentos em determinado campo disciplinar e aprendizagem de técnicas de ensino ou de pesquisa. Sem negar a relevância deles, insisto que formação é sobretudo exercício permanente de presença ativa no mundo, pensada da perspectiva do compromisso ético. Penso que uma nova concepção de educador: seja alfabetizador no ensino fundamental, professor de matemática no ensino médio ou docente de história da educação no ensino superior, ele deve ser formado como *trabalhador intelectual*, pois só assim pode fazer a sua parte na realização histórica da humanização da vida.

A presença hegemônica da concepção de desenvolvimento psíquico construtivista tanto na academia quanto nos cursos de formação de professores, quanto nas práticas escolares será apresentada e discutida adiante.

2.3. O construtivismo de Piaget como concepção hegemônica nos meios educacionais.

Ora, se a psicologia é tão marcante nos meios educacionais, é preciso esclarecer que esta disciplina vem ao longo da história explicando as desigualdades sociais por meio de supostas desigualdades naturais entre os indivíduos desde os século XIX[9]. Ou seja, ela está a serviço da manutenção da sociedade dividida em classes desde então, como pudemos ver em Patto (1984).

E, segundo Lara (2006), essa idéia está presente até os dias atuais, onde a escola aparece como um lugar privilegiado de permanência dessa ideologia: "Inserindo-se sobretudo nos meios escolares, desde seu surgimento como ciência, a psicologia vem para legitimar o ilegítimo, naturalizar o histórico e selar o destino dos indivíduos das classes populares" (p. 7).

Sawaya (1999) em sua tese de doutorado, analisa as concepções que passaram a orientar os projetos da Secretaria Estadual de Educação (SEE) a partir dos anos 80. Encontra uma linha única de pensamento de desenvolvimento cognitivo e aprendizado baseado nos estudos

---

[9] Bisseret (1979, apud LARA, 2006, p. 7) explica sobre a presença na sociedade da teoria da 'aptidão'. E aptidão designa uma característica inata, natural e irreversível. Diz que [...] O erro resulta do método adotado e do postulado que o funda inconscientemente, ou seja, o da existência de um dado essencial. Mesmo que as desigualdades de realização escolar ou social sejam relacionadas com os indivíduos, com sua diferença de patrimônio genético, com os "meios" ou com sua diferença de nível cultural, lingüístico, etc., o esquema de pensamento não é obrigatoriamente diferente. Se uns substancializam as aptidões, outros arriscam-se a substancializar as diferenças culturais. Neste sentido, certos sociólogos buscando explicar as desigualdades na escola partindo da constatação das diferenças de linguagem entre as classes sociais, referem-se a um esquema fixista, em última instância análogo àquele que denunciam, ao criticar a teoria dos dons ou das aptidões. A referência central é uma linguagem de classe, a da classe burguesa, definida por suas qualidades de complexidade, de abstração; a linguagem das outras classes é definida por uma ausência: ela não é nem rica, nem complexa, etc. Ora, o que faltaria assinalar é que a linguagem "pobre" e a "falta" de cultura de alguns são as condições da linguagem "rica" e da "cultura" de outros". As idéias de Bisseret também foram analisadas por Patto (1999), e Lara (2006).

construtivistas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky:

> Uma mudança no rumo das orientações teóricas e pedagógicas dos projetos educacionais da rede de ensino paulista tem focalizado suas ações na questão da aprendizagem da leitura e da escrita, na versão construtivista de Ferreiro & Teberosky (1979), e redirecionado as formas de atuação da escola no sentido de reverter o fracasso escolar das crianças de classes populares. Os pressupostos em que se baseiam essas novas concepções têm por fundamento a noção de que "as crianças fracassam ao serem introduzidas na alfabetização inicial" e de que " existe uma nova forma de considerar esse problema" (Ferreiro & Teberosky, 1979, p.9), que coloca no centro da discussão dois aspectos fundamentais: "a competência lingüística da criança e suas capacidades cognitivas" (SAWAYA, 1999, p. 1).

Sawaya (1999) traz a concepção das autoras construtivistas sobre as crianças das camadas populares, ou seja, sobre as crianças que são usuárias da rede pública de ensino fundamental, como sendo de uma procedência social que interfere negativamente nos seus processos de aprendizagem do seguinte modo:

> [...]além dos fatores relativos ao nível de conceitualização, existem outros determinados pela procedência social das crianças. A influência do fator social está em direta relação com a frequentação do objeto cultural escrito. É evidente que a presença de livros, escritores, autores é maior na classe média que nas classes baixas. Também é claro que quase todas as crianças de classe média freqüentam Jardim da infância, enquanto que as crianças de classes mais desfavorecidas possuem menos oportunidades de questionar e pensar sobre o escrito. Se reunirmos todos os fatores de incidência negativa - nível de conceitualização, metodologias e classe social - as probabilidades de obter êxito na aprendizagem da língua escrita são obviamente muito poucas (Ferreiro e Teberosky, 1979, apud SAWAYA, 1999, p.2).

Segundo Sawaya (1999), essas autoras associam as condições socio-econômicas das classes pobres ao fenômeno do fracasso escolar, ou seja, reavivam os pressupostos da inexistência ou a precariedade das situações-estímulo na cultura das classes populares e suas conseqüências sobre o desenvolvimento cognitivo e socio-cultural das crianças pobres. Que gerariam uma dificuldade na aquisição das habilidades de ler e escrever.

Esta tese tem como base as contribuições teóricas do construtivismo de Piaget, e, segundo Sawaya (1999, p. 5), passaram a orientar as propostas pedagógicas nas escolas a partir dos anos 80, dando origem ao chamado Ciclo Básico e aos programas de capacitação dos professores

> [...] direcionando a compreensão do fenômeno do fracasso escolar em um duplo sentido: de um lado, a criança de baixa renda fracassa na escola porque " proveniente de um lar analfabeto ou semi-alfabetizado, não pode levar consigo, para a escola, uma tal bagagem cultural "; por outro, " o professor, sem perceber, utilizará essa bagagem como já adquirida " (FERREIRO *et alii*, 1980, apud Sawaya, 1999).

A autora traz os resultados de sua dissertação de mestrado, que tinha por objetivo discutir a hipótese de que as crianças das classes populares têm um déficit de linguagem, proveniente das suas precárias condições de vida, que as impede de aprender a ler e a escrever, resultando no seu fracasso escolar.

A pesquisa de Sawaya (1992) refutou a hipótese construtivista:

> A pesquisa trouxe resultados que nos pareceram justificar um aprofundamento do estudo, não só do lugar da oralidade nas classes populares, como também do contato dessas crianças com a leitura e a escrita, tendo em vista discutir a afirmação de que as classes populares e, por conseqüência, suas crianças não têm contato (ou têm pouco contato) com situações de leitura e escrita em sua vida quotidiana, fora da escola. Os resultados do trabalho de pesquisa por nós realizado revelaram (e outros Bosi, 1986, Miranda, 1991), todavia, a existência de situações de escrita e leitura das classes populares (p.4)

Esta tendência de ter o construtivismo como base teórica que orienta os cursos oficiais nas últimas décadas, também foi observada por Souza (2002) quando analisou documentos da Escola Padrão e de seu Programa de Capacitação desenvolvido no início dos anos 1990 pela SEE.

Pode ser vista também em Carvalho (2001)

> [...] como várias dessas concepções influenciaram, de modo significativo, os discursos educacionais no Brasil, através da difusão, reprodução e incorporação de seus conceitos, ideais e objetivos em obras acadêmicas, propostas educacionais e documentos oficiais, como os Parâmetros e as Diretrizes Curriculares Nacionais" (p. 95).

Rosller (2003) também faz menção à presença do ideário construtivista nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): "estes apresentam, de modo muito convincente, o *aprender a aprender* como a principal meta da educação, oficializando, assim, o 'velho' lema escolanovista através do referencial construtivista, isto é, sob novas roupagens" (p. 13).

Carvalho (2001) traz importantes contribuições para essa discussão em sua obra "Construtivismo: uma pedagogia esquecida da escola". Constatando que na história da educação no Brasil, desde o século XX a psicologia foi vista com a disciplina que traria conhecimentos científicos para a melhoria das ações pedagógicas, o autor analisa neste trabalho, a inadequação e suas conseqüências da transferência e aplicação acríticas e maciças de conceitos e referenciais da psicologia do desenvolvimento para a educação, especialmente da epistemologia genética de Piaget.

Estudando os trabalhos de Piaget e de seus principais colaboradores, o autor mostra o equívoco de o construtivismo psicologizante ser tomado como teoria única para compreender o contexto e os problemas das instituições escolares, resultando numa pedagogia centrada na criança e em seu desenvolvimento psíquico.

O autor afirma que os estudos e pesquisas em psicologia do desenvolvimento da *criança* passaram a explicar o *aluno* e produziram princípios pedagógicos de como educá-lo. Desconsideram que um aluno insere-se no contexto escolar de aprendizagem absolutamente distinto de outras formas de aprendizagem e desenvolvimento cognitivo, emocional e afetivo que fazem parte da vida de uma criança (LARA, 2006).

> Assim, procede-se nesses discursos pedagógicos como se fosse possível compreender o aluno pela simples transposição ou adição de descrições de um sujeito psicológico ou epistêmico; enfim de referenciais que perdem a sua concretude se abstraídos das redes conceituais e dos interesses descritivos a partir dos quais foram elaborados (CARVALHO, 2001, p.35).

Segundo o autor, pode-se cometer o erro de compreender esta inadequação localizando-a na maneira desvirtuada com que as idéias originais de Piaget foram apropriadas e aplicadas na escolas, e que, portanto, bastaria o retorno com fidelidade à sua teoria. Carvalho (2001) argumenta que se trata sim, do equívoco de transpor as pesquisas fora do contexto escolar sobre o desenvolvimento cognitivo individual de crianças para o contexto escolar, no qual alunos aprendem e são ensinados coletivamente, e não de uma desvirtuação de compreensão e aplicação.

Corroborando este alerta para o argumento da distorção ou vulgarização da teoria como responsáveis pela má-aplicação da teoria e, portanto, da sua inadequação, Rossler (2003) afirma que

> [...] negar o impacto do construtivismo em nossa educação, por conta do discurso e da prática dos educadores que nele se fundamentam, supostamente não serem inteiramente coerentes com este modelo, é um argumento temerário, pois levaria, em última instância, a negarmos o impacto de toda e qualquer teoria (p. 16).

Afirma que quando há um contexto ideológico favorável, “idéias são geradas, difundidas, ecoam e causam forte impacto”. E no caso do construtivismo, as idéias produzidas, configuradas na forma de um ideário, difundidas por diferentes meios e “causaram sim um impacto nas reflexões e ações dos educadores e estudiosos, modificando o ambiente da escola, o trabalho na

escola ou aquilo que alguns autores têm chamado de ‘cultura da escola’ ou ‘cultura do cotidiano escolar’” (ROSSLER, 2003, p.17).

Segundo Lara (2006), da presença das idéias construtivistas, que orientam para uma visão psicológica e individual do aluno, decorre o desejo intenso dos educadores por propostas individualizantes que supostamente resolveriam as questões da aprendizagem. A expectativa deles é a de que se possuírem conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil ou sobre como controlar o processo cognitivo, e, tiverem a oportunidade de trabalhar com indivíduos, de maneira isolada, ou com pequenos grupos, terão resolução para os problemas escolares. Por esta razão, segundo a autora, encontram tanta dificuldade na transposição dos conhecimentos aprendidos em cursos de formação para a realidade de sua escola, considerando-os teóricos e abstratos.

Carvalho (2001) afirma que o objetivo fundamental da teoria psico-genética de Piaget foi elaborar teses explicativas do desenvolvimento cognitivo e não uma compreensão do contexto escolar ou aplicação imediata destas teorias na escola, apesar de existirem escritos de Piaget discutindo as possíveis contribuições do construtivismo para a educação, inclusive quanto a possibilidade de melhoria das ações pedagógicas. Mas, segundo o autor, pretendem descrever fundamentalmente as características gerais do desenvolvimento cognitivo da criança a partir de determinados referenciais psicológicos. Mas é uma criança que não está escola, ou seja, que não é um aluno, dentro do contexto escolar, em relação com outros alunos e com professores, como elemento das finalidades de uma instituição educativa que se organiza a partir de inúmeros determinantes sociais, econômicos, políticos e culturais. Diante disso, as teorias psicológicas sobre o desenvolvimento infantil não podem explicar o que acontece na escola em sua complexidade. Portanto, esta concepção é insuficiente para estabelecer as bases científicas de uma proposta pedagógica.

> Não lhes interessa [*aos pesquisadores construtivistas*], em geral, a aprendizagem de capacidades, valores ou fatos tipicamente ligados à cultura escolar nem à sua aprendizagem como fruto específico da exposição a essas instituições. Ao contrário, o que se busca em tais pesquisas ou teorias são grandes traços gerais desses aspectos. [...] E tal transposição tem-se centrado não em um *modo* de buscar conhecimentos, mas em *adaptações* de certos *resultados*, de certas pesquisas e de certos interesses. (p.34-35, grifos do autor, complemento nosso)

As pesquisas sobre o desenvolvimento cognitivo não têm como partida, nem como seu destino, o contexto e a instituição escolar. Tratam do processo de conhecimento independente da

aprendizagem escolar, tem como objetivo maior o desenvolvimento psicológico da criança (LARA, 2006 e CARVALHO, 2001).

Concordamos com estes autores que a escola ocupa um espaço na sociedade que transcende a dimensão psicológica da criança. Entendemos que este objetivo até pode estar presente desde que como parte do projeto da escola como um todo. Agora, os objetivos finais da educação pública não podem ficar restritos ao aspecto psicológico do desenvolvimento infantil. Lara (2006), conclui:

> [...] Isto porque a educação escolar se estabelece e se consolida para além da psicologia científica. A instituição escolar, como parte de um determinado momento histórico e cultural, constitui-se nos âmbitos político, econômico, social e até mesmo psicológico (p. 167).

E a tarefa educacional, segundo Carvalho (2001), sob o ponto de vista do contexto escolar, seria desenvolver tradições públicas presentes nos conteúdos, valores e procedimentos da instituição. Portanto, todo um projeto educacional não pode ser elaborado a partir, e exclusivamente, de referenciais psicológicos, baseados no desenvolvimento infantil individualizado.

Concordamos com Saviani (1992), que "o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (p. 21).

Segundo Carvalho (2001)[10], em uma perspectiva educacional, e não preponderantemente psicológica,

> [...] a tarefa do professor se distingue da dos outros adultos. Em primeiro lugar, pelo caráter *deliberado* e *intencional* de seu ensino. É evidente que a criança será "iniciada" no "mundo das realizações humanas" por iniciativa própria e pela de vários outros adultos ou pares. Mas só o professor tem na *iniciação deliberada* e *intencional* dessas crianças e desses jovens não uma tarefa eventual, mas sistemática, porque é decorrente de sua própria escolha profissional. Os compromissos dessa escolha profissional vinculam-no não só aos alunos como aos conhecimentos, aos valores, às condutas e aos procedimentos das instituições sociais que ele representa como professor. Aliás, é exatamente o caráter sistemático e institucional dessa relação que o constitui como *professor*, ao mesmo tempo que somente dentro desse contexto particular a criança se constitui como *aluno* (p. 66, grifo do autor).

[10] Orientado pelas idéias de Oakeshott (1968 apud Carvalho, 2001). Learning and teaching. In: PETES, R.S. (org.). The concept of education. Londres: Routledge & Kegan Paul.

Para ser contributivo com a instituição escolar, tendo em vista a melhoria de sua qualidade, as teorias psicológicas devem levar em conta, segundo Carvalho (2001) um conjunto de práticas sociais historicamente solidificadas que se pretenda modificar, e as conheça bem em suas "manifestações mais típicas ou freqüentes, em seus condicionantes e resultados, e a partir desse conhecimento, aponte alternativas e as justifique, levando em consideração os valores e determinantes históricos a elas associados" (p. 125).

Sobre o construtivismo aplicado nas escolas, que é absorvido na forma de *slogans*[11] e técnicas, como por exemplo, "desenvolver o espírito crítico", "a criança constrói o seu próprio conhecimento", Carvalho (2001) analisa que:

> Concebidos e aplicados como elementos de uma teoria que visa a reformar práticas escolares que lhe são desconhecidas, os *slogans* e as recomendações didáticas do construtivismo podem resultar – e talvez já tenham resultado – em uma desorganização das práticas docentes, com prescrições incapazes de oferecer oportunidades reais de transformação da ação educativa, dentre outros fatores porque as desconhecem em sua concretude e em suas especificidades institucionais e históricas (p.119, grifo do autor).

Sobre esta desorganização das práticas docentes, Rossler (2003), afirma que o construtivismo tem tamanha adesão e simpatia dos educadores que pode ser considerada como modismo, e necessariamente, um fenômeno de alienação. Uma evidência dessa afirmação seria que

> [...] a adesão e a simpatia a estes ideários, torna-se na maioria das vezes, [...] quase que uma exigência tanto do próprio indivíduo quanto da comunidade à qual ele pertence, a fim de que não fique "de fora", "desatualizado" ou mesmo não seja discriminado por não aderir àquilo que se constitui a grande sensação teórica do momento. Sabemos o quanto de preconceito pode haver entre os educadores quando estes se deparam com idéias advindas de teorias concorrentes, contrárias à corrente de pensamento que esteja em voga no momento (p. 9).

Com o sucesso do construtivismo entre os educadores, recriou-se a idéia, pois com a Escola Nova já haviam sido divulgadas essa perspectiva, de que a questão da qualidade do ensino deve-se à escolha de um método e de técnicas específicas. No caso, se as escolas adotassem o método construtivista, alcançaria a qualidade, e o fracasso escolar não existiria mais.

[11] Para aprofundar este assunto ver em Carvalho (2001), Capítulo 4: 'Os slogans educacionais e o discurso pedagógico construtivista', p. 95 – 119.

Mas entendemos que o fracasso escolar não seria resolvido com uma mudança de metodologia ou de técnica, não "considerando que a tarefa de ensinar é apenas a aplicação de uma metodologia" (LARA, 2006, p. 170).

O primeiro complicador dessa teoria seria a de que a visão psicológica da relação de ensino-aprendizagem, levam os educadores a se contaminarem pela concepção de ensino baseada na relação dual professor-aluno. E, segundo Lara (2006),

> [...] grande parte das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento tem por objetivo instrumentar o professor nessa relação dual que marca a Pedagogia Moderna, até a Escola Nova e o Construtivismo. Eles compartilham, portanto, uma concepção oficial da relação pedagogia-psicologia: a segunda é instrumento da primeira, para que o ensino seja eficiente, produtivo, ajustando-se como luva ao nível do desenvolvimento de cada um dos alunos (p.169-170)

Segundo Azanha (2000 apud LARA, 2006, p. 170) a pretendida qualidade de ensino

> [...] foi interpretada como uma questão a ser resolvida metodologicamente, por meio de procedimentos de ensino supostamente mais eficazes porque seriam apoiados em teorias psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem. [...] Obviamente, tudo isso reforçou uma concepção de ensino preceptorial fundada numa relação pessoal entre professor e aluno.

Segundo o autor, a relação pedagógica preceptorial nunca foi uma relação escolar, pois se dá entre duas pessoas, abstraída do contexto institucional. "O fato essencial é que o preceptor é um agente da família e a escola é um agente social" (LARA, 2006, p. 170).

Desta perspectiva, o professor torna-se figura individual central quando se pensa sobre o fracasso escolar. Esse equívoco é expressado na consideração de Azanha (1998, 2000 apud LARA, 2006, p. 171) de que a escola pública é uma instituição social e que por isso exigiria um esforço coletivo para o enfrentamento com sucesso das suas dificuldades. Pois, essas dificuldades são antes dificuldades institucionais que de cada professor. E o que se tem é um conjunto de docentes bem ou mal preparados para um desempenho individualizado e que, "por isso, resistem à idéia de que os próprios objetivos escolares são sócio-culturais e que até mesmo o êxito no ensino de uma disciplina isolada deve ser aferido em termos de função social da escola".

Essa inversão do que deveria ser coletivo, para o individual, como acontece quando há uma psicologização da escola, nos remete a uma consideração de Patto (2004 apud LARA, 2006,

p. 31) de que a atuação da psicologia na escola deveria ser a de “leitura”, “escuta” e o trabalho com a angústia que surge nas relações educativas.

Concluindo a questão sobre a razão do construtivismo ser hegemônico nos meios educacionais, Rossler (2003, p. 10) concordando com Duarte (2000 apud ROSSLER, 2003) afirma que “o ideário construtivista mantém estreitas relações com a ideologia neoliberal e pós-moderna de nossa época e, assim, tem contribuído para explicar, legitimar e reproduzir o quadro educacional vigente”.

Para entendermos de que forma estas concepções influenciaram as políticas públicas em educação no Brasil, faremos um breve histórico de como a visão neoliberal dos meios de produção ditaram os investimentos em educação.

2.4. Contexto histórico: expansão do ensino público e as novas formas de inclusão/exclusão no interior da escola [12].

Neste item apresentaremos um breve resumo do desenvolvimento dos meios de produção no último século e suas influências para a educação pública brasileira. Esse contexto tem como objetivo nos permitir compreender o estado atual do ensino em nosso país. Tendo em vista que isso já foi realizado por Vieira (2002), em sua dissertação de Mestrado pelo IPUSP, apresentaremos um resumo dessas idéias.

Segundo Vieira (2002), “no último século, o sistema de produção capitalista sofreu várias transformações para garantir sua sobrevivência, tendo para isso gerado novos mecanismos que possibilitaram a continuidade do processo de acumulação de capital” (p. 8).

A educação pública no Brasil teve a sua expansão relacionada à demanda, a partir da 2ª Guerra Mundial, do ensino voltado à qualificação da mão de obra para as exigências do sistema produtivo, que mudara de agro-exportador para a produção industrial (VIEIRA, 2002, p. 8).

> O modelo econômico brasileiro, baseado em um estado forte, intervencionista, entrou em crise a partir da década de 60. Nos países industrializados, o Estado começou gradativamente a perder o poder de intervenção e controle sobre a economia. Iniciou-se uma reorganização do processo produtivo, com a transnacionalização do capital, associada à acumulação crescente de capital financeiro. No campo geopolítico, o

[12] Este resumo do desenvolvimento das forças produtivas no último século e suas conseqüências para a educação brasileira tem como base o trabalho Vieira (2002), que por sua vez baseou-se no trabalho de FRIGOTTO, G. *Os delírios da razão*: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional. In GENTILI, P, org. *Pedagogia da Exclusão*. Rio de Janeiro, Editora Vozes, 1996.

> governo norte-americano empenhava seus esforços em ampliar a hegemonia sobre os países periféricos, dentre os quais o Brasil tinha especial destaque (Id, Ibid., p.8 e 9).

No Brasil ao final da década de 50 e início de 60, o capital internacional ampliou sua participação com investimentos que, dentre outras coisas, propiciaram a criação do parque automobilístico nacional. Esses investimentos atendiam a interesses estratégicos do governo norte-americano, que visava ampliar as condições de desenvolvimento dos países periféricos. Acreditava-se que o crescimento econômico pudesse servir de profilaxia contra a possível interferência comunista (Id. Ibid., p.9).

O Brasil viveu nesse período um singular processo de migração interna, com um expressivo êxodo das áreas rurais e regiões menos desenvolvidas em direção, principalmente, aos centros urbanos industrializados. Após os anos de repressão do Estado Novo, o país viveu o ressurgimento dos movimentos populares organizados, que passaram a exercer forte pressão por reformas de base no sistema econômico. As elites nacionais não tardaram a responder às pressões: em 1964 um golpe militar depôs o governo civil. O novo regime ditatorial – dentre outras ações – sufocou as experiências de educação popular e iniciou o processo de mercantilização do sistema educativo (Id. Ibid., p.9).

Segundo Vieira (2002),

> [...] o campo educacional passou a conviver com concepções economicistas e conceitos econômicos, tais como: “custo-benefício”, “taxa de retorno”, “custo-eficiência”. A educação passou a ser encarada como instrumento para a promoção do desenvolvimento nacional (p. 9).

A teoria do capital humano baseou a reforma universitária de 68, e posteriormente a reforma do primeiro e segundo graus em 1971. Esta teoria, segundo seu criador Theodore Schultz (apud VIEIRA, 2002),

> [...] o capital humano seria responsável por mais de 50% das diferenças entre nações e indivíduos. A receita para a produção do capital humano se basearia em ingredientes relativos à saúde, conhecimento, atitudes, comportamentos, hábitos e disciplina da população. Uma vez adquiridos, tais ingredientes seriam responsáveis pela ampliação da capacidade de trabalho dos indivíduos e, por conseqüência, fariam crescer a riqueza nacional. A teoria do capital humano sustentava-se em um modelo econômico baseado no ‘fordismo’, com o capital produtivo concentrado em grandes fábricas com tecnologia pesada e base fixa, decomposição das tarefas, ênfase na gerência, treinamento para o posto e estabilidade no emprego (VIEIRA, 2002, p.9).

No entanto, nos países ricos, essa base econômica começou a ser transformada. A transnacionalização do capital levou a uma nova divisão internacional do trabalho e o sistema produtivo começou a mudar sua base tecnológica. A microeletrônica e a informática, a

microbiologia e a engenharia genética propiciaram o surgimento de novos materiais e fontes energéticas, além de fornecerem uma tecnologia flexível para o sistema produtivo. Segundo Vieira (2002), "a incorporação dessas tecnologias implicou na redução da força de trabalho necessária à produção" provocando, portanto, uma mudança nas exigências de mão de obra (p.10).

> Dos trabalhadores que ainda se fazem necessários, passou-se a exigir elevada qualificação e nível de abstração, a capacidade de resolução rápida de problemas complexos, a supervisão de máquinas, a capacidade de trabalhar em equipe para lidar com sistemas integrados (VIEIRA, 2002, p.10).

Esses fatores fizeram com que a teoria do capital humano cedesse espaço a uma outra teoria, mais adequada ao novo sistema produtivo, que veio a ser denominada por *sociedade do conhecimento*. Segundo Vieira (2002), este corpo teórico apregoa a necessidade de desenvolvimento de fatores como a qualidade total, a autonomia, a descentralização, a formação para a competitividade, a formação flexível, abstrata e polivalente.

Este novo cenário de avanços tecnológicos possibilitaram a extinção de um significativo contingente de postos de trabalho em todo o mundo.

> A base tecnológica flexível deu maior mobilidade ao capital, permitindo que ele se deslocasse das regiões nas quais a classe trabalhadora se encontrava mais organizada. Como resultado desse processo houve a criação de excedentes de mão-de-obra, trabalhos temporários e precarizados. A subordinação dos trabalhadores ao novo processo produtivo efetivou-se através dos mecanismos de exclusão social (VIEIRA, 2002, p.10).

Essas transformações econômicas levaram a uma profunda remodelação do papel do Estado. Principalmente a partir da década de 80, governos conservadores europeus e norte-americano passaram a adotar medidas que se vinculavam a um modelo econômico que pretendia dar conta das mudanças nos padrões de acumulação do capital: o neoliberalismo. Este modelo retomou as teses liberais do Estado mínimo e da auto-regulação do mercado, além de apregoar a drástica redução dos direitos sociais. O neoliberalismo sustentou o processo de contínua migração do capital dos setores produtivos para os mercados financeiros e justificou a perda de poder dos Estados nacionais. (Id, Ibid., p.11)

O setor público passou a ser responsabilizado pela crise e associado à ineficiência e aos privilégios. Em contraposição, o setor privado passou a ser identificado como qualidade, eficiência e equidade. O ataque ao setor público se estendeu às conquistas sociais por ele

garantidas: direitos fundamentais como saúde e educação passaram a se submeter cada vez mais aos desígnios do mercado. (Id. Ibid., p.11)

A drástica redução da mão-de-obra exigida para a produção de riquezas nesse modelo econômico levou a uma maior concentração do capital e ao aumento da pobreza em todo o mundo. Os Estados, fragilizados, deixaram de se responsabilizar pela pobreza crescente. Segundo Santos (2000 *apud* VIEIRA, 2002), os países subdesenvolvidos conheceram três tipos de pobreza nos últimos cinquenta anos: a pobreza incluída, a marginalidade e a pobreza estrutural. Esta última foi gerada pelo sistema produtivo atual:

> O último período, no qual nos encontramos, revela uma pobreza de novo tipo, uma pobreza estrutural globalizada, resultante de um sistema de ação deliberada. Examinado o processo pelo qual o desemprego é gerado e a remuneração do emprego se torna cada vez pior, ao mesmo tempo em que o poder público se retira das tarefas de proteção social, é lícito considerar que a atual divisão 'administrativa' do trabalho e a ausência deliberada do Estado de sua missão social de regulação estejam contribuindo para uma produção científica, globalizada e voluntária da pobreza. (...) Uma das grandes diferenças do ponto de vista ético é que a pobreza de agora surge, impõe-se e explica-se como algo natural e inevitável (Id. Ibid., p.11 e 12).

Segundo Vieira (2002),

> No Brasil, uma política de Estado orientada pelas teses neoliberais implantou-se com maior vigor a partir da década de 90. Os organismos financeiros internacionais tiveram um importante papel na difusão desse modelo econômico para os países subdesenvolvidos (p.12).

2.4.1.O processo de municipalização do ensino no Estado de São Paulo

Nesse contexto, o governo do estado de São Paulo contraiu um empréstimo com o Banco Mundial, em 1991, para o desenvolvimento de projetos na área educacional (a regulamentação do projeto se deu através da Lei Estadual nº 7385/91). O empréstimo foi denominado "Inovações no Ensino Básico – IEB" e contava com período de execução previsto entre 1992 e 1999 (VIEIRA, 2002, p.12).

O IEB foi dividido em cinco componentes: melhoria da qualidade do ensino fundamental (com ênfase no fortalecimento da Jornada Única e Ciclo Básico); educação pré-escolar para crianças de baixa renda; programa de saúde escolar; avaliação e disseminação dos resultados obtidos; reforço institucional do sistema de educação e saúde (Id. Ibid., p.12).

Os custos do projeto foram avaliados de acordo com as concepções do Banco Mundial. A estimativa de custos se deu segundo o método dos "ingredientes", adotado pelo Banco. Segundo

esse método, cada intervenção se utiliza de ingredientes que têm um custo identificável. Baseado nessa metodologia, a SEE se comprometeu a adotar as medidas que reduzissem os custos do sistema de ensino, dentre elas: aumento na média de aluno/professor no Ciclo Básico, de 33:1 para 35:1; transferência da pré-escola aos municípios e utilização das Associações de Pais e Mestres (APM's) para auxílio financeiro na manutenção das escolas (Id. Ibid., p.13).

Como podemos verificar a preocupação essencial não é com a melhoria da qualidade de ensino, cujas necessidades já bastante conhecidas são, o aumento salarial do professor, a valorização do professor, a melhoria das suas condições de trabalho, etc., mas com a redução de custos da educação para o Estado e o repasse das obrigações do Estado com a educação para a sociedade civil.

Um exemplo claro da redução de custos no ensino foi a extinção da Escola-Padrão. Tratava-se de um projeto que nas origens tinha uma perspectiva de melhorar a qualidade do ensino, que ia inclusive além de um maior investimento em educação, como explicita Kruppa (2000 apud VIEIRA, 2002, p. 13) logo abaixo.

> Assim, na gestão de Fleury (90-94) o projeto IEB foi articulado ao Projeto Escola Padrão e, na gestão Mário Covas (Geraldo Alckimin) (95-98 e 99-2002) o projeto IEB sofreu revisão destinada à ajustá-lo ao novo cenário, envolvendo tanto aspectos substantivos, como estratégias de implementação.

Com a extinção das escolas-padrão, cujos resultados foram considerados insatisfatórios frente aos recursos investidos, alguns componentes foram mantidos, como o Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), enquanto os sub-programas de Capacitação e Materiais Pedagógicos foram alterados (p.13). No entanto, como afirma Kruppa (2000 apud VIEIRA, 2002, p.13):

> Os itens mantidos serão subordinados a outra lógica que os modifica. A primeira gestão [Fleury] tinha uma proposta de autonomia, baseada na valorização da equipe de educadores da escola e de um plano diretor de suas atividades, pautada em projetos pedagógicos próprios. A necessidade da escola deveria desencadear a reforma dos órgãos centrais. A Segunda [Covas] teve como eixo central medidas burocráticas-administrativas de redução de custos e de correção do fluxo escolar, impostas de cima para baixo, bem como uma atuação em que os procedimentos de padronização têm sido a tônica principal.

O IEB foi revisto e remodelado no início da gestão 'Covas', passando a atender às novas diretrizes e estratégias da SEE. Um Termo de Convênio (Projeto BRA/95/022) foi formalizado em 1995, dando nova forma ao acordo. Muito embora o empréstimo impusesse algumas

condições que não tinham legalmente um caráter impositivo algumas condições acabaram "... cumpridas voluntariamente pelo governo paulista, que fez sua a proposta de ajuste estrutural do Banco" (Kruppa, 2000, apud VIEIRA, 2002, p.15)

> No novo formato definido para o IEB ganharam destaque, recebendo acréscimo de verbas, os componentes: "avaliação e divulgação" (acréscimo de 145%); "administração do projeto" (acréscimo de 339%). Perderam verba os itens: "ensino na pré-escola" (perda de 80%) e "saúde na escola" (perda de 64%). O componente "melhoria da qualidade" também teve acrescida a sua dotação (11%). Integram este componente: "obras e instalações", "aquisição de materiais pedagógicos", "informática educacional", "melhoria da nutrição dos alunos", "programa de educação continuada" e "reorganização da trajetória escolar – classes de aceleração.

Foi definido também no próprio projeto a 'Reorganização Escolar' de toda a rede de ensino. Tal medida especializou as escolas na oferta de ensino de 1ª a 4ª séries e de 5ª a 8ª séries – com inclusão, ou não, do ensino médio. O modelo implantado se remetia à divisão existente na rede antes da entrada em vigor da Lei nº 5692/71. Com a adoção dessa medida, houve a redução de funcionários da rede, além de terem sido desativadas 150 escolas e 10.014 salas de aula na passagem de 1995 para 1996. Numa época em que a universalização do acesso ao ensino havia sido garantida, o que assistimos são políticas de retração.

> A reorganização da rede abriu espaço para ao processo de municipalização do ensino fundamental. Esta medida integrou-se harmonicamente à política nacional de ensino, pois o governo Federal aprovou em 1996 a lei que instituiu o FUNDEF (Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei Federal nº 9424/96) – que entrou em vigor em 1998. O FUNDEF garantiu aos governos estaduais o repasse de recursos dos municípios que não assumissem a educação de primeiro grau. Ainda em 1996, o governo paulista iniciou o processo de municipalização, transferindo 51 escolas de ensino fundamental para os municípios de Santos, Ilha Solteira e Jundiaí. A partir de 1998, com o FUNDEF, o processo se intensificou (VIEIRA, 2002, p.16).

Em 1998, o ensino supletivo estadual recebeu somente 1551 matrículas, enquanto a rede municipal acolheu 118.349 alunos e a rede particular 9289 estudantes. Esse abandono do ensino supletivo pelo governo estadual ocorreu em um momento em que "2.357.738 pessoas de mais de dez anos eram sem instrução ou tinham menos de 1 ano de escola, estando 88,6% desse total na área urbana" no estado (KRUPPA, 2000 apud VIEIRA, 2002, p.17).

Segundo Vieira (2002), "o número de professores especialistas na SEE em 1999 – devido ao Programa de Demissão Voluntária implantado, à reestruturação da rede escolar e à municipalização do ensino – era equivalente ao existente dez anos antes, em 1989" (p.17).

Kruppa (2000) indica que se colocou em marcha, a partir de 1995 no estado de São Paulo, uma verdadeira revisão do papel do estado na área educacional:

> [...] em detrimento da função de prestador de serviços, o governo estadual deverá assumir o papel de planejador estratégico, de agente formulador e articulador da política educacional paulista, norteado por duas diretrizes centrais. Em primeiro lugar, pela definição de novo padrão de gestão escolar mediante a racionalização do fluxo escolar, a instituição de mecanismos de resultados, o aumento da autonomia administrativa, financeira e pedagógica da escola. Em segundo lugar, pela reforma e racionalização da rede administrativa (KRUPPA, 2000, p. 297, apud VIEIRA, 2002, p.17).

Mostramos, com este breve histórico de que forma a lógica econômica neoliberal orientou as medidas governamentais adotadas no campo da educação. Esta concepção econômica tem como objetivo a redução de custos e desresponsabilização gradual do Estado nas questões da educação. Contraditoriamente, era preciso resolver os ainda altos índices de reprovação e evasão, que permaneciam inalterados apesar das medidas adotadas. Nesse sentido, seguindo a mesma lógica neoliberal, foram implementados alguns projetos como as classes de aceleração e a progressão continuada.

*2.5. Algumas estratégias governamentais para melhorar os dados alarmantes do fracasso escolar: acesso universal à educação básica versus exclusão **na** escola.*

Os dados oficiais da educação pública do Brasil, especialmente os do Estado de São Paulo, têm apontado para os altos índices de reprovação e evasão das crianças no período de escolarização, atingindo, principalmente, os alunos das classes populares, que são os usuários da rede pública (SAWAYA, 2002).

O Horário de Trabalho Pedagógico (HTP), como já havíamos explicitado no histórico acima, surge como parte do Projeto Escola-Padrão. A intenção inicial do projeto era criar nas instituições de ensino um espaço para a discussão das questões da escola, dentre elas os problemas escolares dos alunos e encontrar soluções para os altos índices de fracasso escolar. Este espaço, apesar das modificações pelas quais passou (cf. KRUPPA, 2000, *apud* VIEIRA, 2002), permanece até hoje como política governamental, tendo acrescentado a palavra Coletivo (passou a ser nomeada de HTPC), corroborando seu objetivo inicial de discutir coletivamente os problemas internos da escola.

Estudos (ROMAN, 2001 e FRELLER, 2001, dentre outros) voltados para a análise desses espaços, em seus objetivos de discutir e analisar os problemas escolares dos alunos, vieram, no entanto, revelar as contradições não só presentes nas intenções governamentais, como também nas formas que esses espaços assumiram no interior das escolas. Apesar de se haver criado um

lugar para as discussões dos problemas cotidianos da instituição escolar, ocorre um movimento no sentido contrário, ou seja, esse espaço passa a ser de divulgação das medidas e propostas governamentais "inovadoras" a serem implementadas na escola (ROMAN, 2001). Esse movimento pode ser visto no estudo de Roman (2001), com a criação da figura da (PCP) professor coordenador pedagógico, como um porta-voz das medidas governamentais em implantação na rede.

O HTPC, como discute o autor, apesar de ter sido em sua origem um projeto que permitia a discussão coletiva dos problemas da escola em geral e dos alunos em particular, se transforma no cotidiano escolar em um espaço burocratizado e que acaba funcionando como mais um mecanismo de exclusão no interior da escola.

Em sua dissertação de mestrado, Roman (2001), retoma a história de criação do HTPC na escola pública estadual paulista. Conta que até o final de 1995, a rede não havia instituído, de forma a abranger todas as suas escolas, reuniões pedagógicas regulares e incorporadas à jornada de trabalho. Quando havia necessidade de se fazer reuniões (pedagógicas, informativas, normativas, etc.) nas escolas, eram convocadas no período de aulas (dispensando os alunos e não consideradas como dia letivo) ou nos finais de semana. Quando convocadas, as reuniões muito mais normativas do que pedagógicas, ficavam espremidas entre as necessidades da administração escolar em realizá-las e o seu não reconhecimento como trabalho efetivo a ser remunerado.

"Essas reuniões viraram motivo de disputa trabalhista. O Estado não as remunerava, portanto elas chegavam a competir com as próprias aulas". Os docentes, diante da situação, conta Roman (2001, p. 123), reagiram sobretudo por meio de seu sindicato.

Essa situação permaneceu, segundo suas pesquisas, até a publicação da Resolução SE 273/95 (Publicada no Diário Oficial de Estado, seção I, p. 06, no dia 09/05/1996), que instituiu as HTPC's no quadro de atribuição de aulas e classes dos docentes. Mas, ainda, somente em escolas que participavam de projetos pilotos da Secretaria, antiga Diretoria de ensino, tais como o Projeto Noturno, Escola Padrão etc. Cinco meses depois, a CENP viria a Portaria de 08/05/1996, que regulamentaria as atividades das duas horas semanais de trabalho coletivo em toda a rede estadual paulista.

Roman (2001) resume alguns de seus objetivos de criação e seu formato, expresso na Portaria:

> [...] a importância de se articular os diversos segmentos da escola, de se fortalecer a unidade escolar como âmbito em que se dá o constante aperfeiçoamento docente e de

> permitir a construção de um espaço de contínua avaliação e "(re)planejamento" das atividades pedagógicas. [...] Deveriam ser realizadas na própria escola, preferencialmente em duas horas consecutivas, sob coordenação da direção da escola ou do professor coordenador (p. 124).

Quanto ao conteúdo Roman (2001) faz menção ao mesmo documento que diz que

> [...] nessas reuniões deveriam ser identificados os problemas educacionais a serem enfrentados**,** e a partir dessa identificação, o grupo arrolaria os recursos materiais e humanos de que dispunha para encaminhar a solução dos problemas, levantaria propostas práticas de solução, planejaria sua implementação, avaliaria seus resultados, replanejaria, reavaliaria, etc. Esperava-se assim incentivar a reflexão sobre a prática docente e seus próprios sujeitos, "favorecer o intercâmbio de experiências", "promover o aperfeiçoamento individual e coletivo dos professores", "identificar alternativas pedagógicas que concorrem para a redução dos índices de evasão e repetência", "construir e implementar o projeto pedagógico da escola (p.125).

Roman (2001) então relata que em suas observações de campo, teve a oportunidade de presenciar 12 horários marcados para ocorrerem HTPCs. Dessas 12 ocasiões, uma foi utilizada para a formalização da escolha da PCP, seis foram utilizadas para outros fins e apenas cinco podem ser consideradas como HTPC pelo pesquisador, que afirma: "A despeito da grande importância que a Portaria eloqüentemente atribui a essa atividade, percebemos logo de início, nessa sumária apresentação numérica, o quanto ela pode ser, na prática anulada" (p.125).

O primeiro dos motivos apontados pelo autor é a ocupação do espaço das reuniões para o "preenchimento de papéis". E afirma que uma antiga reivindicação dos professores, as reuniões pedagógicas, passaram a ser espaços esvaziados, muitas vezes sem sentido, contando com a presença de professores apenas como forma de "cumprir horário" e garantir assim a remuneração complementar pela participação, na medida em que os objetivos passaram a ser a divulgação das inovações e projetos governamentais.

O autor faz um paralelo com a situação dos alunos: os professores apenas precisam estar presentes nas HTPCs para receberem pela hora, os alunos só precisam estar na escola para serem aprovados (fazendo uma crítica ao sistema de Progressão Continuada, política pública de "progredir continuamente" os alunos, sem repetência de série). Relata como exemplo uma situação em que os poucos professores aguardavam a PCP na sala para início da HTPC e ninguém até o momento havia sido avisado se a mesma ocorreria ou não. Enquanto isso cada qual ocupava-se dos papéis que a burocracia da organização lhes atribuía como responsabilidade.

Quando chegou, meia hora depois, disse que havia esquecido da reunião. Em outra disse que havia avisado alguém da escola que já não se recordava mais de que se atrasaria. Usou algum tempo para marcar um horário em que pudesse comparecer com mais tranqüilidade e feito isso, cada qual voltou para suas tarefas individualmente no espaço destinado para reunião (ROMAN, 2001, p.129).

Roman (2001) nota que, no entanto, contraditoriamente, esse espaço é tanto alvo de indiferença e desvirtuamento quanto representa ocasião de união do grupo docente, possibilidade de coesão de forças e de construção de novas práticas.

O autor ilustra o vai-e-vem das reuniões dizendo que muitas vezes as reuniões funcionam como oportunidades de desabafo e compartilhamento de agruras que o trabalho docente encerra.

> Temas como a indisciplina discente (sempre acompanhada pelo clamor de acirramento dos mecanismos punitivos), o cansaço, a falta de reconhecimento profissional pelos superiores hierárquicos e o autoritarismo mal-disfarçado estão presentes (ROMAN, 2001, p.142).

E o autor analisa esses momentos como sendo uma forma de conceber à reunião um ar de "inutilidade" que não consegue passar de um espaço de constatação e contínua reafirmação da impossibilidade de se realizar um bom trabalho educativo. "Desvalorizada a reunião perde seus contornos: o grupo não zela pelo trabalho conjunto em direção a um fim determinado, atrasos são freqüentes, o local para a realização é incerto, interferências de todos os tipos acabam por invadi-la" (ROMAN, 2001, p.142).

O autor, no final do capítulo, questiona que conclusão poderia ter sobre o espaço HTPC. Afirma, então, que apesar de ter presenciado momentos de "valentes sublevações", disputas acirradas entre a sujeição e as capacidades de transformação e criatividade humanas, essas últimas parecem "exaurir-se". E ainda que algumas "batalhas" são vencidas, mas não representam nada muito além de "conquistas por melhores condições de afirmação da particularidade". E conclui dizendo que "aqui e ali conseguimos vislumbrar germes de construção de uma educação verdadeiramente democrática, mas, no geral, a situação é funesta" (ROMAN, 2001, p.145).

Uma outra prática instituída nas escolas como forma de enfrentamento das dificuldades escolares e que também é objeto de análise de Roman (2001) é o *"Conselho de Classe"*. O Conselho de Classe é uma reunião que ocorre no final de cada ano letivo que tem como objetivo

discutir o rendimento escolar dos alunos e definir quais alunos participarão da recuperação e em quais disciplinas; também definem quais alunos serão aprovados e quais serão reprovados.

Segundo Roman (2001) este espaço é o que mais pode sintetizar o que ocorre no cotidiano da escola pesquisada. Ao invés deste ser mais uma oportunidade de que a escola reflita sobre a sua participação nos problemas e dificuldades de escolarização dos alunos, este é também um espaço que acaba por excluir a escola do foco da discussão, responsabilizando somente o aluno por seu desempenho escolar. Em sua observação de campo Roman (2001) presencia um dos Conselhos, no final do ano letivo em que se decide qual aluno é promovido para a próxima séria, qual é retido e qual vai para a recuperação (em dezembro e em janeiro). O professor coordenador pedagógico em posse de uma lista com o nome de todos os alunos vai percorrendo um a um e dando "veredictos".

> Seguindo uma cadência de atribuição de sentenças jurídico-escolares, os alunos, na maioria transformados em números, são passados em exame rápido e conciso. As sentenças ganham formas exatas, como exigem os protocolos: se o aluno foi transferido, coloca-se TT; se é desistente, coloca-se "-" e registra-se o total de ausências às aulas; se nunca veio, apenas "-"; retidos, IS; promovidos, S (suficiente). Obviamente o objeto do Conselho é o aluno, nunca o serviço oferecido ou o processo de ensino-aprendizagem enquanto interação. (...) Tão distantes da realidade concreta quanto implacáveis, são esses signos que determinam o destino escolar do aluno. Dessa perspectiva, a escola assemelha-se a uma grande máquina de sujeição e esmagamento de individualidades, tendo o Conselho como um dos desfechos desse processo (ROMAN, 2001, p. 147).

O autor exemplifica uma das observações que fez dizendo que os professores e coordenador tecem comentários sobre os alunos conforme são indicados pela lista: "não faz atividade", "Ah, é aquele Senhor! Tadinho... dá dó", "É bonzinho, mas não faz nada" e assim recebe IS de todos os professores, com exceção de um que comenta que fez vários trabalhos com ele. Sobre um outro aluno, uma professora havia atribuído IS a ele e no final, todos os outros professores S. A professora volta atrás, muda sua atribuição para S e comenta: "já que ele é bom... Eu não lembro dele...". Mais um exemplo: "Fulana: S!, quase todos falam. Alguém afirma: "Essa nunca veio". Voltam atrás: "Então é IS!". O autor afirma diante dessas observações que a arbitrariedade e inconsistência de critérios é explicita durante a reunião.

Mas faz uma ressalva importante dizendo que por mais que os professores desempenhem um papel importante no "processo de esmagamento de individualidades", o mesmo se dá também em relação a ele como professor, ou seja, ele também é vitima desse esmagamento, em forma de forças que sujeitam os educadores e os perpassam, instrumentalizando-os e por meio deles se efetivando na relação professor-aluno.

> Idéias mal formadas sobre quem são os alunos, quais são suas demandas e o que representa educá-los são transmitidas descendentemente no circuito institucional e chegam, transformadas, com vínculo precário com a realidade e/ou cumprindo fins escusos, se fazendo impor ao cotidiano escolar precarizado" (ROMAN, 2001, p.149).

Concluindo, podemos compreender do estudo de Roman (2001) que os espaços destinados à discussão dos problemas da própria escola, como uma medida democratizante reivindicada pelos professores, como o HTPC, passa a ser no dia-a-dia um espaço para a divulgação de inovações de tecnologias educacionais da SEE, tendo como figura principal dessa ação o professor coordenador pedagógico. Aquele que seria um espaço de discussão da prática pedagógica, de expressão da subjetividade das relações estabelecidas na escola, dos problemas enfrentados no cotidiano escolar, e do processo de ensino-aprendizagem, passa a ser inundado por outros objetivos não coletivos. A escola deixando de ser objeto de discussão de seus problemas e relações estabelecidas institucionalmente exclui os agentes dentro da escola, sejam eles professores, diretores, coordenadores ou alunos, pois passam a não serem ativos no processo de escolarização dos alunos, reproduzindo a lógica de exclusão já feita pelos mecanismos sociais fora da escola.

Seguindo a mesma lógica do processo de inclusão/exclusão dos projetos governamentais, ou seja, que tem como intenção universalizar o acesso, mas que após a inclusão dos alunos antes fora da escola passa a produzir mecanismos internos de exclusão dos agentes escolares, em 1996, mais uma medida foi implantada pelo governo paulista. Visando a diminuição dos altos índices de reprovação e consoante com a definição de um novo padrão de gestão escolar, a SEE deu início, com a implementação de um projeto piloto na Grande São Paulo, a um importante projeto de racionalização do fluxo escolar: as Classes de Aceleração. Este projeto consistiu, basicamente, em oferecer um estudo teoricamente e metodologicamente diferenciado aos alunos com defasagem idade/série, no período contrário das aulas, com outra professora, até que pudesse ser aprovado para a série seguinte.

Vieira (2002), ao analisar em sua dissertação de mestrado as Classes de Aceleração revela que a própria SEE havia diagnosticado como problema altos índices de defasagem que chegaram a atingir, no Estado de São Paulo, até 30% dos alunos matriculados de 1ª a 4ª série e de 40% em alunos de 5ª a 8ª (Cf. SEE - SP, 1996, p. 2 apud VIEIRA, 2002). O projeto tinha também uma preocupação social, pois a reprovação trazia não só o abandono da escola, como também

> [...] um sentimento de fracasso continuado decorrente da multirrepetência (...) {que reforçaria} a cada ano suas sensação de incapacidade para progredir (...) pouco

> preparado, pode conseguir algum tipo de trabalho sub-remunerado, que geralmente acaba perpetuando o circulo de pobreza e desescolarização do qual provém (NEUBAUER, 2000, p.130 *apud* VIEIRA, 2002, p.19)

Mas, o próprio projeto, como o autor revela, trazia contradições internas quanto aos seus verdadeiros objetivos. Porque,

> [...]os fatores de ordem financeira foram de grande importância na definição do projeto, pois os índices de repetência e evasão poderiam ser traduzidos segundo estimativa exacerbada da SEE, em um prejuízo de cerca de 1 bilhão de reais por ano ao sistema de ensino (VIEIRA, 2002, p.20).

O autor conclui que "a implantação das Classes de Aceleração representou uma economia de R$ 134 milhões aos cofres públicos" (KRUPPA 2000, *apud* VIEIRA, 2002, p. 20), portanto sendo o mesmo projeto destinado a corrigir a falta de investimentos, o remédio para economizar com os repetentes resultantes da mesma escassez de recursos.

Outra contradição apontada por esse autor foi a de que, o número de alunos por cada Classe de Aceleração deveria variar entre 20 e 25 alunos, que segundo Vieira (2002) é um número bem inferior a média recomendada pela SEE para o ensino fundamental regular. Portanto, a SEE reconhecia que o elevado número de alunos por sala contribui para a baixa qualidade do ensino oferecido pela rede. No entanto, nenhuma medida até então foi tomada para diminuir o número de alunos por sala, uma vez que a intenção era cortar custos e não construir novas salas e contratar professores. "Tal medida, diga-se de passagem, evidencia que a existência de classes superlotadas no restante do sistema educacional não advém do desconhecimento da Secretaria acerca das consequências nefastas dessa realidade para o trabalho pedagógico" (VIEIRA, 2002, p.20).

Também, o projeto da Classe de Aceleração da SEE deu provas de que conhecia o que era preciso modificar nas instituições escolares, visando melhorar a qualidade do trabalho pedagógico. Reconhecia que a escola não atendia a contento a clientela e que geralmente acaba "perpetuando o círculo de pobreza e desescolarização do qual provém" (NEUBAUER, 2000, p. 130 apud VIEIRA, 2002, p.19).

Vieira (2002) critica a efetividade do projeto em atingir as verdadeiras causas da má qualidade do ensino oferecido aos alunos das escolas públicas. Para tal, utiliza-se do argumento de que projetos 'democratizantes' vem sendo implantados pelo governo na tentativa não só de

incluir os alunos na rede pública, mas de promover o ‘sucesso escolar’, usando como principal argumento a agressão que o fracasso escolar promove na ‘auto-estima’ das crianças.

Vieira (2002) considera que “o Projeto Classes de Aceleração se apresenta como legítimo representante dessa política, ao buscar promover o sucesso escolar de crianças e jovens fadados à exclusão precoce da escola” (p. 65).

Em seguida utiliza-se das explicações de Patto (2000 apud VIEIRA, 2002, p. 65), em seu livro “Mutações do Cativeiro: escritos de psicologia e política”, para justificar sua afirmação:

> [...] a ênfase na ‘promoção da auto-estima’ pode ter desviado mais uma vez a atenção dos educadores do papel da escola na socialização de conhecimentos e fez da ‘melhora da auto-estima’ o último grito do discurso educacional hegemônico. Não sem a percepção, pelos destinatários desta política, do engodo que o ato de ‘queimar etapas’ escolares pode conter, destituídos que ficam dos pré-requisitos exigidos nas séries mais adiantadas, cujos professores podem sequer ter ouvido falar do Projeto [Classes de Aceleração] (acréscimo nosso).

Vieira (2002) aponta que o caráter democratizante das recentes políticas educacionais é questionado pela referida autora.

> Tudo indica, portanto, que democratizar a escola significa, nessas reformas, muito mais pôr em andamento a marcha pelos sucessivos graus escolares, sem reprovações, do que oferecer uma boa formação intelectual. Na concepção dos planejadores, democratizar a escola tem sido principalmente abrir a porta trancada das séries subseqüentes, importando pouco a qualidade do ensino oferecido” (PATTO, 2000, p. 195, apud Vieira, 2002, p. 66).

Vieira (2002) analisa que as Classes de Aceleração, na forma como são apresentadas pela SEE,

> [...] deveriam sanar problemas causados pelo próprio sistema educacional. Os documentos de divulgação do Projeto contém o reconhecimento do histórico fracasso da escola no atendimento às camadas mais marginalizadas da sociedade. A escola é, em tais documentos, comparada com uma máquina cega que mói a auto-confiança das crianças e jovens que dela se utilizam. O rendimento insatisfatório que daí advém, expressa a Secretaria, não poderia ser explicado pelas precárias condições de vida a que são submetidas essas pessoas, mas por problemas originados na própria escola (VIEIRA, 2002, p. 66).

Vieira (2002) conclui sua análise do Projeto Classes de Aceleração, apontando que o Projeto, mesmo contando com os problemas apontados por ele anteriormente, possui virtudes. A principal delas seria a de

> [...] evidenciar o quanto a SEE detém de conhecimento acerca dos motivos do fracasso de seu sistema educacional. Ao propor um caminho para a recuperação dos alunos atrasados, há o reconhecimento da importância de fatores como o menor número de

> alunos na sala de aula, a permanência do mesmo professor durante todo o ano letivo, capacitação e assessoria ao trabalho pedagógico, material pedagógico de melhor qualidade, discussão da proposta pedagógica adotada. O projeto traz em si diversas ambigüidades, ao ser implantado no bojo de uma política educacional que, em linhas gerais, nega os pressupostos desse mesmo projeto. Para atender as diretrizes econômicas que apregoam a redução de custos e o enxugamento dos desperdícios causados pelo acúmulo de alunos repetentes, o projeto investe em material pedagógico específico, assessoria, reduz o número de alunos por sala... Trata-se se um projeto que evidencia os necessários investimentos para se obter uma educação de melhor qualidade, sendo, no entanto, ele mesmo uma peça política de contenção de gastos da SEE (VIEIRA, 2002, p. 70).

Segundo o autor, no Estado de São Paulo, os números oficiais revelam que um contingente cada vez maior de alunos estão sendo aprovados em sua trajetória de escolarização, diminuindo, portanto, os índices oficiais de reprovação e evasão. Vieira (2002) afirma que o projeto Classes de Aceleração contribui para a diminuição de tais índices, fazendo avançar alunos antes fadados ao fracasso precoce. E questiona entretanto, as conseqüências desse avanço rápido: "...cabe perguntar se tais políticas educacionais não estariam contribuindo para a criação de um grande contingente de 'marginalizados potenciais' no interior das escolas" (VIEIRA, 2002, p.73).

Em 1998, a SEE lançou mão de uma nova estratégia, que baseada nas estatísticas alarmantes, tentava diminuir e corrigir o fluxo escolar. Esta política educacional chamou-se Progressão Continuada, visando transformar a realidade dos altos índices de reprovação e evasão. Consistiu basicamente, explicitado aqui de maneira sucinta (por não ser nosso objeto de estudo), em não haver reprovação a cada ano (exceto alguns casos excepcionais previstos) de escolarização do ensino fundamental I., que é dividido por ciclos.

Este projeto, assim como o das Classes de Aceleração, tem os mesmos pressupostos supostamente 'democráticos' e de contenção de custos com os repetentes, e pode, assim como trouxemos anteriormente com o estudo de Vieira (2002), estar provocando um movimento de inclusão de alunos antes 'excluídos' da escola, e ao mesmo tempo de exclusão desses mesmos alunos, agora no interior da escola.

Viégas (2002), em sua dissertação de Mestrado pelo IPUSP, traz a discussão sobre as repercussões no cotidiano escolar, através da análise das concepções dos professores na rede pública paulista, na ocasião da implantação do projeto da S.E.E. "Progressão Continuada". Inspirada no estudo de caso etnográfico, a análise qualitativa dos dados aborda principalmente o processo de implantação da Progressão Continuada na rede pública paulista e como, em seu interior, realiza-se a aprovação e a reprovação, a avaliação, o reforço, a freqüência e o trabalho

docente. As conclusões do estudo são de que há uma exclusão no interior da escola, que atinge alunos (promovidos automaticamente) e professores (apartados da discussão e planejamento desta proposta); a resistência docente a esta proposta (analisada da perspectiva política); o mal-estar docente vivido nesse contexto e a manutenção do preconceito que assola as escolas e atinge especialmente os alunos das classes populares (VIÉGAS, 2002, p. i).

Asbahr (2006), analisou a questão do projeto político-pedagógico na escola pública, através de um estudo de caso, de inspiração etnográfica, numa escola municipal de ensino fundamental da cidade de São Paulo. Para tal centralizou-se na observação do cotidiano escolar desta escola que almejava construir seu projeto político-pedagógico e articulá-lo em as ações pedagógicas desenvolvidas. Os resultados dessa pesquisa mostraram que há muitas dificuldades na realização dessa atividade, dadas as condições objetivas de trabalho. Pois,

> [...] mesmo produzindo uma forma institucional de organização do trabalho pedagógico, nem todos professores da escola tinham clareza dessa forma e consciência dos fins das ações componentes da atividade pedagógica. Embora o trabalho coletivo fosse uma meta, planejar as ações pedagógicas raramente era uma atividade dos professores em conjunto. A atividade pedagógica escolar encontrava-se fragmentada e, por vezes, dissonante dos motivos individuais da atividade profissional dos professores. É fundamental ressaltar o quanto as condições objetivas de trabalho restringem a constituição da consciência docente integral: classes lotadas, extensa jornada de trabalho, baixos salários, muitas faltas docentes, dia-a-dia escolar atribulado, solidão em sala de aula, excesso de barulho, burocracias são os elementos principais que constituem o conjunto de tais condições (p. 110).

E o como resultado dessas condições objetivas de trabalho, afirma que os professores em muitos casos “sucumbem, adoecem, por vezes desistem de ensinar” (Id., Ibid, p. 110).

Mas, como produto de sua perspectiva teórica, baseada no materialismo histórico, nos alerta de que se nos ativermos somente às condições objetivas de trabalho, a conclusão da análise seria a de que as perspectivas de superação da alienação na atividade pedagógica serão insignificantes.

> Torna-se necessário analisarmos as contradições produzidas na escola indicativas de uma outra organização escolar, diferente da que está posta. Assim, é importante salientar os momentos, ainda que incipientes, nos quais os professores estabelecem relações conscientes com o gênero humano e compreendem a si e ao mundo social para além da relação entre o singular e o particular, isto é, entre o indivíduo e sociedade (Id., Ibid, p. 111)

Diante da abertura para observar as contradições existentes no cotidiano escolar, a autora presenciou professores buscarem formas mais "humanas e humanizadoras" de conduzir sua atividade pedagógica e organizar suas ações na escola.

> Observamos docentes desdobrarem-se para planejar as aulas mesmo diante da grande carga horária de trabalho. Assistimos a professores refutando os discursos ideológicos que culpabilizam o aluno e a família pobre pelo fracasso escolar. Vimos tentativas de produzir um trabalho verdadeiramente coletivo. Em síntese, observamos a luta diária e incessante de grande parte dos docentes por uma escola pública de qualidade e por um trabalho pedagógico menos alienado (p. 111).

E diante dessas contradições encontradas na escola elencadas acima, Asbahr (2006) acredita que quando elas são "desveladas e apropriadas pelo corpo docente da escola, podem tornar-se instrumentos de superação da fragmentação do trabalho escolar e são elementos de construção do projeto político-pedagógico" (p. 111).

> Para tanto, é necessário que os professores em conjunto possam transformar seus motivos individuais em motivos coletivos e, dessa forma, possam engajar-se na construção de planos de ações destinados a garantir que os alunos apropriem-se do conhecimento universal. Assim os docentes podem colocar a educação como condição indispensável para a formação do humano-genérico e criar espaços de resistência à fragmentação do trabalho pedagógico. Concomitantemente é fundamental a luta dos professores por espaços em que possam estabelecer uma relação consciente com a universalidade dos seres humanos, para além da relação singular-particular. Entretanto, não basta somente a força de vontade individual dos professores para a superação da alienação. Esta acontece em bases objetivas, que devem ser construídas na luta dos docentes e da sociedade civil em coletividade por uma educação pública de qualidade, o que inclui a criação de condições históricas para que o processo de superação da sociedade capitalista possa ser desencadeado. Nessa perspectiva, deve-se ressaltar o papel dos movimentos sociais e sindicais que lutam pela construção de uma sociedade justa e humana, pois a superação da alienação no trabalho pedagógico exige mudanças nas condições objetivas de trabalho; orçamento público adequado e suficiente para a educação; autonomia pedagógica, a administrativa e financeira às escolas; infra-estrutura escolar apropriada; acesso a recursos materiais e didáticos. (p. 112)

E conclui afirmando que para que tudo isso seja viabilizado é necessário haver políticas públicas educacionais "direcionadas à valorização da escola pública e dos que estão vinculados a ela, isto é, um projeto político-pedagógico cuja meta central seja a emancipação humana" (Id., Ibid, p. 112).

De maneira geral, as pesquisas que relatamos e que tratam de algumas das principais políticas públicas educacionais da década de 90 têm em comum o discurso de enfrentamento da exclusão social, marcada pelos altos índices de repetência e de abandono da escola regular (Souza, 2006).

Concordamos com Souza (2006) que afirma que:

> Ao analisarmos os discursos produzidos pelos professores e gestores há alguns pontos de consenso que consideramos importantes de serem considerados no campo da implementação de políticas públicas em educação: a) a manutenção de formas hierarquizadas e pouco democráticas de implementação das políticas educacionais; b) a desconsideração da história profissional e política daqueles que fazem o dia-a-dia da escola; c) a implementação de políticas educacionais sem a necessária articulação com a devida infra-estrutura para sua real efetivação; d) a manutenção de concepções a respeito dos alunos e de suas famílias, oriundos das classes populares, que desqualificam parcela importante da população para a qual estas políticas são dirigidas; e) o desconhecimento das reais finalidades da políticas educacionais implementadas pelos próprios educadores; f) o aprofundamento da alienação do trabalho pedagógico e a busca quase desumana de significado e sentido pessoal (p. 236).

Portanto, acreditamos ser de importância crucial para nossa pesquisa compreender de que forma as escolas se organizam para atender as queixas escolares a partir de políticas públicas que a atravessam.

Esses estudos introduzem teoricamente a pesquisa que estamos realizando sobre um projeto de enfrentamento do fracasso escolar numa escola pública de ensino fundamental, pois trata-se de uma retomada do projeto das Classes de Aceleração implantados através de lei, produzindo uma outra apropriação dos suas diretrizes pelos agentes da escola pesquisada. A linha de investigação a ser seguida é a de que em que medida esse projeto no interior do Estado estaria incluindo e excluindo os alunos? Quais os meandros e subjetivações criadas a partir dessa experiência observadas nos discursos das professoras, da coordenadora, da psicopedagoga e das crianças?

Diante deste quadro encontrado, nosso objetivo de pesquisa é apresentar e analisar um projeto de intervenção psicopedagógico, com crianças que vem apresentando dificuldades de escolarização, numa escola pública municipal de ensino fundamental, no interior do Estado de São Paulo, a partir da análise do discurso dos participantes deste projeto: gestora, coordenadora pedagógica, psicopedagoga, professoras das classes regulares, professora dos grupos de apoio e seus alunos. Tendo como foco as concepções estruturantes das práticas presentes nos discursos sobre as causas do fracasso escolar, e, no movimento de superação/retorno às teses centradas nas crianças das classes populares supostamente portadoras de deficiências/déficits cognitivos, físicos, emocionais e sociais, para a que compreende o fracasso escolar como um fenômeno

produzido na complexidade das relações intra-escolares, com seus mecanismos próprios dificultadores da escolarização desses alunos.

3. METODOLOGIA

A pesquisa adotou a metodologia do estudo de caso, e realizou análise qualitativa. O estudo de caso é o estudo exaustivo de *um* caso em particular (uma unidade), a fim de compreendê-lo enquanto instância singular, com seu dinamismo próprio. O caso é entendido como a "representação singular da realidade que é multidimensional e historicamente situada" (MENGA e ANDRÉ, 1986, p. 21). Preocupa-se mais em compreender e descrever o processo (o que e como está acontecendo), do que com os produtos. Enfatiza a 'interpretação em contexto', pois seu objetivo é retratar a dinâmica de uma situação social da forma mais próxima possível do seu acontecer natural. Conforme André (1995), "o estudo de caso deve ser um retrato vivo da situação investigada, tomada em suas múltiplas dimensões e em sua complexidade própria" (p. 55). Cabe ao pesquisador, a partir de uma variedade de fontes de informação, apresentar os pontos de vista dos diversos atores sociais, mesmo se conflitantes entre si.

O foco do olhar, frente aos fenômenos intra-escolares, deve residir nos processos educacionais, em detrimento aos seus produtos. O entendimento do contexto particular, assim, permitiria desvelar o significado atribuído por aqueles que o vivenciam, no contexto mesmo em que vivenciam.

> As pesquisas relativas à vida diária escolar, utilizando a abordagem etnográfica baseada numa leitura crítica da educação escolar, trazem para o centro da análise os processos constitutivos das relações de aprendizagem e das interações institucionais que dão forma ao dia-a-dia da sala de aula e da escola. A complexa rede de relações e o funcionamento da escola, conforme vão sendo desvelados, explicam como os chamados problemas de aprendizagem e de comportamento são produzidos na escola (SOUZA, 1997, p. 147).

3.1. Os participantes da pesquisa

Participaram da pesquisa através de entrevistas a psicopedagoga, a coordenadora pedagógica, duas professoras das salas regulares (de um total de quatro no ensino fundamental I), a professora dos grupos de apoio e as crianças dos grupos de apoio (as duas turmas existentes na escola). A Secretária Municipal de Educação também nos concedeu uma entrevista na fase inicial de nossa pesquisa. O critério de representatividade estatística não foi utilizado na escolha dos sujeitos, visto que a epistemologia que orienta a pesquisa entende que "um indivíduo pode ser

pesquisado como microcosmo de um estrato social num determinado período histórico, pois o universal está contido no particular, até mesmo nos casos atípicos" (GINZBURG, 1987 apud LARA, 2006, p. 35).

3.2. As entrevistas

Todas as entrevistas foram gravadas com o auxílio de um mini-gravador portátil, e foram transcritas pela própria pesquisadora. Isso permitiu que os gestos, entonações e ênfases pudessem ser acrescentadas às transcrições. As impressões, sentimentos e interpretações iniciais foram registrados em um diário de campo, e posteriormente utilizadas na análise dos dados.

As entrevistas foram abertas ou semi-estruturadas na a coleta dos dados. Nesse sentido as entrevistas semi-estruturadas por estarem fundamentadas num prévio roteiro de perguntas, pareceram ser a melhor opção metodológica. No entanto, isso não nos prendeu a esses roteiros, pois conforme Ludke e André (1986, apud VIÉGAS, 2002), as entrevistas mais livres e menos estruturadas são as mais indicadas para a análise qualitativa. Essas são as que permitem a obtenção de pontos de vista, opiniões, comentários, que certamente não surgiriam com a aplicação de questionários fechados.

Outro aspecto positivo do emprego dessa modalidade de técnica de pesquisa, é que permitiram que nós pudéssemos fazer adaptações e inclusões que se fizeram necessários e pertinentes no desenrolar do processo de investigação empírica, revendo o próprio processo de condução das mesmas. Essas questões não presentes no roteiro inicial certamente contribuíram para a riqueza dos dados obtidos, que serão apresentados no capítulo seguinte.

Com a psicopedagoga realizamos quatro entrevistas, sendo uma delas a aplicação das "Provas de Piaget" em um aluno da escola em diferentes momentos. Com a coordenadora pedagógica tivemos duas entrevistas. Já com as professoras regulares, uma entrevista individual com cada. Com a professora dos grupos de apoio tivemos duas entrevistas individuais e uma juntamente com o grupo de crianças, e um encontro em grupo com cada turma de alunos dos dois grupos de apoio.

Com os grupos de alunos utilizei uma técnica de entrevista em grupo, com roteiro prévio, adicionada à técnica projetiva do desenho. Iniciamos com a apresentação da pesquisadora, em seguida separamos os alunos em pequenos grupos para otimizar o uso do material gráfico e

pedimos que se desenhassem dentro da escola. Essa dinâmica teve como objetivo compreender de que forma eles se sentiam nos grupos de apoio e o sentido que essa atividade têm para eles: o de excluí-los ou o de incluí-los na escola. Estes encontros tiveram a duração de uma hora e trinta com cada grupo que tiveram a participação de onze crianças na primeira turma e oito na segunda, num total de dezenove crianças.

3.3. Contexto da pesquisa e entrada em campo

A cidade em questão está situada a 130 km da capital e tem hoje, aproximadamente 65.000 habitantes. As atividades principais do município são a indústria (alimentos, metalurgia, têxtil, confecções e produtos de limpeza), a agricultura (legumes, hortifrutigranjeiros e café) e o comércio.

A rede municipal de educação é formada por vinte e quatro escolas (unidades escolares). Sendo treze de educação infantil, nove de ensino fundamental I, situadas na zona urbana e rural, um centro comunitário e quatro creches. A rede oferece educação de jovens e adultos em variadas escolas e conta com um centro de educação supletiva.

A cidade também conta com escolas da rede estadual de educação, que abrangem principalmente o ensino fundamental II e o ensino médio. Há também uma unidade do Instituto Paula Souza, que oferece ensino técnico profissionalizante, diversas escolas de ensino privado infantil, fundamental e médio, e um centro universitário particular.

A Secretaria Municipal de Educação oferece transporte escolar àqueles que residem distantes da escola e alimentação escolar.

Em nosso projeto, o foco é o ensino fundamental I da rede municipal de educação, pois delimitamos trabalhar especialmente com crianças na fase da alfabetização.

3.2.1. A escolha da escola

Pedimos à S.M.E. que nos indicasse a escola que estava desenvolvendo o melhor projeto dos grupos de apoio, segundo critérios próprios. Nos foi indicada uma unidade escolar (U.E.) situada na periferia da cidade, num bairro fruto de um conjunto habitacional construído na década

de 80. Esse bairro é formado essencialmente por trabalhadores da indústria e comércio, pertencentes às classes populares.

A escola conta com quatro salas regulares (1ª, 2ª 3ª e 4ª série) no período matutino, dois grupos de apoio (com a mesma professora) no período vespertino, quatro salas de Educação Infantil, no período vespertino e duas salas de E.J.A., no período noturno.

Durante o mapeamento, percebemos que havia um campo muito rico a ser pesquisado. Havia o reconhecimento por parte da Secretaria de que era necessário agir na demanda de defasagens dos alunos. Mas que para isso era necessário construir um projeto minimamente coletivo e **na** escola.

A nossa idéia inicial era a de percorrer as nove escolas municipais de ensino fundamental I, para acompanhar o projeto de intervenção da psicopedagoga nos grupos de apoio. Visto a enorme dificuldade em realizar essa ação, optamos por localizarmos as ações em uma única U.E. O critério de escolha dessa U.E. foi a indicação da Secretaria Municipal de Educação, daquela escola que tivesse o trabalho mais próximo daquilo que era o objetivo do projeto da SME.

A partir dessa escolha, localizamos as intervenções, nesta U.E. As entrevistas foram realizadas em local e horário conforme disponibilidade da entrevistadora e entrevistadas.

As entrevistas com a psicopedagoga foram agendadas sem dificuldades. A observação da avaliação individual com um aluno, foi realizada no mesmo dia da terceira entrevista. Os encontros foram realizados no mês de agosto de 2005, e tiveram a duração de 1 hora cada, em média. Estas entrevistas foram transcritas e posteriormente analisadas.

O convite feito por nós, em uma reunião de HTPC[13], para as professoras das salas regulares participarem da pesquisa foi facultativo. Sentimos uma dificuldade no aceite quando anunciamos que não havia sido liberado horário de trabalho pela diretora, apesar do pedido formal, para a realização das entrevistas. As quatro professoras disseram trabalhar nos três períodos, ou terem compromissos pessoais familiares, o que confirma que as condições de trabalho dos professores são precárias, principalmente quando se vêem obrigados a estender a jornada para poderem compor um salário que supra as necessidades essenciais de sobrevivência. Mesmo assim, duas professoras aceitaram participar.

[13] Presenciei duas reuniões de HTPC que começaram no início, tinham pauta pré-definida com liberdade para os professores sugerirem assuntos, e as duas foram coordenadas pela professora coordenadora pedagógica. Na primeira discutiram um projeto que a escola propôs para todas as séries e as professoras apresentaram as propostas para as atividades com cada série. Na segunda, discutiram quem permaneceria nos grupos de apoio.

A entrevista com a professora da sala regular da 3ª série, ocorreu na escola escolhida, a noite fora do horário de trabalho, após reunião da HTPC. Teve duração de 1 hora. Esta entrevista já foi transcrita e analisada.

A entrevista com a professora da sala regular da 2º série, foi agendada num domingo de manhã, na escola estadual em que atua como diretora. Durante a semana ela trabalha no período da manhã como professora, e nos outros períodos como diretora numa escola estadual de ensino fundamental II e médio. Aos finais de semana, ela coordena o projeto "Escola da Família" nesta unidade. A entrevista durou 1 hora e 30 minutos, e trouxe dados ricos para a nossa pesquisa, que podem ser vistos no capítulo 6.

As entrevistas com a coordenadora pedagógica foram agendadas sem dificuldades.

O encontro com as crianças aconteceu na escola, no mês de novembro de 2005, durante as aulas dos grupos de apoio. Este espaço foi negociado com a professora que participou da atividade, ajudando na organização. Propusemos uma dinâmica para as crianças das duas turmas: a das 13:00 ás 15:00 e a das 15:00 às 17:00. Fizemos o convite para as crianças participarem da pesquisa e a resposta foi afirmativa. Propusemos então que realizassem um desenho dela na escola. Frisei que seria um desenho dela **dentro** da escola. O objetivo da tarefa foi o de analisar como se colocam no espaço da escola. Em seguida, pedimos que fizessem um círculo, apresentamos o gravador a elas, o que causou um misto de curiosidade e alegria nelas. Logo após a euforia, pedimos para que um a um mostrassem os desenhos que fizeram a todos, e contassem o que havia desenhado e por quê. Aproveitei o momento para fazer as perguntas de um roteiro prévio. Esses resultados serão apresentados e analisados adiante.

A entrevista com a professora da sala de apoio foi realizada durante o período de trabalho, num horário cedido numa parte da reunião com a coordenação. Foram duas horas de conversa, na própria escola.

4. UMA RELEITURA DO PROJETO CLASSES DE ACELERAÇÃO: OS GRUPOS DE APOIO E A PSICOPEDAGOGIA.

Buscando conhecer as formas através das quais essas iniciativas governamentais, em suas tentativas de sanar as dificuldades na escolarização dos alunos, têm sido apropriadas, modificadas, recusadas e transformadas pelas escolas públicas, realizamos um mapeamento com o objetivo de encontrar alguma iniciativa local para o enfrentamento desta questão. Marcamos uma entrevista com a Secretária Municipal de Educação, numa cidade no interior do Estado de São Paulo, onde verificamos a existência de um projeto destinado às Classes de Aceleração, que passaram a ser chamados em âmbito municipal de "grupos de apoio".

A intenção do projeto era o de desenvolver um trabalho destinado a uma melhor estruturação dos Grupos de Apoio. Com esse objetivo foi contratada uma antiga professora da própria rede municipal, com formação em psicopedagogia, para desenvolver a tarefa que tinha como uma de suas características principais ser um projeto de "intervenção institucional" com vistas à resolução dos problemas de defasagem idade/série.

Diante desta estratégia de intervenção psicopedagógica, fomos investigar o trabalho desenvolvido a partir do acompanhamento da atuação da psicopedagogia em seus diferentes âmbitos, partindo das seguintes questões: Como surgiu a demanda da contratação de uma especialista psicopedagoga? Qual formação teve? Quais são as concepções teóricas com que trabalha? Qual é o projeto de intervenção? E suas práticas? O que analisa sobre elas? Como avalia? O trabalho da psicopedagoga está resolvendo os problemas a que se propõe? Como a escola entende e se relaciona com esse projeto? E a família e os alunos? Em que medida esse projeto no interior estaria incluindo e excluindo os alunos?

Tentaremos então, diante destas questões, trazer o que observamos e analisamos desta experiência local.

4.1. A psicopedagogia como estratégia.

A profissionalização do psicopedagogo e os muitos cursos de especialização destinados à formação desse profissional vem ganhando inúmeros adeptos sejam psicólogos, sejam pedagogos. E tem ressurgido na literatura educacional como uma forma de atuação frente aos problemas de escolarização de grande número de alunos brasileiros. O fato do nosso profissional ter sido selecionado entre as professoras da própria rede de ensino, e ter sido formado por

iniciativa da própria secretaria, veio justificar a relevância desse projeto e suas possíveis contribuições a área de pesquisa voltada para os problemas de escolarização dos alunos de camadas populares e a promoção da melhoria de suas condições escolares. Por que a escolha por esta estratégia? Qual a concepção de educação presente nesta opção?

O que tornou essa experiência desenvolvida pela SEE mais interessante para a pesquisa empírica na forma de um estudo de caso, é a riqueza de uma iniciativa e experiência da própria secretaria a partir dos próprios professores da rede. Essa possibilidade aberta aos professores, pode estar diminuindo a problemática apontada por Azanha (1996) na atuação de especialistas 'de fora' na escola, que desconhecem o funcionamento e a complexidade do dia-a-dia escolar. Teoricamente, uma professora da rede, agora especialista, teria um conhecimento mais apurado, e principalmente a vivência na escola. Isso possivelmente eliminaria projetos de intervenção inviáveis à realidade escolar.

Retirar agentes da própria rede, oferecer-lhes formação gratuita e contratá-los numa nova função especializada, pode estar caminhando para uma valorização do professor, o que é apontado por Patto (2000) como uma das possibilidades positivas de atuação no problema da baixa qualidade do ensino público. Estudar iniciativas e alternativas que possam indicar uma melhoria na qualidade do trabalho do professor e conseqüentemente na sua relação com os alunos com dificuldades de escolarização, torna-se necessário para entender as novas formas de atuar no problema.

O reverso dessa hipótese também foi uma questão investigada nesta pesquisa: será que esse projeto estaria apenas reproduzindo uma prática já comum na educação brasileira, a contratação de especialistas para a resolução dos problemas da escola, isto é, que desconhece a realidade da escola onde o problema escolar do aluno é produzido na complexidade das concepções, relações e práticas, e acaba por atribuir culpa ao aluno ou a suposta incompetência do professor como causa do problema escolar do aluno?

Em psicologia, como já dissemos anteriormente, grosso modo, existem duas formas de se conceber o problema de escolarização dos alunos das camadas populares e que resultam em fracasso escolar.

A primeira, tradicional e hegemônica, entende que o problema está localizado no aluno, ou em sua família. Patto (2000, p. 46), explica que

> [...] trata-se de uma visão que fecha o foco no aluno e procura nele uma patologia, atraso ou disfunção emocional, intelectual ou cognitiva para explicar comportamentos escolares que não correspondem ao rendimento e aos comportamentos esperados pela escola, tomando-os invariavelmente como indicadores de supostas 'dificuldades de aprendizagem' que, em grande parte dos casos, não passam de resposta legítima de crianças e jovens às exigências absurdas e à opressão que reinam em sala de aula.

Tem sua ação voltada para resolver problemas de natureza supostamente psíquica que causariam as dificuldades de escolarização dos alunos. Mas o resultado dessa concepção e ação, é que reduzindo o problema a uma causa física ou psíquica situada no aluno, ou no máximo, em sua dinâmica familiar, isenta a escola da sua participação dos problemas apresentados pelo aluno, deixando-a de fora do foco da análise do fracasso.

Apesar das ações diagnósticas e terapêuticas para resolver os problemas supostamente físicos ou psíquicos, elas não foram eficazes. Historicamente, as estatísticas assustadoras de reprovação e evasão nunca diminuíram. E o pior é que, "além de deixarem inquestionado o ensino oferecido a esses alunos, acabaram sendo peças sociais importantes de justificação da exclusão escolar, culpando a vítima" (PATTO, 2000, p.47).

A mudança de enfoque, ou seja, do que naturaliza o fracasso escolar como do aluno (ou de agentes isolados: professor mal formado, família 'desestruturada', etc), para o que assume como foco a dinâmica das concepções, relações e práticas escolares, só foi possível, a partir de outro referencial teórico assumido que é, segundo Patto (2000) o que entende os homens como seres históricos que vivem em sociedades concretas, estruturadas por relações de trabalho de natureza diferente, em diferentes momentos da história. E que essa história e que as relações estabelecidas entre os homens são de exploração, injustiça, desigualdade, falta de liberdade e exercício arbitrário do poder. Isso só é possível ser mantido através dos aparatos repressivos a favor da dominação e opressão de uma parcela grande da população, mesmo nas formas mais sutis de disciplinamento,

> [...] entre elas o ensino de má qualidade que não ensina a pensar criticamente a realidade, as práticas pedagógicas que exigem obediência cega e a ação profissional de especialistas encarregados de provar cientificamente que quem não consegue vencer é porque padece de limitações pessoais (Id. Ibid., p.47).

Concluindo então, a escola não é uma exceção, pois em seu interior são repetidas as contradições e mazelas sociais. Patto (2000) cita o autor Laing (1968, apud PATTO, 2000, p.47) dizendo que

> [...] a inteligibilidade das condutas exige que elas sejam vistas num contexto. Trata-se de estudar situações e não apenas indivíduos. Não se trata de estudar processos patológicos em andamento dentro dos indivíduos. Uma pessoa não existe sem seu contexto social; não se pode tirar uma pessoa de seu contexto social e ainda assim considerá-la como pessoa, ou agir em relação a ela como tal. Se não agimos para com outrem como pessoa, despersonalizamo-nos a nós mesmos.

A autora explica que as dificuldades escolares dos alunos não são de natureza física ou psíquica, pois essa concepção é limitada porque define o homem como ser natural e não constituído pelas relações de poder que marcam a sociedade em que ele vive e se forma.

Portanto, é "no dia a dia das escolas, em práticas e processos que estruturam o seu cotidiano, que se produzem as dificuldades de escolarização" (PATTO, 2000, p.48).

E que, é preciso conceber que "o fracasso escolar é produzido a muitas mãos, muitas das quais invisíveis e, exatamente por isso, poderosas" (PATTO, 2000, p.49). Para desvelar essas relações de poder envolvidas no processo de fabricação de alunos fracassados, é preciso ouvir a voz de todos os envolvidos direta e indiretamente no processo de produção de dificuldades de toda sorte de aprendizagem dos conteúdos escolares. Estudos (MACHADO, 1994, dentre outros) vêm apontando para as possibilidades de intervenção nos processos produtores de dificuldades, permitindo uma revisão, nas próprias unidades de ensino, de práticas pedagógicas que criam empecilhos à escolarização dos alunos, dentre elas o encaminhamento para classes especiais, (classes de apoio, classes de aceleração sem projeto, sem perspectiva de reencaminhamento desses alunos para as classes regulares) de um enorme contingente de alunos.

Segundo orientação de Azanha (1996),

> [...] a entidade a ser objeto de atuação de uma política de melhoria do ensino é a escola. [...] uma escola é uma entidade social que não é a mera reunião de indivíduos com diferentes papéis. Pode-se mesmo afirmar que cada escola desenvolve uma sub-cultura escolar própria a medida que passa o tempo e que se consolidam as relações com a comunidade (p. 5).

E ainda, “que a melhoria da prática somente pode ser feita pela crítica da própria prática, no momento em que ela ocorre, e não pela crítica teórica de uma prática abstratamente descrita, ainda que essa descrição seja feita pelos próprios praticantes” (AZANHA, 1996, p. 5).

Como já dissemos, não que não existam casos que necessitam de ajuda psicológica / pedagógica / médica / fonoaudiológica nas escolas, mas várias pesquisas já mostraram que eles são em número muito menor do que o número de alunos encaminhados para avaliações e tratamento. E é preciso atentar que mesmo nesses casos “muito do efeito das dores e dificuldades que as crianças podem trazer para a escola dependerá da maneira como a escola se relaciona com essas dores” (PATTO, 2000, p.49), pois a relação entre “problemas emocionais” e “problemas de aprendizagem” está longe de ser simples como se supõe no senso comum.

Patto (2000) aponta que a ação de especialistas na escola, sejam eles psicólogos, psicopedagogos, médicos, entre outros, deve ser dar no sentido do fortalecimento dos agentes da escola. É preciso

> [...] voltarmo-nos para a escola e colaborar com os professores na construção de sua competência. Muito mais do que técnica, essa competência é de natureza política: é preciso ajudá-los a discutir e decidir sobre o que ensinar e como ensinar, tendo em vista pôr a escola a serviço da formação de cidadãos desejosos de igualdade e liberdade e capazes de reivindicá-las (PATTO, 2000, p.50).

A atuação da psicopedagogia **na** instituição escolar, diferentemente do que mostra o histórico da profissão, que mostra a hegemonia do atendimento de caráter clínico individual (diagnóstico e tratamento), é o caminho apontado por Masini (1993), para uma intervenção efetiva nos problemas escolares. Pois permite que esse psicopedagogo entenda “de que modo sua ação pode legitimar as impropriedades do ensino? De que forma sua função constitui recurso remediativo para o baixo rendimento escolar? Em que situação pode oferecer recurso para o processo de aprendizagem?” (p.18). E ainda passe a

> [...] analisar o processo do aluno em situação de sala de aula, na relação com o professor e os colegas, ante as condições de ensino que lhe são oferecidas, constitui uma drástica mudança no quadro da escolarização, exigindo dos educadores constante reflexão sobre sua ação (MASINI, 1993, p. 176).

Diante desses pressupostos entrevistamos a Secretária Municipal de Educação que nos falou sobre o surgimento da demanda da contratação de uma psicopedagoga para rede municipal.

4.2. A demanda pela psicopedagogia na rede municipal.

A gestora da rede municipal de educação, realizou o diagnóstico e obteve como resultado a existência de uma taxa alta de alunos com defasagem idade/série, ou seja, que tinham em sua trajetória escolar reprovações e desistências, e, que não conseguem cumprir uma série por ano, passando muitos anos na escola sem se escolarizar satisfatoriamente. E entendeu que seria preciso atuar na reversão deste quadro.

> Desde o ano passado a gente tem tido uma preocupação muito grande com o desempenho das crianças do ensino fundamental principalmente. Pois, a gente foi, a cada avaliação feita no final de ano, a gente tinha aquela grande dificuldade em ver que muitas crianças, ainda permaneciam com defasagem idade/série, os problemas sempre instalados basicamente em algumas escolas, mais agravados em algumas escolas específicas, ou seja, pelas características dessa comunidade, das outras dificuldades extra escolares que acabam interferindo, mas a gente percebeu que parecia que pedagogicamente nós estávamos tendo pouco sucesso com estas crianças que estavam em defasagem de idade/série, muitas crianças com defasagem de conteúdo e muitas crianças, vamos dizer assim, diagnosticadas pelo educador, com dificuldade de aprendizagem. Aí veio uma preocupação muito grande: porque, o que de fato, esses educadores entendem por dificuldade de aprendizagem? Qual o diagnóstico que eles fazem disso, se eles sabem diferenciar dificuldade de aprendizagem com defasagem de conteúdo, pra poder, avaliar de fato o que está levando essa criança ao fracasso? Então foi uma preocupação muito grande. Coincidentemente logo no primeiro ano da minha gestão eu estimulei muito o pessoal que trabalha nas escolas como: especialistas, professores e até o pessoal da equipe aqui, interna, a voltar a estudar, né? Tinha gente que tinha feito a graduação e eu falei: -Olha, tem que dar um passo a mais, porque a graduação, e nem uma pós-graduação, dá todos os elementos que nós precisamos para trabalhar na educação. Mas parar é mais difícil ainda. E aí, conseguimos quinze professores, dentre professores, especialistas, e o pessoal aqui da secretaria, fossem fazer a psicopedagogia na UNICAMP. Então, nós temos hoje, quinze professores formados em psicopedagogia. Bom, elas se formaram, concluíram no ano de 2003. Quer dizer, agora nós temos quinze professores, não temos previsto na rede o trabalho com este especialista de educação, não existe concurso pra este especialista na educação. Mas eu falei: -Não posso desperdiçar esse pessoal formado! Aí pensei no seguinte: em estar colocando a função, não existe o cargo, mas existe... eu posso colocar uma função dentro da secretaria, de psicopedagogo. **Para desenvolver um trabalho junto a essas crianças com dificuldade de aprendizagem, acompanhar o trabalho do professor. Porque a gente tinha clareza que o psicopedagogo clínico, com característica clínica, não daria conta de uma rede pública de ensino. Então, seria, um psicopedagogo que fizesse uma análise, uma avaliação, um diagnóstico, para atacar realmente nas necessidades. Que com certeza seria também na orientação do professor, né?. Como trabalhar com essas crianças?** Aí eu fiz uma documentação, uma fiz uma normatização, estabeleci critérios para o preenchimento desta vaga na função, esse psicopedagogo deveria apresentar um projeto de trabalho dentro da rede municipal, deveria ter uma experiência, não era condição básica, mas era uma condição de que pelo menos ele tivesse tido alguma experiência no ensino fundamental, pra entender, saber que conteúdos são esses que são trabalhados e tudo mais, apresentar uma proposta de projeto, um projeto fundamentado, e aí a gente faria a seleção dos projetos. Apresentei

> os critérios para selecionar os projetos, fiz a entrevista com cada uma delas, porque uma coisa é você escrever um belo projeto, e outra coisa é ter o pé no chão, né, ter clareza do que vai ser feito. Bom, fizemos essa seleção, e nomeamos então uma professora psicopedagoga para a rede. Essa professora iniciou o trabalho dela esse ano, em janeiro.

Interessante analisarmos este caminho de opção pelo especialista da própria rede. Havia uma demanda de atenção para os alunos com defasagem idade/série, havia a disponibilidade de especialistas formados na própria rede e inicia-se uma estratégia local para enfrentamento do problema. Os critérios da gestão para seleção foram um projeto pensado e apresentado pelo psicopedagogo, que conhecesse o ensino público, que não tivesse características de uma intervenção clínica, voltado para os grupos de apoio e para a orientação dos professores para trabalharem com as crianças com defasagem. Valorizou-se, portanto, os conhecimentos do profissional dando certa liberdade para que propusesse o que concebia e o que sugeria para o problema. Esta opção avança em direção a uma democratização da gestão da escola pública, visto que não são feitos somente projetos por decreto, e sim pensados a partir de demandas da rede local, propostos pelos professores-psicopedagogos. Apesar do vínculo com a secretaria estar evidente e ser reconhecido pelos demais atores na escola o projeto é reconhecido como necessário e é aceito pelos educadores.

A psicopedagoga conta sua versão para sua contratação:

> P. Foi mandado informativo pra todas as escolas, tinha inscrição e tudo mais...
>
> *J. – Conta um pouco sobre esse processo, né? E se você sabia porque que eles estavam precisando de psicopedagogo, qual que era a idéia...*
> Foi mandado uma... era uma alternativa, né? Assim para os trabalhos nos grupos de apoio... era pra fazer mesmo um acompanhamento nos grupos de apoio. Porque eram muitas crianças que eram encaminhadas e não tinha assim acho que ninguém assim que direcionava muito pro trabalho nas salas de apoio, né? Tinha, logicamente tinha e tem as coordenadoras pedagógicas nas escolas. Mas acho que nada tão voltado para as crianças com dificuldade de aprendizagem. Daí surgiu a idéia de estar fazendo esse projeto. Daí foi mandado pela secretária, foram as propostas de trabalho, o que ela pensava sobre, em cima da proposta dela e aí que foi montado o projeto. E que tinha alguns critérios também pra montar.
>
> *J. – O intuito desse projeto então, quando a secretária mandou..., o objetivo dele era... orientar os trabalhos nas salas de apoio e...*
> Acho que ter... assim uma orientação mais direta pras crianças com dificuldade de aprendizagem. Na verdade não tinha. Eram mais pras salas... que nem eu falei... embora as coordenadoras estivessem nas escolas, estão ainda, e também estão a frente esse trabalho nas salas também, mas não tinha nada direcionado às crianças com dificuldade, aos grupos de apoio. [...] Na verdade, quando eu comecei a trabalhar, quando eu comecei a fazer esse curso de especialização eu comecei a gostar muito de trabalhar. Quando eu terminei o curso falei – Ah! Queria muito trabalhar como psico... como... nessa área! Que eu achei muito interessante. Daí, quando veio o projeto... daí surgiu que ia abrir

> uma vaga quando veio... eu nem pensei. Eu já... era uma coisa que eu queria, eu logo já fiz inscrição e comecei a montar. Daí eu montei o projeto, o projeto é... tem uma parte de uma introdução *(nesse momento folheia o que parece ser o projeto dela)*, que eu falo das dificuldades de aprendizagem toda essa... é uma parte introdutória, depois tem as ações. E as ações entra o trabalho de acompanhamento nas salas de apoio, entra a capacitação das professoras, porque as professoras sendo capacitadas logicamente elas vão estar aplicando isso com as crianças, né? E entra também o trabalho de ... entra o trabalho mesmo de orientação, né? De acompanhamento dos casos. [...] Aí então elas analisaram os projetos, os projetos iam pra lá analisaram os projetos... e...
>
> *J. – Tinha muita gente?*
> Não, tinham três ou quatro só. Acho que das quatorze pessoas que na época eram formadas uma foi... ficou como professora, outras ficaram inseguras de estarem apresentando o projeto, outras eram uma... é... é...tinha quem era coordenadora também, né? Daí que não quis apresentar o projeto... Daí acho que nós apresentamos em três ou quatro...
>
> *J. – Todas daquele grupo?*
> É, daquele grupo. Daí desse grupo ficou sendo o meu.
>
> *J. – O processo seletivo teve esse projeto e o que mais?*
> Teve mais o projeto e... e...acho que teve mais o projeto, mais foi o projeto mesmo.
>
> *J. – E vocês apresentaram? Só entregaram?*
> Não. Entregamos e elas deram retorno. O retorno pra cada um que fez o projeto.
>
> *J. – E aí você foi contratada, foi selecionada e contratada? Qual é o seu regime de trabalho com a prefeitura?*
> Meu contrato é como professora mesmo, não mudou, só atuando como psicopedagoga, quarenta horas. Por que na verdade não tem o cargo de psicopedagoga na reestruturação. Tem diretor, supervisor, supervisor ainda ficou sendo cargo de confiança, não teve concurso, ficou com supervisor, diretor e professor, né? Não tem esse cargo de psicopedagoga na reestruturação.
>
> *J. – Daí do seu projeto eles apresentaram um outro projeto pra começar a trabalhar? Você começou do seu projeto sem mudar nada?*
> Não. Comecei a trabalhar do meu projeto, exatamente.
>
> *J. – Então foi implantado a partir daquilo que você apresentou...*
> Foi daquilo que eu apresentei... daí eu comecei...

Podemos observar neste fragmento transcrito da entrevista que a psicopedagoga descreve que seu trabalho seria o de gerir o trabalho nos grupos de apoio com as crianças com "problemas de aprendizagem" e a capacitação dos professores para aprenderem a trabalhar com alunos com estas características. Mais adiante, no item 5.5 analisaremos o que entendem como "dificuldades de aprendizagem".

A Secretária Municipal fala sobre o trabalho com os professores:

> Na maioria dessas avaliações que o professor fazia indicação para a criança fazer parte do grupo de apoio, tava previsto lá o que era dificuldade de aprendizagem. Calcule que

> uma criança que fez a pré-escola na mesma rede, e que nunca apresentou dificuldade de aprendizagem aos olhos do professor, que nunca foi avaliado dessa forma, ao entrar na primeira série começa apresentar problema de aprendizagem. Aí você começa avaliar, tem alguma coisa estranha né, não tá batendo as coisas. Por que como é que uma criança conclui, né, que no mínimo ficou três anos na pré-escola, porque elas entram com três anos. Conclui três anos de pré-escola, o professor nunca faz esse diagnóstico de dificuldade e a partir da primeira série começa a apresentar? Aí é aquele questionamento, será que o professor sabe de fato diferenciar dificuldade de aprendizagem e defasagem de conteúdo? Ou qualquer outra situação que esteja impedindo a criança de ter o resultado esperado? Então ela fez isso, fez toda essa separação, foi até essas escolas conhecer esses professores, né, depois, antes de iniciar as aulas, nós montamos um grupo, onde uma das ações da psicopedagoga era trabalhar com os professores que iriam atuar nessa classe de apoio, dando subsídio, todo um trabalho de acompanhamento desses professores para trabalhar com essas crianças de maneira diferenciada para atender as necessidades realmente dessas crianças. Então, um mês, praticamente, um mês antes de iniciar as classes de apoio, então os professores tiveram encontros periódicos. E aí nós previmos na jornada do professor que um dia na semana, as segundas-feiras, eles tem a parada para ter o acompanhamento com a psicopedagoga. Então é um estudo, é a avaliação do trabalho que está sendo feito, é a discussão das situações problema da sala de aula aí nos outros dias da semana ela vai pra sala de aula, e a psicopedagoga acompanha também nas escolas, fazendo visitas, vendo como é que as crianças estão e tudo mais.

Podemos observar a interessante opção pela capacitação dos professores como um dos objetivos fundamentais para o projeto. Criam-se encontros quinzenais na secretaria, coordenados pela psicopedagoga, coordenadoras pedagógicas e professoras dos grupos de apoio para “estudar”, “discutir” e combinar estratégias de intervenção entre os educadores. Garante-se para isso, a condição objetiva para participação: a remuneração das horas para que os professores e coordenadores. Isso evidencia que, apesar das enormes dificuldades financeiras e a precariedade do ensino público, a Secretaria encontrou brechas para contratar a especialista.

Por outro lado, a percepção clara da S.M.E. de que há algo errado na simples atribuição pelos professores de problemas de aprendizagem dos alunos egressos da pré-escola que não tinham apresentado até então nenhum, já revela um avanço em relação a abordagem da questão. Mas infelizmente, ao invés de o questionamento das razões do professor atribuir problemas de aprendizagem aos alunos, em início da sua escolarização regular, ser buscada nas relações e processos de ensino-aprendizagem que concretamente se dão entre este professor e seus alunos nesta escola (suas representações, valores, concepções de educação, visão do aluno, dificuldades que enfrenta no trabalho cotidiano com a classe e aqueles alunos em particular, nas condições precárias de trabalho etc), se atribuem a uma precária formação, as razões deste fato. É interessante notar que já não se trata de uma precária formação pura e simples do professor, mas da falta de conhecimentos em relação à diferença entre problemas de aprendizagem e defasagens

provocadas pela ausência de conteúdos. A presença das teorias hegemônicas da educação na avaliação das lacunas de formação a serem preenchidas pelo trabalho de orientação dos grupos apoio, está claramente indicada: já não se trata de uma deficiência da criança, mas de uma defasagem na aprendizagem, provavelmente de natureza cognitiva, como se verá mais tarde, provocada pela ausência de conteúdo. Se de um lado isso representa um certo avanço, na medida em que não afirma uma deficiência da criança, por outro o problema permanece no aluno, nos seus processos cognitivos, e no professor, que carece ser melhor capacitado para trabalhar com essas dificuldades. O que acaba resultando em dividir a culpa com os professores que desconhecem as diferenças entre problema de aprendizagem e de defasagem. A sala de aula, as condições em que se desenvolve o ensino etc., permanecem fora do foco da atenção inclusive da Secretaria da Educação, tendo que buscar algo fora da relação escolar institucional que produza um outro efeito, o de 'sucesso escolar'.

Podemos sistematizar então, que esse projeto tem como característica principal a ação de uma psicopedagoga, ex-professora da rede, formada por iniciativa da própria Secretaria Municipal de Educação.

Esse projeto tem três pontos principais de intervenção: 1) a capacitação contínua dos professores dos grupos de apoio para qualificar o trabalho com essas crianças; 2) a coordenação dos grupos de apoio (formados por alunos com dificuldades de escolarização) e 3) a atuação da psicopedagogia nas avaliações das queixas escolares dos alunos.

Nos grupos de apoio, a atuação da psicopedagoga é no sentido de estudar os encaminhamentos das professoras das salas regulares conjuntamente com a coordenadora pedagógica da unidade, avaliando a pertinência do encaminhamento e o conteúdo a ser trabalhado pela professora do apoio; avaliação individual diagnóstica psicopedagógica de algumas crianças indicadas (com mais dificuldades) pela coordenadora pedagógica e professoras, e dar retorno sobre essa avaliação; realizar a comunicação com os pais dos alunos encaminhados para os grupos de apoio juntamente com a coordenadora pedagógica; acompanhar a prática pedagógica nos grupos de apoio em sala de aula, sugerindo intervenções para as professoras, e, reavaliar os encaminhamentos dos alunos a cada bimestre, conjuntamente com a coordenadora pedagógica e professoras regulares e do apoio.

Diante desse quadro, traremos nos próximos ítens, as análises sobre o discurso dos atores participantes deste projeto sobre suas práticas com as crianças com queixa escolar, nessas três frentes de atuação que envolvem a psicopedagogia.

4.3. A capacitação dos professores

Como dissemos anteriormente, a opção da gestão por um projeto que previa a capacitação de professores, é decorrente da concepção de que o professor é mal formado. Essa tese está difundida nos meios educacionais e são comuns os incentivos oficiais de cursos para professores. Mas, nesse caso, aparece com uma outra roupagem: pequenos grupos, para divulgação de concepções psicopedagógicas sobre as dificuldades de escolarização das crianças da rede municipal, com o privilégio de uma estratégia com sementes de coletividade, que transcendem a responsabilização individual do aluno pobre, mas transferem esse foco para o indivíduo professor que não recebeu a formação necessária para resolver os problemas escolares das crianças dos grupos de apoio.

Sobre essas concepções dos problemas de escolarização dos alunos, o discurso da gestora e da psicopedagoga trazem uma nova roupagem para o fracasso escolar, como discutiremos mais adiante. Criam duas categorias para esses problemas: das dificuldades de aprendizagem e a das defasagens de conteúdo. Ou seja, passam a considerar a possibilidade de que o aluno não é o único culpado pela sua não alfabetização, e que podem não ter sido ensinados satisfatoriamente. Mas ao mesmo tempo, continuam excluindo **na** escola, aqueles alunos em que não encontram explicações das dificuldades na defasagem de conteúdo, ou seja, consideram que foram ensinados de forma adequada, mas que havia algum problema neles que não os permitiu que aprendessem. Incluem alguns e continuam excluindo muitos do direito de aprender.

Observemos no fragmento da entrevista transcrita, como a psicopedagoga vê o seu trabalho de coordenação das capacitações.

> Os objetivos do trabalho (*folheia o projeto e lê*) era também desenvolver procedimentos para o encaminhamento do o progresso dos alunos que participarão das intervenções nas salas de apoio. No começo também era fazer um levantamento dos casos de dificuldades de aprendizagem apontados pelas professoras das salas regulares. Dar um apoio, um suporte teórico, assim como eu já falei, pra prática... um suporte teórico prático pro professor, então capacitação pros professores que trabalham nos grupos de apoio, que são as reuniões quinzenais, né? São quatro horas. E nessas reuniões também participam

as coordenadoras. Porque nesse trabalho está eu como psicopedagoga, as coordenadoras diretamente nas escolas e as professoras. Daí dar orientação direta também um objetivo é também dar uma orientação direta aos professores que trabalham nos grupos de apoio, né? Com relação às dificuldades das crianças. Trabalhar também...era um dos objetivos é trabalhar em parceria com a escola com a coordenação pedagógica, com a direção e com a equipe da Secretaria, que são as supervisoras. No sentido de estar trocando idéias, né? De estar realmente identificando os problemas nesse processo de ensino aprendizagem, identificando as falhas possíveis para serem trabalhadas até às vezes em sala regular. Orientar os professores, informar os pais... E a gente tem procurado desenvolver atividades... a proposta era procurar desenvolver atividades que fossem diferentes das salas regulares. Então por isso que a proposta de trabalhar com os jogos, né? Em capacitações trabalhar com os jogos. De trabalhar com atividades seqüenciadas em cima de um tema estar puxando as atividades, daí pra dificuldade de cada criança. Com o mesmo tema eu posso trabalhar com todas... por exemplo, as dificuldades diferenciadas, só que daí em puxo pra dificuldade de cada criança.

J.- Por que diferente da sala regular? Por que as atividades diferentes da sala regular?
Diferente que eu digo assim... pra num ficar assim por exemplo, tão igual, né? A criança sai pra um lugar, vai pro outro que seja, totalmente igual, né? Mas mesmo assim... não que seja totalmente diferenciado, a gente procurou diferenciar. Mas ainda não é tão diferenciado, no meu ponto de vista ainda precisaria ser mais. Só que você precisaria ainda ter mais... por exemplo, tem escolas ainda que não tem muito jogos, né? Tem escolas ainda que não tem, que ainda tem poucos materiais pra estar oferecendo, então... barra ainda um pouco no recurso, né? É um pouco... procurou...tentou ser... mas ainda não é bem diferenciado, entendeu? Bem uma proposta ainda que assim que seja ah é ó... super diferente da sala regular.

J. – E como é na sala regular?
Na sala regular são atividades com folha, atividades com folhas, né? Acredito que logicamente que até tenha alguns jogos, claro! A sala regular trabalha em rodadas, né? Trabalha com atividades diversificadas nas rodadas. Então durante a semana as crianças rodam nos grupos. Então tem um grupo de matemática, de língua portuguesa, de ciências, de história, de geografia, as crianças passam nesses grupos e rodam nesses grupos. Normalmente são atividades em folha, né? Em folha, na lousa, ou no livro. Não então, daí no grupo de apoio procurei trazer... diferentes tipos de jogos pra estar trabalhando com as crianças. Tem atividades em folhas também. Isso que eu estou falando, acho tem coisas que não é tão diferente. O ideal é que fosse bem diversificado, mas isso esbarra em muitas coisas, né? Na falta de material, as vezes no preparo do profissional, as vezes também na...no espaço físico da escola, né? Por exemplo as vezes podia estar levando para o pátio pra fazer um jogo, depois do jogo registrar esse jogo. Mas nem todas as escolas tem as vezes espaço físico, as vezes, o horário ta, o espaço físico ta ocupado, naquele horário muitos coincide as vezes com horário de merenda, horário de intervalo, de recreio... Então tem tudo isso, n coisas. Mas na medida do possível foi oferecido uma proposta diferenciada e uma... e materiais diferenciados também. Apesar que esses materiais quando eu é oferecido na sala do apoio, nas reuniões quinzenais do grupo de apoio tem muitas professoras também que trabalham em sala regular e elas utilizam até esse material e as propostas e as diferentes idéias na sala regular.

Pelo seu discurso, ainda que incipiente entende que há possíveis falhas no ensino nas salas regulares, e que, portanto, necessita se diferenciar do que é oferecido regularmente pelas professoras aos alunos. Propõe uma metodologia baseada em jogos. Jogos pedagógicos. Há também no discurso uma menção clara às dificuldades da própria instituição para a realização das

atividades diversificadas - faltam salas para a realização das atividades diferenciadas, falta espaço físico amplo, o material dos jogos não foi distribuído para todas as escolas - , e que revelam a presença de uma percepção clara da precariedade das próprias escolas. Mas o discurso da psicopedagoga é fraturado. Todos esses aspectos levantados, apesar de serem percebidos como dificultadores do desenvolvimento do trabalho, não são apontados como empecilhos à realização de um trabalho pedagógico de qualidade do professor regular e que se reflete diretamente sobre as oportunidades de ensino para as crianças, resultando em dificuldades para ensinar os conteúdos que se quer que o aluno aprenda.

Quando questionamos a professora dos grupos de apoio sobre a sua rotina de trabalho com a psicopedagoga, ela responde que além das capacitações, ela participa de algumas aulas para acompanhar o seu trabalho com os alunos. Refere que seu sentimento nesses momentos é de parceria, pois o professor fica muito sozinho no seu trabalho cotidiano.

> *J. Qual é o seu contato com a psicopedagoga?*
> A cada 15 dias, né? Na capacitação, onde ela passa assim as sugestões, que de passagem assim são excelentes, sabe, que eu consegui adaptar, eu falo que esse ano... é aquele negócio... as vezes a gente gosta de jogar confetes e ir pra cima, né? Eu acho que eu consegui, em relação à capacitação, adaptar muita coisa, eu percebi que as crianças gostaram mais, né? E nos momentos que ela vem... não sei se... é uma vez por mês, não sei se é quando pode, não sei se é uma rotina de escolas, mas ela aparece... na sala, fica lá comigo, vê se ... as vezes até trabalha com as crianças, pergunta se a gente tá tendo alguma dificuldade, se a gente quer alguma coisa, se precisa de alguma ajuda, né? Então ela tá ali, pega as fichas das crianças... esse é o contato que a gente tem. Então alguma dúvida ela tá sempre em [*outra escola*] que deve ser a sede dela, né? Mas esse é o contato que eu tenho com ela.
>
> *J. Como é que você vê a presença dela na sua sala ali, no seu trabalho...*
> Normal. Uma pessoa que tá ali pra ajudar, pra ver se tá precisando de alguma coisa... porque ela precisa mesmo, sei lá, verificar mesmo o número de faltas... porque ela também tem uma cobrança por trás...do número de faltas... mas nada de ameaçadora. Sem dúvida nenhuma, nem ela, nem a V., nem ninguém.
>
> *J. Desde o começo você se sentiu assim quanto a isso?*
> G. Sempre. Eu acho que foi a época que tinha isso na rede municipal. Eu lembro que no começo, quando eu entrei, em 1993, sim, eu morria de medo que vinha a supervisora. Mas depois que você sabe do seu trabalho, você sabe que ela precisa entrar mesmo... mesmo a V. ou qualquer outra pessoa, não me considero ameaçada. Eu acho que se ela tá observando e tem alguma coisa errada, ela tem que falar mesmo. Nessa parte eu sou muito aberta. Que bom que ela tá falando! Me sinto muito tranquila. Às vezes é até bom, porque tem alguém pra me ajudar. Que nem eu falo pra ela as vezes, pega uma criança que tá com dificuldade sílabas compostas... ela vai lá senta num canto com ele... às vezes ela fica só nas fichas e depois pergunta, dá uma olhada no que você está fazendo, nas crianças... eu acho que é uma ajuda ali na sala.

E também ofereceu sugestões para algumas mudanças na dinâmica dos encontros de capacitação que traz uma crítica à falta de tempo remunerado para planejamento de atividades para o grupo de apoio como uma dificuldade que enfrenta.

> Então esse tempo de planejar eu planejo em casa. Tempo... é aquele negócio, tempo a gente não tem, né? Mas tem fazer. {...] Até essa foi uma das sugestões que nós demos pra [*psicopedagoga*]. Que pelo menos em uma das capacitações a gente tenha esse tempo de planejamento pra não ficar tudo sobrecarregado em casa. Então daí vamos supor...uma segunda-feira ela dá a teoria, as sugestões, e no outro... na próxima capacitação daqui quinze dias, a gente vai sentar lá pra planejar isso pras aulas seguintes, sabe? Eu sugeri isso na minha avaliação. Eu senti que sobrecarrega, né? Por mais que a gente tenha um tempo da sala regular que chama hora atividade, que a gente ganha, mas na sala regular. Então o que eu faço, eu procuro dividir esse tempo que eu tenho pros dois. O tempo que seria só pra lá. Então daí a gente sugeriu... e o bom que muitas vezes a secretaria ela contempla muitas das nossas sugestões. Então eu tenho certeza que de uma maneira ou de outra vão dar um jeito lá. Elas são bem abertas pra esse tipo de sugestão. Nessa parte acho que eu fico mais tranquila, elas entendem. Pode até dizer, olha não vai dar desse jeito, mas existe essa possibilidade... então acho que tranquilo nessa parte. Então era uma sugestão que elas não haviam pensado. Então elas falaram, como é bom ouvir, porque elas também não tinham pensado nisso. [...] Eu acho que essa... a entrada da psicopedagoga foi muito bom, porque a gente não se sente tão sozinha. Porque por mais que a gente pesquise, existem as sugestões. E foi o que eu falei, esse ano, eu procurei contemplar todas as sugestões que [*ela*] deu. Assim, sugestões excelentes! Porque existem professoras que queriam trabalhar de outra maneira, né? Como eu disse lá eles são bem abertos nessa parte, né? E... ela ajudou bastante, ajuda bastante, né? Porque além das sugestões, antes das sugestões e atividades, a gente estuda! E outra ela pergunta: "-O que vocês querem trabalhar? O que vocês querem estudar?" – Ah! A gente... tô sentindo dificuldades nas crianças de leitura e escrita. Então ela traz sempre um texto sobre leitura e escrita, porque existe essa dificuldade e depois as sugestões. Isso é muito bom! Outra coisa do grupo de apoio, acho que um pouquinho da interação de coordenadora, professora, sabe? Precisa. Precisa sim. Essa disponibilidade de haver dificuldades, as mesmas dificuldades na mesma turma. Isso foi um progresso muito bom. Elas tão tentando agora faltas, porque há muitas faltas ainda, né? Um trabalho com eles... a [*psicopedagoga*] tá tentando um trabalho com eles pra eles não faltarem...
>
> *J. Com as crianças esse trabalho?*
> Com as crianças. Ela fez um trabalho...ela contou uma história pra eles, né? Porque que eles não devem faltar. Fez um trabalho com as mães... Chamou as mães... fizeram reunião com as mães. Então isso é muito bom. Outra coisa que é bom o avanço do grupo de apoio. Ajuda a professora sim da sala regular. Eu vejo lá na minha sala. É uma ajuda pra professora. Porque por mais que a gente tenha esse momento de atividade individual numa sala regular... não dá conta dessas crianças com defasagem e dificuldades desse jeito. Então é uma ajuda muito grande pra professora. E é um momento pra criança estudar, por mais que nem eu falei né, até as vezes pode entrar em contradição né, que elas querem brincar... mas poxa, agora se não consegue, tem essas dificuldades, tá dando essa oportunidade... então eu acho que tem que aproveitar.

Na perspectiva da professora dos grupos de apoio, o trabalho da psicopedagoga contribuiu e ajudou o seu. Fica delimitado, porém que ela representa as idéias da secretaria, ressalvando que essa relação se dá de forma tranqüila quanto ao espaço de escuta dos problemas vivenciados pelas

professoras na execução do trabalho. Traz implícita em sua fala que a relação da psicopedagoga com as crianças transcende a avaliação psicopedagógica individual, tendo outros momentos de interação com as crianças. A avaliação da professora dos grupos de apoio é positiva em relação ao trabalho com a psicopedagoga, inclusive por que ela vem claramente romper a solidão do professor na realização do seu trabalho e no enfrentamento das suas dificuldades. Cria-se, nesse micro-universo dos grupos de apoio, um ambiente ideal a realização das atividades de ensino, cujo professor tem atendido uma das suas conhecidas demandas: um interlocutor qualificado para a discussão, planejamento, troca de idéias na realização do seu trabalho. Mas esse trabalho está restrito a esse micro-universo idealizado que não se estende ao trabalho com as classes regulares. Mais adiante veremos que as professoras das salas regulares entendem o trabalho da psicopedagoga restrito às avaliações psicopedagógicas individuais com as crianças.

Tivemos a oportunidade de acompanhar um desses encontros de capacitação. O primeiro tema trazido pela psicopedagoga foi um quadro com a freqüência dos alunos aos grupos de apoio de todas as escolas. E colocou o assunto em discussão ouvindo as professoras e coordenadoras. Uma das professoras refere que “os pais não mandam os filhos para a escola” e assim o trabalho com as crianças fica prejudicado. Outras professoras seguem na mesma linha sobre o descompromisso dos pais com a educação dos filhos. A psicopedagoga justifica que trouxe esses dados não para pressionar, ou cobrar, mas para “buscar uma solução conjunta”.

Em seguida, de forma expositiva, traz o conteúdo das “situações-problema” na matemática, como sugestão metodológica para que as professoras trabalhem com os alunos dos grupos de apoio. Fala sobre o conceito de situação-problema, as aplicações na matemática, a importância de estabelecer relação do conteúdo com a realidade e o cotidiano dos alunos.

Faz uma ressalva bastante interessante, diferenciando o que é raciocínio do que é resolução de problemas de matemática, que é somente uma técnica. E em seguida, mostra uma transparência com uma citação de Piaget e Kammi (sem referência de ano e fonte): “Pesquisas têm mostrado possíveis relações entre o rendimento escolar insatisfatório, atrasos na construção das estruturas lógico-matemáticas e o desenvolvimento cognitivo”. As citações de Piaget continuam na fala da psicopedagoga quando responde questionamentos das professoras sobre o trabalho com seus alunos. Ou seja, se vê claramente que as próprias concepções que orientam o trabalho da psicopedagoga reafirmam que o problema está situado em atrasos nos processos

cognitivos dos alunos, orientando assim, a direção das possíveis soluções: diminuir os atrasos na construção das estruturas lógico-matemáticas dos alunos defasados.

Em seguida propõe uma atividade prática onde pede para que as professoras e coordenadoras criem "situações-problemas" de matemática em grupo, para que possam aplicar posteriormente em sala de aula. Após essa tarefa cada grupo apresentou o seu trabalho e a psicopedagoga finalizou o encontro.

Nossa análise é de que foi criado um espaço interessante para as professoras discutirem seus anseios. Por exemplo, uma professora perguntou: "Por que as professoras são tão conteudistas? Dizem que se a professora da primeira série não deu, então eu também não vou dar na segunda série. O que fazer?". A psicopedagoga orientou que elas não podem desistir de ensinar porque alguém não ensinou e deveria tê-lo feito. Disse que trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem é um desafio a cada dia, e que é preciso estudar muito.

Também entendemos que esse espaço é um local para que a psicopedagoga, assim como anunciou no trecho acima de sua entrevista, possa passar conhecimentos teórico-metodológicos sobre os "problemas de aprendizagem" das crianças dos grupos de apoio. Como podemos perceber essa orientação teórica é o construtivismo de Piaget.

Portanto, podemos dizer que as capacitações coordenadas pela psicopedagoga funcionam como espaço de divulgação das idéias da secretaria, através dos conteúdos psicopedagógicos construtivistas, e, na medida em que a própria orientação teórica adotada nada tem a oferecer enquanto questionamento e reorientação das práticas escolares, dos anseios e das angústias experimentadas cotidianamente pelos professores, esse espaço se reduz à simples troca, ao desabafo, à catarse, e ao afeto da psicopedagoga quanto à sua disponibilidade pessoal de escuta. E que mesmo assim, pode vir a ser um espaço para reivindicação de melhores condições de trabalho para essas professoras e coordenadoras, na medida em que não encontrarão nessa capacitação soluções para a melhoria das condições objetivas de trabalho para que possam oferecer um ensino de melhor qualidade aos usuários. Criou-se uma lacuna para que as contradições tomem corpo numa incipiente coletividade.

Mas afinal, como funcionavam e como passaram a funcionar os grupos de apoio a partir da inserção da psicopedagogia? Como são encaminhados os alunos, quais os critérios?

4.4. Os grupos de apoio: a formação e o funcionamento

Os grupos de apoio foram formados a partir do projeto Classes de Aceleração da SEE. Em entrevista com a coordenadora, que trabalha na escola desde que foi transformada de escola de ensino infantil para também de ensino fundamental, ela lembra o momento da criação das classes de aceleração, trazendo os efeitos desastrosos no cotidiano escolar da gestão escolar baseada em decretos-lei.

> Olha... a sala de apoio, na verdade, o ensino fundamental começou aqui em 2000. Até 1999 era só educação infantil. Em 2000 começou o fundamental... o EJA acho que começou em 2003... em 2003, começou a noite o EJA. Bom, aí pela lei a gente sabe que tem que ter a... sala de apoio, né? Que a.... recuperação paralela que... os alunos que... tem dificuldade na sala de aula, uma defasagem e tal. Então já foi montada automaticamente. Então tinha uma sala de primeira série, e à tarde já tinha outra professora pra essa sala do apoio. Só que no começo foi muito difícil. Porque veja bem, o ensino fundamental era novo pra mim, entendeu? Foi novo na escola assim... caiu de pára-quedas! Na verdade é... foi o que a [*secretária*] falou uma vez.... [*essa escola*] nem era pra ter ensino fundamental, porque ele tem mais duas escolas que atendem o ensino fundamental no bairro. São três próximas. Na verdade, nem deveria ter começado! Já que começou na outra gestão... agora, não tem como parar! Também não tem como ampliar disto, entendeu? Vão ser sempre quatro séries... por causa da demanda do bairro, por causa de ter outras escolas. Então, aí como eu tava falando, né?... Tinha essa sala à tarde, mas veja bem... a gente não tinha preparação, a gente não tinha suporte de como trabalhar com essas crianças, nem por parte da secretaria, entendeu? Eu assim, buscava conhecimento nos livros, troca com uma, com outra, de como a professora ta trabalhando na sala de aula. A professora também não tinha experiência, nenhuma! Era professora de educação infantil quando pegou. E eu também não sabia como ajudar muito. Que caminho tomar! E a professora que pegou a primeira série também era nova. Então eu falo que foi um ano muito difícil! Conseguimos trabalhar legal com as crianças? Não. Aí 2001 melhorou um pouco. Certo? Aí tinha primeira e segunda, continuava com a sala à tarde, mas também a gente não tinha um suporte pedagógico e não tinha assim muito investimento nessa classe. Então o que aconteceu? O índice de retenção acabou sendo grande. Não só daqui da escola... aí da rede inteira. Bom, quando entrou [*essa*] gestão que a [*secretária*] entrou, que foi mostrado os gráficos de retenção, assustou todo mundo! Porque foi muito grande! Aí que começou um olhar diferenciado para a sala de apoio. Realmente estava havendo uma falha, uma falha grande, não se sabia da onde, aí foi que começaram a investir realmente no... no... grupo de apoio.

Critica a criação da lei, pois não se adequava às características da escola, que havia implantado o ensino fundamental ainda naquele ano de 2000. Havia então, duas salas de ensino fundamental: uma primeira série e uma sala de ‘reforço’ no período contrário. Como a tradição da escola era o ensino infantil, contou a coordenadora, o ensino fundamental começa sem preparação por parte dos agentes. Pode-se notar o reconhecimento de que a Classe de Aceleração para tratar de alunos com dificuldades de aprendizagem, não fazia sentido numa escola que surge precariamente e com uma equipe pedagógica despreparada para dar aulas para o ensino

fundamental, o que acabou resultando em um ensino de baixa qualidade e em conseqüência disso, na reprovação de alunos “não ensinados”. Por outro lado a “imposição da classe de apoio” pela lei acabou por redirecionar esse discurso crítico para a “busca e o investimento nos alunos problema”, gerados pelo próprio sistema escolar.

A municipalização do ensino fundamental trouxe algumas questões em sua implantação. A primeira que a coordenadora aponta foi a de já existirem no bairro, duas outras escolas de ensino fundamental, portanto, segundo sua visão, não haveria necessidade de uma outra escola com as mesmas características. Sendo que a demanda para uma sala de ‘reforço’, nesse momento, foi criada artificialmente, pois havia a necessidade de cumprimento da lei. Não havia uma avaliação na unidade que havia essa demanda, principalmente no primeiro ano de funcionamento do ensino fundamental. Portanto tiveram que encaminhar alunos para as Classes de Aceleração para que se cumprisse a lei.

Outra questão apontada como problemática na implantação dos Grupos de Apoio foi o despreparo da escola para essa nova estratégia.

Um problema que apontamos anteriormente era o de que os projetos implantados à distância, ou “de cima para baixo”, não levam em conta as particularidades de cada unidade escolar, e, mais do que isso, não dão suporte teórico-prático à sua implantação. Essa lei fez a unidade ter que criar demandas que não existem como problemas reais em seu cotidiano. E conseqüentemente, os trabalhadores nas unidades, transformam o projeto inicial naquilo que interpretam ser, pois não há acompanhamento do desenrolar dessa estratégia. Oficialmente avaliam somente os resultados, ou seja, as estatísticas, sem levar em consideração o que acontece no cotidiano na escola. Neste caso, as estatísticas altas de reprovação apareceram, ou seja, o efeito no cotidiano escolar foi este: a punição dos alunos através dos efeitos de uma política pública que tinha interesses econômicos como norteador, como pudemos ver em VIEIRA (2002).

E assim ela iniciou seu trabalho com um diagnóstico de que as Classes de Aceleração, trazendo um histórico de implantação por decreto através do governo estadual, na ocasião da municipalização do ensino fundamental no estado, não estavam cumprindo o objetivo que justificou sua criação.

Na fala da secretária, vemos um cerne de coletividade, ainda incipiente, nesta proposta de releitura e qualificação dos trabalhos das Classes de Aceleração, mas que provoca algum movimento no cotidiano escolar.

> Nós temos em todas as escolas de ensino fundamental então, a professora, que tem o aluno que ela faz o diagnóstico com dificuldade de aprendizagem. Aí ela encaminha pra classe de apoio. Nesse momento aqui, essa professora vai estar interagindo com a coordenadora pedagógica da escola, com o diretor, com o vice-diretor, vai estar interagindo com a professora da classe de apoio que vai interagindo com a professora psicopedagoga, tá? Então a interação desse professor é com esses profissionais. Esses profissionais é que dão todo o retorno para esse professor, principalmente o coordenador pega e dá esse retorno pro professor de como tá sendo o trabalho dessas crianças com essa sala com o professor do apoio e o que pode ser feito lá na sala regular pras coisas serem um trabalho, né, conjunto em comum. Esta é a proposta. Difícil, muito complicado.

Na versão da coordenadora pedagógica, houve efeitos imediatos a partir do trabalho inicial da psicopedagoga, e mostra que vêm tentando trabalhar em conjunto.

> Então o que acontece, do ano passado, em 2004, pra cá, nós começamos a ter capacitação, de quinze em quinze dias, com a [*psicopedagoga*], não sei se você conhece... Você conhece, né? Como psicopedagoga. Aí o que que aconteceu? O grupo das professoras, que atuam nessas salas, estudo contínuo, entendeu? Então assim, uma semana sim, uma semana não, coordenadoras e professoras, a gente ta reunido lá, e o que acontece? A [*psicopedagoga*] ta investindo muito! Então já deu um avanço muito grande! Hoje, eu posso dizer pra você que a gente é muito mais criteriosa ao encaminhar um aluno pra sala de apoio, entendeu? Hoje a gente já consegue ver o aluno que é realmente defasagem diferenciar daquele que é dificuldade, o que não acontecia antes. Porque antes a professora da sala de aula falava assim: - Olha, esse aluno ta fraquinho, esse aluno não aprende, vou mandar ele pro apoio! Tudo bem, eu não duvidava da professora... colocava. E a sala ficava superlotada. E aí o que acontecia? Falta, aluno faltava muito, não tinha uma seqüência de trabalho, não tinha uma seqüência de atividades. Então era o que não funcionava. Agora, já deu assim um passo muito grande, hoje a gente tem assim critérios mesmo... assim de discussão mesmo! Vamos ver o que esse aluno realmente tem. Como ele chegou na escola? Porque que ele não aprende? Como é o relacionamento com as crianças na sala? Qual é a dificuldade? Que bagagem que ele trouxe de conhecimento? E defasagem isso? Ficou sem aprender? Ou ele realmente tem um bloqueio que ele não consiga? Então hoje existe esse diagnóstico, Joseana, que a gente pode assim ter segurança, entendeu? E assim, ta surtindo um efeito muito grande, a professora do apoio excelente, tem experiência. Então, eu acho que ta caminhando pra melhor. Precisa melhorar mais? Precisa. Ainda tem... bastante pra melhorar. Mas o que era no começo, de quando eu peguei... nossa! Evoluiu muito! Então eu acho que a gente ta com um número alunos... nas duas turmas acho que tem quatroze em uma, agora foram... foram eliminados dois, doze em outra turma. Um número razoável. Foi dividido agora por dificuldade, não mais por série como era antes. Já facilitou mais ainda pra professora elaborar o plano de aula, né? Porque daí ela tem grupo, ela num vê o aluno pela idade e pela série que ta. É pela dificuldade do aluno. Então acho assim que ta dando um resultado positivo.

Uma das professoras de sala regular também fala sobre os encaminhamentos para os grupos de apoio. E aponta uma característica que analisamos como um dos problemas para o projeto ser coletivo, ou seja, onde todos participam, se responsabilizam e agem de forma a

melhorar o ensino oferecido: a relação distante entre as professoras das salas regulares, as dos grupos de apoio e da psicopedagoga que, acontece através de fichas de encaminhamentos.

> É nessa. atividade da recuperação contínua que a gente faz em sala, a gente já vai fazendo uma anotação das dificuldades da criança. Então eu tenho um caderno aí você vai anotando as principais dificuldades daquela criança, na disciplina que está acontecendo aquela atividade. Aí quando você detectou aquela dificuldade, você encaminha pro apoio numa reunião com a coordenadora, dá os nomes dos alunos que você acha que deveriam ser encaminhados, faz uma reavaliação com ela, ela olha as atividades, a gente conversa bastante, tem uma troca, pra ver se realmente são essas atividades que essas crianças vão pro apoio, se essas atividades vão estar realmente adequadas pra que estas crianças desenvolvam, e daí, você faz uma ficha, onde nessa ficha você... relaciona todas as atividades que a criança deveria ... que são aquelas prioridades que eu falei pra você que é passada agora pra professora do apoio, o que ela mais deveria trabalhar, na sua opinião, pra que ela atinja os objetivos. Essa ficha é encaminhada pra professora do apoio, ela faz esse trabalho e dá um retorno do que foi feito e de qual foi o resultado dessas atividades no final do bimestre. E essa ficha então ela vai e volta. Durante o bimestre normalmente eu escrevo as dificuldades e devolvo pra professora do apoio. E além disso a gente faz essas reuniões que você viu lá com a coordenadora (*HTPC*) que aí vai estudando, questionando cada caso, do que foi feito, as dificuldades com as atividades na mão, vai se estudando mesmo cada caso, porque cada caso é um caso, né?! Tem as diferenças de cada um.
>
> *J.- A sua relação com a professora da sala de apoio é via ficha, tem algum momento que vocês se encontram?*
> Não. O elo é realmente a coordenação, porque as aulas são feitas de manhã, a professora do apoio vem a tarde, e daí o elo é feito através da coordenação. Ou então, escrito via essa ficha de anotação.

Podemos notar no relato da professora regular que a psicopedagoga não está presente neste processo. Mais adiante fica claro que reconhece, que o trabalho que fez, foi somente de avaliação individual dos alunos. Já no relato da coordenadora, o trabalho da psicopedagoga parece ser bastante presente na orientação desses encaminhamentos.

> Olha, foi assim um ganho muito grande acho que pra esses alunos. Porque antes era a professora e a coordenadora da escola, ta, então a gente trabalhava em conjunto e num tinha assim um respaldo, uma classificação, um apoio, pra gente estar estudando e refletindo mesmo sobre essas crianças. E quando estou... na verdade ela entrou depois que o índice de retenção, que a gente deu uma parada lá na Educação no final do ano que a [*secretária*] fez um levantamento, e o índice de retenção foi muito grande. Então peraí... alguma coisa errada! Essas crianças estão freqüentando o apoio, tão freqüentando a sala regular... chega no final do ano: retido. Então alguma coisa ta errada. Aí é que começou o trabalho da [*psicopedagoga*]. Assim diretamente mesmo com o grupo de apoio. Tanto que a gente tem as capacitações de quinze em quinze dias e ela faz assim um acompanhamento sistemático da sala. Ela vem, ela acompanha o trabalho do professor, ela dá sugestão de trabalho, ela dá sugestão de idéia, faz a gente refletir muito sobre as crianças que tem dificuldades, como atuar, como... entendeu? Dentro da prática, como fazer, de que forma trabalhar, por que essa criança não aprende, vamos tentar por outra estratégia. Então a capacitação com ela é contínua... na secretaria, aqui com a professora, junto comigo, junto com os pais, entendeu?. O pai, assim, que a criança ta

> faltando muito, não ta vindo... a gente marca uma reunião, ela vem, ela ajuda, a gente conversa, mostra a importância, valoriza pro pai a importância da sala de apoio, o trabalho que é feito. Então assim, melhorou assim, muito, muito, muito, 80% depois que ela entrou e ta dando esse apoio. Um apoio muito grande. Tem ajudado muito.
>
> *J.- Foi um avanço?*
> Foi, foi. nossa! Pra quem pegou no início e vê hoje! Tem que melhorar, tem! Mas melhorou assim, muito, muito! Porque a maioria das professoras, é professora nova... que ficam com a sala de apoio. Sem experiência nenhuma! Então assim, elas caem de pára-quedas! Com os alunos que precisam do dobro de preocupação de trabalho. Entendeu? Que elas não sabem por onde começar. E as idéias que a [*psicopedagoga*] passou na capacitação, a [*professora dos grupos de apoio*] trabalhou com todas. A professora já tendo um pouco mais de experiência, já sendo professora do fundamental. Ela utilizou assim todas as atividades que foram sugeridas, ela colocou em prática, funcionou, deu certo. Então assim, é um trabalho que ta dando um resultado positivo. A gente fez avaliação essa semana lá, né?, que foi a última capacitação lá, e a gente colocou assim, que o trabalho dela ela se empenhou realmente bastante.

É interessante observar no discurso da psicopedagoga que a relação dela com as professoras das salas regulares não acontece de forma fluida. Inclusive o contato pessoal que têm é quase que por um acaso, não há nenhuma ação estruturada para que ocorra além da mediação da coordenadora. Vimos que no projeto oficial da entrevistada, havia um item que previa esses encontros. Mas o que pudemos observar nesse relato, e posteriormente em outras entrevistas, é que essa relação não acontece de forma efetiva, no que se refere ao projeto dos grupos de apoio.

Quando perguntada pela entrevistadora se conhecia o trabalho das professoras das salas regulares ela afirma “Ah, bem pouco assim. Não conheço muito assim o trabalho de cada uma não. Em sala regular não”.

A pesquisadora pergunta então qual é a rotina de trabalho que estabelece com as professoras das salas regulares. Ela indica então que esse contato é mediado pela coordenadora pedagógica.

> Olha, com as salas regulares o contato é bem pouco, não tenho quase contato assim com as salas regulares não. Vejo quando eu to nas escolas, né? As vezes elas vêem até mim perguntar alguma coisa, ou eu as vezes, agora que eu to avaliando as crianças vou passar algumas orientações. É... vou passar... pe... pelas coordenadoras. O meu contato maior é com as coordenadoras. A coordenadora que me passa algumas coisas da sala regular. Ou eu as vezes percebo alguma coisa e as vezes comento alguma coisa com elas da sala regular... que seria legal. E as vezes tem ... quando tem muita criança de uma sala só encaminhada aos grupos de apoio; coloco pra elas porque de tantas crianças encaminhadas, de uma sala só? Então as vezes eu faço algumas... alguns questionamentos aí pra saber, né? Como ta caminhando a sala, se elas querem alguma sugestão pra ta ajudando a professora, pra tar intervindo, né? (...) Via coordenadora, porque o meu contato com as professoras é bem pouco. As vezes... isso quando?... mais em... é bem pouco mesmo! É mais via coordenadora.

Há uma desconexão entre o que é vivido pelas professoras das salas regulares e as

professoras das salas de apoio. Não há aproximação nas falas. As professoras das salas regulares se desresponsabilizam do trabalho efetivo nos grupos de apoio, transferindo para coordenadora, que por sua vez transfere para as professoras do apoio. Compreendem a participação da psicopedagoga como uma especialista que avaliará e trará o diagnóstico dos problemas individuais dos alunos. Não visualizam a participação da psicopedagoga em atividades institucionais, como a capacitação das professoras do apoio e do acompanhamento da atuação com as crianças. E nem tampouco a psicopedagoga parece se dar conta da necessidade de um trabalho integrado. Como vimos, a própria orientação teórica do trabalho desenvolvido pela psicopedagoga junto às professoras da sala de apoio visa o aluno e a correção das suas defasagens cognitivas, que uma vez "aceleradas" darão condições aos alunos de se saírem bem nas atividades realizadas na sala regular. Não há o que justifique a necessidade de uma atuação junto à professora da classe regular, não é nas suas práticas, nas relações e concepções que tem dos alunos, na superlotação da classe, na falta de apoio para o desenvolvimento das suas atividades em sala que está o problema, mas no aluno, é sobre este que incide o "tratamento dos seus problemas escolares". Acreditam que o trabalho na sala de apoio é mais fácil e tranqüilo do que o da sala regular por conta do menor número de alunos. Isso pode estar sinalizando o desejo de uma educação preceptória como trouxemos no capítulo 2. Estas observações remetem a uma nítida organização do projeto que não envolve todos os agentes envolvidos como responsáveis pela escolarização dos alunos.

Na fala da psicopedagoga ficam determinados os critérios para os encaminhamentos das crianças para os grupos de apoio. Ressalvamos que são os mesmos da lei das Classes de Aceleração, ou seja, alunos com nota abaixo da média, alunos que tinham notas acima da média, mas que apresentavam "dificuldades", e crianças que tiveram a freqüência na sala regular alta.

> De acordo com a Secretaria Estadual de Educação, com a Resolução, os critérios eram: as crianças que precisavam... tinham critérios na lei, na resolução[...]os critérios eram: as crianças que tinham algumas difi... que tinham notas azuis, mas que tinham algumas dificuldades, as crianças que tem nota vermelha, automaticamente vai pro grupo de apoio e vai pro grupo de apoio pra compensar ausência, quando estourou o número de faltas no bimestre na sala regular, né? Mas por exemplo, no primeiro bimestre não tem... é feito uma sondagem inicial, todo ano, as salas regulares fazem uma sondagem e daí as crianças que apresentam dificuldades são encaminhadas pros grupos de apoio. Então este ano eu percebi que foi dado assim, as professoras, talvez por conta das coordenadoras, assim, com certeza as coordenadoras também devem ter conversado, em HTPC ou em reunião a questão dos encaminhamentos. Então esse ano eu percebi que houve um critério maior e também eu participei da organização inicial, então eu percebi que os primeiros encaminhamentos não foram muitos encaminhamentos, depois que [...] começou aumentar os grupos de apoio. Então eu penso que já houve uma

> conscientização. E tanto que eu já comentei com você, na outra conversa, que as crianças da primeira série não foram encaminhadas logo no início, só as que a gente já conhecia, e já pode constatar, na sondagem algumas dificuldades mais gritantes, né? Assim muito defasado em relação à classe. Como por exemplo, crianças que não conseguiam nem traçar letras. Não conseguiam nem atender, as vezes, ordens alguma coisa... nesse sentido. Ou não reconhecer nenhuma letra. Em relação à classe, todos , por exemplo a classe estava tudo... meio que tudo conhecendo, e é também uma defasagem bem gritante assim, ou que a professoras já conheciam, ou que a escola já conhecia porque fazia parte já, por exemplo, do quadro da escola, eram da pré-escola e ficaram pra primeira série na mesma escola. Então alguns casos a gente abriu exceção, mas foi a minoria.
>
> *J. – Que apresentavam algum tipo de dificuldade na pré-escola...*
> Isso, na pré-escola. Daí a gente, daí logicamente ficou... os profissionais da escola conheciam essa criança já então essa criança foi pro grupo de apoio já no primeiro bimestre, porque já conhecia a dificuldade anterior, já conhecia a dificuldade de pré-escola, já sabia que tinha uma certa dificuldade, mas os outros a gente deu prioridade pra eles se adaptarem, primeiramente, pra eles se adaptarem a escola, a nova escola, a nova professora, a nova... ao numero de hor... ao maior tempo na escola, à outra realidade de sem..., de saírem da pré-escola ainda brincando, né? Tem ainda a hora de livre... de recreação livre, que aqui na escola tem... é quinze minutos só, né? É quinze minutos... o intervalo são trinta minutos, é quinze minutos pra merenda e quinze minutos pra brincar, e sendo que na pré-escola é entre a trinta a sessenta minutos, dependendo da faixa etária. Então eles encontram uma outra realidade. E lá tem brinquedos no parque, e aqui não tem. Então assim, a adaptação, esse primeiro mês na escola eu considerei que era uma adaptação. Então as vezes a criança poderia até dar uma caída na aprendizagem, não apresentar o que ela sabia devido a essa adaptação. Então a gente deu essa... então foi priorizado isso.

A seguir, poderemos acompanhar a fala da professora dos grupos de apoio de como se dá essa relação entre as professoras, coordenadores, psicopedagoga, e como as crianças são encaminhadas a ela.

> Então, é assim: eu, como professora também de sala regular, no começo do ano a gente faz um diagnóstico, faz uma sondagem com a criança, né? E nessa sondagem a gente vê em que pé está o aluno, em que fase ele está. Então eu vou falar de terceira série... o que eu vou trabalhar na minha sondagem? Eu vou trabalhar leitura, escrita, interpretação de texto e toda essa sondagem. Vou trabalhar matemática... isso aí de acordo com a... como eles estão na terceira, conteúdos de segunda pra ver se ele tá apto para a terceira série.
>
> *J. Uma prova?*
> Não, não. A gente vai dando... soltando atividades pra eles... é só pra você ter um conhecimento de onde está o seu aluno, de onde você deve partir com ele. E dentro disso a gente vai avaliando as crianças. Daí se a criança, vamos supor, eu tinha crianças lá que ela tava com dificuldade em leitura e escrita, interpretação de texto, matemática ele tava com dificuldade de subtração, com centena... Então eu já sabia que eu ia entrar com milhar lá na terceira série. Então ele precisaria se aprofundar mais em subtração em centena pra ele começar a milhar, né, então a gente manda pro grupo de apoio. Eu acredito que numa primeira série, no primeiro bimestre a gente procura dar um tempo pra criança de primeira série. Porque eles vieram de uma pré escola, eles estão um pouco assustados ainda, tem que estar conhecendo o ensino fundamental. Então eu acho que dá mais um tempinho pra eles, então a gente pega mais crianças repetentes que leva pro

> grupo de apoio. Daí se no segundo bimestre, essa criança não melhorou, não progrediu, aí eles vem pro grupo de apoio. Então são esses critérios que são estabelecidos no momento. Eu acho que tem defasagem e não tá conseguindo acompanhar uma terceira, uma segunda, uma quarta série. Mesmo depois de ... apesar de haver a avaliação contínua que a gente faz a todo momento que a gente tá avaliando a criança existe uma avaliação mesmo pra você ver o seu aluno... uma avaliação normal, daí a partir disso que você vê também se essa criança tá com dificuldade... Existe a nota... se ela tirou uma nota vermelha, consequentemente ela tem que ir pro grupo de apoio, também é um critério que a gente estabelece para o grupo de apoio. Tem as faltas que aí eles entram também para compensação de ausência. Bom, essa compensação de ausência também é feita no grupo de apoio. Então são esses os critérios que fazem eles virem pra cá. E esse grupo ele tem que ter no máximo ... são quinze crianças por turma, independente da série, no máximo são quinze crianças.
>
> *J. A demanda é maior do que 15?*
> Olha, uma experiência de lá da outra escola é... eu vi que crianças da primeira série precisariam ter mais, mas precisa conter um pouco senão fica bastante. Eu acho que tem sim. Tem criança com muita dificuldade.

Ela nos relatou que a decisão sobre quando a criança sai dos grupos de apoio é da professora regular, e que se sente angustiada quando há uma criança que considera estar apta à retornar para sala regular, e há uma discordância da professora regular em aceitar a volta. A professora regular é quem dá a palavra final. Essa hierarquização reflete também que esta construção de coletividade ainda caminha a passos lentos. Isso pode ser verificado também pela burocratização dos acompanhamentos realizados através de fichas, do distanciamento entre o trabalho da psicopedagoga e das professoras regulares, e os inúmeros mediadores existentes entre essas professoras. Apesar dos possíveis ganhos do projeto com a psicopedagoga, reconhecidos pela escola e pela secretaria, as relações burocráticas e hierárquicas que perpassam a vida escolar permanecem intocadas, e sem que sejam postas em questão, continuam a criar entraves que chegam até mesmo a esvaziar o trabalho realizado com as crianças nos grupos de apoio. Como é o caso da discordância da professora da classe regular de que o aluno já esteja “pronto”, preparado para retornar à sala regular.

O fragmento acima, da fala da professora do apoio, nos remete à interpretação de que começou haver uma atenção maior aos critérios de encaminhamento e mais centrados nas questões escolares da alfabetização, o que representou sem dúvida um ganho no projeto, pois elimina questões de encaminhamentos por comportamentos considerados inadequados, como punição. Leva em consideração uma situação de adaptação que somente quem conhece o ensino infantil e o ensino fundamental, e principalmente já acompanhou crianças nessa transição saberia que seria necessário ressalvar. Mostra também uma preocupação em não cometer equívocos em

relação a julgar que são dificuldades do aluno, situações comuns a todas elas: a adaptação a uma situação nova.

Encaminhar somente aqueles que já vinham apresentando dificuldades na pré-escola também parece-nos coerente, pois um aluno que está sendo acompanhado na mesma escola, tem uma continuidade de sua relação com os educadores. O que também pode ser uma armadilha, pois pode estabelecer continuidade de uma relação permeada por mitos e preconceitos em relação à sua capacidade de aprender os conteúdos escolares, o que excluiria desde esse momento a possibilidade de o aluno aprender. Afinal de contas, a sua alfabetização só se concretiza no ensino fundamental.

Os critérios dos encaminhamentos nos remete à questão fundamental neste projeto, que é qual concepção de fracasso escolar está presente no discurso dos educadores? O que orienta suas práticas escolares?

4.5. As concepções sobre o fracasso escolar

Constatamos que, após mais de duas décadas da divulgação de diversas pesquisas em psicologia que criticam a culpabilização dos alunos das classes populares como portadores de diversas deficiências físicas, psíquicas, culturais e sociais, como responsáveis pela baixa qualidade da escola pública, esta concepção está fortemente presente em nosso campo de pesquisa, como orientadora das práticas escolares. Podemos verificar essa tese no discurso de todos os educadores entrevistados e na análise do projeto de intervenção da psicopedagoga. Tentaremos agora, trazer essas questões de forma que possamos discutir mais adiante, a visão de educação presente nestes dados.

Na fala da coordenadora, que nos contou sobre dois casos de alunos encaminhados para os grupos de apoio, ficam evidentes essas concepções. Vejamos:

> O L. é um aluno muito inseguro. Muito inseguro mesmo. A fono mandou um relatório essa semana do trabalho dela com ele, eu até fiquei contente. A fala dela bateu bem com a da escola. Então ele é assim. Ele... se ele não sabe resolver ou uma situação problema, ou que seja ... a produção de um pequeno texto, um ditado, uma palavra que ele ache difícil, ele já começa a tremer, ele chora, ele fica totalmente inseguro. Isso o R. é, desde a pré-escola. É que eu dei aula pra ele também no Pré-C. E essa característica dele, Joseana, continua até hoje! Você entendeu? Ele ta na segunda série, ele foi retido na primeira, ele foi retido... é... na primeira. Agora ele já ta na segunda. Tratamento com psicólogo, com fono, é isso que as vezes eu não consigo compreender. Eu não sei porque

> que não melhorou essa insegurança dele ainda que ele tem! Porque ele é capaz de fazer! Mas ele tem um medo dentro dele que não deixa ele avançar. E ele é assim de manhã, ele é assim com a fono, e a tarde também. Então eu não sei que bloqueio que esse menino tem. É um caso que preocupa a gente, entendeu? A avó que corre mais com ele, leva na fono, leva na psicóloga, ta sempre conversando com a gente. Então o L. me preocupa muito mais. Não sei. Não sei te dizer o que é que acontece, o que é que barra ele assim, que prejudica a aprendizagem, e que prejudica o emocional dele ao mesmo tempo. [...] O L. é uma interrogação muito grande. Ta assim muito ligado ao emocional dele. Em casa também ele é inseguro, segundo a avó. Mas a mãe também assim não é... presente, sabe? É mais a avó que participa, que leva, que vem. A mãe acho dá pra contar nos dedos quando... apareceu na escola pra perguntar dele.
>
> *J.- Você sabe um pouco da história dele?*
> C.- Ah, bem pouco! Eu sei que a avó mora junto, que a mãe tem mais filhos pequenos, que a mãe não trabalha, fica em casa, e pelo que eu vejo é a avó que assume mais ele.
>
> *J.- E sobre essa insegurança você falou que em casa também...*
> C.- A avó também. A avó se preocupa! A avó se preocupa com ele. A gente já conversou com a avó várias vezes. Ela falou que em casa ele também é inseguro. Aí já cheguei até perguntar como era o relacionamento da mãe e do pai dele. Eu falei comentei até com a A. que é tia dele que trabalha aqui. Eu falei tudo ele chora, né?. Eu não sei como ele é em casa, o que acontece... Ela falou que o pai é calmo, a mãe também, mas eu também não senti muita firmeza na fala deles, não entraram em muitos detalhes não. Nem da A., nem na da avó. As duas... não sei... eu senti assim que não se sentiram muito a vontade de estar falando. Só o fato da mãe não estar presente aqui... não sei como que é o relacionamento deles. O que ela me passou foi isso.

A coordenadora busca uma explicação sobre o fracasso de L., mas não se sente satisfeita com o que encontra. Recorre às explicações das características psicológicas dele, de aparente fragilidade. Tenta saber informações de como ele é em casa. Obtém como informação que em casa comporta-se como na escola. Não encontra as causas. Sugere que talvez a mãe não seja interessada. Mas ressalva que a avó é muito participante na escola, que conversam sobre ele. Encontra então que por ele ser assim em casa, na escola e na fonoaudióloga, ele deve realmente ter problemas psicológicos que o impedem de aprender. A escola está fora de foco. Podemos concluir por conta dessa explicação baseada em problemáticas externas à escola, que ele não vai aprender, e assim desistiram de investir na escolarização dele. Ela modifica tentando criar condições favoráveis na escola para que ele se sinta mais seguro para aprender, o que acredita ser o seu problema maior.

> Olha! A R. [*professora*] ela, assim ela tem muita... a R. é uma mãezona pros alunos. É uma mãezona! Eu falo que até demais! É assim, ela tem um carinho, um amor muito especial pelas crianças. (...) Ainda bem que ele pegou a R., quando ele caiu na sala da R., eu falei, a R. é uma professora mais calma, é uma professora que se preocupa muito... com a criança, né?, na... em casa, como essa criança é... eu falei, o L. vai se sentir mais seguro com ela, né? Porque é uma pessoa mais meiga, entendeu? Que ia chegar mais perto dele. [...] **Porque a fono falou pra colocar pra ele pequenas situações pra ele**

> **tentar solucionar até o final. Não dar obrigações grandes pra ele. Entendeu? Propor assim, situações assim mais simples, mas que ele chegue até o fim. Porque se colocar, alguma situação aí mesmo da... de aprendizagem, ou de situação mesmo na sala de aula que ele tenha que resolver que sejam um pouco mais complicadas ele já...** [...] Eu quando dei aula pra ele, eu tentava chegar bem próximo dele, ser amiga dele, conversar com ele, pra ver se consegui cativar ele! Então eu até entendo assim, eu conheço ele um pouco mais, devido eu ter dado aula pra ele. E ele era mais inseguro ainda, quando eu peguei o L., que ele entrou aqui na... com seis anos. E era justamente isso: jogar, brincar, entendeu? Atividades de montar, massinha, ele trabalhava super bem. Quando colocava ele na mesinha da escolinha, que tinha que pensar... sobre a atividade que ele ia fazer, aí ele já começava a chorar. Antes de começar! Entendeu? Se algum amigo, falasse um pouco mais áspero com ele, ele já chorava. Ele chorava e tremia, ele não chorava e vinha "-Prô..." né? e reclamar como as crianças fazem. Não. Ele chorava, tremia e não falava nada. Então 'cê vê que é... dele mesmo. É o emocional dele! E isso eu fui trabalhando bastante com ele no período que eu dei aula pra ele. Quando ele tava assim melhorando, foi a época que eu saí da sala de aula... e voltei pra coordenação. Aí... ele regrediu. Aí a professora da primeira série... ele não se identificou. Ele também continuou da mesma forma. Acho que de todas as professoras que passaram por ele, a R. é a que tem mais calma, assim que eu... que consegue chegar mais perto dele. Mas agora insegurança ao que ele faz quando coloca um desafio pra ele, ainda tem! Ainda existe. Entendeu? Por mais que ele esteja sendo trabalhando no psicólogo, com a fono, com a professora que é calma, entendeu? A escola como um todo, né? Que nunca puniu ele por nada, não chamou a atenção. [...]Não sei, não sei o que acontece.

Tenta acolher os sentimentos dele enquanto está na escola. Mas também não encontra resolução. Pede ajuda à fonoaudióloga, psicóloga, avó, professoras, mas não consegue nenhum resultado que seja satisfatório na visão dela. Não considera outros fatores além da 'insegurança' dele como causas de seu mau desempenho na escola. Tenta arrumar formas de suprir a 'insegurança', mas não vê resultados. E também não avança na discussão das causas, e, portanto, não encontra outras saídas. A escola continua fora de foco. E ele continua sem aprender.

Vejamos outro caso considerado muito difícil para a coordenadora. M. é um aluno que também gera preocupação na coordenadora que busca explicações para o problema dele não avançar na aprendizagem dos conteúdos escolares. Conhece as dificuldades específicas dos conteúdos escolares que não consegue aprender. Baseia-se, assim como orientação teórico-metodológica da S.M.E. nos estágios de desenvolvimento de Piaget.

> Na primeira série ele teve muita dificuldade. Ele num...a fase da escrita dele, ele começou o pré-silábico e foi praticamente o ano todo. Quando ele evoluiu um pouco, que ele conseguiu passar para silábica ele foi até o final do ano. **Então é um aluno assim, que também é muito lento, pra ele conseguir compreender e avançar daquele estágio**. E isso a gente percebe até hoje! Hoje ele já ta alfabetizado, já lê. Só que ele tem muito erro na escrita dele, entendeu? Ele tem muita dificuldade. Se você pedir pra ele produzir um pequeno texto, ali ele fica. Nem sei quanto tempo, escreve muito pouco, falta vocabulário...

Encontra uma explicação em sua condição de filho adotivo, e na relação com a mãe que escondeu essa condição dele, ou seja, em um trauma emocional que impede a sua aprendizagem escolar. A idéia difundida pela psicologia de “trauma”, foi cooptada pelo senso comum e é utilizada de forma vulgarizada para explicar sua dificuldade de escolarização. Também relaciona seu comportamento de falta de concentração nas aulas com seu baixo rendimento escolar. Por fim, encontra a explicação localizada em M. ter possivelmente “dislexia”.

> [...] e agora, não sei se tem a ver... o M., ele é filho de criação. E quando ele descobriu que era filho de criação, foi justamente na primeira série. Eu acho que isso também influenciou muito nele! A mãe veio pedir ajuda, porque ela não conseguia falar pra ele, ele ficou sabendo por outros... Ele agredia ela em casa. Aí eu acho que tem muito a ver também com a aprendizagem dele, né? Eu não sei como é que ta isso em casa hoje, né?, o relacionamento dele com a mãe. Mas eu acho que na primeira série foi um fator que pesou muito. Mas agora... quando ele fez a primeira série pela segunda vez, ele não avançou muito do que ele sabia. E no grupo de apoio, foi um trabalho bem individualizado, bem diversificado, eu acho que era pra ele ter avançado um pouco mais, entendeu? Por isso que eu falo que ele me preocupa. Não sei te dizer. Tenho medo de até entrar e... falar que ele é... sei lá, disléxico ou alguma coisa nesse sentido. Porque também a dislexia ela tem vários fatores, então é difícil a gente avaliar e dar um diagnóstico fechado. Entendeu? Agora, que ele tem dificuldade em assimilar o conteúdo, tem. Mesmo o relacionamento dele na sala.

Assim como no caso de L., ela conhece quais são os problemas nos conteúdos escolares que têm. E propõe formas de melhorar o rendimento deles nesses conteúdos. Mas vê barreiras implacáveis: o relacionamento com a mãe, o comportamento disperso em sala de aula e a possível dislexia.

Mais adiante consegue trazer um fator da organização da instituição que poderia contribuir para o insucesso de M.: ao grande número de alunos nas salas de aula regulares (em média trinta alunos). Diferencia seu comportamento de quando está no grupo de apoio, que tem no máximo quinze alunos. Na sala regular a professora não conseguiria dar a atenção que M. necessita. Já no grupo de apoio, onde a coordenadora julga que M. tem melhor rendimento e comportamento, há menos alunos, portanto, em sua visão, a professora do apoio consegue dar atenção mais individualizada para M. Apesar de perceber claramente, por experiência, a existência de problemas institucionais, no que diz respeito à organização do trabalho na escola que dificultam a tarefa de ensinar com qualidade, prende-se a explicações para o fracasso escolar exteriores a essa organização, psicologizando a queixa escolar do aluno. Isso evidencia que não dispõe de um referencial teórico que lhe permite compreender esses problemas na complexidade que eles envolvem e intervir sobre eles. O pressuposto de base é o de que se o

professor/coordenador/psicopedagoga for capaz de identificar qual a fase do desenvolvimento o aluno está, e, portanto, onde está seu atraso ou defasagem, seriam capazes de corrigí-lo. É o que tentam fazer a psicopedagoga e os grupos de apoio. Quando essa tentativa não dá certo, não se questiona se o modelo proposto para a análise do problema está correto, mas sim, recorre-se à psicologização que associa problemas emocionais à dificuldades de aprendizagem.

A coordenadora consegue diferenciar esses dois momentos, mas ainda não estabelece relação direta entre outros fatores da organização escolar e do rendimento de M. Opta pela explicação hegemônica localizando o problema em M. e em sua família.

A fala da professora do apoio também corrobora, não dando espaço para contradições sobre as causas do baixo rendimento desse aluno transcenderem os aspectos psicológicos e familiares.

> Então, o L., ele é uma criança assim muito doce, muito amável, ela é carinhosa, ... ele é carinhoso... uma criança. Só que ele tem uma dificuldade que é de saber... (*interrupção*). O L. ele é o segundo ano que faz o apoio, ele é repetente de primeira série, só que... eu volto a dizer, é muito família, porque eu ouço assim, ah mas o irmão dele também tem dificuldade! Então já tem uma coisa assim, já é taxado. Só que ele tem problema de fala, que ele vai na fono, ele tem uma rouquidão constante, muitas vezes você não escuta o que ele fala. Então ele vai pra uma fono... só que ele tem uma dificuldade, por mais que você mostre pra ele as letras, os sons, tentar formar... a dificuldade dele ainda é muito grande, ele progrediu sim, mas naquele esquema, poderia ter progredido mais. **Por mais jogos, por mais atividades que você faça, mesmo na sala regular... eu achei que o progresso dele foi pouco também.** Só que ele é uma criança muito esforçada. Você nota que ele quer aprender. Mas não sei se é de casa... ah mas o irmão também é assim... bom se o irmão é assim eu também vou ser... Eu sou muito assim, eu vejo muito família, o lado da família. Eu acho que precisa. E esse ano, ele teve muitas faltas em relação ao ano passado. Mesmo por conta da fono, porque as vezes batia o horário, as vezes ele chegava atrasado pra ...pro grupo de apoio. Mas as vezes que ele vinha, você notava que ele era uma criança parecendo que ele queria aprender, que ele quer aprender. Aí tinha uma barreira na aprendizagem dele.
>
> *J. O que você acha que é, ou imagina... fala alguma coisa que você pensa enquanto está tentando ensinar ele alguma coisa...*
> É o que eu falei. Eu acho que falta um pouco de incentivo. Falta um incentivo em casa... ah é o irmão, mas o irmão também consegue. Vamos tentar também porque você também vai conseguir. Eu ouvi de uma tia dele. “Ah eu já sentei com ele, e falei a palavrinha que é com essa letra, depois eu falei pra ele repetir ele já não sabia mais. Ele não vai conseguir, ele não sabe mesmo. O irmão dele também você precisa ver como que é o irmão dele” . Então ele também ouve isso. Então falta um pouco de auto-estima, né? Dessas crianças. Mas eu acredito que ele é uma criança esforçada, não é assim... é falta de atenção, ah ele não presta atenção, desatento, não. Ele tem sim, ele se esforça.

Mesmo os jogos sugeridos pela psicopedagoga para tentar deixá-lo mais seguro e escolarizá-lo não surtem efeito.

Uma das professoras de classe regular, também traz um caso de uma criança com problemas na escolarização com explicação centrada nos aspectos familiares.

> Uma criança minha tem bastante dificuldade, mas a gente não pode dizer que não vá superar até o final do ano. A gente sabe que é uma criança que tem dificuldade de alcançar o conteúdo. Ta no apoio, teve alguns progressos, mas ainda não consegue atingir boa parte das atividades, não consegue realizar, ela é uma criança muito ansiosa, muito insegura, talvez pela situação familiar, também pela situação escolar, que ela já sente que ela tem muita dificuldade de estar realizando essa tarefa... essas tarefas. Então assim você coloca um trabalho lá no começo do ano, e você coloca agora, você sente diferença. Só que você vê que essa criança tem muita dificuldade.
>
> *J.- Você pode contar um pouco dessa história familiar, conta um pouco sobre ela...*
> O que a gente conhece um pouquinho é que o pai briga muito... ela conta muito que os pais brigam, que o pai vai sair de casa, que o pai ta batendo na mãe, então nunca contou que o pai bateu, mas fala que o pai ameaça... que o pai tem muito ciúme da mãe, que briga porque acha que a mãe tem contato com outras pessoas, com outros homens, então ela tem um nível social que a gente vê que é tumultuado. Então no começo do ano ela chegou bem insegura, ela tinha medo de falar qualquer coisa, hoje ela se coloca. **Mas você vê que é bem restrita, né? É uma criança que... agora ela se expressa, mas ainda com dificuldade.** No começo do ano ela não falava nada. Então ela teve um rendimento, isso vai ser pesado agora no final, só que precisa ver até que ponto ela vai chegar agora no último bimestre. Se ela tiver muito aquém do... ela vai continuar se sentindo... mais diferenciada ainda, porque ela vê que um conteúdo de quarta série que ela não consegue dominar de novo? Como que ela vai se sentir? E também por outro lado, se ela ficar na terceira série, como que ela vai se sentir fazendo o mesmo ano? Então tudo isso vai ter que ser pesado agora no final, tem mais um bimestre pra ser trabalhado com ela. Não dá pra falar, né? Acho que nunca dá pra falar que a criança não tem condição. Acho que tem que dar um tempo pra ela e muitas crianças mudam as vezes, quando a gente menos imaginam elas conseguem alcançar alguns níveis que a gente achava que ela não alcançaria. Então tem sempre que estar investindo. A gente ta investindo muito nesta criança, principalmente esse caso, eu acho que nunca é um caso perdido**. Tem que estar investindo muito, ta colocando atividades que solicitem, pra que ela consiga participar... que estimulem essa participação dela, até que ela consiga pelo menos melhorar um pouco.**
>
> *J.- Ela é o caso mais difícil que você tem?*
> No momento? Eu acho que sim. Acho que sim por que é um aluno que tem dificuldade... pra se colocar assim, pra contar da vida dela, pra contar como que é o nome do pai e da mãe, ela... se embaralha muito. Atividades assim que a gente fez... ligadas a prefeitura, a cidade... ela não sabe o nome da cidade dela, ela confunde... então ela confunde muito o que é da vivência dela, o que ela aprendeu na aula, então tem muita dificuldade para estruturar essas idéias. Então agora que ela ta se expressando mais, se abrindo mais, melhorou um pouco a escrita, melhorou um pouco a parte de matemática, mesmo assim foi muito sacrificada pra uma criança de terceira série. Acho que é o caso mais grave que a gente tem.
>
> *J. – Essas informações que você tem sobre a família como é que soube?*
> Por ela. Ela mesma se colocou. A mãe participou de duas reuniões até agora, não se colocou quanto a vida familiar, mas que ia tentar ajudar, e coloquei as dificuldades da aluna pra ela e a mãe se dispôs a estar trazendo pro grupo de apoio. Porque algumas mães nem sempre colaboram com os filhos, mas a maioria sim. Eu não tenho nenhum caso de mãe que não trouxe. Todas colaboraram. Essa colaborou. Trouxe, a menina tem participado, mas ainda... teve resultados, mas ainda está abaixo da sala, bem abaixo.

A expectativa é de que essa criança não tenha tanto sucesso em sua escolarização, e essa crença atravessa e determina as práticas escolares e as relações que os educadores estabelecem com ela, por mais que ela diga que não desiste do aluno. Parece tentar convencer-se de que há uma possibilidade de aprender, mas os aspectos comportamentais e familiares parecem mais fortes diante da fala do investimento no aluno. Ela diz "ainda está abaixo da sala, bem abaixo". E a única ação pensada é em relação à família, o que fortalece a idéia de que o problema está nela Esses podem ser mecanismos determinantes dificultadores de sua escolarização, que enquanto tiverem como foco os aspectos emocionais e familiares, a escola e essas concepções continuarão estruturando essas relações escolares.

Vejamos o caso de mais uma criança na fala de uma das professoras de sala regular:

> [...] Tem outro aluno também que veio de uma vivência muito... muito carente. Cuida dos irmãos já desde pequenininho. Aquela história de o pai e a mãe precisavam trabalhar, o ano passado o pai foi embora, deixou a mãe, acho que a coisa ficou mais difícil ainda, vocabulário dele era muito restrito... a escrita dele era muito da forma ele falava, uma escrita muito simples muito..."pegano", "correro", "nói", assim muito curtinho. E o caderno dele ele tinha pouca vivência com caderno, com lápis. Ficava tudo muito sujo, muito borrado, o irmãozinho derrubou café. Ele tinha uma vivência de pai mesmo dentro da casa. Porque ele era um... ele é o mais velho. E a gente viu já no apoio que ele já ta bem melhor. Ele tem textos assim, ainda com muitos erros, mas muito da fala dele já mudou, vocabulário dele ja melhorou. E e a organização geral do caderno isso ela conseguiu fazer no apoio. Porque talvez isso de estar junto trabalhando no apoio, praticamente, individualmente com ele... fez com que conseguisse organizar melhor o caderno dele, ensinar como que se utiliza linha, como é que se utiliza a borracha... então essa parte de visual acho que pro caso desse aluno funcionou bastante.
>
> *J.- Ele ainda está no apoio?*
> Ele ainda está no apoio. Ele ainda está... ele ainda possui algumas dificuldades em matemática, já superou assim as três operações iniciais: adição, subtração, que ele também tinha dificuldade e melhorou. Começa agora um trabalho com ele com divisão... pra que ele melhore e ainda continue esse trabalho de ... traçados... porque assim, ele tem agora uma letra cursiva... boa, mas é aquela letra de começo de cursiva. É uma letra grande, ela é uma letra ainda com traçados ainda que firmes... tem dificuldade para fazer alguns traçados. Então esse trabalho com ele ainda continua. Esse segundo caso ainda continua. Porque ainda tem muita correção de texto pra fazer, o vocabulário dele ampliou-se bastante, mas ainda precisa ainda estar melhorando pra poder estar enfrentando uma quarta série o ano que vem.

Sobre esse relato podemos perceber novamente uma atribuição dos problemas à questões ligadas à organização familiar, confirmando a presença marcante dessa explicação no cotidiano

escolar. Em outro caso relatado por essa professora, verificamos a atribuição das causas do sucesso escolar a ele mesmo. Portanto, o indivíduo é responsável tanto pelo seu fracasso quanto pelo seu sucesso. No trecho a seguir, verificamos que o sucesso é atribuído à sua "motivação" para os estudos, ou seja, a um fator psicológico.

> [...] ele é repetente da terceira série, ele iniciou o apoio, e ele tinha muita vontade de sair do apoio. A gente... ele tinha uma... um entusiasmo próprio, uma motivação que esse ano ele iria passar de ano, que esse ano ele iria sair do apoio, que ele ia conseguir fazer tudo melhor. Ele começou o ano e acho assim ele se dedicou muito. Além da professora ter auxiliado bastante, acho que essa motivação foi um ponto forte do F. Então tudo ele queria fazer, tudo ele queria aprender, tudo... talvez pela repetência também, que ele sentiu que teria que fazer a terceira série de novo. E chegou agora, antes do... no segundo bimestre daí ele já tava bem. Saiu do apoio, e ta super bem. Tem acompanhado o conteúdo. Ta legal agora na sala. E... ai foi uma coisa assim... que ele pra auto-estima dele foi excelente! Porque ele falava: "Eu consegui!" Na época chorando... "Agora eu consigo fazer tudo!" E realmente ele mudou. Se você visse as coisas que ele fez no começo e o que ele faz agora, realmente está bem modificado. Deixa eu pensar em outro que ta saindo... Tem mais uma menininha também que ta saindo... a G. provavelmente vai sair agora, nós vamos ter uma reunião... mas ela também teve dificuldades em matemática, teve dificuldade em produção de texto... e agora ela ta fechando esse bimestre já com média normal, não tem mais nada ... vermelho, foi o que a gente conseguiu um resultado maior. Eu acho assim... toda criança que entra no apoio que a gente tem observado, bem o começo da fase, as primeiras produções e olha agora, você vê um progresso muito grande, só que as vezes a defasagem que tinha desde o começo não chega ainda alcançar o que a gente pretende até o final da terceira série. Então a gente quer investir ainda mais um pouquinho... o crescimento foi grande, mas como a defasagem também era grande, acabou ficando ainda... ainda continua no apoio, vai fazer um trabalho ainda maior pra ver se progride mais ainda. Algumas crianças já conseguiram alcançar um nível bom pra terceira série já dá pra estar saindo. Mas alguns realmente você... é... você olha no começo do ano e é muita coisa pra se trabalhar. Então você analisando as duas produções você ... "Olha quanto essa criança cresceu!" Quanto ela mudou, quanto ela estruturou... quanta coisa boa aconteceu! Mas mesmo assim ainda precisa de uma continuação... pelo menos mais um bimestre pra ... tar fechando a terceira série que dê pra dar continuidade no ano que vem na sala.

Ora, se nos relatos essa visão é hegemônica e orienta as ações dos educadores, é interessante notar que há contradições nos discursos. Essas opiniões que mudam baseadas na experiência com essas crianças que progridem, abrem espaço para que as contradições apareçam e que as relações educativas com essas crianças modifiquem-se, aproximando este aluno cada vez mais de sua escolarização efetiva. Isso pode ser verificado também quando analisamos o caso de outro aluno.

Vejamos o discurso da psicopedagoga sobre T.:

> [...] o T., é uma criança que veio pra gente esse ano, ele já veio não alfabetizado numa segunda série. [...] Veio de outra escola. Uma escola... não da escola da rede, uma escola do Estado. E veio não alfabetizado, está numa segunda série e... esse eu considero acho um dos casos mais complicados atualmente no grupo de apoio. Porque já é uma criança de segunda série, ele estava pré-silábico, eu já percebi que ele já caminhou... ele já ta silábico pelo ditado, que eu fiz, diagnóstico com valor sonoro em vogais... ele está mais centrado. Ele era bem mais disperso. Os primeiros dias que eu vim no grupo de apoio que ele tava também, nossa ele era muito disperso! Hoje eu percebo que ele está um pouco mais centrado, a professora também percebeu, então ele ta caminhando. **O que eu percebi na avaliação é uma criança que tem bastante lacuna no conhecimento em alguns conceitos que não são formados, mas é uma criança normal assim que não tem maiores problemas. É só fazer esse trabalho, né? De reeducação aí, trabalhar com as lacunas que precisa estar trabalhando ai... com as lacunas que tem no conhecimento, mas é uma criança que aprende. Sem maiores problemas... só ficou defasado aí.** É uma cri... bem imatura também. Eu já conversei com a família, é uma criança bem mimada. Sabe, a família acho que meio que não deixou ele crescer. É um filho pequeno no meio de cinco irmãos. Então meio que todo mundo faz tudo por ele. Então com isso ele se tornou uma criança imatura. E era também tratado, como a mãe me relatou, como um bebê em casa. Por ser uma criança em relação aos irmãos pequena... pequeno. Então o que eu sei dele é isso. Mas a gente ta trabalhando com ele. Ta... ta... tá respondendo. Só que é um responder assim... uma coisa gradativa. Nada assim: - Já ta...! Mas do que ele chegou aqui sim... ele já caminhou sim".

A professora do grupo de apoio tem a sua versão para a história desse aluno:

> *J. O T. veio de outra escola também, né? O que você acha que aconteceu no caso dele assim?*
> Também... Então, existe... porque ele é do estado, né? Progressão continuada. Ele mesmo falou que brincava... e ele passou, sabendo ou não. **Porque pra uma criança estar na segunda série e não saber as letras, né? Também é o sistema, né? Que deve estar errado, sei lá. Quem sou eu pra dizer o que é certo e o que é errado nessa parte, mas que tem alguma coisa diferente e estranha sim. Pode até ser por ele mesmo. Mas existe uma postura de também de professora... não sei.** Pode ser que eu esteja falando bobagem, não sei. Existe ... tenho até medo! Mesmo essas crianças que vieram, se não me engano, vieram juntas, de outra cidade, também... vieram do estado, vieram com dificuldades. Não que o municipal não tenha porque teve uma que veio [*da rede*] também. Já estava na sala e tem dificuldade também. Mas é complicado Joseana você apontar o erro. Eu acho mais fácil a gente sanar o erro do que ficar apontando. Ficar falando que é o sistema, é a administração, é a professora, é a criança... eu acho que não tem que ficar apontando erros, eu acho que a gente tem que ver o que a gente pode fazer pra melhorar isso. E eu acredito que tento, na medida do possível... com todas essas sugestões, com o apoio da coordenadora, com o apoio da psicopedagoga, sabe?, com trabalho e empenho eu acho que alguma coisa eu fiz. Foi o certo? Não sei. A gente tá tentando... alguma coisa tem que fazer. Então a gente tá tentando fazer. Mas não ficar sabe... apontando erro, porque isso... porque aquilo... Porque o que eu acho que mais é a família, né? Porque não é só a família. Daí vem mais até... o que eu falei, né?, A estrutura também, né?

Essa versão sobre T. é bastante semelhante ao relato da coordenadora pedagógica. A atuação da psicopedagoga tanto no discurso da professora do apoio, quanto no da coordenadora

pedagógica, foi fundamental para que as relações escolares estabelecidas com ele no início do ano na escola, mudassem, e que ninguém desistisse de ensiná-lo, por mais que aparentemente não fossem obter sucesso.

> Olha, quando a gente recebeu ele, nós ficamos assim muito assustados. Por que ele freqüentou um ano na primeira série, quando ele chegou aqui pra gente, ele não sabia o nome dele! Ele não sabia o nome dele, ele não reconhecia letras, nem números. Aí deu um nó, né? A professora já ficou desesperada, falou: "[*coordenadora*]. o que que eu faço? O menino não sabe nada, não sabe nada!" Falei, bom, "a gente tem que partir do início", né?. Falei, você vai estar trabalhando conteúdo mesmo realmente de alfabetização, de primeira série, esquece o conteúdo de segunda-série que a classe já é capaz de fazer, e vai estar trabalhando com ele individualizado, tanto, né?, Aí a recuperação contínua, o que ele precisa: formação de palavras, letras móveis. Trabalhar bastante com formação de palavras e letras móveis. Isso eu ajudei ela em sala de aula também. Começamos com o nome dele, pesquisa, entendeu? Relacionava o nome dele com outras palavras, aí colocava o alfabeto móvel pra tar formando a palavra junto com ele, pra ele ta relacionando o som com a escrita. Foi todo um trabalho de alfabetização mesmo com ele. E... escrever também ele tinha muita dificuldade. Hoje, ele já reconhece quase todas as letras do alfabeto. Hoje, ele já ta até conseguindo fazer letra manuscrita. Mas assim, falta muito ainda! Mas esse trabalho individualizado, tanto no grupo de apoio a tarde, quanto de manhã na sala de aula, com a professora e comigo, eu vou bastante ajudar ele. Então é assim, é um aluno que já... evoluiu, hoje ele já se sente mais aceito, porque ele via que ele tava totalmente fora do grupo, ele é muito imaturo, brincava bastante, chamei a mãe, conversei com a mãe, a mãe falou que na outra escola nunca foi chamada, que ele nunca teve tarefa. E assim... a família que também é um pouco ausente, né Joseana? Mas assim, conversamos bastante com ela de estar tendo esse compromisso de estar ajudando ele, de procurar dar responsabilidade pra ele, dar tarefas pra ele fazer em casa, porque ele é o caçula, aí todos tratam ele como um neném em casa, entendeu? Esse é um fator que ta prejudicando ele na escola. Então ele cansava de escrever, não queria mais. Isso já melhorou também. Então ele... dependendo da atividade e tal, de educação artística, ou que a professora dá ele ta interagindo com o grupo, não fica só sozinho. Então ela ta assim, achando meios pra estar colocando ele com o grupo, dependendo da atividade, pra ele ta trabalhando junto, e um momento individualizado, porque ele precisa mesmo de uma atenção ali específica diariamente, pra ta ajudando ele. E ta conseguindo! Quer dizer, você pega um aluno que não sabe nada, você fala: "Epa! Esse aluno tem algum problema!" Mas agora você vê que ele ta conseguindo, devagar, mas ta, então é problema de dificuldade ou de ensinagem? Entendeu? Então aí eu acho que é mais de ensinagem do que de dificuldade. Esse aluno não foi ensinado! Não foi trabalhado. Porque é mais fácil o que? O professor trabalhar com os alunos que sabem, ou com aqueles que não sabem? Isso eu bato muito aqui. Porque o aluno que sabe Joseana ele não precisa de mestre, ele não precisa de professor! O aluno sabe. Entendeu? Eles pegam muito rápido, eles assimilam muito rápido! Seja nesta escola, seja na outra. Agora, a criança que tem dificuldade o professor precisa investir! Ele precisa olhar com carinho! Ele precisa ter um olhar diferenciado pra essa criança! Se não essa criança vai sendo... jogada de ano pra ano. Entendeu? No estado mesmo com esse processo que a criança só tem a retenção na quarta série... o que que acontece? É bem trabalhada essas crianças? Não to julgando o trabalho do estado não! Mas é que de repente a gente recebe alunos... nós tivemos uma aluna que foi alfabetizada na terceira série. Agora como um aluno, Joseana, chega numa terceira série sem saber ler e escrever? Foi é aluna nossa no grupo de apoio. Progrediu muito, muito, muito, muito! Agora lê, escreve... ta defasada ainda? Ta. Mas ela nossa! Do que ela chegou aqui... Então eu acho que falta. Falta no geral investir mais nas crianças, isso graças a Deus a prefeitura logo percebeu que não tava funcionando. E que realmente precisava dar um socorro e fazer realmente algo significativo pra essas crianças. E acho que ta dando

> resultado! Entendeu? A [*psicopedagoga*] passa assim, muitas idéias de como ta trabalhando... assim lógica matemática, (*palavra incompreensível*), a parte de leitura e escrita, de fazer a criança refletir. Então as professoras estão tendo um suporte pra elas atuarem com os alunos. Diferente do que era antes. A professora ia sem saber o que fazer! Quer dizer, o aluno entrava no começo do ano e como pode chegar no final do ano da forma como entrou? Não é verdade? Então eu acho que assim, conseguimos bastante.Hoje a gente ta vendo as crianças avançarem.

O que podemos verificar nessa explicação sobre o problema dessa criança é que a coordenadora consegue separar aquilo que pode ser agravado pelas condições de vida, e aquilo que foi erro da escola. Ela avalia que essa criança não foi ensinada na escola anterior. Indigna-se com o fato de estar na segunda série e não saber ainda nem algumas sílabas. Apesar da criança apresentar fatores psicológicos que poderiam atrapalhá-la em sua alfabetização, que nomeia de "imaturidade", não utiliza esse termo, neste caso, no sentido da imaturidade cognitiva para aprender os conteúdos da escola, e sim em sua relação com a família e com a escola. E não atribui o problema de escolarização a essencialmente esses fatores psicológicos e sim, às "lacunas do conhecimento", que traduzimos aqui como não ter sido ensinado sobre esses conteúdos escolares, ou seja, não foi ensinado a escrever.

Mostra também que conhece a história escolar dessa criança, ou seja, a história de que não foi alfabetizada pela outra escola. O que em outra situação, essa criança poderia ser julgada e taxada como tendo deficiências e, portanto, que não aprenderia jamais.

A importância de conhecer a história escolar dessa criança está em não cometer equívocos que podem ser carregados pelos alunos em toda a sua trajetória escolar. O artigo de Machado (1997), nos mostra a importância de os professores e de todos os agentes que participam da educação da criança conhecerem a história e a trajetória desse aluno em sua escolarização. Um veredicto diferente da psicopedagoga, nessa avaliação individual que fez, que ele teria problemas de aprendizagem, poderia marcar a história dessa criança. Marco no sentido de que a partir daquele momento, todos os agentes envolvidos em sua escolarização, e sua família, teriam um diagnóstico definitivo sobre as condições e o futuro dessa criança. E passariam a tratá-lo como portador desse diagnóstico, permeando todas as relações dessa criança com a escola e com o seu futuro.

O contrário aconteceu, quando a conclusão de sua avaliação de que ele é uma criança normal que irá aprender alastra-se pela escola, como apenas um problema na escolarização dessa criança. Igualmente o peso do diagnóstico, como discutíamos anteriormente, ecoa pela escola.

Mas dessa vez, por acreditarem nesse veredicto, estabelecem relações potencializadoras das capacidades desse aluno. E o resultado final é que ele aprende. Aprende devagar em relação aos outros, mas aprende. Os mecanismos de produção do fracasso escolar são quebrados nesse momento, deixando uma lacuna para que novas relações possam ser estabelecidas com essa criança. E então ele fica mais concentrado, ou mais *'centrado'*, interessa-se pela escola.

> [...] O que eu percebi na avaliação é uma criança que tem bastante lacuna no conhecimento em alguns conceitos que não são formados, mas é uma criança normal assim que não tem maiores problemas. É só fazer esse trabalho, né? [...] com as lacunas que tem no conhecimento, mas é uma criança que aprende.

Portanto, podemos afirmar pelos dados aqui apresentados que a visão do fracasso escolar centrado nos indivíduos e em suas famílias ainda é predominante. Mas também podemos encontrar os discursos que contradizem essa versão. O que nos leva a crer, que se houvesse um interlocutor capaz de provocar reflexões críticas sobre essas concepções, e se tivessem tido acesso a uma produção da psicologia escolar que permitiu uma análise crítica das questões institucionais que envolvem a produção das dificuldades, o campo estaria receptivo a essas mudanças, visto que os educadores são dedicados aos alunos e têm tentado, de forma coerente com o repertório que tem (ou não tem), melhorar a qualidade do ensino oferecido aos seus alunos. Não encontramos discursos pessimistas ou totalmente sem sentido pessoal nos discursos dos educadores, como é comum encontrarmos nas escolas. Todos eles mostraram que ver os alunos aprendendo ainda serve como combustível para que permaneçam na profissão. Só não sabemos até quando. A aparência é de que têm claro que o objetivo de sua atuação profissional é educar as crianças. Há vínculos entre os professores, os alunos, e o bairro. Inclusive duas das professoras entrevistadas moram nesta comunidade, e trabalham nesta escola por primeira opção de escolha e há muitos anos, algumas desde antes de iniciar o ensino fundamental. A característica da escola não é a de transferências de professores constantes. Temos elementos para apontar que em nosso campo encontramos profissionais que têm consciência do papel social do educador, mas que não encontram lugar para que as contradições ganhem corpo e provoquem movimentos significativos no cotidiano escolar.

Se essas são as concepções de fracasso escolar encontradas em nosso campo de pesquisa, ou seja, a visão hegemônica de que os problemas estão localizados no aluno e em sua família, precisamos compreender as raízes teóricas em que essas teses estão baseadas. O que pudemos encontrar nos documentos oficiais, nas falas e nas práticas, é presença marcante e assumida do

construtivismo de Piaget. Sobre esse assunto, que discutimos no capítulo 2, traremos os dados e análise neste próximo ítem.

4.6. A concepção de educação e o construtivismo psico-genético de Piaget

Em quatro oportunidades entrevistamos a psicopedagoga responsável pelo projeto de intervenção nos grupos de apoio das escolas municipais de ensino fundamental.

No primeiro encontro ela nos forneceu cópia de seu projeto de intervenção intitulado "Projeto de Ações para Desenvolvimento do Trabalho Psicopedagógico em Salas de Apoio Durante o Ano Letivo de 2004".

A introdução do projeto traz que um dos grandes desafios da escola pública atualmente

> [...] é o grande número de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem e rendimento insatisfatório. Freqüentemente, constatam-se casos de alunos reprovados por várias vezes durante os primeiros anos de ensino fundamental e ou alunos que estão em determinadas séries mas com grandes lacunas em seus conhecimentos.

Como podemos constatar há aqui uma evidência de que as sucessivas medidas governamentais para resolver o problema não têm dado resultado. O apontamento desse problema oficialmente demonstra que apesar de inúmeros projetos para o enfrentamento do fenômeno do fracasso escolar, ainda há, em 2004, a mesma problemática que se anunciava nas décadas anteriores. Numa reportagem do jornal Diário de São Paulo (BETINI, 2006, p. A3), há uma declaração do Secretário Municipal de Educação de São Paulo de que 30% dos alunos, em números absolutos, 17 mil alunos, que cursam a 4ª série do ensino fundamental (de um total de 67 mil matriculados na 1ª série[14] na capital), não sabem ler e escrever. E, o gestor justifica dizendo que "[...] essa deficiência é mais do que comprovada, mas vinha sendo escondida embaixo do tapete até agora, porque é frustrante admitir que as crianças não sabem ler e escrever...".

Voltando ao nosso estudo de caso, a psicopedagoga afirma, como acompanhamos no fragamento da entrevista transcrita anteriormente, que os alunos têm lacunas no conhecimento, ou seja, os conteúdos não foram ensinados de forma que o aluno aprendesse. E fala sobre os efeitos do fracasso escolar na vida dos alunos: "Essas reprovações e esses insucessos na escola

[14] Não há dados sobre o número de matriculados na 4ª série.

contribuem para desestimular os alunos e em alguns casos, até para que abandonem a escola sem concluir os estudos básicos". Reconhece que esses alunos estão sendo excluídos de seu direito de aprender.

O projeto da psicopedagoga vai ao encontro das preocupações já presentes no projeto oficial das Classes de Aceleração, da S.E.E. [assim como quando discutimos o estudo de Vieira, (2002)], qual seja, a reprovação desestimula o aluno, baixa sua auto-estima, leva à evasão.

Se nas décadas anteriores um dos mais graves problemas do ensino no Brasil era a escassez de vagas nas escolas, impedindo o acesso da maioria da população, hoje o que verificamos são mecanismos de exclusão agindo sobre aqueles incluídos no interior da própria escola. Mas é interessante notar que, se há uma unanimidade na percepção geral de que a reprovação é um mecanismo de exclusão, não há na maneira de se lidar com o problema. Nesta rede municipal a progressão continuada não foi a solução adotada, em vez disso o que se procurou fazer foi apresentar um projeto psicopedagógico de intervenção para melhoria das condições de ensino oferecidas nas Classes de Aceleração.

O projeto da psicopedagoga traz que as escolas públicas, segundo lei que as obriga, oferecem às crianças do ensino fundamental,

> (...) atendimento complementar em salas de apoio ou reforço. As crianças encaminhadas são as que não conseguem atingir os objetivos básicos propostos no decorrer do bimestre. Segundo a Resolução da SEE 27/02 essas salas de apoio e ou reforço se caracterizam pela consolidação de aprendizagem efetivas e bem sucedidas e constituem parte integrante do processo de ensino aprendizagem, tendo como princípio básico o respeito a diversidade de características, de necessidades e de ritmo de aprendizagem de cada aluno. **Porém, o que vem acontecendo é que estas salas de apoio estão encontrando dificuldades para atingir os objetivos a elas designadas** (grifos meus).

Essa percepção de que as classes de aceleração não cumprem com o que se propõem, abre espaço para a proposta de uma movimentação no estado cronificado da existência por decreto das Classes de Aceleração.

Essa ressalva indicada no trecho acima, nos remete a comprovação da hipótese que trabalhamos em nosso projeto, ou seja, que as estratégias de enfrentamento do fracasso escolar, vindas da esfera governamental, não têm dado conta de resolvê-lo. E que, portanto, necessita de revisão.

A S.M.E. admite e propõe uma estratégia de enfrentamento local e procura algo adequado à sua realidade. E apresenta como uma das alternativas para amenizar o problema do fracasso

escolar o trabalho da psicopedagogia: “[...] que tem como objeto de estudo o processo de aprendizagem humana, procurando compreender de forma global e integrada os processos cognitivos, emocionais, sociais, culturais e pedagógicos que interferem na aprendizagem”.

Percebe-se neste trecho abaixo uma preocupação, assim como indicada por Masini (1993), com uma psicopedagogia institucional voltada para o processo de ensino-aprendizagem, entretanto, nada menciona sobre os processos que envolvem aquele que ensina (relações professores-alunos, suas concepções e modos de ação, as condições de trabalho para que possam ensinar, e que sabemos que têm interferência direta sobre aquilo que o aluno aprende). A “instituição” fica aqui reduzida à capacitação dos professores dos grupos de apoio, que deverão auxiliar as dificuldades de aprendizagem “dos” alunos. A melhoria do trabalho docente é aqui entendida como sendo da sua capacidade de auxiliar o aluno a resolver “seus” problemas de aprendizagem.

A proposta confirma essa afirmação:

> Neste trabalho, especificamente, a psicopedagogia terá uma atuação institucional, tendo como público alvo os professores que atuam nas classes de apoio da Rede Municipal de Ensino, que conseqüentemente ajudarão os alunos a superarem suas dificuldades de aprendizagem. Segundo Scoz (1994) o trabalho psicopedagógico voltado para a assessoria de professores e demais educadores nas escolas, tem como objetivo contribuir para a melhoria do trabalho docente, ampliando a perspectiva de análise das questões pedagógicas e alternativas de trabalho.

A escolha pela modalidade de intervenção nos problemas de escolarização dos alunos, como “institucional”, nos remete àquilo que Patto (2000) anunciava no encontro que discutia a questão da psicopedagogia como profissão. A modalidade clínica, individual, não dá conta de compreender a complexidade do fenômeno, pois centra-se na problemática individualizada do aluno e busca encontrar algo em seu desenvolvimento cognitivo e na estrutura familiar que justifique suas dificuldades. Seria preciso conhecer profundamente a escola, analisando as relações que se estabelecem dentro dela, para intervir nesses processos. Mas na verdade, o que parece fazer é transferir o olhar do aluno para o professor, e, apesar de haver um ganho nesta mudança de foco, a forma de abordar o problema ainda parece assumir um caráter individual e não das relações institucionais, como iremos verificar no trecho abaixo com fragmento do quadro teórico que serve de sustentação ao projeto da psicopedagoga. As causas das “dificuldades de aprendizagem” apresentadas pelas crianças são explicadas a partir da definição que Sisto *et al* (2001 apud S.M.E., 2004) traz como sendo

> [...] um grupo heterogêneo de transtornos, manifestando-se por meio de atrasos ou dificuldades em leitura, escrita, soletração, cálculo em crianças com inteligência potencialmente normal ou superior e sem deficiências visuais, auditivas, motoras ou desvantagens culturais. Geralmente a dificuldade de aprendizagem não ocorrem em todas as áreas de uma só vez e pode estar relacionada a problemas de comunicação, atenção, memória, raciocínio, coordenação, adaptação social e problemas emocionais. Assim sendo, as dificuldades de aprendizagem não têm uma resposta definitiva e para tentar compreender as mesmas é importante considerar os diferentes aspectos, cognitivo, psicomotor, motivacional, pois estes quando analisados individualmente não conseguem explicar os processos normais e patológicos da aprendizagem, enquanto que a integração desses fatores oferece uma visão mais ampla e profunda. Dessa maneira, para melhor entender e compreender os processos de desenvolvimento, de aprendizagem e de dificuldades dos alunos é importante considerar as contribuições da psicologia genética piagetiana, pois através de seus estudos Piaget mostrou que o conhecimento é construído pelo sujeito na interação dele com o meio e que o erro é parte do processo de construção do sistema cognitivo. Piaget também descreve níveis e estágios de desenvolvimento cognitivo, suas características e as diferentes formas de raciocínio em cada um deles, possibilitando priorizar situações que signifiquem melhores experiências para os alunos, tornando estas um fator significativo para o desenvolvimento cognitivo infantil.

Este trecho sugere que ainda há uma compreensão que, apesar de ampliada, deixa a escola de fora da problemática do aluno. Procura nele uma razão para o seu rendimento escolar baixo, estabelecendo uma relação entre desenvolvimento cognitivo e prontidão para o aprendizado, que poderia indicar que a causa do fracasso escolar, seria não estar no estágio de desenvolvimento cognitivo correto para compreender determinados conteúdos escolares.

Há, no entanto, indícios nesse projeto de que há uma transição entre a visão tradicional, que acredita ser os problemas de escolarização das crianças dificuldades cognitivas individuais, e a idéia de que essa visão sozinha não basta para compreender o fracasso escolar. Podemos verificar isso quando no próprio projeto, propõe-se trabalhar com um grupo de professores, psicopedagoga e coordenadoras pedagógicas, para pensar sobre essas crianças e suas problemáticas. Mas ainda assim, a instituição não aparece como instância organizadora das práticas e relações pedagógicas. Essa questão nem é de fato mencionada, como se pôde verificar nas idéias contidas pelo autor citado. E ainda, a tentativa de compreender os processos causadores de dificuldades dos alunos, se reduz a busca de fatores individuais, como a motivação, a cognição o estado emocional, analisados, como na tradição positivista clássica de pesquisa, em suas inter-relações apenas na medida em que a falta de motivação pode ter por traz um distúrbio emocional ou uma defasagem cognitiva. Assim, a ida da psicopedagoga à escola é para tomar conhecimento dos alunos encaminhados e definir suporte teórico através do qual a professor deve atuar. Mas é interessante notar que apesar do modelo ser aquele condizente com as idéias já

presentes na Teoria da Carência Cultural, no projeto da psicopedagoga a preocupação em se verificar os critérios usados pelas professoras para encaminhar para saber "se as dificuldades de aprendizagem dos alunos apontadas pelos professores das salas regulares são pertinentes e também saber se há lacunas em seus conhecimentos anteriores", parecem sugerir a preocupação em ir além dos dados apresentados, e além dos limites impostos pela própria teoria que dá sustentação ao projeto. Parece que estamos frente às contradições que uma visão limitada do problema coloca, levando a psicopedagoga a buscar informações complementares. Mas sua busca é sem sucesso, pois como veremos, seus interlocutores dividem a mesma concepção teórica sobre o fracasso escolar, o que não permite que ela rompa e avance.

O projeto de enfrentamento dos problemas de defasagem idade/série foi proposto, partindo de uma perspectiva téorico-metodológica de educação para todo o município que já constava no documento oficial da S.M.E. publicado em seu *website* (no ar até a data atual). Vale a pena citá-lo na medida em que ele dá conta de explicitar a concepção de educação e suas formas de atuação no ensino fundamental.

> [...] o ensino será ministrado com base nos princípios fundamentais da Teoria Piagetiana sobre como o aluno se desenvolve, constrói seus conhecimentos e sua moralidade. Ele foi organizado de modo a enfatizar igualmente todos os aspectos usando o desenvolvimento global e harmonioso do aluno. A metodologia pretende contribuir para formação de pessoas criativas, inventivas e descobridoras. Uma educação orientada com o objetivo de criar-se na escola um ambiente físico e social que encoraje a conquista da autonomia, onde os alunos tenham a oportunidade de decidir, escolher, opinar, criticar, dizer o que pensam e sentem. O trabalho pedagógico proposto para ao nosso programa comporta diferentes tipos de atividades envolvendo as diferentes áreas do currículo dependendo dos objetivos que estão sendo focalizados. Em um dia de aula períodos de atividades diversificadas, atividades coletivas, atividades independentes, atividades individuais e avaliação do dia. **Atividade Diversificada:** são realizadas individualmente ou em pequenos grupos. Possibilitam ao aluno trabalhar de acordo com seu próprio ritmo, satisfazer suas necessidades e interesses, aprender a dosar o tempo que permanece em cada atividade, realizar, escolher, tomar decisões e progredir em direção a conquista da autonomia. **Atividades Coletivas:** são escolhidas e realizadas por toda a classe, pois visam objetivos comuns, proporcionam a troca de pontos de vista e oferecem aos alunos a oportunidade de ter experiência de vida democrática. **Atividades Individuais:** o professor trabalha individualmente com cada criança, enquanto as outras realizam atividades diversificadas, a fim de acompanhar o seu raciocínio fazendo intervenções adequadas. **Atividades Independentes:** as crianças trabalham independentemente, sem solicitar a atenção da professora. Estas atividades favorecem o desenvolvimento da responsabilidade, da iniciativa e da autonomia. Todos estes procedimentos favorecem o autocontrole e a responsabilidade propiciando a construção da autonomia intelectual e moral. (Publicado no *website* oficial da Prefeitura Municipal em 16/08/2004)

Na rede de ensino municipal essas concepções são largamente divulgadas através de cursos e eventos. Durante o mês de julho, todos os anos (há 16 anos), há um encontro de todas as

professoras da rede onde são oferecidas palestras e cursos sobre assuntos variados, com duração de uma semana. Para o evento são convidados palestrantes e outros profissionais, trazendo temas e cursos condizentes com a linha que a gestão segue, e, portanto, com as idéias que quer divulgar. Atualmente, o construtivismo está presente entre esses conteúdos, como pudemos verificar no folder do 15º encontro. O que nos leva a entender que esta é uma estratégia intencional da Secretaria Municipal para popularizar esses conceitos. Isso também pode ser verificado nos discursos sobre as práticas escolares. Vejamos abaixo como funcionam as aulas regularmente nas escolas deste município.

As aulas estão organizadas de forma peculiar nas classes de ensino fundamental regulares. A metodologia consiste em a professora iniciar um ciclo semanal em que introduz um tema/assunto e propõe exercícios para que "construam o conhecimento". As crianças são divididas espacialmente em pequenos grupos pela sala, em carteiras que são hexagonais e permitem um encaixe perfeito de várias carteiras em círculo. Os grupos são organizados a partir da atividade/conteúdo, e o aluno escolhe a que deseja participar naquele dia. Para escolher a tarefa, utiliza-se de fichas correspondentes aos grupos que ficam à disposição na frente da sala. No dia seguinte, tendo cumprido a tarefa anterior, escolhe dentre as outras atividades que ainda não realizou. Por exemplo, se escolheu língua portuguesa / produção de texto hoje e terminou a tarefa (normalmente exercícios em folhas mimeografadas pré-determinados pela professora) ele "roda", ou seja, insere-se em outro grupo com outra atividade, e assim por diante. Um dos alunos de cada grupo é escolhido como "líder" do grupo e tem como responsabilidade orientar os colegas de como realizar a atividade e ajudá-los os outros na compreensão do conteúdo. Essa liderança também tem duração de um dia. No dia seguinte, outro aluno será líder.

A professora se divide entre os grupos orientando as atividades, organizando o ambiente, numa concepção em que o professor é um "facilitador da aprendizagem". Também é responsável por avaliar o desempenho dos alunos. É comum ouvir dos professores e coordenadores que "o aluno constrói o seu próprio conhecimento". Essa opção técnico-metodológico de priorizar o trabalho em grupo também aparece associada ao construtivismo de Piaget aplicada nas escolas (CARVALHO, 2001).

Nas entrevistas com a psicopedagoga, o construtivismo de Piaget fica evidente como construto teórico em que baseia suas práticas, seguindo assim a orientação de toda a rede

municipal de educação, fazem parte da estratégia da Secretaria Estadual de Educação e também dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como vimos em Sawaya (1999) E Rossler (2003).

Trouxemos essa descrição sucinta, sem muitos detalhes, somente para ilustrar que a escolha teórico-metodológica não tradicional, está presente na rede municipal como um todo, não somente na direção do projeto psicopedagógico dos grupos de apoio. Essa concepção não é aceita hegemonicamente por todos os professores e alguns fazem críticas à essa opção, como veremos a seguir na fala da professora dos grupos de apoio:

> Como que era antigamente... o método tradicional, será que é o método que tá influenciando? Será que é a família que é muito corrida? Será que é o ambiente, a vida? O modernismo? Mas o que eu vejo, tomo eu como exemplo, era um método tradicional, era. Era o a, e, i, o, u. Era. Era o ba, be, bi, bo, bu, era, mas você saia sabendo aquilo lá. Você tinha que saber. Era 100 perguntas, mas eu tinha que decorar que decorar aquelas 100 perguntas. Eu sei que no final eu não sabia aquelas 100 perguntas, eu estudava na hora pra fazer a prova, tirava as notas lá, mas... eu vejo que... agora, a maneira que a gente faz com que eles pensem, tudo vamos trabalhar, vamos formar palavras, vamos pensar... não sei se é um processo mais lento... pra eles, pode ser até o melhor processo, mas esse processo é mais lento. Quando eu estudava era uma coisa pronta, eles formavam o que eles queriam. Concordo, eles formavam o que eles queriam, era uma coisa pronta. Mas você tinha aquilo lá, você sabia. Na primeira série você tinha que saber ler e escrever. E agora eles ainda estão formando as palavras. Então é um processo mais lento? Não sei te dizer o que acontece. É complicado! A modernidade... uma vez eu ouvi o Içami Tiba, uma carta de uma mãe dizendo que o filho, ele era muito ativo, tinha muitos argumentos, ne, daí ele falou assim que hoje em dia os filhos, eles estão mais com ... eles tem opinião já formada. E que antigamente não. Ele deu um exemplo de um manual. Pra gente pra ligar um celular, antigamente, o que que a gente fazia? A gente tinha que ler o manual. Hoje em dia não, a criança vai por tentativa e erro. Ele nem vê o manual, ele vai por tentativa e erro. Ótimo, mas e o resto? E a leitura e escrita? Acho que tá faltando alguma coisa... pra essas crianças, sabe, deslancharem... Porque que defasou tanto? Porque que existe tanta dificuldade agora? É difícil você explicar, é difícil você entender. Eu acho muito difícil de entender.
>
> *J. A rede municipal não trabalha com um método, que a gente falava de tradicional.*
> Acho que nem existe mais, né? Eu acho que em qualquer lugar... não sei se existe mais isso, o tradicional. Porque hoje em dia a gente estuda muito, né, são muitos estudos. Acho que cada um vai para um lado Montessori, Piaget, Perroud, cada um vai para um lado. Só que eu... muito estudo, ótimo, mas tá faltando ainda alguma coisa, que não sou eu que vou dizer o que que é porque eu não sei. Mas tá faltando alguma coisa, não sei se é a empolgação de que se viu um outro estudo e já vamos tentar. Mas é adequado ao nosso país? Ah, lá em Paris não sei o que... lá na França tá todo mundo aprendendo... então vamos colocar aqui. É adequado? Pra nossa estrutura de vida? Então eu vejo que as vezes é um pouco de empolgação. Sabe? Realmente, o que que está precisando? Como que vai ser o nosso estudo? Voltado pra que? Como que essas crianças vão aprender? A partir do que? Vamos ver primeiro família, sabe, não. Eu acho que tá bem por... vamos tentar por esse método. Agora, sei lá... Montessori, agora vamos tentar Montessori. E é progresso também, né? Progresso do mundo, da tecnologia. Eu acho que tudo decorrência dele. Eu não sei também se por causa dessa rapidez que tá o mundo... então a gente vai atropelando uma coisa com outra... sabe, eu acho muito complicado métodos de ensino... algo que se adequa a nossa estrutura. Não tô dizendo estrutura

> nossa cidade, tô dizendo estrutura nossa, país. Porque a gente vê muita coisa pra fora também... outros, né?

Percebemos também a crítica sobre a questão da qualidade do ensino ser decorrente do método escolhido na fala de uma das professoras das salas regulares:

> Então a dinâmica de grupo é assim... Eu tenho certa resistência em trabalhar no grupo enquanto "rodada". Porque assim nós temos... vamos supor, todos os finais de semana e começo de semana a gente tem um objetivo e tem aquelas atividades voltadas para aqueles objetivos. Mas eu gosto, eu faço a rodada, eu acho assim, que na verdade a gente tem que explorar o máximo os temas que a gente está estudando, vamos supor, no mês, todas as atividades você faz desenvolvendo o tema que está trabalhando, e a rodada seria o fechamento disso. Porque daí você já explicou, já passou por cada um, viu as dificuldades, falar com você, de... você vê as dificuldades e você planejar melhor aqueles assuntos que você talvez achou bom e não estava. E daí no final do mês você fecha tudo isso com uma rodada. Daí a criança já tem o conhecimento, sabe o que você está pedindo, sabe, vamos supor, como responder tem facilidade, porque já viu o conteúdo, já leu e já escreveu... aí sim essa rodada seria o fechamento. Então na verdade, na minha escola, eu faço esse... eu não faço rodada toda semana, principalmente quando eu vou explicar um assunto novo. Nunca faço a rodada porque na minha visão a rodada fica os assuntos soltos. E se você quer por semana, colocar a rodada, você quer que os alunos prestem atenção, você quer que os alunos sei lá... que os alunos reflitam sobre o assunto que ele está estudando? E que se você está na rodada ele senta em grupo, e parece que aquele objetivo fica solto. Eu tenho uns oito alunos que tem muita dificuldade, então esses alunos copiaram dos outros? E não tinha uma crítica. Assim eles, iam ...tinham um líder... iam na fala do líder e iam embora. Então esses conteúdos iam passando, passando... e você não tinha uma aprendizagem efetiva. Ia passando e o objetivo da gente não é passar! O objetivo da gente é ensinar! E você tem certeza que eles estavam entendendo pelo que eles falavam, que eles escreviam, pelo que eles demonstravam de tudo que eles fazem. Então a rodada é importante, eu acho que é importante. Mas para você fechar um certo conteúdo que você está dando, num certo assunto, um certo projeto. Aí eu acho interessante. Mas enquanto segunda série você tem que estar buscando assim... sistematizar tudo o que eles aprenderam na primeira série. Você tem que fechar na segunda. Tem que dar primeiro um apanhado geral... então quanto a isso eu acho que a dupla é importante, você está sempre trocando, porque na minha sala quando eu estou trabalhando em dupla, então a dupla faz com que eles discutam entre si, um ajude o outro, e a atenção seja mais voltada para você. Mais pro... prestar atenção... e eles não ficam muito jogados, soltos. Então isso pra mim é importante. Não que eu não dê a rodada, mas eu não dou sempre a rodada. Dou quando eu quero fechar um conteúdo ou um projeto. Porque daí eu tenho a atividade, que eu sei mais ou menos, o que eu posso cobrar de cada um, que eu tenho certeza que não vai ficar solto. E a matéria ficar solta. A dificuldade minha é a matéria ficar solta. O conhecimento em si ficar solto, compartilhado, solto na cabeça da criança.

Interessante que as professoras não aderem totalmente à proposta oficial. Mas também não retornam ao método tradicional. Entendem o construtivismo mais como uma concepção de educação, ou seja, como uma postura mais participativa e próxima do aluno, do que um método. Confundem o que é filosofia de educação com um método de ensino.

Sobre o papel esperado do professor, na visão construtivista de sua ação estar mais voltada a "facilitar" a aprendizagem do aluno, para que ele possa ter liberdade de "construí-lo"

com “autonomia”, leia-se “em seu próprio ritmo”, sem “imposições”, Carvalho (2001) discute que essa alegada e relativa incompatibilidade entre o ensino ministrado pelo professor e o desenvolvimento de uma aprendizagem autônoma de conhecimentos, capacidades e competências de uma aluno “parece assentar-se sobre bases bastante frágeis e nem sempre ponderadas” (p. 93). E que

> Uma vez mais, é muito possível que as próprias noções presentes nos discursos construtivistas e em suas descrições dos recursos correntes de ensino, por serem extremamente simplificadas, tenham tido uma influência decisiva em suas prescrições metodológicas. Nesses discursos, descreve-se uma aula expositiva como consistindo eminentemente na simples transmissão verbal de informações, o que está longe de uma descrição confiável das ações de um professor. Ao dar uma aula, mesmo que preponderantemente expositiva, um professor faz muito mais do que *transmitir informações*. Ele demonstra, por exemplo, a seus alunos, os procedimentos que utiliza ao resolver um problema, enfatizando com gestos, com sua voz, com a escrita, certos aspectos e raciocínios por ele considerados relevantes. Corrige procedimentos ou informações equivocadas; chama atenção através de atos ou palavras para, por exemplo, o gesto de sua mão ao escrever uma letra ou número, ou adverte seus alunos para certas armadilhas ou erros comuns. Enfim, os chamados “procedimentos verbais” de um professor fornecem ao aluno não apenas informações, mas uma série de outros elementos constitutivos dos conhecimentos, das capacidades ou das habilidades que deseja desenvolver em seus alunos. Não estamos sugerindo que os procedimentos didáticos correntes entre os professores sejam sempre adequados a seus propósitos, ou que seus resultados sejam suficientemente bons; tampouco que não sejam passíveis de eventuais melhorias. Apenas ressaltamos que, se temos como objetivo reformá-los e imprimir-lhes maior eficácia, o caminho que nos parece mais adequado é o de buscar compreendê-los em suas manifestações concretas, ou seja, a partir de estudos que incidam sobre as práticas correntes de ensino e suas relações e seus resultados de aprendizagem. Para isso, é preciso levar em consideração não um quadro caricatural das aulas, mas a complexidade das relações em uma instituição escolar; que nos fundamentemos não de forma prioritária nas pretensas características psicológicas de um dos elementos envolvidos nessa relação, mas na própria interação dinâmica do aluno com a cultura e as práticas escolares historicamente desenvolvidas e às vezes cristalizadas (p. 93).

Concordamos com Carvalho (2001), que afirma diante dos argumentos expostos acima que é apenas a partir de reflexões e estudos que tenham por objeto as instituições e práticas escolares que poderemos obter alguma clareza sobre os aspectos relevantes envolvidos no ensino e na aprendizagem escolar, “livrando-nos, assim, de modelos transplantados e simplificados, os quais acabam por inibir a compreensão intelectual desses processos e sua eventual melhoria” (p. 94).

4.7. As avaliações psicopedagógicas individuais

Acompanhamos uma avaliação individual feita pela psicopedagoga com um aluno. Que teve como instrumento principal as provas diagnósticas de avaliação cognitiva, conhecidas como "Provas de Piaget", que segundo ela, seriam usadas para avaliar qual o nível de pensamento da criança. Ou seja, em que estágio do desenvolvimento cognitivo ela se encontra. Também realizou, coerentemente às suas bases teóricas, avaliações psicomotoras e de leitura e escrita.

Nos formulários que utiliza para essas avaliações há uma "sondagem" de leitura e escrita onde ela aplica um ditado e sugere a escrita e leitura de um pequeno texto. Avalia no material produzido se o aluno identifica, reconhece e nomeia as letras do próprio nome e do alfabeto, em qual fase da escrita e de leitura está (por exemplo, pré-silábico, silábico etc). Também avalia as eventuais trocas de letras na fala .

Quanto à avaliação psicomotora, avalia através de testes a coordenação, o equilíbrio, o esquema corporal, a estruturação espacial e a estruturação temporal.

Utiliza também um formulário de "anamnese e orientações" que está separado por ítens como: 1) "Antecedentes pessoais (gestação, nascimento e desenvolvimento)", 2) "Aspectos ambientais (em casa e na escola)", 3) "Orientação aos pais" e 4) "Acompanhamento e observações".

Podemos verificar no material utilizado uma avaliação psicopedagógica diagnóstica que favorece aspectos ligados a seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e psicomotor. Não há espaço para sua história escolar, informações sobre a escola que freqüenta, sobre sua relação com a professora, sobre o conteúdo que está sendo ensinado no momento, quantas professoras teve no último ano, etc. A escola aparece entre os "aspectos ambientais" juntamente com a "casa", refletindo a opção teórico-metodológica pelo construtivismo psicogenético de Piaget, que entende que os estímulos do ambiente, considerados como algo da natureza e não construção histórica dos homens, prejudicam ou facilitam seu desenvolvimento cognitivo.

Acompanhamos a parte a aplicação das Provas de Piaget em um aluno da 4ª série, de 11 anos, que estava no grupo de apoio com a queixa da professora regular de dificuldades de leitura e escrita. Segue abaixo passagem da aplicação do teste:

> *P.* -Eu quero que você faça uma fileira de fichas igual a minha, colocando o mesmo tanto de fichas, nem mais e nem menos fichas. (*O aluno obedece corretamente à instrução*).
>
> *P.* Tem o mesmo tanto de fichas nessas duas fileiras?
> *Aluno:*-Tem (*exita*).

P. -Tem certeza?
Aluno: -Tenho.

P.- Se eu fizer uma pilha, sabe o que é uma pilha? Um monte. Uma em cima da outra assim, ó. Se eu fizer uma pilha com as minhas fichas vermelhas e você fizer uma pilha com as suas fichas azuis, qual das duas fica mais alta? (*A psicopedagoga vai montando as pilhas com as fichas*)
Aluno:-A sua.

P. -Por que a minha?
Aluno: -As duas.

P. -Por que as duas?
Aluno: -Porque as duas têm a mesma quantidade de fichas.

(*Ela modifica o cenário colocando duas fileiras de fichas, uma mais longa do que a outra, mantendo a quantidade de fichas*)

P. -E agora? Tem ainda o mesmo tanto de fichas vermelhas e azuis, ou não?
Aluno: -Tem.

P. -Como você sabe disso?
Aluno: -Porque você não 'rancou' (*arrancou*) nenhuma.

P. -Tem certeza?
Aluno: -Tenho...(*sem segurança*)

P. -Outro dia, eu estava trabalhando com uma criança na outra escola lá da sua idade, do seu tamanho, e ele me falou que na fileira azul tinha mais fichas porque a fileira azul estava mais comprida. Você acha que ele tá certo ou tá errado? Por que?
Aluno: -Tá super errado. Por causa que tem mesma ficha da vermelha.

P. -Então porque será que ele pensou que lá tinha mais?
Aluno: -Não sei.

P. -Como tá essa?
Aluno: -Tá separada.

P. -E essa?
Aluno: -Tá juntas.

P. -E tem o mesmo tanto de fichas nas duas?
Aluno: -Tem.

P. -Tem certeza?
Aluno:-Tenho. (*confiante*).

(*Ela modifica o cenário e continua os testes com copos, massinha, bastonetes e flores seguindo mesma lógica das perguntas*)

Na avaliação a psicopedagoga concluiu que ele estava no estágio de pensamento operatório concreto, o que seria adequado à sua idade cronológica, pois ele conseguiu explicar

verbalmente seu pensamento. E que ele não ficava “preso ao visual”, ou seja, ao formato do copo, da massa, não relacionou o mais longo com a maior quantidade, ou o mais curto com menor quantidade, e assim por diante.

Afirma ter verificado na avaliação psicomotora que ele “não tem muito ritmo”, quando aplicou um teste em que ela batia palmas em ritmos diferentes e ele deveria acompanhar andando na velocidade das palmas pela sala.

> Ele não tem muito ritmo. Se viu na hora das palmas? Ele só conseguiu... a maioria só consegue andar nas palmas quando bate palmas rápido... quando eu bato palma compassada é pra dar um passo, outro... ele deu vários, né? Foi andando normalmente, sem muito se ligar, né? Quando eu dei... não sei se você percebeu? Bem no ritmo das palmas ele não andou, só quando eu dei mais e mesmo na hora de bater. Aí só conseguiu bater um ou dois certo, o resto ele não acertou quase nada. (risos) Mas aqui, por exemplo, aqui eu fiz isso pra saber se ele consegue se organizar no espaço. Normalmente as crianças ficam perdidas, ou elas conseguem diminuir os passos, daí não consegue... ou aumentar, eles não conseguem chegar com o tanto de passos. Você vê se a criança consegue se organizar no espaço, então ele consegue se organizar no espaço. Ele em relação ao corpo dele ele consegue ter uma organização do espaço. Aqui é pra saber se a criança acertaria a ponta do nariz, algum problema... algum problema motor, alguma coisa de equilíbrio de coordenação mesmo. Ele não tem. Normal, né?
>
> *J. E as palmas, pra que que é?*
> P. Ritmo e velocidade.
>
> *J. E o do som que você fez...*
> P. Pra ritmo, né? Pra ver se ele consegue reproduzir todas as linhas que foram batidas, né? Aí isso faz com que a gente trabalhe som... nas letras, né? na leitura, na escrita. Pra saber se a criança tem ritmo, tem velocidade também... que vão influenciar lá na leitura e escrita. Uma das maiores dificuldades dele mesmo eu percebi que é na leitura e na escrita. É na leitura e na escrita. Que ele ainda troca algumas letras...né? E ele ainda não tem uma leitura fluente, pra idade dele, pra série, né? Então eu acho que a maior dificuldade mesmo tá na leitura e escrita. Porque nas outras habilidades que foram avaliadas ele não tem dificuldades maiores.
>
> *J. No geral.*
> P. No geral mesmo não. Mais mesmo em leitura e escrita.
>
> *J. E qual era a queixa da professora?*
> P. É... em relação à sala ele é... ele é...tem dificuldades.
>
> *J. Em que que ela falava que ele tinha dificuldades?*
> P. Ah... dificuldades nessa parte mesmo de leitura de escrita, não sei dizer como que era em matemática. Mas matemática, com certeza ele deve ser um bom aluno. É que a professora não tá aí hoje, senão eu vou tar passando pra ela. Você viu que eu fui lá fora conversar e perguntei aonde ela tava?
>
> *J. Ele tá na sala de apoio? Desde quando?*
> P. Tá. Desde o começo do mês.
>
> *J. E a professora da sala de apoio falou o que dele?*
> P. Ai, eu não conversei mais com ela sobre ele. Mas só o que eu percebi foi assim que

ele deve ter melhorado, olha, você pode ver que pelas coisas aqui pelo ditado, olha! *(Lê uma parte do ditado)* Olha, aqui trocou. Eu penso que ele precisaria fazer também fono. Você viu que ele tem ... tem alguma... ele fala meio ... estranho, né? Algumas coisas? Não sei se algumas trocas...

J. Ele troca mais essas letras do começo 'c'osta, che'c'ou, o 'g' com o 'c'.
P. Ele faz umas trocas já não pra uma criança do nível de quarta série, né? Esses erros de concordância é normal pra série, e até alguns erros de ortografia. Se é com "x", com "ch" por causa de ser o mesmo som. Essas regularidades essas irregularidades é conteúdo das séries terceiras e quartas. Também a parte de concordância, mas não essa troca aqui: o "t" pelo "d", isso é esperado de uma criança em nível de alfabetização.Primeira, segunda série. E não pra uma criança de quarta série.

Interessante observar que relaciona diretamente sua falta de ritmo com a dificuldade de leitura e escrita. Como se a falta de ritmo sonoro em acompanhar com passos a cadência das palmas tivesse relação direta com a velocidade e fluência na leitura. Estranhamos esta relação linear entre aspectos aparentemente distintos.

Em seguida, pergunto qual será a sugestão de trabalho com uma criança que está neste nível.

J. E qual é o trabalho sugerido pra uma criança que tá nesse nível?
Ah! A gente vai trabalhar mesmo com essa questão mesmo das trocas, investir mais nesse trabalho mesmo de leitura e escrita. Trabalhar concordância, através de textos mesmo. Essa criança já... já foi orientada através da mãe. A gente já fez reunião com a mãe, então a mãe já se comprometeu a estar ajudando ele em casa. A gente pediu pra ela se ela tivesse um horário de estudo com essa criança...

J. E o que ela disse?
Ela disse que iria estar, se comprometeu a estar ajudando a criança, né? E disse também que a professora da sala regular se comprometeu a estar passando tarefas extras pra ele, e ele também não tava fazendo muito tarefa, não vindo no grupo de apoio até o momento que a gente fez essa intervenção aí, essa orientação direta pra mãe. Fui conversei eu e a [*coordenadora*], que é a coordenadora, a mãe e a professora da sala regular. Daí nós três nos comprometemos a estarmos acompanhando essa criança de perto, a [*coordenadora*] logicamente mais de perto que eu porque ela tá aqui diariamente e a professora se comprometeu em dar tarefas a mais pra ele, cobrar o que é feito em sala, dar uma ajuda a mais e a professora do grupo de apoio continuar trabalhando e ele então frequentar o grupo de apoio porque até então ele também não era frequencia muito constante. Então assim, acredito que a gente vai estar retomando, mas eu acredito que ele tenha melhorado. Não tenho assim bem certeza falando assim da criança. mas eu acredito que ele tenha melhorado sim. Pra ver se essa criança até o final do ano consegue estar essa criança estar eliminando pra ver se ela consegue estar indo pra uma quinta série, né? Porque ele não tem dificuldades mais gritantes.

J. Esse é um aluno de sala de apoio, mesmo?.
P. É um aluno de sala de apoio, mas não dificuldades assim... tem dificuldades, mas não gritantes... muita lacuna pra ... no conhecimento. É mais pra que nem eu falei pra você dentro da leitura e escrita.

Podemos observar neste trecho da entrevista acima que na medida em que não encontra respostas para as dificuldades dele em supostas defasagens cognitivas transfere a responsabilidade para o "corpo docente" oculto – a mãe que o ajude em casa, sem saber se ela tem condições de fato de realizar esse trabalho; no reforço das lições e exercícios em classe, na quantidade de tarefas ministradas e numa estratégia sem foco. Não se pode negar, é verdade, desinteresse da escola com esse menino, mas tentam soluções sem saber as razões do problema.

A psicopedagoga avalia que ele tem dificuldades não graves relacionadas "à muitas lacunas no conhecimento". Ou seja, que as dificuldades em sua escolarização não são decorrentes de uma possível imaturidade cognitiva.

Portanto, acreditam que ele irá aprender e não desistem desse aprendizado. Continuam ensinando os conteúdos, mesmo sem foco para a ação, para preencher "as lacunas". E ele aprende!

Entendemos que isso ocorre porque de alguma forma se organizaram com vistas a ensinar os conteúdos que ele não aprendeu. Portanto, modificaram as condições de ensino oferecidas à ele. Mas o fazem de forma desorientada de quais seriam as causas desse problema, visto que a única hipótese era a de que poderia ter uma defasagem cognitiva. Quando o diagnóstico de defasagem não está localizado no aluno, há de se encontrar outras medidas de correção, que neste caso acima não estão nele ou em sua família, mas nas condições oferecidas a ele. Mas o referencial teórico que tomam como base, não dá conta de orientar esse olhar para a instituição. Tentam soluções para problemas que não conseguem ver. O que é interessante, é que não desistem de ensiná-lo, mas não esperam grandes avanços em relação à sua escolarização.

Outro aspecto das avaliações individuais é o papel reconhecido e esperado da psicopedagoga na escola pelas professoras regulares é o de avaliação psicodiagnóstica individual. Onde haja um prognóstico: irá aprender, ou não? Seguindo a lógica piagetiana de aprendizagem, se a criança estiver no estágio de desenvolvimento cognitivo "adequado" para a idade, pode-se concluir que provavelmente tem "lacunas" no conhecimento, ou seja, defasagem de conteúdo e que vale a pena investir nesse aluno que ele vai aprender.

Agora, se não estiver no estágio correspondente à idade, vai ser difícil que recupere o que não aprendeu, porque ainda não atingiu o estágio cognitivo para aprender determinados conteúdos escolares.

Como apresentamos no capítulo anterior, utilizar a avaliação cognitiva em uma **criança** é diferente de utilizá-la num **aluno**, pois o aluno está na escola sujeito e interagindo com questões coletivas que se relacionam, mas vão além do seu estágio de desenvolvimento psicológico individual. Como por exemplo, seria essencial avaliar a relação que estabelece com a professora da sala regular e do grupo de apoio, suas concepções sobre as dificuldades de escolarização desse aluno; com os pais; com os outros colegas; com o sentido que os conteúdos estudados fazem para ele; com a política educacional vigente e seus efeitos na escola; portanto, deixa-se de analisar o cotidiano escolar em toda a sua complexidade, utilizando como fonte de estudo somente aquilo que é aparente, superficial, do senso comum. O que acontece na escola que produz essas dificuldades de escolarização dos alunos? Não ter essa orientação de que o fracasso escolar é produzido por muitas mãos[15] no diagnóstico do fracasso escolar na rede pública de ensino, ajuda a manter a baixa qualidade da educação ofertada aos usuários das classes populares, através de políticas públicas ineficientes e que mascaram os fatores determinantes pelo quadro atual da educação no Brasil, privando as classes populares de seu direito de se escolarizar.

Concluindo, estabelecer relação direta e linear entre o desenvolvimento cognitivo da criança e sua capacidade de aprender conteúdos escolares é limitada e não traz à tona as relações possivelmente dificultadoras de sua aprendizagem na escola. Limitado por que elimina da análise as relações que fazem parte das práticas escolares institucionalizadas, e reduzem o ensino a relação dual do preceptor[16]. Podendo desta forma, naturalizar a questão de que sempre haverá crianças não alfabetizadas na escola pública por conta de problemas psicológicos "da" criança. Deixando de considerar, assim, como nos alertava Azanha (1996, p. 5), que "a entidade a ser objeto de atuação de uma política de melhoria do ensino é a escola".

4.8. Os encaminhamentos para rede de saúde

Estas concepções e práticas apresentadas no capítulo 4 limitam a atuação da psicopedagoga institucionalmente, gerando demandas, que antes estavam reprimidas, mais especificamente pela psicologia.

[15] Machado (1997).
[16] Assim como pudemos ver no capítulo 2, item 2.3 dessa dissertação.

Vimos a psicopedagogia assumindo um papel que a psicologia escolar conseguiu com muita luta superar após ter servido de legitimadora da prática clínica e individual no tratamento de alunos que não se adaptavam ou que portavam supostos transtornos psicológicos, dentro das escolas. Como as concepções hegemônicas sobre o fracasso escolar ainda estão fortemente presentes nos meios educacionais, como pudemos ver, essa demanda por intervenções centradas no aluno ainda existe e se vê sustentada por um discurso da psicologia individual, que se produz teoricamente afastada na vida da escola e seus determinantes. Quando surge um profissional que ocupa esse espaço na escola, continua-se fortalecendo a ideologia de culpabilização dos usuários.

Outras áreas da saúde ainda recebem os encaminhamentos da escola de crianças com queixas escolares diversas com bastante freqüência, como a medicina[17] e a fonoaudiologia. Em nosso caso pesquisado, nesta cidade, a rede de saúde no último ano, por pressão política da Secretaria de Educação, que por sua vez é pressionada pelos professores e coordenadores, vem realizando um trabalho para qualificar o recebimento da queixa (com uma visão ampliada e descentrada da criança) pelos psicólogos do Sistema Único de Saúde (SUS), que até o ano passado não oferecia atendimento psicológico para crianças, somente para adolescentes e adultos. O atendimento de crianças com queixa escolar pelos psicólogos iniciou no final de 2006, e, portanto, ainda não temos elementos para avaliar, visto que esse também não é o nosso objeto de estudo neste trabalho. A fonoaudiologia, então, vinha assumindo essa demanda trazida pela escola através de um projeto intitulado de "brinquedoteca", no SUS. Pudemos verificar em todas as entrevistas que os encaminhamentos para essa área são bastante comuns, com queixas das professoras principalmente sobre problemas na fala, de troca de letras na escrita e de aprendizado lento dos alunos. Queixas essas, que tradicionalmente a psicologia recebe. Buscar ajuda nos profissionais da saúde parece ser aquilo que os educadores da escola pesquisada tem como ferramenta disponível no momento.

Na fala da psicopedagoga notamos que a limitação teórica que o construtivismo impõe, faz com que ela também utilize as antigas soluções para o fracasso escolar, como os encaminhamentos para a saúde, como discutimos acima.

> Mas tem crianças que desafiam, né? (risos). Porque tem crianças que só com a parte pedagógica... é pouco! Precisaria de outro profissional ajudando, porque tem muitos comprometimentos! As crianças que tem mesmo dificuldade de aprendizagem, que tem lacunas no conhecimento, essas avançam. Agora crianças com outros

[17] Ver Collares e Moysés (1998), sobre a medicalização das crianças com queixa escolar.

> comprometimentos, precisariam de outros profissionais atuando junto. Não só a parte... só a escola. (...) Essas crianças precisariam ter outros profissionais da saúde mesmo.

Essa saída nos dá indícios de que há uma tentativa de buscar outras explicações para o fracasso das crianças, mas que esbarram ainda, nos velhos meios para solução desse fenômeno. Esse discurso não avança em relação à compreensão do fracasso escolar como produzido pelas relações escolares em toda a sua complexidade. Ao contrário disso busca um diagnóstico de qual é o "bloqueio" que impede a criança de aprender.

Portanto, verificamos a presença forte de concepções psicologizantes e patologizantes dos problemas de escolarização das crianças, no caso tendo o construtivismo como ideologia, fortalecendo a idéia de que essa versão ainda é hegemônica em nosso meio educacional.

4.9. A participação esperada dos pais no projeto psicopedagógico

Em nossa pesquisa, consideramos importante investigar como é a participação dos pais no projeto psicopedagógico, pois entendemos que a escola que caminha em direção à democracia e à qualidade do ensino oferecido, envolve os pais nas práticas escolares. Ou seja, os pais participam efetivamente, no dia-a-dia da escola, na decisão do que ensinar, dos valores humanos que a escola transmite, das decisões políticas, da gestão escolar, e também das reuniões com os professores, em criar em casa uma organização para que o filho possa estudar, garantir que o filho freqüente a escola entendendo a importância que a mesma tem na educação formal do aluno, entre outras.

Em nosso estudo de caso, com essa orientação acima, procuramos entender qual participação dos pais, mais especificamente, em qual nível se dá esta participação. Pudemos verificar através de nossas entrevistas, e de alguns documentos, qual é o papel esperado pelos educadores, dos pais.

Abaixo, traremos algumas falas que nos remetem a essa questão. Vejamos o discurso da coordenadora pedagógica que nos contou sobre essa participação:

> Olha, no início do ano, a gente fez assim, até uma carta informativa, orientando os pais no seguinte sentido, fizemos uma reunião, fizemos uma dinâmica, preparamos assim uma reunião super legal, só vieram três. Do grupo inteiro. Então é assim, é difícil você ter aí a participação deles, ta. Isso eu acho que é uma parte... pelo que eu vejo... em todas as escolas. É difícil você ter a participação dos pais, principalmente do grupo de apoio. Então assim, a gente preparou assim, uma reunião super legal no início do ano pra estar

> conscientizando eles da importância, e essa carta informativa, ela coloca assim, o papel da escola, qual é o dever da escola, qual é o dever do professor, qual é o dever do coordenador, qual é o dever do pai, entendeu?, qual é o dever do aluno... então ela fala um pouco da função de cada um. Então a gente leu essa carta, fez uma dinâmica com ele, falou de todo o trabalho que é do grupo de apoio, da parceria da [*psicopedagoga*] agora, né?, a minha parceria, tal professora, o quanto é importante pra eles... porque muitos pais, pensam que vir a tarde é ... passar o tempo, entendeu? Isso a gente ouvia antigamente. E hoje não! A gente ta mostrando pra eles o quanto a criança é trabalhada a tarde, e que não vem na escola pra matar o tempo, entendeu?... pra enrolar. Então a gente procurou assim... fazer um trabalho legal com eles. Porém foi muito pouca a participação. Marcamos outra reunião, não teve a participação de ninguém. E aí foi caminhando, né?, o ano, né? Joseana, a gente acabou não chamando mais e nas reuniões de bimestre, né?, da sala regular, aí eu vou junto... dar um apoio, dou uma reforçada, falo do grupo de apoio, que é importante eles estarem... né?, participando da vida do filho, não estar deixando faltar. E... quando a gente vê assim que tem faltas consecutivas a gente já marca e convoca o pai pra trazer... trazer pra escola, entendeu?. Aí é eu com a [*psicopedagoga*] e o pai. E aí: Pai, o porque está faltando? Então vamos assumir algumas tarefas, alguns compromissos juntos. “Ah! Ele não quer vir!” Mas será que a gente pode fazer só aquilo que a gente quer? Aí a gente mostra a importância da escola. A importância de ele estar participando enquanto mãe, enquanto pai. Pôr horário, pôr limite pra criança, acompanhar a criança, ter um momento específico onde ela sente com a criança, ajude ele na tarefa que tem da escola, o momento que é de assistir televisão, o momento que é de brincar, onde ela vai combinar com o filho qual é a melhor forma de ela estar ajudando em casa. E o compromisso de estar trazendo, né? Que é importante. Valorizar a criança, que é importante pra ela. Que uma retenção não é bom pra ninguém! Então assim, teve... a mãe do P. foi uma que ouviu bastante, que ajudou, que teve um resultado. Mas não são todos que a gente consegue. Mas assim quem tem problema de falta, nós não deixamos ninguém de fora. A gente foi chamando todos. E foi conversando... entendeu? “Por que que não está vindo, mãe?”, “O que que está acontecendo?”, “Você está cumprindo aquilo que nós combinamos? Lembra que na reunião tal, o que a gente combinou, que você ia estar ajudando o filho, né?”, “Você, como filho, ta cumprindo com a sua a mãe o que fez....?” A gente faz junto com a criança, não separado! Então, deu um resultado também. Não foi 100%, mas já melhorou.

Nesta fala da coordenadora, acompanhamos que a participação, dos pais esperada por ela, é que eles tragam o filho para a escola sem faltar, inclusive organizando reuniões para esse objetivo, e que os pais ajudem o filho a realizar a tarefa em casa. Há uma insistência da escola em garantir que a criança freqüente os grupos de apoio, e no entendimento da escola, os pais são os únicos responsáveis por essa vinda do aluno. Quando um pai refere que o filho não quer vir, pressionam até que ele prometa que trará, sem questionar o que é oferecido ao aluno para que ele não queira vir.

Nessa mesma direção está a fala da psicopedagoga, agora com a justificativa de que os alunos que freqüentam com mais regularidade os grupos de apoio, conseguiram aprender mais.

> Outra coisa também foi reuniões com pais. [...] Reuniões com pais pra conscientizar os pais para levarem as crianças nos grupos de apoio, porque o que a gente percebia era muita falta.[...] As reuniões no ano passado com os pais aconteceram na metade do ano,

em agosto, no segundo semestre. Esse ano eu já iniciei com reunião. Pra conscientizar os pais... assim, reunião com os alunos que foram encaminhados no primeiro bimestre, então eu peguei os pais dos alunos que foram encaminhados no primeiro bimestre foi feito reunião com eles, em cada escola foi marcada uma reunião.

J. – E o objetivo da reunião era...
Conhecer o trabalho dos grupos de apoio e falar pra eles da importância de estar levando a criança pros grupos de apoio. Porque o que que a gente percebeu em 2004, que as crianças que freqüentaram efetivamente tiveram avanços significativos com relação às crianças que não freqüentaram, que assim...freqüentaram mas freqüentaram não uma freqüência efetiva, era uma freqüência picada. Faltava um dia... ia um dia, faltava dois, ou ia um dia faltava outro. E... o que também... e teve uma escola dessas todas, dessas oito escolas que as crianças não faltavam. Os pais... era uma escola rural... era uma escola rural...e as crianças iam efetivamente pros grupos de apoio. Então no final do ano, essas crianças que continuaram lá freqüentando a esco... freqüentando, né? Esses grupos não foi percebido maior índice de reprovação. Porque então que o grupo de apoio ajudou essas crianças. Foram crianças que tiveram freqüências efetivas nos grupos de apoio. Já nas outras escolas a freqüência deixou bem a desejar. Daí esse ano a gente fez, a gente pontuou onde, porque que... o porque que em algumas escolas não dá certo o horário, então em algumas escolas nós mudamos horários, a gente colocou na escola lá no G. grupo de apoio no primeiro horário da tarde... da manhã no segundo horário da manhã, das 9:30 às 11:30 e no primeiro horário da tarde pras crianças poderem ficar direto na escola. Então tem crianças que almoçam na escola e ficam direto vão as 9:30 depois almoçam 11:30, entram 12:30 e ficam até 17:30.

J. – Porque que teve essa mudança?
Porque as crianças no primeiro horário das 7:30 às 9:30 não freqüentavam os grupos de apoio. Todo mundo na metade do ano queria mudar pro segundo horário. Então a gente percebeu e então esse ano a gente fez todos os dias lá o grupo de apoio só que é da 7:30... das 9:30 às 11:30. Então no primeiro horário nessa escola não tem grupo de apoio.

J. – Porque os alunos queriam mudar?
Pra ficar... porque algumas crianças moravam longe, porque os pais trabalhavam, daí tinha só uma hora pra ir em casa, voltar e voltar para escola de novo. É um bairro aqui no B. Então a gente fez essa modificação. Então esse ano... as crianças... a freqüência é melhor, nesse horário que a gente deixou... e no primeiro horário da tarde das 13:00 às 15:00. Daí agora devido a demanda, né?, na partir do segundo bimestre teve que abrir pra turma das 15:00 às 17:00. Daí a gente viu...daí a gente vê tudo, que a criança as vezes precisa de transporte, daí prioriza um horário ou outro. Daí tem gente que vai ficar direto prioriza um horário ou outro. Porque daí são crianças as vezes que moram longe, são crianças às vezes o pai trabalha, daí as vezes nesse onde a pessoa mora não tinha quem fosse buscar, daí eles tinham que ir pra casa nessa uma hora eles tinham que ir, voltar, ir almoçar e voltar. Daí a gente viu tudo isso, analisou todas essas coisas e alguns... e teve mudança então em alguns horários então de algumas escolas. Mas acho que a mudança foi nessa... acho que foi essencialmente nessa escola. Daí fiz isso daí, iniciei fazendo reunião esse ano pra conscientizar os pais e para que eles conhecessem o trabalho nos grupos de apoio e fiz também o trabalho de conscientização nas classes em conversa com as crianças na sala regular pra falar pra eles quem foi encaminhado, que era uma ajuda a mais, pra conscientizar eles assim o porque que eles iam pro grupo de apoio. Que era só um grupo de ajuda! E também pra... e fiz uma dinâmica nos grupos de apoio também com as crianças, colocando pra eles a importância deles (es)tarem indo e freqüentando sempre os grupos de apoio. Então o que a gente percebeu até aqui então é que houve uma melhora na freqüência, mas ainda alguns...mas ainda não assim uma freqüência efetiva na rede toda. Melhor do que em relação ao ano passado, mas não ainda o que a gente queria pra atingir uma porcentagem maior aí de rendimento.

J. – Você fez em todas as escolas a reunião com pais? As salas regulares? Depois dos grupos de apoio mesmo?
A reunião com pais em todas as escolas. Em todos os grupos sim, em todas as escolas. Em todas as escolas e em todos os grupos, foi. Na verdade a conversa com os pais foi, são oito escolas, foram oito reuniões. Algumas acho que foram duas porque os pais marcaram num horário... em dois horários. Nas salas regulares também fiz em todas... um dia que eu vinha pra escola eu fazia acho que era o que? Dava uns 15 minutos de conversa. E quando eu ia pros grupos de apoio fazia a dinâmica, nos grupos. Isso foi o trabalho inicial nos grupos de apoio. Porque a gente pensou... porque viu que a freqüência não era efetiva e que isso dificultou o resultado, né?, a maior eficiência dos trabalhos nos grupos de apoio.

J.- Você tinha feito também reuniões com os pais no ano passado, com o mesmo objetivo?
Com o mesmo objetivo de conhecer os trabalhos nos grupos de apoio que tinha tido uma mudança, né?, nos trabalhos, que eu tava coordenando os grupos e que... e a importância dele de mandar os filhos para os grupos de apoio. Mas mesmo com essas reuniões tem pais que compareceram nas reuniões, ouviram tudo... nós fizemos também esse ano uma carta informativa pros pais direcionando bem o que que é o grupo de apoio, porque que o filho era encaminhado, qual é a importância de freqüentar, qual era o trabalho da escola, do professor e deles. Mas... eles receberam essa carta informativa e mesmo assim alguns pais ainda... a.... não mandam os filhos. Na hora eles se comprometem, falam que vão mandar eles etc e tal mas não mandam. E mesmo assim as reuniões não foram assim de grande freqüência não. Mas depois as meninas chamaram as coordenadoras que... que ... se disponibilizaram a... um horário pros pais, chamaram eles pra estar indo lá na escola pra estar assinando a autorização pros ... eles assinam uma autorização pras crianças indo pro grupo de apoio, ne? Que eles estão cientes do horário e tudo mais. Que foi lido a carta e tudo mais... mas mesmo assim eles se comprometem ali diante da gente, perante a gente, mas depois não são todos que mandam. Mesmo assim eu acho que muitos pais ainda não tem esse compromisso, ou não vêem ainda tanta importância... não sei... ainda pra alguns pais ainda não foi efetivo ainda tudo isso ainda não caiu a ficha.

J.- Pra maioria dos pais?
Não digo pra maioria, acho que... a... pra um tanto aí de pais. Não sei agora dizer se isso foi pra maioria. Por exemplo, aqui a freqüência melhorou. No Gislene eu sei que a freqüência melhorou...alguns lugares houve uma melhorada freqüência até por conta da mudança de horário, né? Mas eu não sei dizer ainda nesse momento se foi pra maioria, certo? Ou pra... não sei ainda pontuar. Porque assim as vezes eles mandam, mas não é assim freqüência, uma freqüência continua! Essa semana mesmo eu fiz capacitação as professoras reclamaram... várias professoras de várias escolas reclamaram que as crianças ainda não estão indo, ou não vão assim efetivamente. Aquilo que eu falei, vai um dia falta dois. Daí a gente trabalha com seqüência de atividades, daí perde... muitas crianças perdem essa seqüência. São atividades assim que são seqüenciadas e quando elas faltam um dia no outro dia a classe... quem foi já está além, já caminhou e quem não foi tem que voltar. Com isso o trabalho também, como a gente trabalha com essa seqüência de atividades assim quem falta falha. Fica falho aí. E assim, eles faltam uns avisam, dão satisfação, que as vezes tão doentes etc e tal, mas outros nem satisfação dá. E por qualquer motivo as vezes eles não vão. Mas as vezes tem que crianças também a... que a gente em conversa percebeu que não vão as vezes nem na sala regular as vezes também são faltantes.

A psicopedagoga reconhece que a organização da escola no que diz respeito aos horários mais convenientes à instituição para o funcionamento dos grupos de apoio, no começo da manhã,

dificultava o acesso e a freqüência dos alunos aos grupos de apoio que ocorrem no horário contrário ao das aulas regulares. Depois de ouvir as queixas dos pais, modificam-se as condições de oferta, e as crianças passam a freqüentar. Garantiu-se a mudança do horário, o almoço para as que ficam sem retornar para casa, transporte seguro para as que voltam. Compreendeu-se que as condições objetivas dificultavam o acesso. Interessante, que nestas escolas situadas na zona rural, há essa mudança. Mas nas escolas urbanas, onde não há essas mudanças das condições objetivas de oferta, percebemos que há a culpabilização dos pais, pela não freqüência assídua dos alunos, que são julgados como desinteressados pela educação. Portanto, o mito do desinteresse dos pais permanece presente no discurso da psicopedagoga.

Já a professora dos grupos de apoio, relata que a participação dos pais, na visão dela, é bastante limitado, desresponsabilizando-se pela orientação dos pais, ou mesmo não se relacionando com eles. A distância parece ser uma forma de evidenciar mais uma vez o conflito hierárquico com as professoras das salas regulares. Vejamos sua fala:

> *J. Qual o contato que você tem com os pais dos grupos de apoio?*
> O contato que eu tenho é de entregar as crianças... no final do dia. Existem aquelas mães que "o meu filho melhorou? Meu filho vai sair do apoio?" . Só que não sou eu que vou falar que a criança vai sair do apoio, isso ela tem que perguntar pra professora da sala regular, então isso é difícil. Então acho que elas perceberam que eu sempre jogava... pra professora da manhã, daí elas até pararam sabe? Mas de contato é só de entregar as crianças. Existiu até uma reunião com os pais... mas não tem, só de entrega mesmo.

Mas ela, em seu discurso, mostra ter uma expectativa grande em relação à participação dos pais na escola. Acompanhemos abaixo a passagem da entrevista que fala sobre os pais.

> *J. Quais as dificuldades do projeto dos grupos de apoio?*
> O lado da parceria com a família... que daria também uma parceria com a família... precisaria também de uma parceria com a famíla... de ver o que está se passando, o que tá fazendo ...sabe ... ter ligação. Porque leva a criança de manhã... leva pro grupo de apoio... não, eu acho que precisaria parceria também, mesmo a criança que não falta. Por exemplo, a criança que eu te falei, [*dos dois irmãos*] eles não faltam. Então não é problema de falta é problema de parceria mesmo com a família. E eu acho que essa é a prioridade.
>
> *J. Como você acha que seria um trabalho adequado do grupo de apoio com os pais?*
> Então a [*psicopedagoga*]. está tentando fazer isso, a [*coordenadora*].... reuniões, fazem dinâmicas mostrando o quanto é importante o grupo de apoio, o quanto é importante ter esse laço familiar com as crianças... acho que perdeu-se muito isso, né? Eu ouço, até vi numa reportagem também que a obrigação está ficando tudo pra escola. "Ah! deixa que depois a professora se entenda com isso!" Então ficou muito... a escola está muito sobrecarregada! A família está deixando um pouquinho... Precisaria assim, reuniões, ou mesmo... é impossível? Utopia? A mãe vir junto um dia... olha vamos ver o que tem no grupo de apoio. A criança mostrar o que ela aprendeu... Sabe aquela reunião de família

mesmo... com interação com a escola? As provas mesmo que ela fez, as atividades... olha mãe, agora eu vou ler uma história pra você. Mesmo aqui na escola fazer...não sei! Acho que as vezes a gente sonha um pouquinho, né, mais... Sonhar não custa nada, né? Não vejo tanto lado ruim, assim. A gente tem que ver as coisas boas, né? Não o lado ruim, o que não dá certo. Tem o lado que não dá certo. Mas a gente tem que ver o lado que dá certo pra poder encobrir um pouquinho. Acho que no geral é isso. Acho que teria que ter mais parceria mesmo... Acho que tem que trabalhar mais com família do que com essas crianças... sabe? Com a estrutura de vida...deveria ser melhor... pra que os pais pudessem dar mais atenção pros filhos.

J. O que vc chama de estrutura?
Eu acho que emprego, condição financeira, moradia, saúde, alimentação... a gente vê muita coisa ruim na televisão... eu procuro assim nem assistir muito jornal, assim essas coisas, porque eu fico muito sufocada. Não gosto. Meu marido que diz, acho que eu vou pôr uma dessas tv a cabo, você já assistiu desenho, desenho não, seriados, comédias... porque eu fico... porque existem muitas injustiças nessa vida. E muito contraste! Ao mesmo tempo que passa aquela riqueza toda, você quer um exemplo... Ana Maria Braga... então naquela época do apagão, ela fez uma propaganda muito grande que a gente deveria se conscientizar e apagar as luzes... veja, eu já consegui apagar as luzes dos meus quadros, e mostrou... as luzes da cozinha, e de um corredor que tinha... Gente! Olha o que ela conseguiu economizar? Sendo que tinha gente que nem luz tinha! Tava no escuro! Então você vê que conscientização horrorosa é essa? Ela apagou as luzes dos quadros, que dava reflexo, as luzes da piscina, do corredor... daí um outro lá que tem quarto, sala e cozinha precisa ficar no escuro! O outro lá não tinha nem luz. Então são coisas que ficam na minha cabeça, sabe? Eu acho que falta, falta pensar um pouco, que está muito desestruturado... eu ultimamente não tenho visto muita coisa assim...de política, essas coisas não é comigo mais. Eu penso muito, eu tenho muito dó dessas pessoas... mesmo assim, mesmo eu... estou correndo muito, preciso tirar um pouquinho o pé do acelerador... brecar um pouquinho, olhar um pouquinho mais... é isso, eu vejo que a estrutura familiar desse povo é muito... muito triste... porque teria tudo pra ser melhor. Sabe, porque tem coisas maravilhosas aqui, não precisava que depender só ... de ninguém... mas a ganância sobe muito na cabeça das pessoas.

J. Você vê esses problemas nas suas crianças aqui... esse tipo de problema que se melhorasse ia melhorar a vida deles?
Eu vejo que tem criança aqui que no dia das crianças... eu trouxe balas, doces... e aí eles começaram a contar o que ganhou. E uma criança começou a contar muita coisa. E ela não ganhou isso... tenho certeza que ela não ganhou patins, videogame... uma coisa que ela gostaria de ter e ter. Então... e tem muita criança que vem de fora, né? Porque que está vindo pra cá pro interior? Porque lá na cidade grande não tem mais... não mais nada, vai tentar qualquer outra coisa pra cá. Existe isso sim, eu vejo isso sim aqui. Ao mesmo tempo que tem a menininha, é a menininha que tem o celular. Não são as. Eu vejo que precisam tanto de carinho quanto a parte monetária. Eu vejo muito essa parte, sabe, Joseana? Não é nem o monetário... se a pessoa tem um serviço, uma casa, sabe?, alimentação... seria o básico, mas não existe isso. Não existe... Tem pessoas que tem plano da... tem plano de saúde. Você vai lá e em cinco minutos foi atendido. Tem pessoas que não acontece isso. Vou fazer o seu exame daqui três ou quatro meses! É culpa do posto de saúde? Não é culpa da estrutura. Está faltando! A ganância é muito grande. Eles não estão preocupados, eu não vejo preocupação por esse lado. Só miséria... Aonde é só miséria? O rio que está acabando lá... as pessoas estão ilhadas, não em volta de rios... mas de terra e lama! Sabe, não tinham o que comer... correndo atrás de saco de comida. “Ah! hoje a gente vai comer...” Mas o que vocês comeram até agora 4 horas da tarde? “Até agora nada”. Então é dessa miséria que eu tô falando. Eu fico assim desnorteada com essas coisas. Então eu não assisto, se eu assisto eu guardo muito... eu sou muito... como se diz... muito chata nessa parte, sei lá...

A professora dos grupos de apoio também fala em desestrutura familiar. Mas não desestrutura em relação à composição da família em pai, mãe e filhos, como o termo é usualmente utilizado no senso comum. Fala em desestrutura social, como sinônimo de desigualdade social, má distribuição de renda, miséria. E entende que essas condições de vida interferem na escola, mas não culpa os pais por essa condição, mas o sistema de organização social. Deseja que os pais participem mais da aprendizagem dos filhos dentro da escola. Nos remete a uma imagem da mãe com o filho na escola conversando sobre o que aprendeu e trocando experiências, lendo uma história para a mãe. Consideramos que essas contradições entre os discursos da psicopedagoga e coordenadora, e com a fala da professora dos grupos de apoio, onde esperam dos pais participações diferentes dos pais, a fazem compreender a ausência das crianças nos grupos de formas diferentes. Se houver um interlocutor capaz de promover uma reflexão sobre essa participação em direção à uma escola mais democrática, haveria um campo favorável nesta escola.

Vejamos agora a "carta informativa" que entregaram aos pais no início do ano, na reunião citada nas falas acima, sobre os grupos de apoio e o papel esperado dos pais pela escola:

> Seu filho(a) foi encaminhado para o grupo de apoio. Mas o que é grupo de apoio?
>
> O grupo de apoio é um espaço organizado na escola, no período contrário ao das aulas, para atender alunos que necessitam de um acompanhamento maior com relação à aprendizagem. A SME iniciou no ano de 2004 um trabalho diferenciado, de acompanhamento psicopedagógico dos grupos de apoio com o objetivo de contribuir ainda mais com os alunos em suas aprendizagens.
>
> Mas por que meu filho precisa freqüentar? Essa é uma pergunta que todos devem estar fazendo nesse momento.
>
> Todos nós em alguns momentos da vida sentimos dificuldades em realizar algo e para superamos precisamos de oportunidades para desenvolver nossas potencialidades, pois quando buscamos algo com determinação conseguimos vencer os desafios e seguir em frente com nossos objetivos, desta forma entendemos que esse é um dos objetivos do grupo de apoio.
>
> E o papel da escola?
>
> O papel da escola além de organizar dentro de seu espaço escolar os grupos de apoio, é o de atender da melhor maneira possível os alunos em suas necessidades garantindo aos mesmos, acesso ao saber construído e socialmente valorizado desenvolvendo habilidades e hábitos relacionados ao processo de construção do conhecimento.
>
> E o papel do professor?
>
> O papel do professor é sem dúvida muito importante neste trabalho, pois é ele que desenvolve todo o processo de ensino/aprendizagem. Par isto ele participa de reuniões quinzenais para auxiliar a sua prática pedagógica, recebe orientações e utiliza em suas aulas jogos, materiais diversificados e atividades que estimulam e desafiam o

> pensamento da criança e também trabalha a motivação e a valorização da capacidade do aluno, pois uma auto-estima elevada contribui muito para a aprendizagem.
>
> E o papel dos pais?
>
> Sem dúvida pais, o papel de vocês também é muito importante neste trabalho, pois vocês serão os incentivadores número um dos filhos, aliado ao incentivo é importante que assuma o compromisso de levá-los, buscá-los ou até mesmo lembrá-los dos dias e horários das aulas de apoio, pois a participação constante nas aulas é fundamental para o progresso na aprendizagem. No ano passado percebeu-se avanços na aprendizagem e até superação das dificuldades em crianças que tiveram uma boa freqüência nas aulas de apoio.
>
> Seus filhos são para nós tão importantes quanto são para vocês. Portanto vamos juntos, em parceria, cuidar do sucesso do seu filho (a). Não perca esta oportunidade para que no futuro ele possa ser uma pessoa realizada e feliz.

Concluindo, pudemos verificar através de nossas entrevistas, e de alguns documentos, qual é o papel esperado pelos educadores dos pais em relação à escolarização dos filhos: trazer as crianças para a escola, garantindo sua freqüência nas aulas e que se organizem em casa para poder ajudá-los nas lições de casa. Há uma contradição na fala da professora do apoio, que espera uma participação mais efetiva dos pais dentro da escola, e coincidentemente é ela que tem o menor contato com os pais. Encontra-os "somente na saída" quando entrega os filhos a eles.

Portanto este projeto ainda caminha a uma distância grande da construção de uma escola democrática e melhoria da qualidade do ensino oferecido, pois estas características pressupõem a participação efetiva dos pais nas práticas escolares. Ou seja, que os pais participem efetivamente, no dia-a-dia da escola, na decisão de quais conteúdos ensinar, como ensinar, dos valores humanos que a escola transmite, das decisões políticas, da gestão escolar, incluindo o uso do dinheiro público, e, também, das reuniões com os professores, em criar em casa uma organização para que o filho possa estudar, garantir que o filho freqüente a escola entendendo a importância que a escola tem na educação formal do aluno, mas exclusivamente essa modalidade de participação.

A seguir traremos a fala das crianças sobre seus sentimentos e percepções dos grupos de apoio.

4.10. O que dizem as crianças sobre si mesmas, sobre os grupos de apoio e sobre a escola?

Não é comum que as pesquisas tragam as falas das crianças como locutores da própria existência[18]. Sempre há um interlocutor adulto para falar por elas. Tentaremos a seguir, trazer as

[18] Temos exceções, é claro. Podemos citar algumas que pertencem à área da psicologia escolar crítica como Patto (1999), Sawaya (1992, 1999), Machado (1994), entre outras.

falas integralmente e os desenhos que fizeram sem interpretá-los. Por opção metodológica, ou seja, por sermos coerentes com o que dissemos acima. Se trouxemos a fala dos participantes do projeto sobre as crianças, acreditamos estarmos sendo coerentes trazendo os discursos delas, sobre elas e a escola. Na psicologia escolar crítica reconhecemos a fala e as expressões da criança como autênticas e que podem dizer muito sobre elas. Consideramos as crianças seres humanos em desenvolvimento capazes de expressar seus sentimentos, experiências em relação ao mundo e ao que vivem.

No dia do encontro com as crianças, fui apresentada pela professora aos alunos que explicou que eu era uma psicóloga que estaria realizando uma dinâmica com eles, para uma pesquisa sobre a escola para a faculdade.

Expliquei às crianças que pediríamos para que fizessem um desenho sobre a escola e que depois conversaríamos sobre o desenho. Perguntamos se gostariam de participar dessa pesquisa e a resposta foi afirmativa levantando os braços.

Pedimos então que se dividissem em grupos para compartilharem o material (lápis de cor, giz de cera, canetinhas e papel) e orientei que: “Façam um desenho de você na escola, dentro da escola, dentro dessa escola”. Dei a palavra à eles para que perguntassem o que quisessem, mas não houve perguntas. Começaram, em seguida, realizar a atividade que durou aproximadamente 20 minutos. Quando terminaram a tarefa pedimos que formassem um círculo com as cadeiras e que sentassem para conversarmos sobre os desenhos. Expliquei às crianças o que é um gravador, para que serve e como funciona. Pedimos a eles que cantassem uma música e depois ouvimos juntos a gravação, para que entendessem que eu estava gravando as vozes deles e que não desviasse a atenção da conversa, visto que o aparelho causou bastante curiosidade. Em seguida pedi que segurassem os desenhos nas mãos, de forma que todos conseguissem visualizá-los, e então comecei a conversar com eles sobre o desenho, a escola e o grupo de apoio.

Acompanhemos abaixo as falas do primeiro grupo de crianças entrevistadas por nós, intercalando o desenho que produziu e após a sua primeira fala na dinâmica.

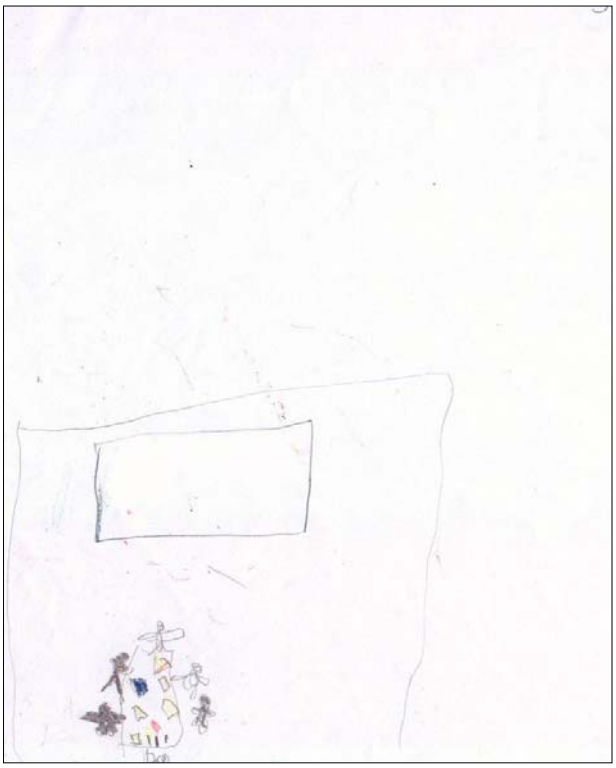


Fig. 1: Desenho de X.

J. – Quem desenhou a escola?
Todos respondem: eu!

J.- Primeiro eu gostaria que falasse... X.! O que você desenhou da escola?
X: Todo mundo fazendo uma pintura na escola. Aula de arte.

J. – Esse quadrado que você fez aí o que que é?
X: A lousa.

J.- E essas pessoas que estão aí embaixo quem são?
X: Todo mundo.

J.- As pessoas dessa sala?
X: É.

J.- E onde está você?
X: Ih! Aí eu não sei!

Fig. 2: Desenho de A.

J. – Quem vai falar agora: A.! O que você desenhou aí? Mostre para todo mundo...
A: Eu desenhei a professora e um menino.

J.- Mostre para todos...
A: Ta feio!

J.- Imagine, está lindo! E o que você desenhou aí embaixo?
A: É a lousa.

J.- A professora está na lousa. E o aluno está ali embaixo?
A: É.

J.- Pode ser você?
A: Ai, pode, né?

J.- E a professora, quem é?
A: Essa daqui (*aponta para a professora na sala*).

Fig. 3: Desenho de C.

J.- Quem vai falar? Pode ser você?
C: Pode.

J. – Pode falar então sobre o seu desenho.
C: Eu desenhei as nuvens, a escola e eu.

J.- Você está em que lugar da escola C.?
C: Bebendo água, olha o copo aqui.

J. Muito bem! Muito bonito o seu desenho!

Fig. 4: Desenho de T.

J. T.?
T: O meu é horroroso!

J.- Ah! Tão bonito, colorido! Tá horroroso o desenho dele, crianças?
T: Não! (*em coro*)

J.- Onde está você dentro dessa escola?
T: (*responde com sinal de negativo com a cabeça*)

J.- Não tá?
T: É a parede.

J.- E onde você gosta de ficar dentro dessa escola?
T: Fazendo aula.

Fig. 5: Desenho de D.

J.- D., mostra pra todo mundo. Olha, legal! Conte para todos sobre essa escola que você desenhou aí.
D: Eu, a E. e a F.

J.- Onde vocês estão aí? Em que lugar da escola?
D: Na sala.

J.- Muito bem, ficou muito bonito.

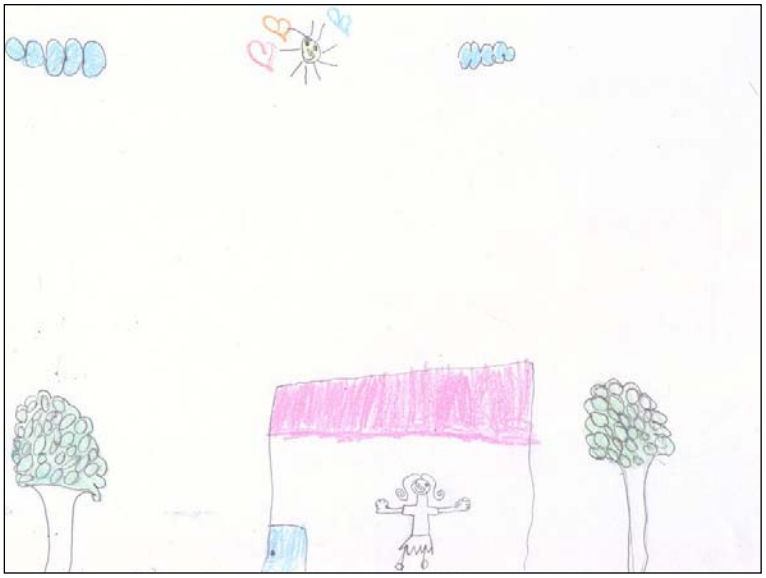
Fig. 6: Desenho de F.

J. Próximo? F.? O que você desenhou F.?
F: A escola, a balança, o bebedor, borboleta, o sol, a nuvem..., borboleta e o nome.

J.- E você? Você está dentro da escola? Que lugar da escola?
F: Na aula. (*aponta para a pessoa que está em posição de ensinar*)

J.- Você está dando aula?
F: (*responde afirmativamente com a cabeça*).

J.- Muito bom. Parabéns!

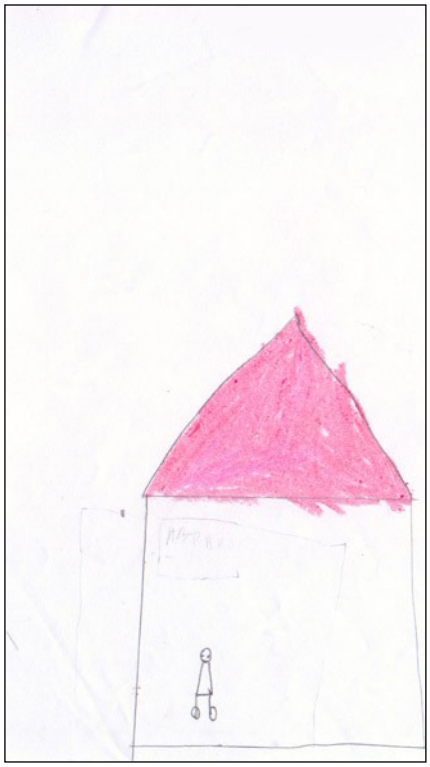


J. G. quer falar do seu?
G: Eu desenhei a lua, ... (inaudível) e a árvore.

J.- E você está aonde?
G: Dentro da aula.

J.- Muito bonito ficou, G.!

Fig. 7: Desenho de G.



J.: H.? Mostra o seu desenho... Conta pra mim sobre a sua escola... Onde fica essa escola?
H: Aqui.

J.- É essa escola, ou é outra escola?
H: É essa.

J.- E você está em que lugar nessa escola?
H: (*mostra no desenho*)

J.- E que lugar é esse da escola? E que lugar você gosta de ficar na escola?
H: (*Não responde, mesmo com a pressão dos colegas*)

J.- Você não quer falar? Tudo bem então.

Fig. 8: Desenho de H.

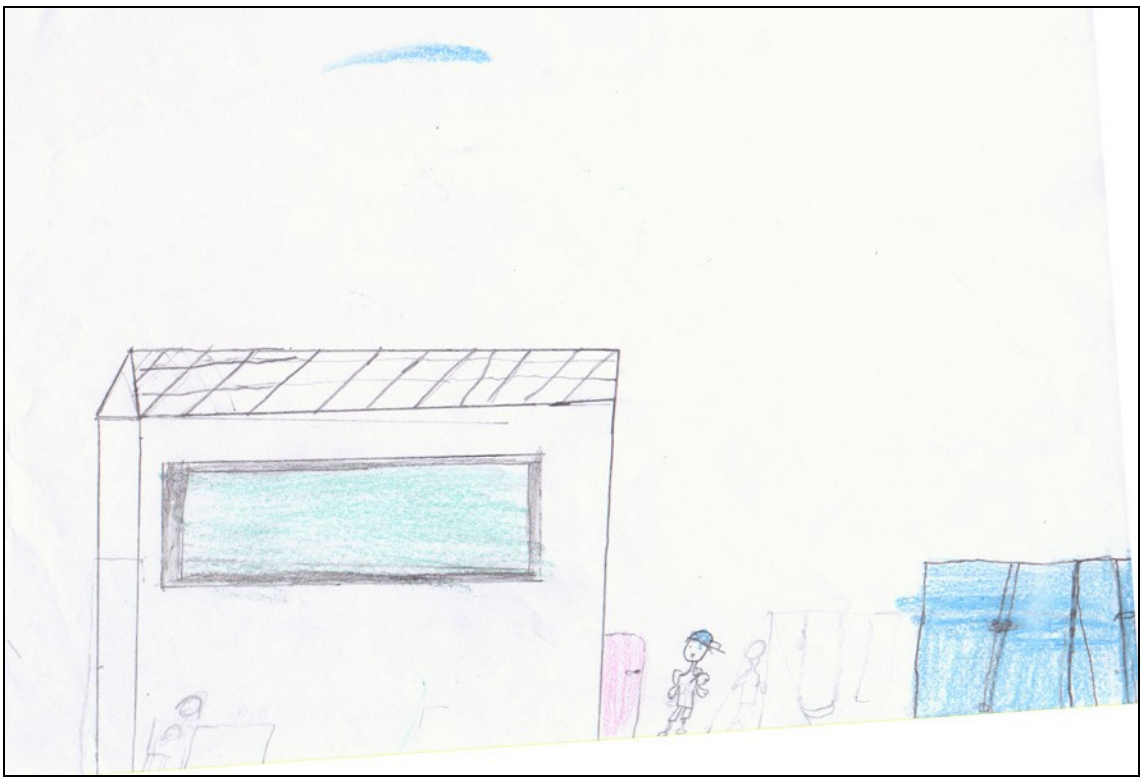


Fig. 9: Desenho de L.

J. L.? Pode falar então sobre o seu desenho.
L: To indo.

J.- Ta indo pra escola? Essa escola é essa ou outra escola?
L: Essa.

J.- O que você desenhou aí dentro da escola?
L: A lousa.

J.- E o que você desenhou aí fora da escola?
L: O portão.

J.- E você está indo pra escola? De manhã ou a tarde?
L: De manhã.

J.- Você gosta de vir de manhã pra escola?
L: *(responde afirmativo com a cabeça)*

J.- E a tarde?
L: Também.

Fig. 10: Desenho de I.

J.- Quem ainda não falou? I.? Pode falar.
I.: Eu desenhei um sol, outro sol, uma nuvem, as borboletas, a escola, eu, o parque...

J.- Aqui onde você está é dentro da sala de aula?
I.: É.

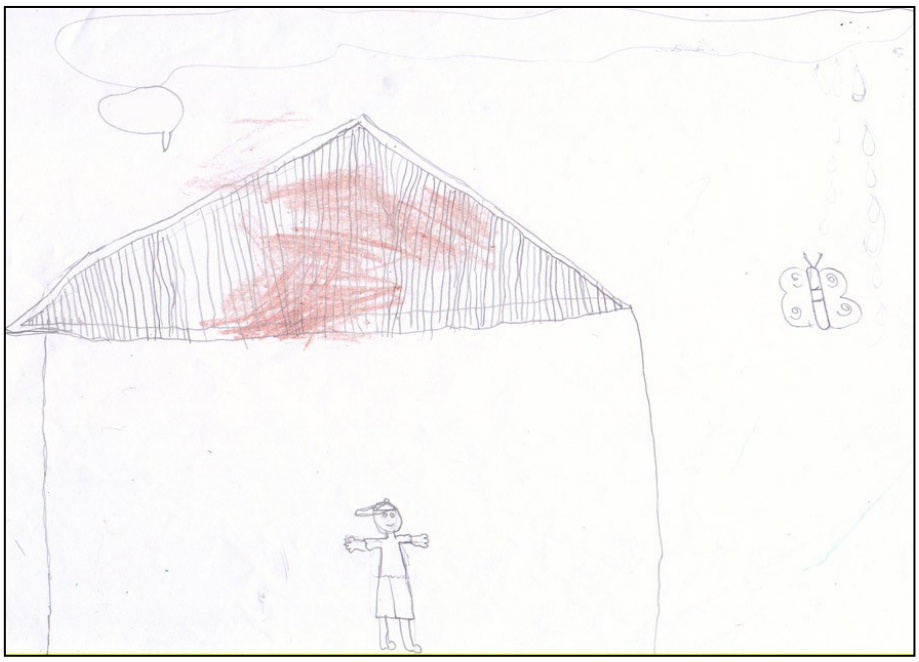


Fig. 11: Desenho de J.

J.- Deixa o J. falar sobre o desenho dele, depois eu vou combinar uma outra coisa com vocês. Tá bom? Pode falar J.
J.: Eu fiz eu dentro da escola e o rio, e... e... a borboleta andando... pra querer pegar... (*voando! Interfere a colega*.). Eu conseguia! E eu não deu pra terminar de pintar.

J.- Mostra pra todo mundo que o seu desenho ainda não tá pronto, que você vai terminar de pintar, né? Esse é você de boné aí, J.? E que lugar da escola você está?
J.: É. Na sala.

J.- Muito bom! Olha, agora eu vou perguntar e quem quiser responder levanta a mão, ta bom? Eu queria saber quem que gosta de vir aqui no grupo de apoio?
R (todos). (*Todos levantam a mão*).

J.- Queria perguntar, porque que você gosta?
Vários: Porque eu gosto de ler e escrever e eu quero aprender ler...

J.- Por que que você gosta A. de vir no grupo de apoio?
A: É... pra aprender ler, escrever...

J.- Ta bom, já é bastante! X.
X: Eu gosto metade!

J.- Por que?
X: Porque quando eu quero brincar eu tenho que vir pra cá. E quando eu quero vir pra cá eu tenho que brincar. É chato!
R2: Eu gosto de tudo! Eu quero ler e escrever.

J.- O L. tinha levantado a mão, porque você gosta de vir na sala de apoio?
L.: Eu gosto de ler, escrever...

J.- T., você gosta de vir na sala de apoio?
T: Eu queria sair.

J.- O que você queria fazer lá fora?
T: Brincar. Eu vou ter treino.

J.- Vocês sabem porque vocês estão aqui no grupo de apoio? Você sabe, T., porque você está aqui no grupo de apoio?
T.: Sei. Pra estudar.
R2: Por que eu não to entendendo pra aprender.
R:3 Pra aprender mais
R4: Pra escrever.
R5: Pra ler.
R6: Pra ler historinha.
R7: Porque a gente ta ruim de ler, fraco.

J. – Você falou porque a gente ta ruim de ler lá na sala que você vem na parte da manhã, né?
R: E aqui também.

J.- E você X., por que você está aqui no grupo de apoio?
R: Nóis veio pra cá para nóis... para aprender mais um pouco.

J. E como vocês vieram pra cá? Quem mandou vocês virem pra cá?
R: Eu sei! A diretora.
R2: A professora.
R3: A (coordenadora)
R4: A (vice diretora)

J. E elas falaram que vocês iam vir aqui fazer o quê?
R: Pintar, estudar, ler...
R2: Escrever...

J. Vocês gostam da professora que está aqui?
R: Gosto *(em coro)*

R2: Ela é bonita!
R3: Até de você!
R4: E você também!

J. E porque que vocês gostam da professora?
R: Porque ela é legal!

J. Ela é muito brava?
R: Não !!! (*coro*)
R2: As vezes!

J. Ela dá coisas legais pra fazer?
R: Dá!!! (*coro*)

J. O que vocês mais gostam que ela faz aqui?
R: Pintar.
R2: Escrever
R3: Ler.
R4: Desenhar.
R5: Eu não tento ler.

J. Porque que você não tenta ler?
R: Ah, eu não sei.
R2: Ela dá de ler.

J. Pois não X....
R: Ó, eu gosto mais do bingo, ela fez um bingo de palavras.

J. E você gostou dessa brincadeira? E você está aprendendo com isso?
R: Tô.

J. Quem é que tá aprendendo aqui no grupo de apoio?
R: (*Silêncio*).
R2: Eu tô.
R3: Eu, mais ou menos.

J. Deixa eu perguntar mais uma coisa: vocês acham que vocês aprendem mais aqui, ou lá na sala de manhã?
R; Aqui (*coro*).

J. Por que?
R: Porque aqui é mais bão.

J: Por quê?
R: Porque lá a gente não lê, e aqui a gente lê.
X: Lá na quarta série é difícil, tem que ler e fazer conta de ao quadrado, essas coisas...

J: E tá dificil, X.?
X: Tá.

J: Quem mais gosta mais daqui?
Vários: Eu gosto.

J. E quem gosta mais de lá, da sala de manhã?
R: Epa!
R2: Eu gosto.

J. :Você gosta H. mais da sala de manhã do que daqui? Por que?
R: *(não respondeu)*

J. Quem mais gosta mais de lá do que daqui?
R: Eu

J. Você gosta mais daqui T.? Por que?
T: Porque aqui é mais legal.

J. Por que? Que você faz aqui que é mais legal que lá?
T: Faz tarefa, aprende a ler.
R2: Eu gosto dos dois.
X: Posso falar?

J. Pode.
R: É que eu gosto mais daqui, porque aqui aprende a ler.
X: Eu gosto mais daqui porque aqui a gente tem mais coisa pra aprender, que na coisa. Aqui passa português lá, passa mais escola e matemática ao quadrado.

J. E dos colegas? Vocês gostam dos colegas daqui do grupo de apoio?
R: Eu gosto!
R2: Gosto... (*todos*)
R3: Eu gosto de todos.

J.L. você gosta mais do grupo de apoio ou lá de manhã? Por que?
L: De apoio. Porque aqui lê, escreve.

J. E de manhã você não gosta porque...
R: Eu fico com sono.

J. Vocês gostam dos colegas lá da outra sala?
R: Eu gosto! (*geral*)

J. Lá tem pouco ou tem bastante gente?
R: Bastante (*geral*).
R2: 500 mil.

J. Olha, se vocês pudessem escolher ir na sala só de manhã ou só a tarde, qual que vocês escolheriam?
R: Aqui (*todos levantam o braço*).

J. Agora pode abaixar a mão. Quem escolheria vir só de manhã, se pudesse?
R: Tarde. (*todos*)

J. Quem acha que está aprendendo aqui?
R: Eu. (*todos*)

J. Quem acha que melhorou depois que veio aqui.
R: Eu. Ah... eu li tudinho.

J. E antes você não lia?
R: Não.

J. Quem mais aprendeu alguma coisa legal?
R: O J. aprendeu a ler certinho. Quando a professora pede pra ler ele lê certinho.

R: Eu aprendi a ler livrinho, que eu não lia livrinho.

J. Você lê sozinho?
R: Eu leio um pouco e um pouco não.

J. E vocês? O que aprenderam aqui?
R: Eu? Eu gosto de brincar de..., gosto de ler, aprender...

J. E você já aprendeu a escrever, T.?
T: Já.

Interessante quando dizem preferir o grupo de apoio, do que a sala regular. O sentimento em relação à professora é positivo. Dizem que ali é um espaço para aprender. “O J. aprendeu a ler certinho. Quando a professora pede pra ler ele lê certinho”, ou “De apoio. Porque aqui lê, escreve”, ou “Eu aprendi a ler livrinho, que eu não lia livrinho”.

Repetem o discurso dito a eles pela coordenação do porque estão no grupo de apoio: “aprender mais porque eu to fraco”. Refletem a diferença entre o grupo de apoio e a sala regular acreditando que aquele é um espaço para aprender. Será que não vêem a sala regular como espaço de aprendizagem? X. responde: “Eu gosto mais daqui porque aqui a gente tem mais coisa pra aprender, que na coisa. Aqui passa português lá, passa mais escola e matemática ao quadrado”.

5. CONCLUSÃO

Esta pesquisa teve como objetivo conhecer e analisar um projeto de intervenção psicopedagógico, com crianças que vinham apresentando dificuldades de escolarização, numa escola pública municipal de ensino fundamental I, no interior do Estado de São Paulo, a partir da análise do discurso dos participantes deste projeto: gestora, coordenadora pedagógica, psicopedagoga, professoras das classes regulares, professora dos grupos de apoio e seus alunos. Analisou de que forma esse trabalho vem contribuindo para a neutralização dos mecanismos intra-escolares produtores de problemas de escolarização dos alunos de camadas populares.

Tivemos, como trouxemos anteriormente, as seguintes questões como norteadoras principais para nossa investigação dessa estratégia de intervenção psicopedagógica: como surgiu a demanda da contratação de uma especialista psicopedagoga? Qual formação teve? Quais são as concepções teóricas com que trabalha? Qual é o projeto de intervenção? E suas práticas? O que analisa sobre elas? Como avalia? O trabalho da psicopedagoga está resolvendo os problemas a que se propõe? Como a escola entende e se relaciona com esse projeto? E a família e os alunos? Em que medida esse projeto no interior estaria incluindo e excluindo os alunos?

Pudemos perceber então, na análise que fizemos do campo pesquisado, que a demanda de contratação dessa especialidade surgiu de uma conjugação de fatores. Entre eles, o diagnóstico da S.M.E. de que havia um índice elevado de reprovação e de defasagem idade-série dos alunos do ensino fundamental I, que as Classes de Aceleração não estavam colaborando com a diminuição desses índices e da disponibilidade na rede de quinze professoras psicopedagogas recém-formadas pela UNICAMP com incentivo da própria S.M.E.. Houve um processo seletivo para a contratação e a psicopedagoga escolhida apresentou seu projeto de intervenção. Sua formação acadêmica foi em matemática (graduação), pedagogia (graduação) e psicopedagogia (pós-graduação) e sua experiência na área da educação é de 20 anos lecionando nesta rede pública.

O projeto da psicopedagoga para intervenção nos grupos de apoio tem a orientação teórica baseada no construtivismo psico-genético de Piaget, que é a mesma linha teórica que orienta o ensino regular na rede municipal deste município. Entende que existem estágios de desenvolvimento cognitivo que estão diretamente relacionados à capacidade das crianças aprenderem determinados conteúdos escolares. E que falhas ou atrasos nesse desenvolvimento podem ser as causas da dificuldade de escolarizar alguns alunos. E que cabem as professoras

diagnosticar estas falhas para poder corrigí-las através de ferramentas como jogos pedagógicos e "atividades sequênciadas" que estimulem a aceleração do desenvolvimento cognitivo das crianças.

As práticas da psicopedagoga estão divididas em três frentes de intervenção. A primeira delas consiste na organização dos grupos de apoio, que são uma releitura do projeto da S.E.E. Classes de Aceleração, onde a atuação da psicopedagoga é no sentido de estudar os encaminhamentos das professoras das salas regulares conjuntamente com a coordenadora pedagógica da unidade, avaliando a pertinência dos encaminhamentos e os conteúdos a serem trabalhados pelas professoras dos grupos de apoio; avaliação individual diagnóstica psicopedagógica de algumas crianças indicadas (com mais dificuldades) pela coordenadora pedagógica e professoras regulares, e dar retorno sobre essa avaliação; realizar a comunicação com os pais dos alunos encaminhados para os grupos de apoio juntamente com a coordenadora pedagógica; acompanhar a prática pedagógica nos grupos de apoio em sala de aula, sugerindo intervenções para as professoras, e, reavaliar os encaminhamentos dos alunos a cada bimestre, conjuntamente com a coordenadora pedagógica e professoras regulares e do apoio.

A segunda frente de atuação da psicopedagoga é a capacitação das professoras dos grupos de apoio, que acontecem quinzenalmente na sede da S.M.E., com encontros de quatro horas de duração, remunerados, e contam com a participação das coordenadoras pedagógicas.

Como dissemos anteriormente, a opção pela capacitação de professores, é decorrente da concepção de que o professor é mal formado. Essa tese está difundida nos meios educacionais e são comuns os incentivos oficiais de cursos para professores[19]. Mas, nesse caso, aparece com uma outra roupagem: pequenos grupos, para divulgação de concepções psicopedagógicas sobre as dificuldades de escolarização das crianças da rede municipal, com o privilégio de uma estratégia com sementes de coletividade, que transcendem a responsabilização individual do aluno pobre, mas transferem esse foco para o indivíduo professor que não recebeu a formação necessária para resolver os problemas escolares das crianças dos grupos de apoio.

Nossa análise do campo, nos fez concluir que as capacitações coordenadas pela psicopedagoga funcionam como espaço de divulgação das idéias da secretaria, através dos conteúdos psicopedagógicos construtivistas, e, na medida em que a própria orientação teórica adotada nada tem a oferecer enquanto questionamento e reorientação das práticas escolares, dos

[19] Como pudemos ver em Souza (2002).

anseios e das angústias experimentadas cotidianamente pelos professores, esse espaço se reduz à simples troca, ao desabafo, à catarse, e ao afeto da psicopedagoga quanto à sua disponibilidade pessoal de escuta. E que mesmo assim, pode vir a ser um espaço para reivindicação de melhores condições de trabalho para essas professoras e coordenadoras, na medida em que não encontrarão nessa capacitação soluções para a melhoria das condições objetivas de trabalho para que possam oferecer um ensino de melhor qualidade aos usuários. Criou-se, portanto, ainda que incipiente, uma lacuna para que as contradições tomem corpo numa frágil coletividade.

A terceira frente de intervenção da psicopedagoga é a avaliação psicopedagógica individual das crianças consideradas pela escola como portadoras de dificuldades de aprendizagem, e que não conseguem aprender. Pudemos verificar no material utilizado uma avaliação psicopedagógica diagnóstica que favorece aspectos ligados a seu desenvolvimento cognitivo, psicológico e psicomotor. Não há espaço para sua história escolar, informações sobre a escola que freqüenta, sobre sua relação com a professora, sobre o conteúdo que está sendo ensinado no momento, quantas professoras teve no último ano, etc. A escola aparece entre os "aspectos ambientais" juntamente com a "casa", refletindo a opção teórico-metodológica pelo construtivismo psicogenético de Piaget, que entende que os estímulos do ambiente, considerados como algo da natureza e não construção histórica dos homens, prejudicam ou facilitam seu desenvolvimento cognitivo.

Como apresentamos em toda nossa dissertação, utilizar a avaliação cognitiva em uma **criança** é diferente de utilizá-la num **aluno**, pois o aluno está na escola sujeito e interagindo com questões coletivas que se relacionam, mas vão além do seu estágio de desenvolvimento psicológico individual. Como por exemplo, seria essencial avaliar a relação que estabelece com a professora da sala regular e do grupo de apoio, suas concepções sobre as dificuldades de escolarização desse aluno; com os pais; com os outros colegas; com o sentido que os conteúdos estudados fazem para ele; com a política educacional vigente e seus efeitos na escola; portanto, deixa-se de analisar o cotidiano escolar em toda a sua complexidade, utilizando como fonte de estudo somente aquilo que é aparente, superficial, do senso comum. O que acontece na escola que produz essas dificuldades de escolarização dos alunos. Não ter essa orientação de que o fracasso escolar é produzido por muitas mãos[20] no diagnóstico do fracasso escolar na rede pública de ensino, ajuda a manter a baixa qualidade da educação ofertada aos usuários das classes

[20] Machado (1997).

populares, através de políticas públicas ineficientes e que mascaram os fatores determinantes pelo quadro atual da educação no Brasil, privando as classes populares de seu direito de ter acesso aos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, perpetuando a alienação, distanciando-os do humano-genérico.

Concluindo, estabelecer relação direta e linear entre o desenvolvimento cognitivo da criança e sua capacidade de aprender conteúdos escolares é limitada e não traz à tona as relações possivelmente dificultadoras de sua aprendizagem na escola. Limitado por que elimina da análise as relações que fazem parte das práticas escolares institucionalizadas, e reduzem o ensino a relação dual do preceptor[21]. Podendo desta forma, naturalizar a questão de que sempre haverá crianças não alfabetizadas na escola pública por conta de problemas psicológicos "da" criança, deixando de considerar, assim, como nos alertava Azanha (1996, p. 5), que "a entidade a ser objeto de atuação de uma política de melhoria do ensino é a escola".

Sobre a concepção de fracasso escolar, constatamos que, após mais de duas décadas da divulgação de diversas pesquisas em psicologia que criticam a culpabilização dos alunos das classes populares como portadores de diversas deficiências físicas, psíquicas, culturais e sociais, como responsáveis pela baixa qualidade da escola pública, esta ideologia está fortemente presente em nosso campo de pesquisa, como orientadora das práticas escolares. Pudemos verificar essa tese no discurso de todos os educadores entrevistados e na análise do projeto de intervenção da psicopedagoga.

Portanto, podemos afirmar pelos dados apresentados anteriormente, que em nosso campo de pesquisa, a visão do fracasso escolar centrado nos indivíduos e em suas famílias ainda é predominante. Mas também podemos encontrar os discursos que contradizem essa versão, como mostramos em nossa análise de dados. O que nos leva a crer, que se houvesse um interlocutor capaz de provocar reflexões críticas sobre essas concepções, e se tivessem tido acesso a uma produção da psicologia escolar que permitiu uma análise crítica das questões institucionais que envolvem a produção das dificuldades, o campo estaria receptivo a essas mudanças, visto que os educadores são dedicados aos alunos e têm tentado, de forma coerente com o repertório que tem (ou não tem), melhorar a qualidade do ensino oferecido aos seus alunos.

O papel reconhecido e esperado da psicopedagoga na escola pelas professoras regulares, e de outros agentes, é o de avaliação psicodiagnóstica individual, onde haja um prognóstico se o

[21] Assim como pudemos ver no capítulo 2, item 2.3 dessa dissertação.

aluno irá aprender, ou não. A concepção de fracasso escolar determina a opção por essa especialidade e modalidade de intervenção. Vimos a psicopedagogia assumindo um papel que a psicologia escolar conseguiu com muita luta superar após ter servido de legitimadora da prática clínica e individual no tratamento de alunos que não se adaptavam ou que portavam supostos transtornos psicológicos, dentro das escolas. Como as concepções hegemônicas sobre o fracasso escolar ainda estão fortemente presentes nos meios educacionais, como pudemos ver, essa demanda por intervenções centradas no aluno ainda existe e se vê sustentada por um discurso da psicologia individual, que se produz teoricamente afastada na vida da escola e seus determinantes. Quando surge um profissional que ocupa esse espaço na escola, continua-se fortalecendo a ideologia de culpabilização dos usuários e a psicologização dos problemas escolares.

Há uma desconexão entre o que é vivido pelas professoras das salas regulares e as professoras das salas de apoio. Não há aproximação nas falas. As professoras das salas regulares se desresponsabilizam do trabalho efetivo nos grupos de apoio, transferindo para coordenadora, que por sua vez transfere para as professoras do apoio. Compreendem a participação da psicopedagoga como uma especialista que avaliará e trará o diagnóstico dos problemas individuais dos alunos. Não visualizam a participação da psicopedagoga em atividades institucionais, como a capacitação das professoras do apoio e do acompanhamento da atuação com as crianças. E nem tampouco a psicopedagoga parece se dar conta da necessidade de um trabalho integrado. Como vimos, a própria orientação teórica do trabalho desenvolvido pela psicopedagoga junto às professoras da sala de apoio visa o aluno e a correção das suas defasagens cognitivas, que uma vez “aceleradas” darão condições aos alunos de se saírem bem nas atividades realizadas na sala regular. Não há o que justifique a necessidade de uma atuação junto à professora da classe regular, não é nas suas práticas, nas relações e concepções que tem dos alunos, na superlotação da classe, na falta de apoio para o desenvolvimento das suas atividades em sala que está o problema, mas no aluno, é sobre este que incide o “tratamento dos seus problemas escolares”. As professoras das salas regulares acreditam que o trabalho na sala de apoio é mais fácil e tranqüilo do que o da sala regular por conta do menor número de alunos. Estas observações remetem a uma nítida organização do projeto que não envolve todos os agentes como responsáveis pela escolarização dos alunos, e que, portanto, não é um projeto coletivo **da** escola.

Concluindo, entendemos que este projeto da psicopedagogia estaria incluindo alguns alunos na escola, e excluindo outros tantos da escolarização. Criam duas categorias para o fracasso escolar: o grupo dos alunos com "dificuldades de aprendizagem" e o grupo dos alunos com "defasagens de conteúdo". Ou seja, passam a considerar a possibilidade de que o aluno não é o único culpado pela sua não alfabetização, e que podem não terem sido ensinados satisfatoriamente. Mas ao mesmo tempo, continuam excluindo **na** escola, aqueles alunos em que não encontram explicações das dificuldades na defasagem de conteúdo, ou seja, consideram que foram ensinados de forma adequada, mas que havia algum problema neles que não os permitiu que aprendessem. Incluem alguns e continuam excluindo muitos do direito de aprender.

Dados da Prova Brasil, divulgadas[22] em 2006, mostram que a distorção idade-série no Brasil na quarta série do ensino fundamental é de 27%, no Estado de São Paulo é de 11,1% e no município que pesquisamos 11,4%, que é bastante semelhante à média do Estado.

Vistas as características desse projeto, que focaliza nos alunos e professores as causas do fracasso escolar, deixando a instituição escolar fora de questão, e os dados apresentados acima, que não difere o município de outras regiões do Estado, entendemos que este projeto não está agindo no sentido de minimizar os mecanismos intra-escolares produtores do fracasso escolar.

Assim como Lara (2006), vimos a psicologia servindo de conhecimento instrumental para as práticas escolares, ou seja, como uma ciência capaz de resolver os problemas localizados nos alunos e em suas famílias, ou da não adaptação deles às normas escolares. Além disso, considera-se que muitos dos problemas políticos seriam resolvidos se profissionais de várias especialidades – psicólogos, assistentes sociais, dentistas, fonoaudiólogos, médicos – estivessem na escola controlando as adversidades constantes, como se elas não tivessem vinculação com o contexto educacional. Nesse sentido, o que depende das condições objetivas, passa a depender das pessoas.

A teoria, segundo a concepção de Meira (2006), é

> [...] uma ferramenta fundamental para que o educador possa se relacionar de forma consciente com seu cotidiano – mediado pela apropriação dos conhecimentos científicos, éticos filosóficos, artísticos e políticos -, ou seja, mediado pelas objetivações genéricas para-si. Seu desenvolvimento é determinado pelo quanto lhe é possível se apropriar do que foi produzido pela humanidade. Isso resulta numa relação cada vez mais consciente com as formas pelas quais, subjetiva e objetivamente, ele produz sua vida, tanto a alienação quanto a humanização, e estará em constante processo de superação das

[22] Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

> formas de produção e reprodução da alienação das quais já tomou consciência (informação verbal)[23].

Portanto, acreditamos que somente interlocutores na escola, que trabalhem, não reconciliando as contradições, mas exprimindo negativamente a idéia de harmonia, e explicitando as contradições ao invés de ocultá-las, seriam capazes de desvelar as relações de poder, alterando o foco da criança e de seu desenvolvimento para a escola como instituição (LARA, 2006). E assim, a construção da escola pública, para todos, gratuita, democrática e de qualidade, tão anunciada e nunca praticada, seria possível.

[23] Informação fornecida por Meira na ocasião da banca de qualificação desta dissertação em 2006, na Faculdade de Educação da USP, em São Paulo.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo, Papirus, 1995.

ASBAHR, F. S. F. Sobre o projeto político-pedagógico: (im) possibilidades de construção. In: VIÉGAS, L.S.; ANGELUCCI, C.B. (Orgs.). **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AZANHA, J. M. P. Comentários sobre a formação de professores em São Paulo. In: SERBINO, R. V. (Org.), **Formação de professores**. São Paulo: Unesp, 1996.

BETINI, B. 30% os alunos de 3ª série da rede municipal não sabem ler e escrever: Programa anunciado ontem quer reduzir o índice reforçando a leitura no ensino fundamental. Serão contratados dois mil estagiários de pedagogia. **Diário de São Paulo**, São Paulo, 19 de fevereiro de 2006. A3.

CARVALHO, J. F. **Construtivismo:** uma pedagogia esquecida da escola. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

COLLARES, M. E MOYSES, M. P., **Preconceitos no cotidiano escolar:** ensino e Medicalização. São Paulo, Cortez Editora, 1996.

FRELLER, C. C. **Histórias de indisciplina escolar:** o trabalho do psicólogo numa perspectiva Winnicotiana. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2001.

LARA, A. F. L. **Formação docente e racionalidade instrumental: reflexões sobre a psicologia a partir do depoimento de professores.** 2006. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MACHADO, A. M. **Crianças de classe especial:** efeitos do encontro da saúde com a educação. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

_____ ; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia Escolar:** em busca de novos rumos. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

MASINI, E. F. S. (Org.). **Psicopedagogia na escola:** buscando condições para uma aprendizagem significativa. São Paulo: Unimarco, 1993.

MEIRA, M. E. M. Psicologia escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais. **Psicologia e educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

MENGA L.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

OLIVEIRA, J. B. A. Desigualdade e políticas compensatórias. In: BROCK, C.;

SCHWARTZAMN, S. (Orgs.). **Os desafios da educação no Brasil.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia:** uma introdução crítica à psicologia escolar. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.

_____. (Org.). **Introdução à psicologia escolar.** 3ª Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

_____. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. 2ª. Edição. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

_____. A questão da psicopedagogia como profissão. In: MASINI, E.F.S. (Org). **Ação psicopedagógica** – II Ciclo de estudos de psicopedagogia Mackenzie, Editora Mackenzie. São Paulo, 2000.

_____; ANGELUCCI, A.B.; KALMUS, J.; PAPARELLI, R. (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n.1, p.51-72, jan/abr. 2004

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica:** primeiras aproximações. São Paulo, Cortez Editora, 1992.

SAWAYA, S. M.. **Pobreza e linguagem oral:** as crianças do Jardim Piratininga. 1992. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992.

_____. **A leitura e a escrita como práticas culturais e o fracasso escolar das crianças de classes populares:** uma contribuição crítica. 1999. Tese (Doutorado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: ARAÚJO, U. (Coord.) **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Editora Moderna, 2002.

SOUZA, M. P. R. Contribuições da pesquisa etnográfica para a compreensão de fracasso escolar. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1997.

_____. Políticas públicas e educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: VIÉGAS, L.S.; ANGELUCCI, C.B. (Orgs.). **Políticas públicas em educação: uma análise crítica a partir da psicologia escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

SOUZA, D.T. R. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: ARAÚJO, U. (Coord.) **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo: Editora Moderna, 2002.

ROMAN, M.D. **O professor coordenador pedagógico e o cotidiano escolar:** um estudo caso etnográfico. 2001. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

ROSLLER, J. H. **Sedução e modismo na educação:** processos de alienação na difusão do ideário construtivista. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2003

TANAMACHI, E. R., SOUZA, M. P. R. , ROCHA, M. L. (Orgs.) **Psicologia e educação:** desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP:** documento eletrônico e impresso. Vânia M. B. de Oliveira Funaro, coord. ...[et al]. São Paulo: SIBi – USP, 2004.

VIÉGAS, L. de S., **Progressão continuada e suas repercussões na escola pública paulista: concepções de educadores**. 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

VIEIRA, N. P. **Indo mais rápido: para onde? Um estudo do Projeto Classes de Aceleração da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo.** 2002. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano), São Paulo: IPUSP, 2002.