



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**ARTUR BRUNO FONSECA DE OLIVEIRA**

**A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DOCENTES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR**

**FORTALEZA – CEARÁ**  
**2017**

ARTUR BRUNO FONSECA DE OLIVEIRA

A PRODUÇÃO DE SENTIDOS DOCENTES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professores.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ana Ignez Belém Lima

FORTALEZA-CEARÁ

2017

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

Universidade Estadual do Ceará

Sistema de Bibliotecas

Oliveira, Artur Bruno Fonseca de .

A produção de sentidos docentes sobre o fracasso escolar [recurso eletrônico] / Artur Bruno Fonseca de Oliveira. - 2017.

1 CD-ROM: il.; 4 ¾ pol.

CD-ROM contendo o arquivo no formato PDF do trabalho acadêmico com 150 folhas, acondicionado em caixa de DVD Slim (19 x 14 cm x 7 mm).

Dissertação (mestrado acadêmico) Área de concentração: Educação.

Orientação: Prof.ª Ph.D. Ana Ignez Belém Lima.

1. Fracasso Escolar. 2. Formação de Professores.  
3. Subjetividade docente. I. Título.

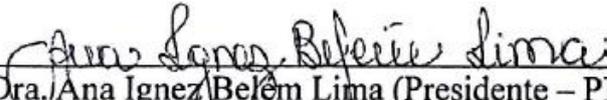
ARTUR BRUNO FONSECA DE OLIVEIRA

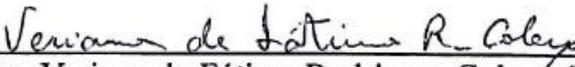
SENTIDOS E SIGNIFICADOS DOCENTES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

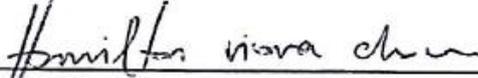
Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará, como requisito parcial para à obtenção do título de Mestre em Educação. Área de Concentração: Formação de Professor.

Aprovada em: 01 de Junho de 2017.

BANCA EXAMINADORA

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Ana Ignez Belem Lima (Presidente – PPGE/UECE)

  
\_\_\_\_\_  
Profa. Dra. Veriana de Fátima Rodrigues Colaço (UFC)

  
\_\_\_\_\_  
Prof. Dr. Hamilton Viana Chaves (PPGE/UECE)

Aos meus pais, fontes pessoais de inspiração e reflexões, não só sobre as questões docentes, mas também sobre o sentido da vida.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conduzir e estar presente em todos os momentos da minha vida me mostrando, de forma concreta, como ser sensível ao outro, algo tão importante para o exercício da minha profissão.

Aos meus pais, por que graças a eles eu posso estar no mundo e ser sujeito, por aprender com eles a amar o que faço e por acreditarem em mim sempre. Vou ser eternamente grato a vocês!

Aos meus avós, que, na simplicidade, mostram que educar é para todos e por terem sido meus educadores para a vida, além de acreditarem na minha capacidade e investirem nela. Em especial ao me avô, que deixou a vida terrena ao longo do meu árduo percurso no Mestrado, deixando saudades, mas muitas lembranças boas.

Ao meu irmão, que, sem saber, me capacita para o exercício da minha futura profissão.

À minha namorada, por ser também minha companheira, cúmplice, amiga, amante, conselheira, psicóloga e advogada. Amo muito você!

À minha orientadora, pois és para mim um grande exemplo de profissional, que me fez ser conquistado pelo universo da pesquisa, e me ensina que sempre temos novas possibilidades na vida e que o sonho nunca acaba.

Aos professores da banca pelas ricas contribuições, por me ajudarem na minha formação como pesquisador com a certeza de que novos olhares são sempre possíveis.

À Obra Lumen de evangelização que me faz viver o “Ser feliz fazendo outro feliz!” e dá sentido à minha vida.

Aos colegas da turma de mestrado do ano de 2015 por trilharmos juntos essa caminhada, pela ajuda motivante e pelos incentivos renovadores.

Aos amigos da RESENHA DOS PP por tornarem, não somente esse percurso de mestrado, mas a vida mais leve. Com vocês compartilho essa alegria imensa. Se eu não for feliz com vocês eu nem comemoro.

Ao meu professor de espanhol que contribuiu com a correção do resumo na linha espanhola e que me mostra que superar os limites é humano e é possível.

## PERGUNTAS DE UM TRABALHADOR QUE LÊ

Quem construiu a Tebas de sete portas?  
Nos livros estão nomes de reis:  
Arrastaram eles os blocos de pedra?

E a Babilônia várias vezes destruída  
Quem a reconstruiu tantas vezes?

Em que casas da Lima dourada moravam os construtores?  
Para onde foram os pedreiros, na noite em que a Muralha da China ficou pronta?

A grande Roma está cheia de arcos do triunfo:  
Quem os ergueu?  
Sobre quem triunfaram os Césares?

A decantada Bizâncio  
Tinha somente palácios para os seus habitantes?

Mesmo na lendária Atlântida  
Os que se afogavam  
gritaram por seus escravos  
Na noite em que o mar a tragou?

O jovem Alexandre conquistou a Índia.  
Sozinho?

César bateu os gauleses.  
Não levava sequer um cozinheiro?

Filipe da Espanha chorou,  
quando sua Armada naufragou.  
Ninguém mais chorou?

Frederico II venceu a Guerra dos Sete Anos.  
Quem venceu além dele?  
Cada página uma vitória.  
Quem cozinhava o banquete?

A cada dez anos um grande Homem.  
Quem pagava a conta?

Tantas histórias.  
Tantas questões.

**Bertold Brecht**

## RESUMO

O estudo tem como objetivo investigar quais são os sentidos e significados docentes sobre o fracasso escolar. Busca-se dar ênfase à voz dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem e sobre seu papel quanto profissional da educação. A formação de professores é discutida com vistas a compreender sua contribuição para o enfrentamento do fracasso escolar. O trabalho é desenvolvido seguindo uma abordagem qualitativa e sob o referencial teórico-metodológico da Teoria Histórico-Cultural, a qual entende que o problema deve ser estudado tomando como referência não somente como se encontra no presente momento, mas em seu histórico de desenvolvimento, partindo da gênese do processo. Além disso, todas as categorias do estudo – fracasso escolar, formação de professores, aprendizagem - são analisadas sob essa perspectiva, que leva em consideração a dialética entre o meio e o indivíduo na compreensão dos fenômenos sociais e humanos. Os sujeitos da pesquisa são professores do Ensino Fundamental I de uma escola municipal de Fortaleza que possui baixo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), ou seja, onde supostamente o fracasso escolar estaria emergindo. Para que se chegue à essência da questão colocada, foi utilizado um instrumento de complementação de frases, instrumento de fotolinguagem e entrevista semi-estruturada. O fenômeno do fracasso escolar é discutido como uma produção sócio-política da educação brasileira fazendo uma crítica às perspectivas que o compreendem como um defeito particular dos atores que compõem o cenário educacional ou do contexto social do qual fazem parte os alunos das escolas públicas. Além disso, é realizada uma discussão sobre como a formação de professores tem sido configurada para evidenciar a inadequação desta formação para a demanda escolar e para o enfrentamento dos possíveis problemas que porventura surjam, incluindo aqueles relacionados às dificuldades de ensino e aprendizagem. A formação de professores é entendida como lugar precípuo para a ressignificação de sentidos e significados, dando movimento ao processo de constituição subjetiva e identitária do professor. Um dado importante na presente pesquisa é o paradoxo encontrado na expressão das professoras participantes da pesquisas, as quais ora reduzem o problema do fracasso escolar à dimensão individual e intraescolar, ora compreendem que há um contexto político e econômico que leva à produção do fracasso escolar.

Palavras-chave: fracasso escolar, formação de professores, subjetividade docente

## RESÚMEN

El objetivo del estudio es investigar cuáles son los sentidos y significados de los maestros acerca del fracaso escolar. Se busca enfatizar la voz de los docentes sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje y su trabajo como profesionales de la educación. Se problematiza la formación del profesorado con el fin de comprender su contribución a la lucha contra el fracaso escolar. El trabajo se desarrolló siguiendo un enfoque cualitativo con base en la teoría histórico-cultural, la cual entiende que el problema debe ser estudiado tomando como referencia no solamente cómo se encuentra en el presente momento, sino también, su historia de desarrollo. Además de eso, las categorías del estudio – fracaso escolar, formación del profesorado, aprendizaje – son analizadas bajo esta perspectiva, que considera la dialéctica entre el medio y el individuo, en la comprensión de los fenómenos sociales y humanos. Los sujetos de la investigación son maestros de enseñanza básica de una escuela pública con bajo IDEB en Fortaleza, o sea, donde se supone que el fracaso escolar estaría emergiendo. Se utilizaron algunos instrumentos de recolección de datos como complementación de frases, instrumento de fotolenguaje y entrevista semiestructurada. El fenómeno del fracaso escolar es entendido como una producción socio-política de la educación brasileña, criticando así, a las perspectivas que lo comprenden como un defecto particular de los actores que componen el escenario educativo o del contexto social del cual forman parte los alumnos de escuelas públicas. También se realiza una discusión sobre cómo la formación del profesores evidencia su inadecuación frente, a la demanda escolar y afrontamiento de problemas posibles que surjan; incluyendo los relacionados a dificultades de enseñanza y aprendizaje. La formación del profesorado es entendida como un lugar esencial para la resignificación de los sentidos y significados en el proceso de construcción subjetiva e identitaria del maestro. Un aspecto importante en este estudio, es la paradoja que se encuentra en la expresión de las profesoras participantes de la investigación. Ellas o reducen el problema del fracaso escolar a la dimensión individual e intraescolar, o entienden que hay un contexto político y económico que conduce a la producción de fracaso escolar.

Palabras claves: sentido y significados, fracaso escolar, formación de profesores.

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>SOBRE O OBJETO DE ESTUDO: O FRACASSO ESCOLAR</b>	<b>18</b>
2.1	A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA	18
2.2	PROBLEMATIZANDO O FENÔMENO BRASILEIRO	26
<b>3</b>	<b>FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O FRACASSO ESCOLAR</b>	<b>55</b>
3.1	PANORAMA GERAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DO TRABALHO DOCENTE	55
3.2	REPERCUSSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TRABALHO DOCENTE E NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	63
<b>4</b>	<b>ASPECTOS METODOLÓGICO</b>	<b>77</b>
4.1	AS CATEGORIAS SENTIDO E SIGNIFICADO	80
<b>5</b>	<b>OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES</b>	<b>85</b>
5.1	CONTEXTO DA PESQUISA	85
5.2	PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA	85
5.3	ANÁLISE DE DADOS	86
5.4	NÚCLES DE SIGNIFICAÇÃO	88
<b>5.4.1</b>	<b>Os professores e suas concepções sobre o fracasso escolar</b>	<b>88</b>
<b>5.4.2</b>	<b>Como os professores lidam com o fracasso escolar</b>	<b>105</b>
<b>5.4.3</b>	<b>Compreensão sobre a formação de professores</b>	<b>112</b>
<b>5.4.4</b>	<b>Influências do fracasso escolar no sentido de ser professor</b>	<b>118</b>
5.5	RELACIONANDO OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	121
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>125</b>
<b>7</b>	<b>REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO</b>	<b>131</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>140</b>
	<b>ANEXOS</b>	<b>144</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Ao longo do percurso com pesquisa em educação, tive o contato com realidades escolares nas quais as demandas relacionadas ao não aprender dos alunos eram emergentes, constituindo-se como principal queixa dos docentes, como impedimento de uma atuação profissional sadia. Tal realidade, chamou-me a atenção por perceber que tais queixas colocam o aluno como o centro do fracasso escolar.

Instigaram-me os trabalhos de Maria Helena Souza Patto, que, na década de 1980, inseriu, de forma crítica, a problemática dos alunos que não aprendem, levantando reflexões que levam a compreender o fracasso na aprendizagem não somente reduzido a uma causa individual, mas inserindo ele numa conjuntura educacional. Passei, então, a me interessar por entender como essa questão se dá na realidade nordestina-cearense-fortalezense. Vale salientar que a referida autora inaugura uma nova forma de situar a atuação da Psicologia nos processos educacionais através de um olhar amplo e contextualizado. Trata-se de uma perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional, a qual pretende transformar o imediato em mediato e, por isso, revela as aparências ideológicas, apreende a totalidade do concreto em suas múltiplas determinações e compreende a sociedade como um movimento de “vir-a-ser” (MEIRA, 2003).

Pensar a educação nesta perspectiva significa entendê-la como processo no qual múltiplos elementos estão inter-relacionados, o que permite ultrapassar uma visão mecanicista do professor como dotado de saberes a serem repassados para o aluno, que os recebe e aplica. Essa compreensão implica, então, mexer com as estruturas do sistema educacional que, ainda hoje, por vezes, desenvolve ações e intervenções individualizadas (dentre as quais se destacam as formações destinadas aos professores), sem tomar como referência o contexto social, cultural e econômico.

Além disso, a partir de um trabalho realizado na disciplina Estado da Questão, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, cujo objetivo era analisar as publicações que relacionam o fracasso escolar aos professores, foi possível perceber a carência de pesquisas que visam investigar quais são os sentidos e significados que esses profissionais constroem sobre o fracasso escolar. Ademais, das pesquisas encontradas, muitas apontam para limitações dos docentes na compreensão do fracasso escolar, pois ressaltam que eles têm entendido a problemática de uma forma resumida, individualizada e acrítica (CARVALHO, 2007; CARVALHO; CRENITE; CIASCA, 2007; MIRANDA, 2009; FACCI; LEORNARDO; RIBEIRO, 2014). Ou seja, revelam que os professores não levam em consideração aspectos políticos e institucionais na produção do fracasso escolar.

Tal constatação gera um incômodo no pesquisador, o qual, mesmo sabendo que as condições de trabalho precarizadas geram alienação, não concebe a ideia de que o professor esteja completamente à parte do contexto social e político vigente e, ainda que de forma limitada, produza reflexões sobre ele. Desse modo, na presente pesquisa, busca-se adentrar mais profundamente nos sentidos e significados do professor sobre a questão assinalada para melhor entender como esse profissional, a partir de seus saberes, compreensões e intenções, se mobiliza diante os desafios escolares. O caminho que se encontra, diante desse desafio, é compreender a mobilização do professor quando se encontra diante de uma situação que remete ao fracasso escolar. Esse objetivo está vinculado à preocupação do pesquisador em não colocar o professor no lugar de “bobo da corte” – assumindo uma postura ingênua diante do mundo, como se esse profissional fosse influenciado por diversos elementos e não exercesse influência sobre eles -, mas entendê-lo como sujeito que reflete sobre o mundo a sua volta e sobre sua prática, ainda que de forma, por vezes, limitada.

A relevância do trabalho também pode ser justificada pelo cenário educacional e político que vive o país no momento da produção desta dissertação de Mestrado. Primeiramente, fala-se sobre a publicação do documento oficial “Pátria Educadora: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional” criticado por inúmeros pesquisadores, pois sustenta, dentre outros pontos, a lógica da meritocracia empresarial. Assume, inclusive, o sistema de premiações e punições, visando o alcance de metas; a priorização de algumas áreas, Português e Matemática, em detrimento de outras que não são mencionadas. Ocorre o estreitamento curricular; a argumentação que habilidades verbais e de raciocínio lógico permitirão aos alunos vindos de meios pobres superar as barreiras pré-cognitivas ou socioemocionais; a responsabilização dos professores e gestores (JUNG; SUDBRACK, 2016). O documento chegou a ser engavetado, mas revela a perspectiva de educação a qual tem se baseado dirigentes políticos desse país.

O presente trabalho vai de encontro a essa compreensão de educação e aos aspectos prioritários das políticas públicas educacionais atuais, pois se constitui numa denúncia de que tal forma de gerir a questão educativa tem sabotado a função precípua da educação, visto que é nítida a tendência de levá-la a se subjugar aos interesses do capital e não ao de socialização do saber e de promoção do desenvolvimento humano.

Outro acontecimento relevante é a ocorrência de ocupações das escolas públicas por estudantes em nome de um resistência aos propósitos do governo no que diz respeito à educação. Em novembro de 2015, cerca de 200 escolas paulistas foram tomadas por estudantes. Eles protestavam contra a reestruturação do sistema educacional estadual. A partir de então, por

tudo o país foram se multiplicando essa forma de resistência. Em outubro de 2016, haviam 1.197 escolas ocupadas em todo o país. Esses estudantes se articulavam contra a PEC 241, que visa cortar os investimentos na educação. Ela foi aprovada na Câmara dos Deputados e seguiu para tramitação no Senado, como PEC 55, onde também foi aprovada. Os estudantes se colocavam também em oposição à Medida Provisória do Ensino Médio, a MP 746, que reformula o ensino, e a “Lei da Mordaza” ou “Escola Sem Partido”. Atualmente, as escolas estão desocupadas, mas toda a mobilização revela o protagonismo juvenil, mostra uma juventude atuante diante da inconformidade com as inúmeras problemáticas no sistema político-educacional no país.

Vale dizer que o projeto de lei “Escola sem Partido” continua sendo tramitado pelos órgãos responsáveis. Para Frigotto (2016) projetos como o “Escola Sem Partido” liquidam a função docente no que é mais profundo – além do ato de ensinar, a tarefa de educar, de modo que em tal documento esses profissionais são concebidos como entregadores dos conhecimentos definidos por agentes “competentes” sob a orientação de bancos, associações e institutos empresariais. A partir dessa reflexão de Frigotto, é possível ver como o trabalho docente tem sido contemplado pelos governantes. Surge, então, a seguinte questão: quais são as repercussões disso no cotidiano escolar e na prática docente?

Corroborando com a conjuntura política descrita no presente trabalho, é importante que se fale da aprovação da PEC 241/2016 pelo Senado Brasileiro. O gastos com a educação sofreram um congelamento com a aprovação da PEC. No entanto, Tanno (2016, p. 4) afirma que:

Ocorre que o atual paradigma das políticas educacionais pressupõe a expansão contínua dos gastos em educação. Tal realidade decorre de política de Estado estabelecida pela Constituição que assegura a educação como direito social, dever do Estado, a ser ofertado pelo Poder Público de forma obrigatória e gratuita, com vistas à universalização do ensino com qualidade.

A expansão contínua com os gastos em educação se deve ao carecimento, ainda existente, da área educacional de elevados incrementos de recursos com vistas ao acesso e garantia do padrão de qualidade em todos os níveis de ensino. O referido projeto, então, gera impactos negativos na educação em seus diversos aspectos, já que representa um “desmonte do serviço público, penalizando os servidores já precarizados em seu trabalho e a população que se beneficia, desde sempre, dos limitados e insuficientes serviços sociais” (SILVA; PIRES; PEREIRA, 2016, p. 8).

Levando em consideração todos esses aspectos do cenário brasileiro e também a atual conjuntura mundial, marcada pela ideologia neoliberal, a qual valoriza a competitividade, a rapidez das mudanças, a atenção dada às tecnologias, as exigências de conhecimento técnico-

científico, torna-se relevante pesquisar a problemática do fracasso escolar<sup>1</sup> numa perspectiva contextualizada e ampla.

Para apresentar o objeto da pesquisa, considero importante expor a realidade do cenário educacional através dos dados de órgãos avaliadores<sup>2</sup>. Apesar do aumento do número de matrículas em 2011 ser considerável (98,3% matriculados em 2011) e do fato de “quase todas” as crianças de seis a catorze anos estarem nas escolas (BRASIL, 2013) isso não tem garantido a aprendizagem e o desenvolvimento dos alunos, nem se traduz em oportunidade igual de escolarização para todos ou de inserção e participação social.

Temos, ainda, a estimativa de que uma significativa parcela dos alunos de escolas públicas da região Nordeste, que concluíram o 3º ano do Ensino Fundamental, não adquiriram os conhecimentos esperados para essa etapa. A porcentagem de alunos que atingiram o nível esperado na etapa é de 64,4% para leitura, 46,6% para escrita, 25,9% para matemática. Esses dados mostram um número muito aquém da média brasileira: 77,8% para leitura, 65,5% para escrita e 42,9% para matemática, como indica o índice de leitura da Avaliação Brasileira do Ciclo de Alfabetização-Prova ABC (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2016).

É importante expor dados oficiais da realidade do município de Fortaleza<sup>3</sup>, cidade onde a pesquisa foi desenvolvida, e da escola que se constitui como campo de pesquisa a fim de que se esboce um contexto mais minucioso acerca da realidade escolar. De acordo com o último Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), principal indicador da qualidade da educação básica no Brasil, o valor do Ideb de Fortaleza é de 4,6 em uma escala que vai de 0 a 10, sendo portanto considerado baixo. Além disso, 13,2% das escolas desse município estão em situação de alerta, 64,9% estão em situação de atenção totalizando 80,1% de escolas que apresentam desempenho bem abaixo do esperado para as escolas de Fortaleza.

Os dados oficiais e a realidade encontrada nas escolas revelam que muitas crianças ainda não possuem acesso ao conhecimento escolar. Estão, desse modo, sujeitas a um processo

---

<sup>1</sup> É importante considerar que se trata de um termo complexo, introduzido por Maria Helena Souza Patto, na década de 1990, para se referir à dificuldade que a escola pública enfrentava de tornar o conhecimento produzido pela humanidade acessível aos indivíduos da classe pobre, inviabilizando a escolarização deles. Contudo, esse termo é bastante discutido, pois ao se referir a fracasso escolar, resume-se a explicar a dificuldade de escolarização a partir de um elemento único: a escola. No entanto, o termo é usado no presente trabalho, pois acredita-se que a referida estudiosa não denominaria de forma limitada uma categoria que discute com criticidade, levantando aspectos multireferenciais. Em alguns momentos, será utilizado o termo “insucesso escolar” como cognato de “fracasso escolar”.

<sup>2</sup> Os dados apresentados são os mais atualizados segundo os órgãos pesquisados.

<sup>3</sup> Os dados estão atualizados e de acordo com o último Ideb o qual foi publicado em 2014 e faz referência ao ano de 2013.

histórico de marginalização, o que constitui uma das mazelas educacionais. Esse quadro é o cenário do qual surgem as queixas escolares, o que contribui com as possíveis dificuldades identificadas pelos educadores no que se refere ao rendimento escolar ou ao comportamento dos alunos. Todos os fatores apresentados interferem negativamente no processo ensino-aprendizagem, corroborando para a produção do fracasso escolar (FACCI; LEORNARDO; RIBEIRO, 2014).

Se de um lado temos crianças marginalizadas e, por isso, destituídas do acesso ao conhecimento, mesmo inseridas no ambiente escolar, de outro temos uma deficiência no que diz respeito aos recursos subjetivos e objetivos para que os profissionais da educação possam lidar com as inúmeras problemáticas existentes do ambiente escolar, incluindo o “não aprender” dos alunos (SCOZ, 2012). Portanto, não há somente a falta de materiais, de salas de aula, de carteiras, de merenda escolar, mas uma capacidade tolhida dos docentes de (re)significarem suas práticas e apresentarem uma conduta transformadora. Essa “incapacitância” gera sofrimento psíquico e desgaste físico nos professores; o que também contribui para a ocorrência do fracasso escolar.

A carência subjetiva de recursos, da qual se fala no presente trabalho, está intrinsecamente relacionada com a formação dos professores. Ela parece não dar conta de gerar reflexões que fujam do lugar comum e fomentar a constituição de subsídios que auxiliem esses profissionais a lidarem com as diversas problemáticas que perpassam o trabalho docente, tais como as relacionadas com a aprendizagem, como afirma Villela (2007, p. 234):

O problema que hoje se coloca está na necessidade de as instituições educacionais formais e não-formais se preocuparem com um conjunto de competências que estão muito mais em nível da subjetividade/intersubjetividade da atuação profissional e pessoal do que nas qualificações anteriormente prescritas pela educação convencional.

Dessa problematização, é possível inferir que a desconsideração do âmbito subjetivo e a tendência a se valorizar a constituição de um conjunto de competências é recorrente no campo educacional; o que leva a influenciar a forma como as formações de professores são pensadas e articuladas e, na forma como o planejamento das aulas é feito e, por sua vez, na aprendizagem dos alunos. A respeito disso, Charlot (2000) afirma que durante muito tempo, a educação foi permeada por uma concepção cartesiana, a qual gerava formas reducionistas, simplistas e fragmentadas de pensamento. O paradigma cartesiano acabava por gerar práticas unidimensionais. Ao longo dos treinamentos de professores, desconsiderava-se o professor como sujeito do conhecimento, portador de crenças, valores e expectativas, ou seja, como alguém que, em seus processos subjetivos, vai produzindo sentidos em relação aos processos de aprender e ensinar. Há ainda muitos resquícios disso na atualidade.

Estando inscritos dentro dessa lógica, os docentes tendem a perpetuar esse modo de compreender o ser humano em seu exercício profissional. Tal constatação não visa culpabilizar os professores, mas expressar que esses profissionais estão inseridos numa trama que o desconsidera como sujeito singular. Dessa forma, é grande o risco de não conceber o aluno como possuidor de potencial para aprender mesmo estando atravessado pelas dificuldades existentes nesse processo.

É relevante que se pesquise como os professores têm percebido o fracasso escolar, como isso tem repercutido na construção de sentidos e significados sobre o tema e, por sua vez, na forma como exerce a sua atividade profissional. É importante também investigar como a formação dos professores tem influenciado na constituição desses sentidos e significados. Inclusive porque ela se constitui num momento em que se espera construções e desconstruções nas concepções, nas ideias, nos pensamentos acerca do processo de ensino e aprendizagem, de aluno, do próprio docente, do papel da escola, do sistema de ensino, etc.

É oportuno, nesse momento, expor os objetivos, geral e específicos da presente pesquisa:

- Geral:

Investigar quais são sentidos e significados docentes acerca do fracasso escolar.

- Específicos:

- Investigar qual o papel que o professor desempenhou no enfrentamento do fracasso escolar ao longo da história da educação brasileira;
- Refletir sobre as contribuições do campo da formação de professores a respeito do fracasso escolar;
- Compreender como a teoria vigotskiana pode contribuir para a reflexão sobre o fracasso escolar e, por conseguinte, para a formação de professores;
- Propor novas perspectivas para se pensar uma formação que dê conta de subsidiar os docentes para o enfrentamento das demandas relacionadas à aprendizagem dos alunos.

No presente trabalho, é clara a compreensão de que a preocupação com os graves problemas enfrentados no que se refere à aprendizagem escolar não deve ser imputada somente aos professores e à sua formação, como afirma Gatti (2010, p. 1359):

Múltiplos fatores convergem para isso: as políticas educacionais postas em ação, o financiamento da educação básica, aspectos das culturas nacional, regionais e locais, hábitos estruturados, a naturalização em nossa sociedade da situação crítica das aprendizagens efetivas de amplas camadas populares, as formas de estrutura e gestão das escolas, formação dos gestores, as condições sociais e de escolarização de pais e mães de alunos das camadas populacionais menos favorecidas (os “sem voz”) e,

também, a condição do professorado: sua formação inicial e continuada, os planos de carreira e salário dos docentes da educação básica, as condições de trabalho nas escolas”.

Diante disso, cabe ratificar a opção por apresentar tal problemática do ponto de visto do professor, tendo em vista que, a partir do aporte teórico da Psicologia Histórico-Cultural, utilizado neste trabalho, o docente ocupa um lugar central no processo de ensino e aprendizagem (VIGOTSKI, 1985, 1998). Desse modo, as impressões, concepções, conceitos e afetos compõem os sentidos e significados acerca do processo de ensino e aprendizagem e influenciam a prática docente. A subjetividade docente, pautada em seus sentidos e significados, ganha um lugar de importância na discussão que propomos fazer.

As reflexões geradas a partir das discussões sobre a temática fazem frente ao sistema de funcionamento atual das formações de professores e sugere que se veja o docente em seus processos de aprender e de ensinar, contemplando isso como componente essencial de um olhar complexo e integrativo dos mesmos. Por conseguinte, aspectos subjetivos, como o autoconhecimento, a capacidade de dar sentido e ressignificar, passam a ser vistos como cruciais para os estudos acerca da formação dos professores.

A partir dessas discussões, é possível estruturar o trabalho em capítulos que permitem uma aproximação da temática em sua essência. O primeiro capítulo se constitui numa abordagem histórica do fracasso escolar no mundo, de um modo geral, expondo suas origens, e, mais especificamente, no Brasil. Pensou-se em construir o trabalho partindo disso para que se compreenda tal fenômeno inserido numa conjuntura educacional há tempos deficitária. Faz-se uma discussão sobre como as dificuldades de escolarização, tão presente na realidade brasileira, influenciam no desenvolvimento das crianças na medida em que aviltam as oportunidades destas de terem acesso ao legado cultural humano.

No segundo capítulo, a discussão gira em torno da figura do professor, elemento central na conjuntura educacional, como já exposto, nesse contexto de educação deficitária, apresentando como está configurada a sua formação e as suas repercussões dessa no processo de ensino e aprendizagem para a produção do fracasso escolar. Retifica-se que trazer o professor para essa discussão não significa centrá-la apenas na figura desse profissional, mas trata-se de um recorte cujo objetivo é investigar como sua prática tem sido impactada pelas dificuldades apresentadas pelos alunos e influenciado para a produção delas.

No terceiro capítulo, é realizada uma breve reflexão sobre a subjetividade do professor para que sejam expostos todos os elementos colhidos no momento empírico da pesquisa a partir dos vários instrumentos de coleta de dados. Logo após, são evidenciados os pontos observados relacionados ao trabalho docente e os sentidos e significados que esses

profissionais têm acerca do processo de ensino e aprendizagem e do fracasso escolar. Além disso, os dados foram analisados e os resultados da pesquisa foram mostrados em articulação com discussão teórica. Nesse momento, foi realizado uma junção dos sentidos e significados docente acerca do fracasso escolar, do processo de ensino e aprendizagem, do papel docente e da formação de professores em categorias de análise de acordo com o que é exposto pelos sujeitos da pesquisa. Pretendeu-se, com isso, que seja articulado um novo modo de pensar o papel docente quando colocado em contato com as dificuldades existentes na escolarização. Ademais, ansiou-se por produzir novos pensamentos também sobre a formação de professores, a qual tem sido deficitária ao gerar espaços de reflexões que subsidie o trabalho docente de modo a torná-lo verdadeiramente, para os alunos, um momento de conscientização do mundo e de si.

## 2. SOBRE O OBJETO DE ESTUDO: O FRACASSO ESCOLAR

Considera-se importante discorrer inicialmente sobre o referencial teórico que embasa a compreensão de Fracasso Escolar no presente trabalho. Essa concepção está apoiada num viés crítico de estudos no campo da Psicologia Escolar e Educacional e encontra nos trabalhos de Maria Helena Souza Patto, principalmente aquele cujo título é “A produção do Fracasso Escolar: histórias de submissão e rebeldia”, a principal fundamentação no resgate da trajetória histórica de discussão do tema. Outros autores também serão inseridos no debate.

### 2.1 A PRODUÇÃO DO FRACASSO ESCOLAR EM PERSPECTIVA HISTÓRICA

Uma compreensão histórica da constituição do fracasso escolar é considerada relevante quando se entende que qualquer análise sobre a educação e seus processos deve levar em consideração o contexto histórico-social-político-cultural (FORGIARINI; SILVA, 2007). Julga-se, a partir disso, que o fenômeno do fracasso escolar, assim como muitos presentes na sociedade, foi produzido historicamente e socialmente. Com o advento da burguesia e, por sua vez, do liberalismo, tal fenômeno ganha destaque e continua sendo produzido na contemporaneidade a partir de uma atual conjuntura educacional propiciadora.

É importante considerar que a abordagem do fracasso escolar está intimamente relacionada com a constituição da escola pública como mecanismo de alicerce dos ideais liberais burgueses, mais especificamente quando uma parcela considerável da classe trabalhadora teve acesso à ela (FORGIARINI; SILVA, 2007).

Essa instituição é típica da sociedade capitalista, visto que seus ideais surgiram com a Revolução Francesa, em 1789, cujos participantes levantavam a bandeira dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade, proclamados na *Declaração dos direitos do Homem e do Cidadão* (1789) (SILVA, 2007, p. 26). Nasceram, com isso, as primeiras reivindicações de direitos, dentre eles, o direito à escola pública como responsabilidade do Estado. A Revolução Francesa (1789) levou ao poder uma nova classe – a burguesia – destituindo a nobreza e o clero do poder econômico e político, inviabilizando a relação servo-senhor feudal e empurrando grandes contingentes das populações rurais para os centros urbanos.

Outro acontecimento histórico importante de ser salientado é a Revolução Industrial (1780), a qual configurou o modo de produção capitalista e favoreceu os processos de industrialização, urbanização e migração, o que configurou uma sociedade marcada pelo produtivismo (FORGIARINI; SILVA, 2007). Passou-se a contar com trabalhadores

assalariados, os quais cumpririam uma jornada de trabalho visando uma maior produtividade. Para garanti-la, foi necessário reorganizar o sistema de trabalho, que passou a ser compartimentalizado, abrindo espaço para a divisão do trabalho. A partir desta, abriu-se espaço para que as funções fossem mais especializadas e os trabalhadores destituídos do conhecimento do produto final, o que tornava esse trabalho alienado.

É um momento histórico em que o ideal liberal emerge e torna-se hegemônico. A construção de um novo sistema de ensino tornava-se urgente para que um novo homem fosse formado (SILVA, 2007, p. 26). Tal anseio atendia às demandas emergentes da nova organização social e econômica. As propostas revolucionárias trazidas pela burguesia geraram a necessidade de se transmitir novos conhecimentos que corroborassem com a implantação do ideário liberal numa sociedade ainda marcada pelo feudalismo e capitalismo. Desse modo

a sociedade capitalista, tal como se organizava no final do século XVIII, início do século XIX, propunha uma nova concepção de educação em correspondência com as transformações econômicas, a partir da afirmação da sociedade liberal, fundamentada em um sistema de competição social e econômica (SILVA, 2007, p. 26).

A escola, então, deverá ser organizada dentro de uma ordem liberal para a garantia da prosperidade de todos. Percebe-se que ela vai ganhando importância no cenário político-econômico com vistas a atender o anseio de progresso. Ela cresce como uma ferramenta que traria um suposto desenvolvimento econômico.

A escola pública traz em suas origens a industrialização e a produtividade em larga escala. É pautada na mercadoria e fundamentada no trabalho e nos fenômenos da expropriação física e intelectual do indivíduo. Então, desde sua gênese, a escola pública surgiu para atender à demanda do mundo do trabalho nesse novo modo de produção, configurado no trabalho alienado (FORGIARINI; SILVA, 2007). Isso revela uma contradição presente nessa instituição, pois, ao mesmo tempo em que torna disponível os conhecimentos acumulados pela humanidade, o que traria uma maior conscientização sobre os fenômenos da realidade, acaba reproduzindo relações de exploração, exclusão e alienação.

Cabe agora esmiuçar os valores burgueses que influenciaram na articulação de um novo modelo de ensino que contextualiza o emergir da escola pública. Primeiramente, um elemento importante presente nos valores burgueses era a legitimação da existência de classes. No contexto da ascensão da burguesia ao poder, pregava-se a existência de distinções sociais e a crença de que a divisão social entre classes inferiores e superiores teria como critério o talento individual. Na realidade brasileira, essa característica vai ser muito marcante e receberá uma atenção especial, mas vale dizer que tais crenças fundamentaram explicações do fracasso

escolar (PATTO, 2015). A legitimação da existência de classes favorecia a manutenção da burguesia em seu *status quo* (FORGIARINI; SILVA, 2007).

Outro elemento que deve ser levado em consideração é a existência de uma ideologia nacionalista, a partir da tomada da burguesia ao poder. Essa ideologia influenciou a valorização do ensino a partir da visão de mundo que sustentava a crença no poder da razão e da ciência, a ideia de que a igualdade de oportunidades substituiria a indesejável desigualdade baseada na herança familiar e a luta pela consolidação dos estados nacionais (PATTO, 2015). Ademais, essa ideologia era balizada na crença de que, para garantir a soberania nacional e popular era necessário “ilustrar” o povo por meio de um sistema de ensino. É nesse ensejo que nasce a instituição pública universal e obrigatória.

Fica claro, a partir dos dados expostos, que “... a instituição escolar passou a ser considerada, na sociedade ocidental, a forma mais adequada de educar as futuras gerações em detrimento das outras maneiras criadas até então para tal finalidade.” (VICENTINI; LUGLI, p. 12, 2009). A partir desse novo lugar ocupado pela instituição escolar, a defesa da escolarização de todas as crianças foi ganhando força e fez com que o Estado passasse a ser responsabilizado por essa atividade, devendo regulamentá-la e fiscalizá-la, além de desenvolver ações com vistas a realizar os anseios burgueses.

Contudo, isso não significa que os sistemas nacionais de ensino tenham assumido proporções significativas e parecidas - no que se refere à estruturação, ao público, às finalidades, aos responsáveis pela instituição – de forma imediata. A presença social da escola, do final do século XVII até por volta do século seguinte, se constitui na intenção de um grupo de intelectuais da burguesia. Inexistia, portanto, uma efetiva política educacional neste período em virtude, de acordo com Patto (2015, p. 47-48), de várias circunstâncias:

- 1) a pequena demanda de qualificação da mão-de-obra no advento do capitalismo e as maneiras alternativas de suprimi-la; 2) a desnecessidade de acionar a escola enquanto aparato ideológico nos anos que se seguem à revolução francesa, até pelo menos o final da primeira metade dos oitocentos; 3) as pressões inexpressivas das classes populares por escolarização, nos primeiros anos da nova ordem social; 4) a própria marcha do nacionalismo e suas contradições.

Com a ascensão da burguesia ao poder, houve uma mudança de uma economia agrícola para uma economia industrial. Contudo, a escola não se constituía num meio de qualificação necessário para as classes populares. A adequação dessa nova classe trabalhadora às novas condições de trabalho era resolvida através de outros meios que não a escolarização, não sendo necessária a qualificação para desempenhar as funções, mas a submissão às condições aviltantes: disciplina rígida no ambiente de trabalho, baixo pagamento e a consequente necessidade de trabalhar sem descanso durante toda a semana para poder

sobreviver, ocorrência de trabalhadores dóceis como as mulheres e as crianças, etc. Desse modo, mesmo que fosse necessária a especialização técnica do operário, não se contava com a escolarização, pois o treinamento era realizado no próprio trabalho. Por isso, se diz que “a fábrica foi, nos anos de consolidação do capitalismo, a escola profissionalizante por excelência” (PATTO, 2015, p. 49).

Vicentini e Lugli (2009, p. 12-13) afirmam que, mesmo começando a serem constituídos os fundamentos para a organização gradativa de sistemas educacionais, a estruturação deles nem sempre se deu de forma articulada, visto que contavam com outros níveis de ensino, eram voltados para públicos diferentes e com finalidades específicas e podiam fazer parte desses sistemas tanto a rede oficial quanto a iniciativa particular.

Por outro lado, é importante fazer considerações do ponto de vista daqueles não se somavam aos anseios de progresso dos burgueses. Em virtude de uma relativa homogeneidade de ideias das camadas não-dominantes, no contexto das revoluções articuladas contra o antigo regime, a escola, de acordo com Patto (2015, p. 49),

também não é necessária enquanto instituição destinada a fixar um determinado modo de sociabilidade; sua dimensão reprodutora das relações de produção, via manipulação e domesticação da consciência do explorado, também era dispensável num momento em que este ainda não se constituía como força de oposição ao estado de coisas vigente e enquanto as instituições religiosas davam conta do papel justificador das desigualdades existentes.

A escola, então, vai assumir um significado diferente nos países capitalistas estáveis e prósperos somente a partir de 1848, passando a ser valorizada pelas classes médias e pelas elites emergentes como instrumento real de ascensão e de prestígio social. Além disso, os empresários vão compreendê-la como meio útil ao desenvolvimento tecnológico necessário para a superação das primeiras crises do novo modo de produção, racionalizando, aumentando e acelerando a produção. Vai ser vista também, pela classe trabalhadora, ainda que de uma forma frágil e pouco organizada, como manutenção do sonho de deixar a condição de trabalhador braçal desvalorizado e de superar sua condição social (PATTO, 2015). A função não seria somente de escolarizar, mas principalmente de dotar a classe trabalhadora de habilidades para aumentar a produção da nação.

A partir de 1870 em várias partes do mundo é fortalecida a ideia da construção de nações unificadas, independentes e progressistas. Para isso, advoga-se pela existência de somente um idioma e um meio de instrução oficial. É nesse contexto em que se forja a primeira missão da escola: unificação da língua falada, dos costumes e a aquisição da consciência de nacionalidade. Isso ocorreria não de forma espontânea, mas como algo que precisava ser

construído. Então, nesse sentido de construção, a escola se expande como sistema nos países desenvolvidos (PATTO, 2015).

No entanto, a Primeira Guerra Mundial abalou a crença no “poder da escola”, contradizendo a ideia de que ela viera transformar a humanidade, remi-la do obscurantismo e da sujeição. As consequências desse acontecimento são apontadas por Patto (2015, p. 52): “Esse conflito mundial desferiu um duro golpe nos liberais que acreditavam nos superpoderes da escola e os levou a investirem contra a pedagogia tradicional, na elaboração de uma pedagogia que promovesse espiritualmente o ser humano”.

Nesse contexto, com a busca por uma outra alternativa que não a pedagogia tradicional, mas uma pedagogia, que primasse pela participação ativa do aluno no processo de aprendizagem, surgem as tentativas de mensurar as diferenças individuais a fim de que se levasse à promoção de desenvolvimento mais condizente para cada pessoa. Ganham espaço as teorias racistas. A função da escola sofre uma mudança: passa de instrumento de unificação nacional para meio das classes trabalhadoras se aperceberem das desigualdades existentes na nova ordem e tentarem escapar da miséria.

No bojo dos princípios da Revolução Francesa não era presente a negação das desigualdades sociais, mas a procura por justificá-la sem colocar em xeque a tese de existência de oportunidades, algo que não existia no modo anterior de organização social. Destarte, as desigualdades sociais passam a ser justificadas pelas desigualdades raciais, pessoais ou culturais, objeto de estudos de muitos pensadores. Esses estudos legitimavam as diferenças raciais e, vale ressaltar, os intelectuais brasileiros, dessa época, foram amplamente influenciados por essas ideias (FORGIARINI; SILVA, 2007).

A Psicologia foi um dos saberes que mais influenciou a legitimação das desigualdades sociais, ocupando uma posição de destaque, como aborda Patto (2015, p. 60-61):

gerada nos laboratórios de fisiologia experimental, fortemente influenciada pela teoria da evolução natural e pelo exaltado cientificismo da época, tornou-se especialmente apta a desempenhar seu primeiro e principal papel social: descobrir os mais e os menos aptos a trilharem “a carreira aberta ao talento” supostamente presente na nova organização social e assim colaborarem, de modo importantíssimo, com a crença na chegada de uma vida social fundada na justiça.

Nesse sentido, os teóricos da psicologia da época se preocupavam em medir a capacidade intelectual e comprovar a sua determinação hereditária. Havia portanto uma preocupação com as diferenças individuais, a partir da qual os normais e anormais, os aptos os inaptos eram detectados.

Pfromm Netto (2011, p. 14) evidencia, em seus estudos, o contexto social que se coloca por trás dessas buscas por explicações dos anormais escolares e das inaptidões de muitos

indivíduos. Esse contexto caracteriza-se pela mudança de ambientes personalizados, de uma sociedade rural centrada na família, dependentes da agricultura e de pequenos negócios, para “contextos despersonalizados, urbanos e industrializados das cidades, nos quais os laços comunitários, as ligações familiares e o parentesco se tornaram muito menos importantes”.

Além disso, pontua que a expansão do ensino público nas cidades e a crescente ocorrência de problemas relacionados ao abandono, negligência, delinquência de menores levaram à procura de profissionais que dessem apoio a escolas e de órgãos jurídico-legais no que se refere a problemas de avaliação e compreensão das dificuldades existentes e suas possíveis causas e a propostas de soluções.

A psicologia, nesse contexto, é utilizada como meio de reforçar o princípio liberal da meritocracia, o qual postula que as oportunidades estão ao alcance de todos (a nova ordem possibilitou grande mobilidade social). Assim, acredita-se que os testes de inteligência, por exemplo, favoreciam os que tinham melhores condições, o que dava a suposta impressão de que os mais capazes ocupavam os melhores lugares sociais (PATTO, 2015).

Ao longo de século XIX, a explicação das dificuldades de aprendizagem ganham apoio da fundamentação das ciências biológicas e da medicina a partir de uma visão organicista das aptidões humanas permeada de uma perspectiva racista e elitista. A psiquiatria ganha destaque com um grande desenvolvimento. Estudos classificatórios rígidos dos ditos “anormais”, além de estudos de neurologia, neurofisiologia e neuropsiquiatria realizados em laboratórios anexos a hospícios marcam os estudos da área psiquiátrica. O conceito de anormalidade adentra o ambiente escolar, de modo que as crianças que não acompanham seus colegas passam a ser denominadas *anormais escolares* e as causas das dificuldades são procuradas em alguma anormalidade orgânica (PATTO, 2015).

Os testes psicológicos, utilizados, como já abordado neste trabalho, com o intuito de legitimar as diferenças, passa a exercer a função de avaliar as aptidões naturais (LIMA, 2005). E, por conta disso, “muitos foram os que se dedicaram com afinco a tentativas de medir, com objetividade e precisão, as verdadeiras aptidões das pessoas, independentemente das influências ambientais, entre elas de natureza socioeconômica” (PATTO, 2015, p. 66).

A preocupação de psicólogos e pesquisadores pela busca de instrumentos que medissem de forma verdadeira as aptidões, que fossem infalíveis, está calcada em ideais democráticos e na esperança de que havia chegado o tempo da sociedade igualitária, livre e fraterna. Objetivavam destinar os mais aptos, e não aqueles de mais posses, para os altos níveis da estrutura social. Eram “humanistas equivocados que ingenuamente sonhavam um sonho que a história tem mostrado impossível: o de justiça numa ordem social estruturalmente injusta”

(PATTO, 2015, p. 66). Buscavam, juntamente com os testes adequados, a expansão e o aprimoramento do sistema escolar e, principalmente, a assistência a “crianças excepcionais” (LIMA, 2005).

Claparède, “o primeiro a fornecer um panorama bastante abrangente do que vinha sendo feito em diferentes países, em matéria do que passaria cada vez mais a ser caracterizado como Psicologia Escolar” (PFROMM NETTO, 2011, p. 15), surge como figura representante dos interesses desses pesquisadores. Suas intenções – aprimoramento de testes, classe especial para crianças retardadas e escolas especiais para os superdotados, orientação profissional – tem como finalidade um menor desperdício e menor desgaste individual e social. Para que a justiça social fosse alcançada, era preciso colocar “o homem certo no lugar certo”. O saber da psicologia vinculado à escola sempre esteve articulado com as queixas escolares (PFROMM NETTO, 2011, p. 16).

A avaliação dos *anormais escolares* praticamente se dava por meio de testes de inteligência, sendo os testes de QI de grande peso para as decisões dos educadores a respeito do destino das crianças que tinha acesso à escola (LIMA, 2005). Nesse contexto, a introdução de elementos da teoria psicanalista provoca mudanças na visão dominante de doença mental, como nas concepções acerca das causas das dificuldades de aprendizagem. A influência ambiental sobre o desenvolvimento da personalidade e da dimensão afetivo-emocional no desenvolvimento do comportamento passa a ganhar lugar de importância e a ser levada em consideração. Ocorreu então, de acordo com Patto (2015), uma mudança terminológica no discurso da psicologia educacional: a criança que apresentava problemas de ajustamento ou de aprendizagem escolar não era mais denominada como anormal, mas como criança problema. Então, muitos foram os estudos que continuaram utilizando os parâmetros de normalidade para classificar as crianças (LIMA, 2005).

A causa do desajuste da criança passou de um caráter orgânico para um caráter sóciofamiliar, ampliando as supostas explicações para o fracasso dos escolares. Muitas clínicas infantis com a intenção de realizar uma higiene mental e orientação infantil, estudando e corrigindo os desajustes, passam a se disseminar. Destarte, essas clínicas buscavam realizar diagnóstico de distúrbios de aprendizagem o mais precocemente possível.

Surge também uma preocupação com a higiene mental do professor e com a possibilidade de seus distúrbios influenciarem negativamente a saúde mental de seus alunos. A rede de “clínicas de ajustamento” dedicam-se também a produzirem, nesse sentido, uma série de medidas pedagógicas destinadas à correção dos supostos erros cometidos pelos docentes revelados pela clientela escolar.

Há reflexos, nos dias de hoje, dessa conjuntura explanada. De acordo com Patto (2015, p. 68):

Hoje sabemos que desse expressivo movimento das décadas de 1920 e 30 restou a prática de submeter a diagnósticos médico-psicológicos as crianças que não respondem às exigências das escolas. [...] Embora tenham nascido com intenções mais amplas que abrangiam um trabalho permanente de orientações de pais e professores, essas clínicas ortofrênicas transformaram-se rapidamente em fábrica de rótulos. E os mais prováveis destinatários desses diagnósticos serão, mais uma vez, as crianças provenientes dos segmentos das classes trabalhadoras dos grandes centros urbanos, que tradicionalmente integram em maior número o contingente de fracassados na escola

Ratifica-se, a partir do que foi exposto, que a produção do fracasso escolar tem um local e um alvo: a escola pública e as crianças das classes populares. Contudo, não se pode deixar de mencionar que as escolas da rede privada de ensino também possuem inúmeros desafios para realizarem a escolarização de seus alunos. O fenômeno do fracasso escolar é visto com mais frequência, na atualidade, nessa realidade, pois percebe-se nela um forte movimento de produção de exclusão e de padronização do que seria um bom aluno.

Dando continuidade à explanação sobre o histórico, é importante considerar que, no período em que a higienização na educação se dava em larga escala, os pressupostos que sustentavam a ideia da influência da hereditariedade e da raça na determinação do comportamento haviam perdido o impacto. Isso não significa que as compreensões estigmatizantes fossem extintas. A explicação a respeito dos resultados mais baixos estarem vinculados aos negros e trabalhadores pobres deixa de ser racial e passa a ser cultural. Não era por ter nascido negro que o indivíduo não era bem sucedido, mas porque era da periferia. Segundo esse modelo de explicação, nas classes dominadas não existiriam normas, padrões, hábitos e práticas - presentes nas classes dominantes -, sendo, por isso, ditas classes supostamente atrasadas em termos culturais. Deixava-se de afirmar a existência de raças inferiores ou indivíduos inferiores para dar lugar a um discurso que ratificava a existência de culturas inferiores ou diferentes.

Formula-se, nesse sentido, a “teoria da carência cultural”, uma resposta política às reivindicações das minorias raciais norte-americanas num contexto em que, apesar de passados anos, ainda era sustentada, por pesquisas, a ideia de igualdade de oportunidades, já que era evidenciado alta correlação positiva entre nível de escolaridade social e classe social.

O desenvolvimento passa a ser explicado por vias ambientalistas as quais, de um lado, reduzem o ambiente à estimulação sensorial proveniente do meio físico e, de outro, consideram valores, crenças, normas, hábitos e habilidades das classes dominantes como os mais adequados para que o desenvolvimento seja promovido de forma sadia. Essas teorias ambientalistas, então, fundamentam-se em preconceitos e estereótipos, fazendo “do pobre o

depositário de todos os defeitos” (PATTO, 2015, p. 72). Nos discursos teóricos que seguem essas perspectivas ambientalistas e etnocêntricas é presente uma conotação negativa quando se faz referência ao pobre, àqueles que pertencem às classes subalternas.

O processo pedagógico sofre então sérios impactos dessa ótica, e vale ressaltar que, de acordo com Patto (2015, p. 74):

Tais pesquisas confirmam aos educadores a propriedade de sua visão preconceituosa das crianças pobres e de suas famílias, impedindo-os, assim, de olhar para a escola e a sociedade em que vivem com olhos mais críticos. Dizem para o oprimido que a deficiência é dele e lhe prometem uma igualdade de oportunidades impossível, através de programas de educação compensatória que já nascem condenados ao fracasso quando partem do pressuposto de que seus destinatários são menos aptos à aprendizagem escolar.

A escola assume, a partir disso, uma função redentora, pois se proporá a redimir os pobres, curando-os de suas deficiências psicológicas e culturais que os levam a ocupar determinado lugar na estrutura social.

Percebe-se, a partir do que foi explanado, que a defesa da tese de inferioridade inata ou adquirida, inconvertível ou não, dos integrantes das classes menos favorecidas é antiga e perene na história do pensamento humano. A respeito dessa permanência, Charlot (2013, p. 37-38) assevera que “Enquanto se rotulam as práticas pedagógicas como ‘tradicionais’ ou ‘construtivistas’, seguem funcionando escolas socialmente desiguais, de onde saem jovens que se acham superiores por natureza e outros que se consideram pouco dotados pelos estudos”. Para além dos termos empregados pelo autor, “se acham” e se “consideram”, cabe dizer que os jovens são ditos, demarcados, colocados nesse lugar por outrem. Aponta, portanto, para a existência de discursos ideológicos que mascaram a exclusão existente nas escolas.

Cabe agora abordar como se deram, e se dão, esses discursos ideológicos no caso da educação no Brasil.

## 2.2 PROBLEMATIZANDO O FENÔMENO BRASILEIRO

Após ter abordado a produção do fracasso escolar a partir da chegada da burguesia ao poder e, com isso, a ascensão das ideias liberais, a instituição dos estados nacionais e a abertura educacional, se não a todos, à maioria da população, considera-se importante discutir como a educação, no Brasil, recebeu os impactos das ideias que legitimavam o que se considera como o fracasso daqueles que pertenciam à classe subalterna se utilizando de teorias racistas e

estereotipadas. Segue um quadro resumo dos períodos históricos e das compreensões sobre o fracasso escolar presentes em cada um deles<sup>4</sup>.

**Quadro 1 – As diversas compreensões sobre o fracasso escolar ao longo da história da educação brasileira.**

<b>Período Histórico</b>	<b>Compreensão sobre Fracasso Escolar</b>
Transição Império- República	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Baixa frequência de alunos nas escolas: a educação era privilégio de poucos;</li> <li>- As políticas públicas destinavam-se a regulamentar o ensino secundário e superior;</li> </ul>
República (Constituição de 1891)	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ideia de que o processo educativo leva ao desenvolvimento da sociedade;</li> <li>- Influência dos ideários positivista e liberal;</li> <li>- Necessidade de um Sistema Nacional de Ensino;</li> <li>- Surgimento da escola de/para as massas;</li> <li>- Desigualdades tornam-se evidentes e são tomadas como fruto natural da evolução dos indivíduos;</li> <li>- A educação foi assumindo um papel disciplinar.</li> </ul>
Década de 1920	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Contradição entre o viés expansionista educacional e o surgimento de explicações racistas;</li> <li>- Influência da psicologia das diferenças individuais;</li> <li>- Influência da medicina (perspectiva higienista, questões hereditárias);</li> <li>- Compreensão da dificuldade de aprendizagem como uma doença social; Alunos tidos como anormais: aqueles que desviavam do padrão;</li> </ul>

<sup>4</sup> É uma tentativa de organização didática, por isso o quadro é complementado com a explanação que se segue.

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O movimento da Escola Nova: escola como instituição de vanguarda das mudanças sociais; preocupação com processos individuais no desenvolvimento da tarefa pedagógica;</li> <li>- Influência da psicologia na explicação do alto índice de evasão e a heterogeneidade dos alunos;</li> </ul>
<p style="text-align: center;">Década de 1930</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A psicologia assume o papel de ajudar no diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos, bem como de preveni-los;</li> <li>- Eram produzidos “alunos-problemas”: muda-se o conceito de “criança anormal” para “criança-problema”;</li> <li>- Abordagem psicanalista e a “psicologia da cultura”: surgimento de teorias racistas de rebaixamento do “retrato psicológico” do povo brasileiro, que teria uma mentalidade primitiva em virtude da presença do negro, do pobre;</li> <li>- Mudança no foco causal do fracasso: da hereditariedade para o meio, para a família (vinculado à classe social);</li> <li>- Paradoxo entre um ideal liberal de igualdade de oportunidades, de um lado, e de preconceitos e estereótipos sociais, de outro;</li> <li>- Com a expansão do ensino, observou-se que a exclusão não acontecia fora da escola, mas dentro dela;</li> <li>- Utilização de testes que legitimavam a diferença;</li> </ul>

<p>Década de 1950 e 1960 (LDB de 1961)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O problema das desigualdades educacionais e da seletividade ganha centralidade como algo que precisa ser combatido;</li> <li>- Crença no papel da educação como promotora da modernização e avanço da sociedade;</li> <li>- Promoção automática: resolução do problema do alto índice de repetência e evasão escolar;</li> <li>- Influência da UNESCO;</li> <li>- Teoria do “Capital Humano”: há um conjunto de características humanas que possuem um valor econômico (perspectiva individualista do fracasso escolar);</li> </ul>
<p>Final do séc. XX (Promulgação da Lei n. 5692 de 11 de janeiro de 1971) (Constituição de 1988) (LDB de 1996)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Amplo acesso à educação para maior promoção de desenvolvimento econômico;</li> <li>- Debilidade de infraestrutura material e pessoal;</li> <li>- Neoliberalismo: avaliação de organismos internacionais com critério baseados na competitividade, sem levar em consideração a diferença de oportunidades;</li> <li>- Surgimento da perspectiva crítica em Psicologia Escolar e Educacional;</li> </ul>

Fonte: elaboração do autor

Demarca-se um período histórico inicial, o qual corresponde à passagem do Império para a República no Brasil (no decurso do século XIX para o século XX), tendo em vista que “o Brasil Colonial e o Brasil Império não foram além de um tênue esboço de ensino de primeiras letras” (PFROMM NETTO, 2011, p. 23). Apesar das dificuldades no ensino e na aprendizagem, não havia interesse de que precisassem ser melhorados para atender a certos parâmetros e, por sua vez, não havia influência da Psicologia para explicar as dificuldades de escolarização e trazer contribuições para o enfrentamento delas.

O contexto educacional presente na transição do Império para a República é marcado por uma baixa parcela da população frequentando a escola, de modo que a educação era privilégio de poucos. Além disso, a grande maioria das pessoas era analfabeta. Não haviam interesses por parte dos governantes de mudar essa situação, tendo em vista que as políticas públicas dedicavam à regulamentar o ensino secundário e superior<sup>5</sup> (FREITAS; BICCAS, 2009; SAVIANI, 2013), onde os ricos eram formados para assumir altos cargos públicos e para as profissões liberais e de prestígio social (PATTO, 2015).

A partir da república, surge a visão de que o desenvolvimento do país estaria sujeito ao processo educativo, o que fez gerar mudanças na educação. As alterações educacionais vindouras com a Proclamação da República, em 1889, nasceram de inspirações positivistas de educação. Era vigente a crença de que a mola propulsora para a modernização da sociedade brasileira seria a educação. Ou seja, pra que o desenvolvimento ocorresse era necessário encaminhar a organização de um Sistema Nacional de Ensino para o fortalecimento de uma unidade nacional (SILVA, 2007).

Nesse momento, as ideias liberais desenvolvidas na Europa entram no país e passam a ganhar destaque. Essas ideias liberais advogam a extensão universal do processo de escolarização, considerando, por isso, grande instrumento de participação política (SAVIANI, 2013).

Em 1890, foram decretadas algumas reformas educacionais pelo governo militar provisório de Deodoro da Fonseca. Elas estabeleciam a reforma do ensino primário e secundário fazendo surgir os ideais para a constituição da escola pública brasileira, gratuita e laica. Tratava-se de uma ruptura com aquilo que era considerado atraso e desorganização da escola imperial (SILVA, 2007). Havia, desse modo, no bojo das reformas, uma representação negativa da forma como o ensino estava articulado anteriormente, além da busca por efetivar ideais inovadores de organização capitalista do trabalho e das relações urbanas (FARIA FILHO, 1998).

Na educação, isso se efetivava no anseio pela organização do espaço escolar separado da casa familiar, onde ocorria a instrução da minoria classe rica, e da rua, espaço ocupado pela classe pobre. Buscava-se a “parcelarização e a especialização do trabalho pedagógico” (SILVA, 2007, p. 27). Abria-se caminho para o surgimento de uma escola de massas no contexto urbano capitalista emergente. Ressaltava-se a necessidade da constituição

---

<sup>5</sup> Nesse período, o ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Campos, baixou um conjunto de sete decretos, que levaram seu nome. Eles basicamente criam o Conselho Nacional de Educação, dispõem sobre a organização do ensino superior e secundários no Brasil, adota o regime universitário (SAVIANI, 2013).

de um novo tipo de escola, com a defesa de novos meios de aprendizagem e de comportamentos de acordo com os padrões sociais capitalistas.

A Constituição de 1891, produto de uma república marcada por contradições, proclamada pelo Exército e tendo à frente um monarquista (VIEIRA, 2007), pretende assegurar o livre exercício dos direitos dos cidadãos. Delegou-se às antigas províncias, que passaram a ser chamadas de Estados Nacionais, a garantia da liberdade dos indivíduos, em um contexto de aumento da autonomia provincial. Ademais, havia, de acordo com Silva (2007), no texto constitucional, a concepção de desigualdade como fruto natural da evolução dos indivíduos e não resultado da estrutura econômica. Liberdade era compreendida como algo inerente de cada pessoa e era desenvolvida naturalmente ao longo da vida.

A partir dessa Constituição, “a educação assume, enfim, a responsabilidade de disseminar e desenvolver o espírito cívico, fazendo do Brasil uma nação de cidadãos, ou seja, de homens livres, longe das amarras de qualquer poder centralizador” (SILVA, 2007, p. 28). Contudo, na prática, a educação foi assumindo um papel disciplinar na vigência de um governo militar, de modo que “a passagem pela escola devia ser um ritual no qual os cuidados com o corpo, a disciplina, e a higiene deveriam ser os componentes fundamentais no processo de criação de uma nova cultura escolar até então inexistente” (SILVA, 2007, p. 28). É importante considerar que a denominação de cidadãos era restrita a alguns, pois não possuíam direitos políticos, como os analfabetos que não podiam votar.

Concebe-se a década de 1920 como momento de intensa movimentação intelectual em torno da questão do ensino em que havia certo “entusiasmo pela educação” (NAGLE, 1974, apud SAVIANI, 2013), no contexto da Primeira República. No entanto, de modo prático, não se notam nítidas diferenças com relação ao período anterior, monarquista e escravocrata (PATTO, 2015) o que reforçava a contradição do período.

Diante dos aspectos que foram expostos, é possível entender que, apesar do viés expansionista educacional, as ideias liberais também abriam espaço para o surgimento de explicações racistas de diferenças entre raças e grupos e, conseqüentemente, de diferenças de rendimento escolar entre classes sociais. Com a abolição da escravatura e criada a categoria social do trabalhador livre criam-se condições para que as aptidões naturais funcionassem como critério único para a distribuição social dos indivíduos, como se somente a condição de não estarem mais sob o jugo dos seus senhores fosse suficiente para o acesso às mesmas oportunidades daqueles da classe privilegiada. Ressalta-se, nesse momento, o ingresso, no país, da psicologia das diferenças individuais que se articulou com a Escola Nova na busca por medir as diferenças e, a partir disso, adentrar o ambiente escolar.

Além disso, é evidenciada, no período republicano, principalmente a partir de 1920, a influência do discurso médico no meio educacional, de modo que a falta de escolarização era entendida como doença social. Também havia uma preocupação com a regeneração do povo pela escola pública (FREITAS; BICCAS, 2009). Contudo, os direitos fundamentais relacionados ao acesso à educação primária ainda não estavam consolidados.

Vale ressaltar que essa influência do discurso médico passa a ser gestada ainda na segunda metade do século XIX. Sob influências de teóricos europeus, a medicina tem sua órbita de interesse e competência ampliada. A educação passa a ser abarcada pelo discurso médico, o qual vai definir regras para a organização e funcionamento da educação escolar (ZUCOLOTO, 2007).

A medicina adentra a educação sob uma perspectiva higienista, assentada em três doutrinas, de acordo com Zucoloto (2007): a da polícia médica, quando eram realizadas inspetorias das condições de saúde das pessoas presentes na escola; a do sanitarismo, quando eram realizadas prescrições a respeito da salubridade dos locais de ensino; a da puericultura, quando se difundiam regras para professores e alunos e se procurava intervir em favor de uma pedagogia mais “fisiológica”. Os médicos passam, como se pode ver, a definir regras para a organização e o funcionamento escolar.

A partir da inserção da medicina na educação, esta passou a ser assimilada como estando “ligada ao projeto civilizatório ocidental, pois para os médicos higienistas era necessário formar o homem, dominando a natureza na qual se encontrava inscrito e domando a sua própria natureza.” (ZUCOLOTO, 2007, p. 139). A consequência para alunos e professores que não se adequavam à proposta supostamente civilizatória era a exclusão, afastamento e medicalização de questões que não são da ordem do biológico.

A escola brasileira deveria passar por uma mudança urgente para atender aos anseios de progresso da elite. Um severa crítica é feita à escola brasileira pelos articuladores do movimento de higiene escolar. Estes afirmam que, no Brasil, a escola promovia uma prática de deformar os indivíduos e de os tornarem raquíticos, o que ia de encontro com o entendimento que tinham do papel da escola: criar cidadãos vigorosos, produtores, ativos (ZUCOLOTO, 2007).

Percebe-se, então, pelos fatos mostrados, ainda presente uma visão elitista e autoritária na política vigente, em contradição com o princípio do “governo do povo, pelo povo e para o povo” presente na Constituição Republicana. Contudo, de acordo com Patto (2015, p. 80) “se não houve alteração profunda na estrutura social, é certo que foi nas quatro décadas

abrangidas pela República Velha que se criaram as condições para as mudanças significativas no quadro econômico, social, político e cultural que levaram à revolução de 1930”.

Com a revisão constitucional de 1926 houve uma proposta de ação estatal interventora na ordem social que, apesar dos resultados irrisórios de imediato, significou a retomada da educação como direito social, de modo que houvesse um resgate de quem estivesse fora do acesso a cidadania, enfrentando-se, dessa forma, as desigualdades. De acordo com Freitas e Biccás (2009, p. 47), para isso, “demandava um conjunto de ações públicas que objetivamente fosse capaz de elevar o bem-estar das camadas empobrecidas da sociedade, ou seja, da franca maioria”.

Surge, por exemplo, uma maior proteção à infância, ainda que com alguns entraves, visto que, ao mesmo tempo em que a política governamental se caracterizava por favorecer assistência, agia com repressão, dando voz aos segmentos urbanos que queriam a presença de um Estado capaz de solucionar o problema do menor, garantindo à sociedade maior segurança patrimonial, moral e física. Os empresários e patrões, por sua vez, defendem o argumento de salvação da criança pobre através do trabalho (FREITAS; BICCAS, 2009).

Nesse cenário, as ideias liberais transpuseram a elite intelectualizada e chegaram aos segmentos sociais insatisfeitos com a política do “café-com-leite”<sup>6</sup> e aos porta-vozes dos interesses de novos grupos que surgiam com a mudança de uma economia eminentemente agroexportadora para uma economia industrial. Setores das classes dominantes, ao sentirem-se excluídos das decisões políticas, fizeram reavivar os ideais republicanos em diversos tipos de movimentos, dos quais destaca-se aquele dedicado a fomentar o meio educacional.

Assim, as ideias escolanovistas ganham mais evidência e exercem influência nas reformas educacionais em vários estados. O movimento da Escola Nova concebia a escola como uma instituição de vanguarda nas mudanças sociais democratizantes e os seus idealizadores encontraram no Brasil terreno fértil onde essas mudanças poderiam ocorrer, tendo em vista que a democracia era almejada por aqueles que não se achavam participantes da política no país. A Psicologia da Educação ganha destaque, como afirmam Freitas e Biccás (2009, p. 53):

As iniciativas nos Estados que ensejaram reformas educacionais, quase que indistintamente, um lugar de evidência para a psicologia da educação, para o novo mobiliário escolar e para os “métodos ativos”, tanto no que toca à formação de professores quanto no que diz respeito à organização de atividades para os alunos

Isso ocorria porque nos cursos de preparação de professores para exercer o magistério, oferecidos nas Escolas Normais, havia a disciplina de Psicologia, Pedagogia e

---

<sup>6</sup> A política do café-com-leite foi um acordo feito entre as oligarquias estaduais e o governo federal durante a República Velha para que os presidentes da República fossem escolhidos entre os políticos de São Paulo e Minas Gerais.

Metodologia. Salienta-se a importância dessas instituições para a preparação do professorado brasileiro, além de ter corroborado com o desenvolvimento de estudos e pesquisas ligadas ao ensino e ao desenvolvimento infantil (PFROMM NETTO, 2011).

No entanto, apesar das várias reformas ocorridas, não houve mudanças significativas no âmbito escolar brasileiro, já que permaneceram pequenas as oportunidades de educação escolar das classes populares. Os ideais progressistas ficavam, então, restritos ao plano das ideias e da legislação, não havendo repercussões políticas e sociais concretas. Além disso, o discurso educacional carecia de um teor crítico e possuía um caráter retórico.

Antes de abordar os pressupostos da proposta escolanovista, cabe nesse momento um adendo. É importante não negar o significado que esses novos posicionamentos advindos das influências estrangeiras tinham, visto que não se pode desconsiderar, de acordo com Patto (2015, p. 82) “o papel positivo que a importação de ideias da vanguarda intelectual de outros países desempenhou na própria década de 1920”. Freitas e Biccás (2009) afirmam que se tratava do início de um novo tempo em que se recaíam exigências, direcionadas às forças políticas de então, para que ocorressem novos esforços de recomposição, especialmente de restabelecimento do equilíbrio de todos os setores da sociedade nos condomínios do Estado.

No entanto, é oportuno tecer os seguintes questionamentos: quais os fundamentos da influência dos ideais estrangeiros? Porque é importante que esses elementos sejam abordados no estudo do fracasso escolar? É possível afirmar que o escolanovismo não localizava as causas das dificuldades de aprendizagem no aprendiz, mas no método de ensino (PATTO, 2015).

Partindo de um reconhecimento da especificidade psicológica da infância, essa nova proposta preocupava-se com o indivíduo no processo de aprendizagem na medida em que se atentava para os processos individuais no desenvolvimento de uma tarefa pedagógica capaz de promover a evolução das potencialidades humanas (FORGIARINI; SILVA, 2007). O método escolanovista colocava o aluno na condução do processo educativo. Isso não significa dizer que a “psicologização” dos processos educacionais, incluindo as dificuldades de aprendizagem, era inerente ao escolanovismo. Não obstante, a conjuntura liberal favorecia esse tipo de explicação escolar, levando a uma deturpação dos princípios do escolanovismo. O contexto histórico brasileiro acaba por colaborar com o tipo de explicação “psicologizante”.

Era muito elevado o número de evasão escolar e, além disso, a heterogeneidade dos alunos era algo bastante perceptível, sendo estes fatores, portanto, motivo para a defesa de reformas na estrutura educacional vigente. Ademais, havia uma tendência bastante forte de se buscar medir a inteligência da criança com o objetivo de explicar as diferenças que existiam entre os alunos e, por consequência, de fundamentar o discurso dos que buscavam tal renovação

(FREITAS; BICCAS, 2009). É possível afirmar também que havia ampla diversidade e desigualdade social no país.

Nessa conjuntura, ocorre a confluência dos campos da Psicologia, que vinha ganhando espaço como ciência experimental e diferencial, e da Pedagogia, sob o fundamento escolanovista, cada vez mais afinada com a ideia de potencialidades dos educandos possuidores de capacidades diferentes para aprender. Tal confluência não destacava-se mais como a relação de uma ciência que busca decifrar a natureza humana e de outra que se propunha a ensinar levando em conta essa natureza. A partir da nova relação estabelecida entre esses saberes, surgiu a necessidade de avaliar as potencialidades individuais. Essa relação era marcada tanto pelo uso do “psicologismo” na explicação das dificuldades de aprendizagem quanto pela imposição da psicomетria e da higiene mental sobre os meios educacionais (PATTO, 2015).

No país, a Psicologia se desenvolve em laboratórios geralmente anexos a escolas normais, entendidos como “ambiente de pesquisa”, “laboratórios de observação” (FREITAS; BICCAS, 2009). Nesses primórdios do surgimento de uma psicologia educacional, há forte marca de uma identidade baseada no modelo médico, já que a psicologia, no Brasil, nasce nesse meio. Dentro desse aspecto, a formação de professores é vista como um processo maior de aquisição de mentalidade científica e o professor é concebido como permanente investigador da vida escolar.

A partir dos anos 1930, a Psicologia começa a se conformar como “prática de diagnóstico e tratamento de desvios psíquicos, passando a justificar o fracasso escolar ou, no máximo, a tentar impedi-lo através de programas de psicologia preventiva baseados no diagnóstico precoce de distúrbios no desenvolvimento psicológico infantil” (PATTO, 2015, p. 86). Está, então em consonância com as ações governamentais, de onde surgia a produção dos “alunos-problemas”, no sentido de padronizar o aluno adequado e aquele que apresenta fracasso no processo de educação (FREITAS; BICCAS, 2009).

Foi dessa forma que os profissionais médicos-psicólogos, já presentes na conjuntura educacional brasileira, se organizaram, em vista de explicar e tratar o insucesso escolar. Através da inserção dos profissionais da medicina, a formação de professores ganha uma perspectiva medicalizante, ou seja, de percepção dos fenômenos escolares, incluindo as dificuldades de aprendizagem, a partir do viés individual, causado por um único fator: o fisiológico. É importante lembrar, contudo, que esses profissionais ensaiaram as primeiras tentativas de fazer com que a aprendizagem escolar fosse colocada em parâmetros científicos através de experimentos, como é mostrado no estudo historiográfico desenvolvido por Centofanti (1982).

Vale salientar também que a formação dos primeiros “psicólogos” no Brasil foi marcada pela influência europeia circulante por meio das teorias racistas, tendo como pano de fundo a superioridade europeia e da raça branca. Nesse cenário, surge a figura de Arthur Ramos, médico, intelectual brasileiro, o qual tem seu lugar de destaque por ter deixado marca profunda nos meios educacionais. Através da abordagem psicanalista, buscou fazer uma “psicologia da cultura” brasileira ainda que com teor racista, de rebaixamento do “retrato psicológico” do povo brasileiro por influência do negro, que possuía uma mentalidade primitiva e influenciava o branco com essa mentalidade (PATTO, 2015). Essa teoria da mentalidade primitiva vai ser útil para explicar as desigualdades sociais que permaneciam após a abolição da escravatura

A partir dessas ideias, Ramos vai se dedicar ao propósito de explicar o fracasso escolar, sendo, portanto, clara a influência do modelo médico na definição e na operacionalização de uma política de higiene mental escolar nas principais cidades brasileiras (SILVA, 2011). Sugere a passagem do conceito de criança anormal para o de criança problema e a mudança no foco da hereditariedade para o meio no estudo de determinantes da personalidade. No ambiente familiar estariam, então, as origens dos desajustes da criança.

Patto (2015, p. 105), a respeito disso, ressalta:

nos casos relatados por Ramos, a identificação de “péssimos modelos e imitar”, de hostilidade nas relações pais-filhos, de atos delinquentes e vícios geralmente ocorria nos estudos de caso de crianças do “morro”, da “favela”, do “barraco”. Tendo em vista as ideias que este autor defendia a respeito da natureza primitiva da mentalidade do povo, não é descabido supor que essas descrições da vida sociofamiliar na pobreza partiam do pressuposto da natureza primitiva da psicologia e da cultura das classes populares.

Assim, era presente pressupostos racistas e que alimentavam a ideia da existência de uma mentalidade primitiva, atribuída àqueles aviltados de boas condições de vida.

Ramos constata que havia situações desconsideradas quando simplesmente se denominavam aluno “anormal” aqueles que se sentavam atrás, por exemplo. Discutia-se então, um reducionismo de algumas explicações. Contudo, o intelectual cria outro estereótipo, ao considerar a criança como “criança-problema”, a qual “trazia para dentro da escola instabilidades de sua vida particular e os reflexos e hábitos adquiridos em todas as suas esferas de sociabilidade extra-escolares” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 81). Com o passar do tempo, porém, o conceito de criança-problema ficou vinculado à classe social.

É importante ressaltar que a higiene mental do professor também era tida como condição necessária ao sucesso do processo educativo (SILVA, 2011). Aos docentes maus sucedidos eram atribuídos problemas e desajustamentos emocionais, conjugais, familiares, econômicos, sociais, os quais eram projetados em seus alunos. A relação entre atividade docente, precarização do trabalho e limites na formação de professores parecia não ser pensada,

de modo que o comportamento dos educadores era distanciado da dinâmica institucional. Os professores continuam aqui sendo alvo de compreensões patologizantes e, por isso, de culpabilização pelo insucesso escolar.

Guardando-se as devidas ressalvas às explicações de Ramos para os problemas educacionais, tendo em vista o afastamento da concepção médica hereditária, empregando relevância ao meio no processo de desenvolvimento das dificuldades de aprendizagem, é possível verificar a permanência da suposição de que as dificuldades de aprendizagem que as crianças de classes menos favorecidas economicamente costumam expressar na escola decorrem de questões externas à essa instituição. As concepções de Ramos refletem o “ideário político liberal que a educação brasileira foi pensada e planejada nos anos que antecedem a existência de uma genuína política educacional no país” (PATTO, 2015, p. 108). Tal ideário era, portanto, marcado, de um lado, pelos preconceitos e estereótipos sociais e, de outro, pelo ideal liberal da igualdade de oportunidades.

Entre as décadas de 1930 e 1950 houve uma expansão da oferta de vagas da rede escolar primária. Com essa expansão do ensino, a diversidade adentra a escola, de modo que algumas pessoas consideravam existir certa “incompatibilidade” ou uma certa “dificuldade de adaptação”, modos sutis de expressar um incômodo com a presença da criança pobre na escola pública (FREITAS; BICCAS, 2009).

Nesse sentido, com uma espécie de avaliação da potencialidade de escolarização que o aluno trazia, buscava-se oferecer ao docente um instrumento pedagógico com o qual o “nível cultural” da família pudesse ser avaliado. Pretendia-se, com isso, justificar altas taxas de reprovação e unanimidade em reconhecer que a escola pública tinha, no aluno das camadas populares, seu desafio de maior complexidade (FREITAS; BICCAS, 2009).

Houve um processo de reapropriação do conceito de criança-problema, o qual não possuía mais a função de proteger as crianças pobres da categoria de “anormais”. Agregado à denominação de criança-problema passa a existir uma conotação de responsabilização do ambiente familiar e doméstico pelos problemas escolares. Essa reapropriação repercutiu em pesquisas da época, de modo que

muitos pesquisadores dialogavam com mães e pais com o objetivo de apreender os problemas de evasão não utilizando apenas os repertórios de análise internos de cada escola, uma vez que esses soavam rigorosos demais para com alunos que, naquele momento, começavam a ser, de certa forma, responsabilizados pelos próprios fracassos (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 155).

Por conta disso, a reprovação escolar foi ganhando novas perspectivas de discussão.

Abriu-se espaço para concepções que entendiam a reprovação como um meio de exclusão, na realidade da escola pública, e não como um recurso utilizado para corrigir as

deficiências na aprendizagem. A forte tendência de empregar o termo “criança-problema” fazendo-se referência à criança pobre ressalta a questão da exclusão.

Através dessas concepções mais críticas, concluía-se que a escola produzia uma distinção interna própria, de modo que a exclusão não ocorria mais fora da instituição educacional, mas dentro, de modo que “a vida escolar daquelas crianças (de escola pública) era fonte permanente de queixas e frustrações” (CONSORTE, 1959, p. 45 *apud* FREITAS; BICCAS, 2009, p. 157).

Com os processos institucionais de reprovação, provocou-se a ocorrência de defasagem entre idade e série. Contudo, isso ocorria não simplesmente porque as crianças possuíam deficiências cognitivas, mas pelo motivo de que eram mais valorizadas em casa pelo envolvimento que tinham com as tarefas da vida doméstica, relacionadas à sobrevivência da rede familiar, o que levava à demora na matrícula, à desistência de cursar o ensino escolar e, conseqüentemente, à discrepância idade-série.

Essa questão era assimilada pelos professores e outros componentes da escola e da sociedade como uma responsabilização do lar familiar pelo fracasso escolar em seus diversos aspectos. Os aspectos sociais que envolviam a escolarização pareciam não ser considerados ou não estar entre os aspectos relevantes, o que revela “quão precária e restrita era a solidariedade da escola para com tais crianças, cada vez mais responsabilizadas com alta carga de preconceito social pelo ‘fim de um tempo’ no qual havia qualidade na escola pública” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 158). Entende-se que o termo “solidariedade” não remete a uma função da escola, mas é expressão de um ponto de vista irônico, pois a presença das crianças pobres na escola, partindo do contexto exposto, era considerada possível pois a escola era solidária.

Percebe-se, com isso, que criança pobre era considerada um obstáculo para o bom andamento dos trabalhos escolares, de modo que sua presença causava certo mal-estar. Por consequência, o enfoque do ensino visava aqueles alunos mais aptos e os demais ficariam “à bondade” da circunstância. A diferenciação era articulada tomando como fundamento o resultado de testes, como afirmam Fritas e Biccas (2009, p. 159):

As crianças no momento do ingresso (à escola) eram submetidas ao teste de verificação de maturidade para a leitura e para a escrita. Aquelas que eram consideradas imaturas eram indicadas para as chamadas séries preliminares; aquelas que eram consideradas maduras eram encaminhadas para as séries regulares. Por suposto, essa divisão visava dar a cada turma um tratamento específico conforme o potencial diagnosticado.

A seletividade acontecia também com os professores, os quais passavam por uma verificação de quem permanecia estável no decorrer do ano letivo e quais professores se afastariam por “instabilidade”. Algumas dessas recebiam turmas preliminares enquanto aquelas

recebiam turmas regulares. É possível afirmar, desse modo, que o trabalho docente também é responsabilizado pelo fracasso escolar sendo, muitas vezes, compreendido como “insuficientemente comprometido com a escola” (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 160). O fracasso escolar, manifestado por meio da reprovação, do abandono escolar e das dificuldades de aprendizagem, ia constituindo-se numa profecia que se autorrealizava.

Apesar de o aluno pobre ter conquistado espaço na educação pública, essa inserção aconteceu de forma contraditória. Apesar da ampliação do acesso à educação, cada vez mais valorizada como um bem social, aqueles que eram de baixa renda entravam em contato com diversas situações educacionais (indisciplina, dificuldades de aprendizagem, reprovação, abandono) que influenciaram a criação de representações sobre a educação marcadas por desvalorização e deterioração. A escola não estava preparada para a inserção da diversidade.

Ao longo das décadas de 1950 a 1960, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 e as discussões em torno da sua promulgação, a busca por vagas em instituições educacionais tornou-se ainda mais intensa. Contudo, a expansão não significou a democratização da escola pública. O aumento de vagas é, desse modo, marca da inconsistência no enfrentamento da dicotomia entre qualidade e quantidade (FREITAS; BICCAS, 2009).

A função da escola estava, por assim dizer, adulterada, pois não atendia mais a sua função principal: ministrar uma cultura básica ao povo brasileiro. Ela estava demasiadamente subordinada a um caráter excludente, seletivo à medida em que deixava de considerar as especificidades e as diferenças individuais dos alunos tornando-os “incapazes”, “reprovados” e “excluídos”. Possibilitava apenas a uma pequena elite as condições de se escolarizar e completar o percurso educacional primário.

Para que se buscasse solucionar todas essas adversidades no meio educacional era necessário que se levasse em consideração a expansão da escolarização pelo Brasil, a qual ocorreu de forma diferente nas regiões. Destarte, de acordo com o que expõe Freitas e Biccas (2009, p. 188),

As desigualdades em termos qualitativos e quantitativos da escolarização no país podem ser entendidas, de um lado, pela extrema concentração de renda, e, de outro, pelos elevados níveis de pobreza nos quais uma parte expressiva da população brasileira de encontrava nas décadas de 1970 e 1980.

O problema das desigualdades educacionais e da sua consequente seletividade ganha centralidade como algo que precisa ser combatido, pois, no contexto do governo de Juscelino Kubitschek, a educação é entendida como possuidora de relevante papel na modernização e no avanço da sociedade. Acreditava-se que, com a implantação da promoção

automática<sup>7</sup>, havia a possibilidade de as crianças deixarem de ser estigmatizadas como repetentes e desenvolver atividades profissionais coadunáveis com as suas aptidões.

É possível perceber que essa proposta de implantação da promoção automática estava intimamente relacionada com a reforma econômica, atravancada pelo ônus da repetência e da evasão escolar. A promoção automática entra, então, no debate pela redução da reprovação escolar, debate esse no qual se destaca a intervenção de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>8</sup>.

Esses organismos internacionais agiam de forma a pressionar os dirigentes políticos de países “em desenvolvimento” no âmbito educacional visando um desenvolvimento econômico e social e, por conseguinte, a ampliação dos mercados. Formula-se uma série de indicações internacionais para as políticas públicas educacionais da América Latina e Caribe as quais buscam por meio da educação, preparar indivíduos para esta nova ordem mundial imposta pela globalização acelerada deste período (DIGIOVANI; SOUZA, 2014).

As intervenções desses organismos internacionais e do capital financeiro internacional na educação se deram a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos, em 1990 onde os países envolvidos assinaram a *Declaração Mundial de Educação para Todos* comprometendo-se a assegurar uma educação básica de qualidade a crianças, jovens e adultos. Contudo

a compreensão, na maioria dos casos, foi a de que para estratos sociais diferentes, o esperado eram ensinos diferentes, uma vez que se compreendia que as necessidades básicas de um e outro não poderiam ser as mesmas em países de extremas desigualdades sociais. Isso trouxe um agravamento das diferenças entre os mais ricos e os mais pobres, ficando reservado para estes uma educação focada na produtividade do mercado, dificultando o acesso a uma educação de qualidade (DIGIOVANI; SOUZA, 2014, p. 50).

A proposta da promoção automática foi bem aceita pelos líderes políticos brasileiros, mas foi alvo de críticas por parte de pesquisadores e educadores, os quais ressaltavam a importância de que se fizesse uma reprodução acrítica dessa nova proposta, ignorando as especificidades do país (VIÉGAS, 2011). Inclusive, isso é elemento importante

---

<sup>7</sup> “A adequação do currículo e a promoção automática devem ser entendidos como necessidades básicas para o ajustamento da criança à escola” (LEITE, 1959, p. 24 apud ELIAS, 2013, p.76).

<sup>8</sup> A UNESCO foi criada em 16 de novembro de 1945, logo após a Segunda Guerra Mundial, com o objetivo de garantir a paz por meio da cooperação intelectual entre as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados-Membros – hoje são 193 países – na busca de soluções para os problemas que desafiam nossas sociedades. É a agência das Nações Unidas que atua nas seguintes áreas de mandato: Educação, Ciências Naturais, Ciências Humanas e Sociais, Cultura e Comunicação e Informação. A Representação da UNESCO no Brasil foi estabelecida em 1964 e seu Escritório, em Brasília, iniciou as atividades em 1972, tendo como prioridades a defesa de uma educação de qualidade para todos e a promoção do desenvolvimento humano e social (informação retirada do site da ONU, [www.nacoesunidas.org/agencia/unesco](http://www.nacoesunidas.org/agencia/unesco)).

para se discutir a formulação da formação de professores, pois estas procuram atender a determinações de organismos internacionais e acabam sendo aplicadas sem levarem em consideração a singularidade do país, dos estados, dos municípios e dos territórios onde estão inseridas as escolas. O próximo capítulo trará uma abordagem mais aprofundada acerca desse ponto. A simples implantação do sistema não daria conta de solucionar o problema da repetência no país. Leite (1959, p. 24 apud FREITAS; BICCAS, 2009, p. 192) explica que

(...) a aprovação e a reprovação passaram a ter uma centralidade maior que o próprio sentido da escola e, por isso, argumentava que tornar a escola uma instituição “eficiente” demandaria adequar o currículo ao processo de desenvolvimento do aluno produzindo, assim, um ajustamento adequado e mais humanizado da criança à escola evitando, conseqüentemente, a repetência estrutural que caracterizava o sistema escolar.

Havia a necessidade de que a proposta fosse acompanhada de outras medidas, dentre as quais se destaca a melhoria na formação dos professores. Contudo, passou a ser aplicada sem as ressalvas indicadas por educadores e pesquisadores, o que corroborou para a timidez dos seus impactos.

Começa-se, em continuidade à necessidade de modernização e crescimento da nação, a se dar preponderância à produtividade econômica. Ganha força a teoria do capital humano (FORGIARINI; SILVA, 2007), a partir de 1960, cujo conceito refere-se a um conjunto de capacidades, habilidades e destrezas com valor econômico. O contexto era propício pra isso, visto que as ações do governo militar não escondiam a influência das definições econômicas na política educacional do país de modo a acelerar o crescimento econômico.

Assim,

A aplicação dos princípios da Teoria do Capital Humano na educação ancorava-se na relação entre escolaridade e renda, projetando para cada indivíduo a responsabilidade de administrar um certo patrimônio de escolarização. Era como se cada indivíduo pudesse possuir um “passaporte” para obter maiores chances de bons empregos e conseqüentemente maiores salários (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 275).

Vincula-se, como se pode ver, a taxa de escolaridade à produtividade da sociedade e esses dois elementos, por sua vez, influenciaram no planejamento educacional, o qual vai sempre estar correlacionado ao mercado.

A formação de professores, seguindo essa tangente, visaria atender demandas apresentadas como exigências postas pelo sistema produtivo, o qual era retratado como dependente das políticas educacionais para acumular ou não riqueza (FREITAS; BICCAS, 2009).

É possível entender, então, que o conhecimento, a partir da teoria do capital humano, é um agregado ao sujeito trabalhador. Contudo, apesar de ser uma proposta recentemente lançada na época, produz os mesmo efeitos de outras propostas antigas, pois a pobreza e os fracassos pessoais e familiares continuam a recair sobre os próprios indivíduos.

Logo, surge a ideia de que o indivíduo não fez por merecer situação melhor do que a que tem ou não souberam fazer as escolhas educacionais e profissionais adequadas (FREITAS; BICCAS, 2009).

A expansão ainda maior do ensino público e gratuito aconteceu nesse contexto, a partir da promulgação da Lei n. 5.692, de 11 de janeiro de 1971, tendo em vista o amplo acesso à educação para maior promoção do desenvolvimento econômico. As redes de ensino, que já acumulavam dificuldades advinda de tempos, mostraram-se insuficientes em número de escolas e em infraestrutura adequada evidenciada não somente na debilidade dos espaços escolares, mas também no material didático precário, na presença de poucos professores formados e nos baixos salários destes.

Com o abatimento do regime militar e os movimentos em busca da restauração da democracia no país, potencializam-se discussões no âmbito educacional em busca de mudanças consideráveis. Contudo, o dia a dia nas escolas apresentava problemas tão singulares que não poderiam ser solucionadas apenas por novas leis.

Nesse sentido, a partir da necessidade de que se estabelecesse os novos parâmetros da sociedade liberta dos ditames militares, foi promulgada a “Constituição cidadã” em 1988, a qual trouxe expressivos ganhos políticos em termos de reconhecimento da extensão dos direitos sociais, com repercussão direta no âmbito educacional (FREITAS; BICCAS, 2009, p. 320).

Diante dos fatos históricos apresentados aqui, é possível observar que a produção do fracasso escolar se deu na medida em que a escola recebia, cada vez mais, um número maior de alunos e, nesse processo, que a diversidade adentrava os espaços escolares. Contudo, a estrutura educacional ainda era configurada com o modelo antigo, segundo a qual o perfil do alunado teria que ser homogêneo, correspondente a um padrão: o da elite privilegiada pelo acesso. Ela não dava conta, portanto, de promover ensino e aprendizagem. Ao longo dessa história educacional, alguns personagens foram responsabilizados pela deficiência de todo um sistema público.

Além disso, o binômio exclusão-inclusão esteve presente em todos esse percurso histórico, como afirma Freitas e Biccas (2009, p. 341): “Finalizamos o século XX percebendo a presença de um repertório que, com maior ou menor precisão, a depender da circunstância, fez circular intensamente nos meios educacionais diagnósticos entremeados pelos liames da dicotomia exclusão-inclusão”. Reitera-se que essa dicotomia era tomada com pouca substância analítica, sendo insuficiente textos de reconhecimento de direitos sociais sem o complemento de políticas específicas.

Na década de 1990, com a forte marca do neoliberalismo, as políticas educacionais brasileiras foram amplamente influenciadas pelos interesses do capital estrangeiro, de modo que

para garantir esta soberania, utilizou-se, nas Diretrizes Educacionais, de palavras-chaves como: desregulamentação, descentralização e flexibilização, as quais visavam estimular à autonomia, a liberdade, a independência, a iniciativa e a criatividade, desencadeando o esvaziamento de conteúdos da escola pública brasileira (FORGIARINI; SILVA, 2007).

Os professores passaram a ser culpabilizados pelo fracasso escolar, dessa vez não como pessoas instáveis ou descomprometidos com a escola, mas como sendo, mal qualificados, incompetentes. Persistia a tendência, como se pode ver, de se desconsiderar outros elementos que influenciam o processo pedagógico, como a concentração de renda, as condições reais de aprendizagem e os processos avaliativos externos.

É importante que se dedique um espaço para explicar a importância desse último fator. A década de 1990 traz marcas da universalização do ensino fundamental em todo o Brasil, do forma que “a escola se viu envolvida com a responsabilidade de promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente da origem social e das condições culturais ou financeiras das famílias, legalmente obrigadas a matricular os filhos” (MARCHELLI, 2010, p. 562). Para assegurar que isso acontecesse, uma série de estratégias foram formuladas. Dentre as quais, se destaca a avaliação de organismos externos, a fim de estabelecer um controle político do desenvolvimento social maquiado na ideia de controle de qualidade da educação.

A política de avaliação da educação recai principalmente sobre dois aspectos (aprendizagem e escola) e é influenciada pelo viés economicista neoliberal. No entanto, de acordo com as conclusões de Marchelli (2010, p. 581), “é visível que a cultura da avaliação em educação baseada em pressupostos puramente economicistas é pífia”.

É importante considerar que a avaliação tem sua importância, pois possibilita a transformação de práticas que não estão satisfazendo as necessidades apontados pelos dados que evidencia. Através das avaliações, é possível realizar ajustes para que o objetivo seja atendido. Contudo, o problema situa-se nesse aspecto. Os objetivos, os fins que tem sido colocadas à Educação tem atendido a critérios da competitividade e fundamentado a diferenciação na oportunidade de acesso ao legado cultural, pois são balizados, por sua vez, em uma ótica capitalista. Os meios utilizados para a avaliação também seguem critérios do capital.

A partir do que foi exposto nesse capítulo, afirma-se que no século XXI ainda não é possível ver esse quadro histórico sobre a educação revertido, visto que “à maior parte das crianças e adolescentes do país se oferece muito menos do que o direito faculta as pessoas”

(FREITAS; BICCAS, 2009, p. 345). Os dados evidenciados na introdução deste trabalho confirmam isso.

Assim, a história da educação no Brasil tem registrado a democratização do acesso à escola - traduzida no aumento do número de vagas - mas não da escolarização (TULESKI; EIDT, 2007). Se vê, portanto, claramente o fenômeno do fracasso escolar sendo produzido nas escolas públicas. Chega-se à contemporaneidade, na qual a escola desempenha um papel nitidamente excludente em um contexto complexo, não cumprindo sua função de popularização do saber possibilitando uma educação de qualidade a toda sociedade.

Com o que foi discutido e em concordância com Senicato e Ometto (2014), o contexto complexo com base no qual procura-se analisar o fracasso escolar exige que essa discussão seja ampla e não simplificada, categorizada ou materializada de forma simples. Ou seja, a discussão em torno do fracasso escolar sempre demandará profunda e densa análise concentrada na materialidade e na concretude dos símbolos em que as relações são caracterizadas, ou seja, a realidade e as experiências enfrentadas pelos alunos.

É importante que seja discutido como o fracasso escolar tem sido abordado em pesquisas, tendo em vista que elas reúnem discursos de vários atores e corroboram para a circulação desses discursos. A pesquisa de Angelucci et al (2004) faz uma análise de estudos que abordam o fracasso escolar no período de 1991 a 2002. Para a autora, chama a atenção a presença significativa de pesquisas que concebem o fracasso escolar como fenômeno estritamente individual, ora centrado no aluno a responsabilidade pelo fracasso, ora colocando sob o professor a culpa, ora na família. Além disso, a pesquisadora categoriza as pesquisas tomando como base a forma como objeto de estudo, o fracasso escolar, é trabalhado.

Abaixo, segue um quadro com a síntese das compreensões de fracasso escolar categorizadas por Angelucci et al (2004):

### **Quadro 2 – Concepções de Fracasso Escolar**

<b>Concepção de Fracasso Escolar</b>	<b>Explicação</b>
1) O fracasso escolar como problema psíquico: a culpabilização das crianças e de seus pais	- O fracasso escolar se deve a prejuízos da capacidade intelectual dos alunos, decorrentes de “problemas emocionais”; - A criança é portadora de uma organização psíquica imatura, que resulta em ansiedade, dificuldade de atenção, dependência,

	<p>agressividade, etc., que causam, por sua vez, problemas psicomotores e inibição intelectual que prejudicam a aprendizagem escolar;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Fracasso escolar como um fenômeno que pode ser estudado sem que se considere a existência concreta da escola;</li> <li>- As explicações centradas na tese da carência cultural acabam sendo a repostas: a pobreza dos alunos (como fator exterior à escola) é a principal causa do seu insucesso escolar;</li> <li>- Predomina uma concepção de escola como lugar harmônico em que o potencial de cada um encontra condições ideais para se desenvolver.</li> </ul>
<p>2) O fracasso escolar como um problema técnico: a culpabilização do professor</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Pressuposto de que as crianças das classes populares trazem para a escola dificuldades de aprendizagem, mas o foco muda de lugar: não se localiza nos problemas individuais dos alunos, mas na técnica de ensino do professor;</li> <li>- Afirma-se que o fracasso escolar é produzido na e pela escola, mas reduz-se esta produção à sua inadequação técnica;</li> <li>- Pressuposto de que os alunos possuem dificuldades de ordem emocional, cultural, etc., que podem ser sanadas pelo professor se ele utilizar a técnica de ensino adequada;</li> <li>- Ser bom professor significa ter formação técnica adequada; refletir sobre a prática; planejar as intervenções; estar motivado;</li> </ul>

<p>3) O fracasso escolar como questão institucional: a lógica excludente da educação escolar</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entendem a escola como instituição social que contraditoriamente reproduz e transforma a estrutura social;</li> <li>- A análise dos processos institucionais que levam à produção do fracasso deve considerar a escola como instituição inserida em uma sociedade de classes regida pelos interesses do capital, sendo que a própria política pública encontra-se entre os determinantes do fracasso escolar;</li> <li>- Ao mesmo tempo em que afirmam que, para pensar a escola e seus resultados, é preciso tomá-la como instituição seletiva e excludente, retomam o tecnicismo ao admitirem a possibilidade de pôr sob controle o fracasso escolar por meio da adequada implementação de políticas educacionais “progressistas”;</li> </ul>
<p>4) O fracasso escolar como questão política: cultura escolar, cultura popular e relações de poder</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Compreensão da escola como uma instituição social regida pela mesma lógica constitutiva da sociedade de classes;</li> <li>- Foco nas relações de poder estabelecidas no interior da instituição escolar, mais especificamente na violência praticada pela escola ao estruturar-se com base na cultura dominante e não reconhecer — e, portanto, desvalorizar — a cultura popular;</li> <li>- Desconstroem os fenômenos nomeados pelos profissionais da escola e pelos formuladores de políticas educacionais como “não-aprendizado”, “problema emocional”, “indisciplina”, “carência cultural”, tidas não</li> </ul>

	mais como fenômeno individual, mas como conflito de classes no interior da escola;
--	--

Fonte: elaboração do autor

De forma conclusiva, Angelucci (2004) expõe que a maioria das pesquisas produzem um campo de conhecimento que não caminha por meio da superação de concepções examinadas em suas raízes epistemológicas e ético-políticas, mas de acréscimos estanques, que não fazem o conhecimento avançar. Por outro lado, o quarto grupo de pesquisas ressoam como um desvelar do caráter ideológico de concepções do fracasso escolar, que retiram a escola e as práticas que nela se dão de seu contexto econômico e político, e põem em questão o caráter neutro ou desinteressado da ciência.

É dentro dessa última perspectiva que se busca tecer comentários sobre o fenômeno do fracasso escolar na atualidade. Desse modo, de acordo com Dourado (2005), ratifica-se a complexidade do fracasso escolar na medida em que o encerra às dimensões políticas, históricas, socioeconômicas, ideológicas e institucionais, além das dimensões pedagógicas em estreita articulação com as concepções que caracterizam os processos e as dinâmicas em que se efetivam as práticas escolares. Ou seja

Isto quer dizer que existe um conjunto de variáveis, intra e extra-escolares, que intervêm no processo de produção do fracasso escolar indo desde as condições econômicas (desigualdades sociais, concentração de rendas, etc), culturais dos alunos e seu (des) compasso com a lógica de organização, cultura e gestão da escola (perspectiva institucional) até as dinâmicas e práticas pedagógicas utilizadas, em que se estruturam os processos ensino-aprendizagem propriamente ditos cujo balizamento encontra forte expressão na relação professor e aluno. Assim, é fundamental não perder de vista que o processo ensino-aprendizagem é mediado pelo contexto sociocultural, pelas condições em que se efetivam a aprendizagem e o desenvolvimento, pelos processos organizacionais e, conseqüentemente, pela dinâmica em que se constrói o projeto político-pedagógico (DOURADO, 2005, p. 2).

É imprescindível que essa ideia ganhe cada vez mais espaço, a fim de que se quebre o mascaramento das condições de trabalho, dos impactos das decisões dos órgãos vigentes na realidade escolar, das diversas formas de exclusão dentro da escola e fora dela quando, ao invés de colocar todas esses aspectos dentro de uma discussão ampla, culpabilizando diversos setores isoladamente, algo ainda recorrente no discurso educacional.

Sem deixar de compreender o fracasso escolar de forma crítica e política, o referido autor traz elementos para serem trabalhados juntos aos professores, sujeitos da presente pesquisa. Abrem-se possibilidades para se pensar em elementos que favoreçam o emergir de mudanças nos sentidos docentes sobre o processo educativo, os quais, por sua vez, podem ser trabalhados ao longo do processo formativo dos professores a fim de que se leve a mudanças na prática e na forma de encarar desafios da ordem das dificuldades de escolarização.

Cabe ratificar, diante disso, que se dê importância ao aspecto relacional do processo educativo. Senicato e Ometto (2014) o compreende como eminentemente relacional e afirmam que os saberes que formam o conhecimento em sua esfera ampla, e o conhecimento de si mesmo como pessoa, nascem e se desenvolvem nas relações sociais, sendo, portanto, de natureza intersubjetiva. Vigotski (1985) traz aspectos relevantes para que se discuta o caráter relacional do processo educativo quando afirma que as relações dos sujeitos com os instrumentos e signos são sempre mediadas pelo outro, pelas práticas culturais e pela linguagem. Assim, assume-se o pressuposto de que os processos psicológicos emergem e consolidam-se relacionados aos modos de vida dos sujeitos em interação.

Considera-se importante tecer comentários sobre o desenvolvimento desses processos psicológicos superiores, eminentemente humanos, nas interações que surgem no processo de aprendizagem escolar. Vigotski (1931) abre uma discussão importante sobre o desenvolvimento<sup>9</sup> da criança ao considerar a dialética entre desenvolvimento do psiquismo e as condições materiais de existência, ou seja, aquele se desenvolve em interação com este, de modo que as concepções naturalizantes de desenvolvimento são superadas.

Vigotski (1931) afirma que detrás de toda as funções superiores e suas relações, se encontram geneticamente as relações sociais, as autênticas relações humanas. Além disso, as funções psíquicas superiores não são produto da biologia, nem da filogênese pura, mas o próprio mecanismo que subjaz nas funções psíquicas superiores é um reflexo da configuração social. A escola deve ser compreendida, nas discussões em torno das dificuldades de escolarização, como fazendo parte deste social, como precípua lugar de relações humanas, cuja finalidade é, de fato, levar os alunos ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, num trabalho de humanização.

No entanto, na maioria das concepções sobre o fracasso escolar, a escola é retirada do âmbito contextual no qual o indivíduo está inserido. Isso fica evidente quando os aspectos individuais (aluno, família, contexto social e econômico) ganham preponderância nas explicações e a escola deixa de ser discutida, criticada e repensada. Se, na compreensão que se assume nesse trabalho, o fracasso é da escola – e da educação – e esta é compreendida como espaço central em que se dá desenvolvimento das funções psicológicas superiores, a evolução desses processos eminentemente humanos estão sendo colocados em risco.

A respeito das consequências do fracasso da escola, Rego (2002, p. 48) afirma que o fato de a criança não ter acesso à escolarização, nas diversas formas em que esse impedimento

---

<sup>9</sup> O desenvolvimento aqui é colocado como “desenvolvimento da conduta superior” a qual está em íntima relação com o desenvolvimento das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 1931).

se dá, “significa um impedimento da apropriação do saber sistematizado, de instrumentos de atuação no meio social, e de condições para a construção de novos conhecimentos”.

Destarte, a escola e o sistema educacional precisam estar no centro de toda a discussão sobre as dificuldades encontradas no processo de ensino e aprendizagem a fim de que se repense sua estrutura. Ao mesmo tempo, é importante que a compreensão de dinâmica da aprendizagem e desenvolvimento, portanto, de constituição humana, seja revista para que a escola e o sistema educacional, em seus objetivos e formas de atuação, possam ser modificados.

Assim, ratifica-se que

(...) as atividades educativas na instituição escolar, diversamente do que ocorre no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e um compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado. Em tal contexto, os estudantes são desafiados a entender as bases dos sistemas de concepções científicas, a realizar abstrações e generalizações, mais amplas acerca da realidade (que, por sua vez, transformam os modos de utilização da linguagem) e a tomar consciência de seus próprios processos mentais (metagognição). A interação com esses conhecimentos possibilita aos sujeitos novas formas de pensamento, de inserção e atuação em seu meio: a medida que expande seus conhecimentos, o indivíduo modifica sua relação cognitiva com o mundo (REGO, 2002, p. 51).

Vigotski (1931) traz contribuições importantes para esse debate quando afirma que o desenvolvimento das funções superiores não se dá de forma uniforme. Partindo disso, não é aconselhável que se predetermine um nível de desenvolvimento e se articule o processo educativo de forma fechada a essa preconcepção, não abrindo margem para novas possibilidades. A ideia de que existe uma “forma estereotipada de desenvolvimento” ainda é presente no meio educacional de modo a influenciar a postura docente, a forma de organização escolar, as políticas públicas em educação.

Algo que é apontado pelo referido estudioso da década de 1930 em outra conjuntura social e política torna-se extremamente atualizado pelo contexto educacional brasileiro nos tempos de hoje: dentro da discussão da aprendizagem e desenvolvimento das crianças é necessário que se insira a ideia de luta: “Ao mesmo tempo, há de se introduzir na história do desenvolvimento infantil o conceito de conflito, ou seja, de contradição ou choque entre o natural e o histórico, o primitivo e o cultural, o orgânico e o social” (VIGOTSKI, 1931, p. 303). O desenvolvimento não se dá de forma linear e pacífica. Isso traz implicações importantes para o processo educativo.

Quando é inserido na cultura, ao passar pelo processo educativo, a criança não somente apreende que está “fora dele”, mas reelabora em profundidade a composição natural de sua conduta e dá uma orientação completamente nova a todo o curso do seu desenvolvimento. Por isso, a expectativa que professores tem de que a criança pobre não aprenda ou não se comporte, como as que não são pobres, é infundada, tendo em vista que cada

uma, em sua singularidade, assimila o mundo a sua volta e reorganiza essa apreensão. A indisciplina, por exemplo, dentro dessa perspectiva, pode ser entendida como uma forma do aluno tentar se inserir, baseada em suas orientações culturais, no mundo escolar, juntamente a uma falta de adequação deste para acolhê-la.

Além disso, a respeito das intervenções educativas junto à criança, dentro da compreensão que se propõe no presente trabalho, Tuleski e Eidt (2007, p. 534) afirmam que “o enfoque não seria mais ensinar a criança a aprender, mas sim, aprender como ensinar a criança”. Os pesquisadores fazem referência às mudanças e adequações que precisam acontecer na escola e na prática docente para que a aprendizagem aconteça. O que se tem buscado, ao revés, é adequar a criança o aluno a um modelo escolar e de ensino ultrapassados sem colocá-lo sob um olhar crítico. Salienta-se que

O ser humano, para ser aquilo que é, depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza a cultura acumulada, e não de uma essência da qual os homens seriam dotados desde o nascimento. Quando se compreende o homem como um ser social, que se humaniza ou desumaniza de acordo com as práticas desenvolvidas ou não no seio das relações sociais de produção, este quadro se altera radicalmente (TULESKI; EIDT, 2007, p. 534).

A existência de uma “natureza humana” é discutida por Charlot (2013, p. 38), que chama atenção para a constituição de uma “pedagogia social”, a qual não veicule compreensões ideológicas em torno da suposta existência de uma “natureza humana”, discurso que está no âmago de inúmeras teorias explicativas do fracasso escolar, como já foi apresentado. Assim, toda e qualquer asserção sobre a educação que pressupõe explícita ou implicitamente uma natureza da criança e, pior ainda, desigualdades naturais entre seres humanos, não passa de um enunciado ideológico, inválido. Busca-se então, “uma pedagogia que não desconhece ou disfarça, mas, sim, integra a questão das desigualdades sociais e, de forma mais ampla, a das funções sociais da educação”. Isso porque ocultar a dimensão social tem por efeito, na maioria das vezes, silenciar a diversidade, encobrir as desigualdades, aceitá-las de forma velada e legitimá-las.

Charlot (2013, p. 40) ainda afirma que alguns processos mentais, como a aprendizagem, a memorização são tidos como eminentemente cerebrais, mas “a educação não é um processo cerebral”, pelo menos não somente cerebral. É, mais do que isso, um “processo antropológico, social, cultural complexo” que requer uma base biológica que oferece inúmeras possibilidades, mas escapa dela e passa a ser orientado também por leis sociais, culturais, políticas (VIGOTSKI, 1985).

No entanto, a partir da busca constante de fazer com que a criança se adeque às estruturas falidas do atual sistema educacional o viés biologizante e psicologizante abrem

espaço para uma compreensão medicalizante do processo educativo. De acordo com Oliveira (2015, s/p),

O processos medicalizantes dizem respeito a esse olhar individualizante lançado a problemas que são de fonte única, mas, na verdade, permeados por elementos do contexto sócio-histórico-cultural-econômico-político. O olhar individualizante produz responsabilização a somente um elemento. Além disso as soluções encontradas, pautadas nessa ideologia, acabam não dando conta de resolver a complexa problemática escolar.

Na realidade escolar, é crescente a tentativa de explicar as dificuldades de aprendizagem como disfunção neurológicas “as quais interferem em campos considerados pré-requisitos para a aprendizagem, tais como: percepção e processamento de informações; utilização de estratégias cognitivas; habilidade motora; atenção; linguagem; raciocínio matemático; habilidades sociais, etc.” (MEIRA, 2012, p. 137).

Então, é cabível dizer, a partir dos achados expostos, que a escola não tem cumprido sua função de socialização do saber e seu funcionamento leva à produção de problemas que serão tomados como “demandas para a saúde em diferentes espaços sociais (escolas, serviços públicos de saúde, saúde mental e assistência social, consultórios etc.)” (MEIRA, 2012, p. 141), o que desvia a atenção da estrutura escolar/educacional vigente.

Desse modo, ao olhar para todo o cenário no qual o aluno está inserido, sem deixar de conceber a complexidade da relação entre esses dois aspectos – do primeiro em virtude da dinamicidade e das rápidas mudanças porque passa, do segundo como algo que não se resume ao âmbito biológico e por ser constituído por esse cenário dinâmico - um olhar mais aprofundado deve ser dado ao docente, sujeito que está em íntima relação com o alunado.

É a partir da interação entre os dois componentes do espaço escolar, aluno e professor, que o legado cultural produzido historicamente pela humanidade se torna verdadeiramente e sistematicamente acessível aos indivíduo, levando-o a tornar capaz de atuar transformando a realidade e sendo transformados nesse movimento (VIGOTSKI, 1985). O professor possui, então, papel central no processo de ensino e aprendizagem, pois essa característica de mediador entre homem-conhecimento-consciência é intrínseca ao seu trabalho. A prática docente não deve ser considera apartada do contexto histórico-cultural do qual é desenvolvida.

O docente tem sido alvo de inúmeras medidas de políticas educacionais, como afirma Alves (2011). Segundo a análise desse autor, alguns documentos oficiais ressaltam que “os maiores problemas do campo educacional são: a condição social do professor, a sua formação e a estrutura escolar à qual ele pertence” (ALVES, 2011, p. 69).

Ao longo da história da educação no Brasil, o professor teve um lugar marcado por inúmeras expectativas e exigências sociais. Contudo, as condições para que esse profissional pudesse desenvolver seu trabalho não foram compatíveis com tais exigências. Baseando-se nos estudos de Saviani (2013) é oportuno que esse histórico seja ilustrado.

Tal abordagem é relevante para o trabalho, pois, seguindo a perspectiva Histórico-Cultural, as pesquisas devem levar em consideração o processo histórico de produção dos fenômenos atuais. Assim, para que se entenda o modo como a formação e o trabalho decente se configuram na atualidade, tema do próximo capítulo, é imprescindível que se entenda como, ao longo da história da educação, esse professor (des)ocupou seu lugar.

Na virada dos anos 1970 para os anos 1980 as formações dos professores eram marcadas pela influência do ideário escolanovista. Sugestionados por ele, os professores esperavam que pudessem levar em conta, antes de tudo, os interesses do aluno, contar com a assessoria dos especialistas das ciências humanas, esperar que sua classe teria poucos alunos, desfrutar de biblioteca, laboratório, material diversificado e rico. Contudo, as condições nas quais teria que desenvolver seu trabalho eram tradicionais: professor como o centro do processo de aprendizagem, tendo que dominar todo o conteúdo para transmiti-lo aos alunos sem poder relacionar-se pessoalmente com eles, salas superlotadas; quadro negro e giz de cera; sem biblioteca, laboratório e material didático, pois eram destinados a raríssimas escolas.

Logo após, caiu sobre o professor a responsabilidade de ser eficiente e produtivo, de acordo com a pedagogia tecnicista. Para conseguir atingir os resultados mais rápidos e com menos esforços, deveria planejar suas atividades. Esse profissional era, então, deslocado do processo educativo, pois “já não era mais o processo do trabalho pedagógico que se ajustaria a seu ritmo, mas era ele que se deveria ajustar ao ritmo do processo pedagógico” (SAVIANI, 2013, p. 447).

Após esse momento, as teorias crítico-reprodutivistas passaram a marcar o discurso educacional e o professor passou a ser visto como um agente da exploração, função precípua da escola. A tendência crítico-reprodutivista, acaba por situar essa instituição como destinada a garantir a exploração dos trabalhadores e reforçar e perpetuar a dominação capitalista. O professor ia “de vítima a réu” (SAVIANI, 2013, p. 448).

Na década de 1990 tomaram lugar as reformas neoconservadoras. Nessa nova conjuntura, o professor deveria continuar sendo eficiente e produtivo, mas não precisaria seguir rigorosamente um planejamento, se prender a objetivos predefinidos, regras preestabelecidas. Como os demais trabalhadores, precisam se aperfeiçoar continuamente por meio de cursos de atualização ou reciclagem. Visava-se um aumento da qualidade da educação. Novas atribuições

são dadas aos professores, como participar da gestão, da vida da comunidade e orientar os estudos dos alunos.

Após ter lutado por maior participação nas decisões, na laboração do projeto político pedagógico das escolas, da gestão do ensino, na formação das políticas educativas, recebe tais incumbências, sendo, a partir disso, removido os obstáculos que o regime autoritário colocava à esses profissionais. No entanto, o professor foi vítima da “inclusão excludente” (SAVIANI, 2013, p. 450), pois os dirigentes esperam que exerça o conjunto de funções que lhes cabem com o máximo de produtividade e o mínimo de dispêndio. O resultado disso é a atual precarização da profissão, evidenciado por inúmeros trabalhos que abordam o Burnout e o sofrimento psíquico (CARLOTTO, 2002; CODO, 2005; CARLOTTO; CÂMARA, 2007; LARocca; GIRARDI, 2011; CARLOTTO, et al. 2015). Esse é o quadro referente ao trabalho docente atual.

O docente, então, continua lidando com empecilhos em sua prática. Essa realidade coexiste contraditoriamente com a busca por melhorar a educação do país. A que preço se tem buscado isso? Quem tem pago pela melhoria na qualidade da educação? Sabe-se que, como exposto anteriormente, uma das políticas priorizadas para o enfrentamento do fracasso escolar pelos governantes, segundo Dourado (2005), tem sido as ações em torno da busca da melhoria dos processos de formação inicial e continuada voltadas aos professores.

Contudo, essa centralidade do seu trabalho e o significado que ela tem para o desenvolvimento da humanidade não tem sido contemplados. O professor foi e é visto então, pelas políticas educacionais, como instrumento de soerguimento da sociedade, da economia, do progresso. Infelizmente o que tem se visto é que, ao serem colocados no lugar dessa mola propulsora, acabam sentido impactos provenientes desse posto, fragilizando-se. Charlot (2013, p. 41) afirma, nesse sentido, que

O professor de informações está agonizando: por mais competente que seja, ele não pode enfrentar a concorrência com o Google para colocar à disposição dos alunos textos, fotografias, gráficos, vídeos etc. Mas professores guiando alunos pelos caminhos do sentido são imprescindíveis para que a sociedade contemporânea se torne mesmo uma sociedade “do saber” e não uma sociedade “da informação”

Torna-se urgente, desse modo, que a sociedade e o meio educacional compreenda essa realidade, de modo que se crie meios de fazer com que o “professor do saber”, parafraseando Charlot (2013), ganhe seu devido espaço e se articule com vistas a promover aprendizagem em seu sentido transformador e não para atender às demandas do mundo capitalista em sua roupagem neoliberal. Prima-se, com isso, pela saúde psíquica dos trabalhadores para que estes não sejam submetidos a condições que os destituem da condição de sujeitos.

As demandas capitalistas impedem que o saber seja o fundamento da educação, pois dão espaço para a informação a todo custo, sem que com isso sejam trabalhados os sentidos, as intenções, as vivências. Essa realidade acaba gerando barreiras à constituição subjetiva e, por sua vez, à saúde psíquica.

À guisa de aprofundar as discussões sobre o trabalho docente e profissionalização dos professores, tomando como foco a formação desses sujeitos, será realizada, a seguir, reflexões importantes sobre como essa formação tem se constituído, qual o seu papel e que possíveis brechas podem ser encontradas nela.

### 3. FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O FRACASSO ESCOLAR

Para poder tomar como referência a figura do professor na compreensão do fracasso escolar, é importante abordar como esse profissional tem sido preparado para atuar. Afinal, a constituição da escola, incluindo todos os fenômenos que ocorrem nela, e da docência, estão historicamente imbricadas, tendo em vista que, de acordo com Julia (2002, p. 11 apud VICENTINI; LUGLI, 2009, p. 13-14), os professores são chamados a obedecer um conjunto de normas por meio das quais são estabelecidos os conhecimentos e as atitudes a serem ensinados pela escola, assim como as práticas desenvolvidas com vistas a tornar possível a transmissão e a incorporação desses saberes.

A formação de professores, por sua vez, está intimamente relacionada com a configuração dos sistemas de ensino e das escolas. Vicentini e Lugli (2009, p. 27) dizem que as transformações que ocorreram na formação de professores ao longo do tempo “acompanharam a estruturação e as posteriores mudanças nos sistemas de ensino, bem como as diferentes concepções relativas à escola”, mudanças e concepções essas que procuraram sempre orbitar em torno de um ponto central: a qualidade da educação, e por seu lado, a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Desse modo, é abordado a seguir os limites e as possibilidades da formação de professores para depois discutir quais são as influências na aprendizagem do arranjo que temos no cenário educacional de formação docente.

#### 3.1 PANORAMA GERAL DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES E DO TRABALHO DOCENTE

Considera-se importante abordar a atual conjuntura da formação de professores, a fim de que se embase, de forma crítica, como essas formações têm contribuído, dentre outros elementos, para a produção do fracasso escolar.

Já na antiguidade, a formação inicial de professores surgiu quando alguém decidiu que outros educariam os seus filhos, fazendo com que eclodisse uma preocupação acerca de como exercer a função educativa. Mas a inquietação de saber como, com quais conhecimentos, com quais modelos, que modalidades de formação são mais inovadoras e, sobretudo, a inquietação, advinda da consciência de que a teoria e a prática nas formações devem ser revisadas e atualizadas, é muito mais recente (IMBERNÓN, 2010). Essas inquietações inserem-

se num contexto em que a qualidade da formação de professores é levada em consideração para que, a partir dela, se forjasse as características do que seria um bom profissional.

Ao aprofundar as discussões acerca dessa conjuntura educacional que demanda profissionais de qualidade, Veiga (2012) e Rios (2010) chamam atenção para o fato de que em um mundo que cada vez mais se complexifica em diversos âmbitos e produz inúmeras transformações, as práticas educativas também se complexificam. Torna-se inquestionável, por isso, a necessidade de se buscar uma nova forma de organização do trabalho das instituições e dos processos de formação inicial e continuada<sup>10</sup> de professores, bem como um novo posicionamento de todos os que trabalham na educação.

Objetivando-se examinar essa questão, é importante evidenciar que, apesar da evolução da instituição educativa no século XX, não foi possível romper com certas características ainda presentes no âmbito educacional. Isso ocorre porque a escola, muitas vezes, ainda surge de forma centralizadora, transmissora, selecionadora e individualista, características essas amplamente encontradas nas formações. Essa realidade é entendida por Imbernón e Colén (2014) como um paradoxo, pois, na perspectiva dos referidos autores, a formação de professores tem se caracterizado de forma deficiente, mas, em alguns momentos, tem agregado melhorias. Contudo, ainda que se articule bons propósitos para os projetos de formação, existe a possibilidade de ter expressão tímida nas políticas públicas.

Além disso, Imbernón e Colén (2014) afirmam que as discussões sobre as melhorias na formação pouco têm aparecido nas inúmeras pesquisas internacionais. Estas têm optado por expor a importância das formações para o desenvolvimento profissional dos professores e para a qualidade do ensino, não esboçando novos formatos para ela. Ademais, esses autores afirmam que nas pesquisas e nos documentos oficiais tem-se denunciado os professores como responsáveis pelas problemáticas existentes na educação:

encontramos en estos informes y reuniones internacionales que los gobernantes de diversos países europeos se lamentan de que los candidatos a profesores no reúnen las condiciones necesarias ni asumen la responsabilidad que deberían tener pero, paradójicamente, en lugar de establecer los criterios de mejora de esa profesión se ha ido considerando una profesión secundaria, y ahora maltratada, incluso en relación con otras profesiones (IMBERNÓN; COLÉN, 2014, p. 266).

Diante dessa realidade, os autores apontam para um possível caminho de superação, sendo importante deixar os enfoques tecnológicos, funcionalistas e burocratizantes e se aproximar de um enfoque mais relacional, dialógico, cultural-contextual e comunitário nas formações. Sendo assim, não há como se desenvolver uma reforma educativa, que vise o

---

<sup>10</sup> Na discussão sobre a formação de professores, serão expostas características e críticas dos dois tipos de formação de professores, tanto inicial como continuada, de um modo geral. Em alguns momentos será ressaltado uma ou outra com o intuito de evidenciar aspectos específicos.

sucesso escolar, sem repensar a formação de professores, porque não é possível mudar a educação sem modificar as atitudes, a mentalidade e a maneira de exercer a profissão docente (IMBERNÓN; COLÉN, 2015).

Isso ocorre porque o professor possui papel central no processo de tornar acessível o legado científico-cultural humano produzido historicamente. Afirmar isso não significa dizer que não existam outros fatores envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, como recursos materiais, espaço escolar, gestão escolar, políticas públicas, ambiente familiar, etc. Demonstra, ao revés, a complexidade que é articular melhorias educacionais colocando o professor em seu devido lugar de importância, algo que tem sido escamoteado nas políticas educacionais e por teorias que regem os modelos de formação de professores (DUARTE, 2001).

Por exemplo, ao se lançar o olhar para a realidade dos professores, é possível perceber que ainda há carência de uma delimitação clara das funções docentes. De acordo com Imbernón (2010, p. 8), isso

implica a demanda de soluções dos problemas derivados do contexto social e o aumento de exigências e competências no campo da educação, com a consequente identificação do trabalho educacional – o que coloca a educação no ponto de vista das críticas sócias e educativas.

A partir desse ponto de vista, é notório o desvelar da necessidade de mudanças nas formações dos professores, visto que as formações, tanto inicial como continuada, têm forte impacto na produção de uma identidade profissional, apesar de não ser o único meio para isso. No entanto, essas questões não vão ser solucionadas com um tipo de formação continuada, por exemplo, revestida de uma perspectiva que valoriza lições-modelo e noção oferecidas em cursos padronizados onde os professores são “ignorantes que assistem aos encontros que o ‘culturalizam e iluminam’” (IMBERNÓN, 2010, p. 8-9), proposta essa bem próxima de muitos cursos oferecidos para os educadores no Brasil.

Gatti (2013, p. 58) expõe que a formação dos professores, como reflexo dessa ótica, vem “apresentando currículos fragmentados, com conteúdos excessivamente genéricos e com grande dissociação entre teoria e prática, estágios fictícios e avaliação precária, interna e externa”. O que é abordado nessas formações, então, resume-se à um discurso vazio, o qual não tem encontrado ressonância na realidade escolar.

Além disso, é procedente a necessidade de a instituição educativa deixar de ser o *locus* onde “se aprende apenas o básico e se reproduz o conhecimento dominante, para assumir que precisa ser também uma manifestação de vida em toda sua complexidade.” (IMBERNÓN, 2011, p. 8). Partindo dessa ideia, busca-se quebrar com a lógica diretivista de que a experiência formativa garante a qualidade do ensino a partir de uma assimilação de uma fórmula da

aprendizagem eficaz. É necessário que se dê lugar ao sentido de que há uma rede de relações e condições materiais produtoras da qualidade do ensino.

Para que esse rompimento aconteça, de fato, é válido ressaltar uma mudança importante: a de que a tendência a enxergar os fenômenos educativos da ótica da homogeneidade dê lugar à forma de compreender tais fenômenos como heterogêneos. É necessário, para isso, considerar a subjetividade dos atores que compõem o cenário educacional, partindo da formação de professores. Vale dizer que a categoria subjetividade não é entendida aqui como abstrata, desvinculada de uma historicidade e do contexto social.

A respeito da consideração do âmbito subjetivo, Gatti (2003, p. 197) diz que:

programas formativos, intervenções que visam trazer impactos e diferenciais nos modos de agir de pessoas/profissionais só mostram efetividade quando levam em consideração as **condições sociopsicológicas e culturais de existência das pessoas em seus nichos de habitação e convivência**, e não apenas suas condições cognitivas. Mas apenas o levar em consideração essas questões como premissas abstratas não cria mobilização para mudanças efetivas. O que é preciso conseguir é uma integração na ambiência de vida e trabalho daqueles que participarão do processo formativo.

Então, Gatti chama atenção para o fato de que a cultura e os significados partilhados atravessam as experiências e geram referências a partir das quais ou contra as quais as pessoas agem. Ela salienta a importante articulação entre sentidos e significados produzidos através das informações e os sentidos e significados produzidos na vida e no trabalho docente quando afirma: “a alavanca tem que se integrar ao terreno para mover o que pretende mover” (p. 197). Se, ao longo das formações, os professores forem percebidos em suas particularidades, conseguirão potencialmente repercutir essa percepção ao atuarem com seus alunos.

Gatti (2013, p. 53) aponta para a existência de um “novo paradigma em educação”, o qual “funda-se na demanda de uma *escola justa*”. Segundo a autora, a escola justa seria aquela que “lida com as heterogeneidades, as respeita e leva a aprendizagens eficazes”. À vista disso, esse novo paradigma incita o professor a estar preparado para “exercer uma prática educativa contextualizada, atenta às especificidades do momento, à cultura local e ao alunado diverso em sua trajetória de vida e expectativas escolares”.

Se, como exposto, o professor está desarticulado com tal paradigma, isso se constitui num reflexo das formações dos professores, também incongruentes, pois, de acordo com Gatti (2013), a partir do paradigma proposto, a necessidade de se ter profissionais bem formados, dentro das novas configurações e demandas sociais. Então,

nos processos formativos de professores para a educação básica, o eixo visado virá a ser a própria ação pedagógica em suas articulações filosóficas, históricas, sociológicas, antropológicas e psicológicas, articulações estas que fundamentam a ação com reflexão. E não há como deixar de lado o trabalho como fonte de conhecimento. (GATTI, 2013, p. 55).

Nesse âmbito, busca-se uma valorização, na formação de professores, de outras vias de acesso ao conhecimento que não somente aquele referente ao racional e conteudista, mas também aquelas relacionadas com a reflexão da realidade social de instituição educacional e como essa realidade social reverbera nos processos escolares.

Veiga (2012) lembra a importância de se compreender o currículo também como heterogêneo, de modo que a diversidade encontrada nas salas de aula ganhe um novo sentido. Porquanto essas diversidades, ao invés de problemas, devem ser compreendidas como força que promove transformações no âmbito estrutural.

Apesar do aprofundamento que é necessário ser dado a essas questões, Imbernón (2011) afirma que se tem debatido, nos últimos tempos, sobre muitas questões da educação que até o momento não eram postas em discussão, tais como aspectos éticos, coletivos, comunicativos, comportamentais, emocionais, etc. Então, surge, em algumas pesquisas desenvolvidas, a possibilidade de se estimar a importância do sujeito, de sua participação e, portanto, da importância que a bagagem sociocultural assume na educação. Essas pesquisas precisam, por isso, ganhar mais espaço para se desenvolverem.

Destarte, em detrimento do objetivismo e conteudismo, é importante que se valorize, além do aspecto subjetivos já salientado, a aprendizagem da relação, a convivência, a cultura do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada pessoa com o restante do grupo, com seus iguais e com a comunidade que envolve a educação (IMBERNÓN, 2011). O que se nota, a partir das alterações no sistema educacional advindas dos anos 1990, de acordo com Veiga (2012), é que a formação de professores

se resumiu à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação relâmpago de professores por meio do treinamento, do adestramento, dosando e quantificando resumidamente o conhecimento até chegar à informação técnico-instrumental de um *que fazer* acrítico e alienado. Desse ponto de vista, a formação fortalece as relações individualistas, competitivas, não dialógicas, e o compromisso do professor não vai além da simples reprodução das informações existentes.

Dentro dessa discussão, a formação encarrega-se de um papel que está para além do ensino como uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação e reflexão. Desse modo, há possibilidade de o professor deixar de lado uma prática tradicional para assumir novas posturas a partir de novos olhares (CONTRERAS, 2016). Assim, leva-se em consideração o desenvolvimento de outros conhecimentos que não somente os do conteúdo e da didática, mas também conhecimento de si mesmo, do aluno e do contexto (IMBERNÓN; COLÉN, 2015).

A formação também servirá de estímulo crítico ao atestar as enormes contradições da profissão e ao levantar fundamentos para superar as situações que vêm ocorrendo: a

alienação profissional, as condições de trabalho, a estrutura hierárquica, etc. (IMBERNÓN, 2011).

Rios (2010) traz outro elemento importante em seus estudos. Ela ressalta a importância de uma perspectiva estética referente à sensibilidade e beleza do trabalho docente, evidenciando-a como um componente fundamental da competência do professor, articulado organicamente com outros elementos. A autora aponta para alguns fatores que justificam a valorização da presença da sensibilidade no âmbito do trabalho docente, dentre os quais destacam-se

os resultados de pesquisas que, buscando estudar as causas de problemas da relação pedagógica, como as dificuldades de aprendizagem dos alunos, revelam a importância da emoção, do afeto, como elementos intervenientes na superação daqueles problemas; os estudos contemporâneos sobre a modernidade, que apontam a emergência de uma reação à hegemonia de uma racionalidade instrumental e o esforço para ampliar o conceito de inteligência.

De acordo com o que ela expressa, é importante que se abra espaço para o emergir dos afetos no processo de ensino e aprendizagem de modo a promover um afastamento de abordagens que primam pela racionalidade. Não se trata de uma perspectiva romaneada do trabalho docente, mas da busca pela compreensão do aluno em sua totalidade, como ser capaz de utilizar instrumentos cognitivos e afetivos em seu processo de aprendizagem

Vigotski, (2014) traz contribuições importantes para a compreensão da importância dos afetos no processo educativo. Para o teórico, a união entre intelecto e afeto é primordial para a produção imaginativa, que por sua vez leva à sistematização conceitual. Pino (2006, p. 49), fundamentado nos trabalhos de Vigotski, principalmente no livro *Psicologia da Arte*, leva em consideração, na constituição humana do Homem, a formação do sentido estético, a qual se refere à transformação da sensorialidade biológica (herdada do mundo animal) num rico e variado elenco de sentimentos que constituem a sensibilidade humana, a qual tem tudo a ver com as formas de sociabilidade que os homens criam e que marcam a sua história.

Ademais, pesquisas como, por exemplo, as de Raufelder, et al. (2016) e Morcom (2014) ressaltam a importância do estabelecimento de uma interrelação entre docente e aluno para o favorecimento de uma aprendizagem de qualidade. A educação se configura como momento de constituição humana em virtude de sua proposta, então deve dar vazão aos sentimentos, à relação, à sensibilidade.

Com as perspectivas aqui expostas, a de que no trabalho docente seja aberto para a reflexão da realidade social e sua repercussão nos processos escolares e aquela que prima pela sensibilidade, emoções e afetos, surge o entendimento de que é urgente a mudança do atual modelo de formação de professores para que se trabalhem esses aspectos subjetivos.

Tangenciando esses dois propósitos dos diferentes modelos de formação de professores, Veiga (2012) aborda dois tipos de compreensão de professor as quais norteiam os diversos tipos de formação docente. São elas a perspectiva do tecnólogo do ensino e a perspectiva do agente social.

Abordando de forma sintética, a partir da compreensão do professor como tecnólogo do ensino, a formação centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico profissional, baseado no saber fazer para o aprendizado do que vai ensinar. Esse tipo de formação prepara aquele profissional que faz, mas não conhece os fundamentos do fazer, restringindo-se ao microuniverso escolar e esquecendo-se da relação com a realidade social mais ampla (VEIGA, 2012).

Já a compreensão do professor como agente social corrobora com a concepção de educação como uma prática social e um processo lógico de emancipação. Então, o referencial para as propostas de formação dos professores visa à construção coletiva de um projeto alternativo capaz de contribuir, cada vez mais, para o desenvolvimento de uma educação de qualidade para todos. Segundo essa perspectiva, a formação deve prezar pela formação teórica de qualidade, de modo que esta esteja vinculada à prática (VEIGA, 2012).

A ideia exposta anteriormente, de que a aquisição de conhecimentos por parte do professor está muito ligada ao exercício profissional e necessita da organização da instituição educacional onde ocorre a prática, precisa ser disseminada para que mudanças possam ocorrer nas configurações das formações de professores. A prática educativa é pessoal e contextual e, portanto, demanda de uma formação que parta das situações problemáticas, as quais o sujeito só poderá ter acesso através da prática (IMBERNÓN, 2011).

A respeito da limitação de uma abordagem estritamente teórica e a importância de se contemplar o “chão da escola”, Azanha (2004, p. 370) expõe que o “ponto de vista pedagógico” não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, apesar de necessários, não têm sido suficientes para embasar a compreensão da vida escolar e a “formação do discernimento” do docente. Não há, então, modelos prontos para orientar a formação de professores, mas o próprio conceito de vida escolar é elementar para que se alcance esse discernimento.

Além disso, esse mesmo autor lembra do risco de se traçar um perfil profissional do professor, detentor de determinadas competências cognitivas e docentes. Para o autor isso é um exercício pedagógico para esboçar um “retrato imaginado” do que seria o professor universal. Rios (2010) também tece uma crítica sobre essa dimensão ao afirmar que o uso dos

termos competência e qualidade de forma indiscriminada dá margens a equívocos e contradições, pois passam a ser empregados com múltiplas significações. Para essa autora,

Com a consideração do discurso competente como discurso do conhecimento, a competência se reveste de um caráter ideológico, que tem o papel de dissimular a existência da dominação na sociedade dividida e hierarquizada em que vivemos. Ela ganha a feição de competência privada [...]. Os vários discursos competentes se dispõem a trazer fórmulas fechadas do saber e do comportamento nas relações entre os indivíduos, fazendo desaparecer a dimensão propriamente humana da experiência (RIOS, 2010, p. 65).

Na contramão desse discurso ideológico há uma perspectiva que procura trazer para as pessoas e suas relações as ideias e valores que parecem ter sido desviados para o lugar da racionalidade científica, supostamente neutra, em que os homens se encontram resumidos à “condição de objetos sociais e não sujeitos históricos” (RIOS, 2010, p. 65). Reforça-se, nesse sentido a importância de a subjetividade docente ser levada em consideração, o que faz frente à tentativa de formular um perfil profissional para o professor, entendendo-o como universal.

Ainda é possível apontar para outra questão preocupante que envolve a formação de professores e que está relacionada com essa destituição desse profissional como sujeito histórico: a influência dos órgãos avaliadores na prática docente e na formação de professores. Vale lembrar que, além do viés que coloca em supremacia para a racionalidade científica, as atuais exigências de órgãos avaliadores favorecem a produção de uma identidade docente marcada pelo individualismo e de resistência às mudanças e focada em atender aos critérios avaliativos, dentre os quais não estão contemplados a boa relação com os alunos, como afirma Voss e Garcia (2014, p. 392):

Essas práticas gerencialistas de controle do trabalho escolar e docente fabricam condutas docentes ancoradas na performatividade e na autorresponsabilização para o êxito dos resultados, conforme o discurso preconizado pelas políticas de avaliação nacional.

Portanto, as políticas avaliativas da educação do profissionalismo docente tendem a administrar as condutas e as subjetividades, pois estabelecem suas regras e racionalizam suas maneiras de sentir e fazer, implicando, portanto, no governo da conduta e da alma humana (VOSS; GARCIA, 2014).

A partir do exposto, considera-se que, de um lado, as políticas avaliativas produzem uma identidade docente focada no resultado e, por isso, individualista e rígida, e, de outro, as pesquisas reforçam a ideia de que mudanças na formação de professores e, por consequência, na postura docente, são imprescindíveis. Diante desse paradoxo, o qual favorece a falta de delimitação do trabalho docente, encontramos um exercício profissional permeado por arremates e improvisos. Além disso, a fetichização dos números, bastante relacionada com as avaliações, impede que se enxergue o professor e o aluno como pessoas, seres de relação, produtores de sentidos e significado.

Nesse momento, é oportuno abordar como tem se constituído a prática docente em meio a tantas deficiências nas formações de professores, tendo em vista a compreensão de como essa prática e, conjuntamente, a formação de professores corroboram para a produção de dificuldades na escolarização.

### 3.2 REPERCUSSÃO DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO TRABALHO DOCENTE E NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Considera-se atual a crítica realizada por Brandão (1982), ainda na década de 1980, a qual apontava para problemas ligados à formação de professores. É discutido pela autora que essas formações são embasadas por concepções genéricas de homem, sendo essas, por sua vez, engendradas principalmente pela Psicologia da Educação e seus subsídios sobre as “teorias da aprendizagem” e “etapas do desenvolvimento”. Brandão (1982, p. 55) expõe o problema afirmando que “estávamos diante de um quadro que pouco ajudava nos problemas concretos das crianças que estariam submetidas à ação pedagógica daqueles professores/educadores”, não havendo significativas repercussões dos momentos formativos na prática pedagógica.

Brandão (1982, p. 55) argumenta que com disciplinas oferecidas nos cursos onde praticamente eram dados “compêndios” e “receituários”, os quais demonstravam superficialidade, dificilmente se subsidiava os futuros professores para conhecer a diversidade, presentes na escola pública primária, das “situações/clientelas”. Essa diversidade é entendida como elemento imprescindível a ser levado em consideração no processo educativo, mas foi e tem sido ignorado nas formações de professores. Considerando-se essa realidade, é possível afirmar que “os cursos de formação primavam por uma idealização do processo educativo profundamente marcado pela normatividade, quer da ação a desenvolver, quer dos padrões a atingir” (BRANDÃO, 1982, p. 55).

Com esse viés perpetuando na formação de professores, os profissionais se mostravam, na perspectiva de Brandão, incapazes de interferir positivamente no processo escolar de crianças provenientes das classes populares, no contexto da ampliação do acesso à escola, pois são formados dentro de uma perspectiva inteiramente alienada do conhecimento da criança e da sua realidade. A respeito da dissociação existente entre a realidade concreta encontrada no ambiente escolar e aquilo que é informado nos espaços formativos, a autora afirma que

A realidade com que se confrontam profissionalmente conflita-se a cada passo com as representações que absorveram em seu processo de formação e a consequência mais frequente desse conflito é a descrença e o desânimo que carregam por não contarem

com a “matéria-prima adequada” (aluno) à tarefa de “educadores” para a qual foram preparados: o desenvolvimento integral das “potencialidades individuais”. Seus alunos são “carentes”, “deficientes” e “privados culturalmente” e a tarefa de professor/educador torna-se impraticável (BRANDÃO, 1982, p. 56).

Além desses aspectos, Brandão (1982) expõe que o processo de formação porque passam os professores/educadores funciona normalmente como um enorme obstáculo à percepção da dimensão política do processo escolar. A autora denuncia uma problemática de sua época – mas bastante presente atualmente – referente ao papel do educador, o qual é encarado como uma “tarefa maior”, um “sacerdócio” e, por isso, há um desprezimento dos interesses materiais e políticos.

Para a compreensão das repercussões da formação de professores no ensino de crianças das camadas populares é relevante que se fale da busca por reformas no meio educacional a qual tem como característica principal a influência de medidas de órgãos internacionais. Estes, ao notarem a incongruência entre a forma como a educação estava articulada e os interesses do capital, passaram a tecer críticas a diversos aspectos, dentre os quais se destacam a qualidade do ensino e a formação de professores. Maués (2004, p. 75) afirma que

a escola, que preparou, durante um século, para um processo de trabalho assentado nos princípios fordistas, deixou de preencher as necessidades postas pelas novas demandas do capital. Dessa forma, passou a ser severamente criticada, teve suas falhas e erros apontados, entre eles o despreparo dos alunos ao terminarem os estudos, sobretudo a educação básica.

Empregava-se a culpa pelo fracasso escolar na formação de professores as quais não preparavam profissionais competentes para o exercício profissional. É notório a presença da ótica mercadológica no enfrentamento dos problemas existentes na escolarização dos alunos, principalmente daqueles oriundos das camadas pobres da população. Esse viés vai influenciar a forma como as políticas educacionais são articuladas.

Então, o movimento engendrado em busca da mudança esteve extremamente relacionado ao enfrentamento do fracasso escolar e tem como um dos focos o trabalho de formação de professores para atender às demandas do mundo informatizado preparando os trabalhadores para atuarem nesse novo mundo. A formação dos professores passa a ser vista, então, como “uma das forças e uma das fraquezas” (Maués, 2004, p. 76) para que a educação possa atingir os objetivos articulados em âmbito mundial.

Contudo, essa lógica que tomo como centro os interesses do capital (construção de mão de obra, ampliação da força de consumo, crescimento da economia) tem sido falha, pois, ao propor o combate ao fracasso e a promoção do desenvolvimento econômico, articula medidas que produzem outros tipos de demanda, tais como a exclusão social, a patologização e medicalização dos alunos, culpabilização, sofrimento e adoecimento docente, etc.

Crê-se que, a partir da década de 1980, muito foi avançado no que se refere à reconfiguração da formação de professores com o propósito de gerar melhor qualidade de ensino para os alunos de escolas públicas. Diversos modos de organização dessas formações foram pensados e repensados. Contudo, há trabalhos que expõem problemas muito parecidos com aquelas vivenciados por Brandão. A exemplo disso, Souza (2014, p. 76) afirma que, no universo do sistema educacional, há práticas e processos escolares capazes, por si só, de responder por grande parte das dificuldades de escolarização, tais como formação de classes homogêneas, fomentando a estigmatização de grupos de alunos considerados fracos e induzindo o estabelecimento de profecias autorrealizadoras; práticas de remanejamento; desrespeito no trato com as crianças; submissão de alunos a exercícios tediosos e atividades desprovidas de significado.

Muitas dessas práticas que corroboram com as dificuldades na escolarização têm como sujeitos de ação os professores:

a existência de expectativas negativas do desempenho escolar das crianças das classes populares; a presença de estereótipos e preconceitos sociais contra pobres, negros e nordestinos; mecanismos perversos de atribuição de classe, além da burocratização e segmentação do trabalho pedagógico, o que relega aos professores apenas às tarefas de execução de propostas pedagógicas impostas, de cuja concepção não participam. (SOUZA, 2014, p. 77)

A intenção não é culpabilizar os docentes pelas ações reais aqui expostas – se fosse esse o objetivo, se correria o risco de cair na mesma postura que procura-se criticar nesse trabalho – colocando-os no lugar de responsáveis pelo fracasso escolar. Os professores passam pelos mesmos ultrajes, sofrem estereótipos e são alvo de expectativas de insucesso, ou seja, os professores “também sofrem o mesmo processo de desconsideração de si como sujeitos dotados de uma história de vida pessoal e profissional por meio da qual sua prática docente assume sentido e significado.” (SOUZA, 2014, p. 77).

No entanto, a crítica em torno de como o trabalho docente tem se configurado é importante, pois os professores também ocupam um lugar central no processo de aprendizagem dos alunos. Não podem, por isso, serem destituídos de sua responsabilidade. Cabe aqui uma ratificação do lugar do professor na escolarização e não uma culpabilização pelo fracasso da educação brasileira.

Diante do que está sendo discutido, é notório, no ambiente escolar, a presença de relações hierárquicas de poder, segmentação e burocratização do trabalho pedagógico, condições observadas na vida social mais ampla. Portanto, a escola estaria reproduzindo essas condições, o que facilita a adesão dos educadores ao desenvolvimento de atitudes e práticas

motivadas principalmente por interesses particulares nem sempre coincidentes com os interesses dos alunos.

A indisposição a se enquadrar nessa lógica, tanto por parte de alunos como de professores, acaba surgindo em alguns “sintomas”, ou seja, a insubordinação de alunos a tal lógica é concebida ora como indisciplina, ora como falta de atenção, ora como hiperatividade. Alguns professores também agem, muitas vezes de forma velada, de modo a escapar da subordinação a uma conjuntura educacional, às regras escolares configuradas como práticas autoritárias e sem sentido. Essa insubordinação dos professores muitas vezes é compreendida como falta de compromisso e de incompetência profissional.

Nesse contexto, Patto (2015) adverte-nos acerca do equívoco de se responsabilizar o professor pela ineficiência da escola, considerando-o descompromissado e incompetente, quando, a partir do que se tem discutido no presente estudo, a suposta incompetência é produzida pela conjuntura educacional que prima pela “educação de qualidade para todos”, mas, para isso, se utiliza de medidas aviltantes as quais levam a um ocultamento da compreensão dos atores do sistema educacional como sujeitos.

Desse modo, a mesma autora chama atenção para a necessidade de que os professores sejam compreendidos por uma lógica que vá além da ótica individualista, a qual o vê sem estar atrelado a uma instituição e sociedade onde existem diversos elementos que promovem (ou não) educação, ensino, aprendizagem, conhecimento. Compreende os educadores como portadores de carecimentos radicais os quais fazem desses sujeitos, não, de forma simples e apressada, seres incapazes, incompetentes ou sem compromisso, mas um grupo social potencialmente transformador (PATTO, 2015). O prisma que leva em consideração a potencialidade em detrimento das carências precisa estar presente nas formações de professores.

Patto (2015) aponta para uma proposta de formação continuada que dá importância ao potencial transformador das relações escolares. Ela seria desenvolvida nas escolas, com participação voluntária em pequenos grupos coordenados por um “profissional qualificado” que não esteja preocupado em transmitir teorias para melhorar a capacidade técnica dos professores, mas que seja capaz de realizar um certo tipo de escuta e interlocução, levando em consideração fantasias, angústias e defesas que acompanham qualquer processo de mudança.

Tal proposta está dentro daquele grupo de ações quem se propõe a valorizar o lado subjetivo da formação dos professores. Não resumidamente à perspectiva individualizante, mas àquela que leva em consideração com a realidade objetiva afeta a constituição do professor como sujeito. Existem inúmeros obstáculos para que propostas com esse objetivo sejam concretizadas.

Observa-se, no cenário educacional, a tendência a compreender os aspectos educacionais de forma contrária ao que tem sido proposto nesta pesquisa. Há uma crescente oferta de cursos de formação aos professores. Trata-se de uma área em franca expansão e bastante lucrativa. Contudo, “ainda é pequena a atenção da comunidade acadêmica, especialmente no que se refere a trabalhos de pesquisa críticos que abordem objetivos, pressupostos, conteúdos e estratégias da modalidade de formação de professores.” (SOUZA, 2014, p. 79).

Segundo Souza (2014, p. 80), em suma, todas aquelas propostas de formação de professores têm sido consideradas elemento central para forjar a competência do professor. A sua lógica parte do princípio de que a baixa qualidade no sistema educacional ocorre por conta da incompetência dos educadores:

Em função da sua má-formação inicial, os professores não saberiam lidar com a diversidade de alunos presente nas escolas hoje, especialmente aqueles das camadas populares. Consequentemente, seguindo essa linha de raciocínio, a única, ou a principal ação a ser perseguida para melhorar a qualidade do sistema educacional, seria melhorar a competência dos professores.

As deficiências da formação inicial seriam compensadas pela formação continuada. Nesse ponto, retira-se a culpa das crianças e das famílias pelo não aprendizado. Agora, os professores incompetentes são os responsáveis pelas dificuldades na escolarização. Contudo, sem a característica precípua de promover uma consciência transformadora nos profissionais da educação, essas formações as quais se articulam em torno do aspecto compensatório tem sido fadadas ao fracasso, não gerando repercussões de melhorias.

A formação dos professores tem seu lugar de importância para gerar transformações, pois deve contribuir para se (re)construir sentidos, atitudes, práticas a partir da reflexão. Contudo, conceber que ela se constitui em um momento que dote o professor de capacidades, saberes, conhecimentos é muito pouco. Pensa-se que a reflexão da prática, proposta pelas formações, deva tomar como base a compreensão de si em sociedade, enfocando o papel e o compromisso social docente. Essa percepção traz, portanto, o sentido de pertencimento a um sistema, com inúmeras limitações, no qual é necessário atuar conjuntamente. Diz respeito ao entendimento do professor como ator social - característica intrínseca da profissão.

Dentro dessa compreensão conjuntural, Patto (2004) afirma que é indispensável levar em conta a especificidade da escola pública, entendendo-a como instituição, para que se compreenda os problemas escolares, produzidos, portanto, dentro do ambiente escolar, e para que se subsidie formações que capacite os professores a lidarem com esses problemas, tendo

em vista que as reformas técnicas não tem conseguido dar conta de resolver as demandas emergentes, como já mostrado anteriormente.

A respeito disso, Azanha (1998, p.18) expõe que o entendimento da escola como uma instituição abre espaço para que se exija um esforço coletivo para enfrentar com êxito as suas dificuldades, não restringido esse papel somente à figura do professor, “porque essas dificuldades são antes institucionais do que de cada professor ... O professor é membro de uma comunidade escolar com objetivos e alcance social que vão além do ensino de qualquer disciplina”. É percebido que falta essa compreensão do objetivo social da escola e da escolarização quando as organizações responsáveis articulam formações de professores.

Diante desses pontos exposto, é possível dizer que a baixa qualidade do ensino continua sendo tomada por uma perspectiva individualizante e medicalizante, a qual aborda problemas de ordem política e social de forma resumida e particularizada em um único fator. Os professores e suas práticas de ensino são olhados por uma visão homogênea, simplista, a qual não dá conta de oferecer propostas de transformação do sistema educacional, marcado pelo fracasso. Trata-se de uma lógica perversa que dissimula a realidade educacional.

Nas licenciaturas, os professores estão submetidos a uma lógica que “nada mais visa do que à transmissão de tecnologias mal fundamentadas e inaplicáveis às condições efetivas de ensino ... o licenciado é vítima preparada para fazer as suas próprias vítimas: os alunos da escola pública de ensino fundamental” (AZANHA, 1995, p. 44). Sendo formados sob um viés reducionista, aviltante, simplista, os professores acabam assimilando tal forma de compreensão dos problemas e reproduzem-na no seu exercício profissional.

É importante considerar que há um programa federal, o Programa de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), cujo objetivo é fazer com que os alunos, ainda na graduação, tenham a experiência de inserção nos espaços escolares, numa tentativa de aproximar a universidade dos campos de trabalhos dos professores. Assim, configura-se como

uma aposta do governo federal para promover uma mudança de cultura da formação de professores no Brasil por envolver ações em prol da valorização e do reconhecimento das licenciaturas para o estabelecimento de um novo status para os cursos de formação e como política de incentivo à profissão de magistério. O programa tem por objetivo estimular a docência pelo fomento de ações a serem desenvolvidas nas escolas públicas da educação básica por alunos das licenciaturas em conjunto com os professores dessas instituições e os docentes das universidades (PAREDES; GUIMARÃES, 2012, p. 266).

Contudo, o programa vem, no presente momento da pesquisa, sofrendo uma baixa considerável nos recursos destinados ao seu funcionamento, o que escamoteia seus avanços.

Os estudiosos citados fogem de explicações que relacionam o despreparo dos professores à crença de que os docentes não sabem como lidar com as “deficiências

psicológicas” supostamente portadas pelos alunos pertencentes a classes menos favorecidas, já que são preparados para ensinar um aluno ideal, advindo da classe média. Destarte, os autores não participam da concepção de “adaptação” de conteúdos e métodos de ensino (quando, na verdade, são simplificados, reduzidos, relentados) às capacidades dos “deficientes”. Tal concepção se fundamenta no pré-conceito de que os novos alunos que tiveram acesso ao ensino básico público possuem uma limitada capacidade para aprender.

Os autores, então, relacionam o despreparo docente às formações continuadas as quais têm objetivado dotar os professores de habilidades psicopedagógicas fictícias, apresentadas como aquelas que vão resolver todos os problemas no âmbito educacional que porventura surgirem. Então,

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 a formação é sobretudo exercício permanente de presença ativa no mundo pensada na perspectiva do compromisso ético.

Penso que uma nova concepção de formação docente deve começar com uma nova concepção de educador: seja alfabetizador do 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 assim pode fazer a sua parte na realização histórica da humanização da vida (PATTO, 2004, p. 77).

A autora chama atenção para a ideia de que o professor seja formado como trabalhador intelectual. Isso significa que ele deve ser preparado para refletir sobre seu trabalho enquanto desempenha sua função e, desse modo, desenvolver sua prática tomando como suporte suas construções intelectuais.

Leontiev (1978, p. 283-284) contribui com esse pensamento quando aponta para a finalidade do desenvolvimento humano no âmbito do trabalho: “suprimir a divisão mutiladora entre trabalho intelectual e físico”. O professor, em sua prática profissional, tem perdido a condição de intelectual em detrimento da condição física. Isso quer dizer que a valorização do “fazer” tem tomado proporções muito grandes, não dando espaço, muitas vezes para o “pensar”, o “refletir”, os quais envolvem, por exemplo, a compreensão nos fenômenos educacionais em sua gênese e desenvolvimento, em suas contradições.

A intelectualidade apontada por Leontiev não pode ser compreendida apartada da dimensão afetiva, visto que segundo os teóricos da Psicologia Histórico-Cultural, dentre os quais o referido estudiosos se encontra, não há construção intelectual que não tenha por trás um elemento afetivo que o impulse ou mesmo o produza.

Azanha (2004) afirma que a solução para o problema da qualidade do ensino não pode vir por meio de procedimentos de ensino supostamente eficazes, sendo estes apoiados em teorias psicológicas do desenvolvimento, da inteligência e da aprendizagem, que levem em consideração, portanto, uma hipotética relação entre capacidade de aprender e fases do

desenvolvimento psicológico. O autor justifica que, no bojo dessa proposta, existem três riscos. Primeiramente o risco de a teoria não possuir bases sólidas; outro, de, ainda que as bases sejam sólidas, as apropriações práticas feitas dessa teoria fugirem do real sentido e utilidade que possuem; e ainda a inconstância da ideia de que se deva ter um respaldo científico para que uma atuação pedagógica seja colocada em prática. A partir dessa compreensão, acredita-se que

O ponto de vista pedagógico não é uma soma de parcelas de saberes teóricos que, embora necessários, nunca serão suficientes para alicerçar a compreensão da situação escolar e a formação do discernimento do educador. Nesses termos, é claro que não há fórmulas prontas para orientar essa formação, mas o próprio conceito de vida escolar é básico para que se alcance esse discernimento (AZANHA, 2004, p. 370).

E conclui:

Ao considerar que a relação pedagógica pode ser orientada a partir de teorias que pretendem descrever e explicar a natureza do conhecimento, que o professor ensina, e a natureza da aprendizagem, que o aluno desenvolve, essa ideia ganha a fisionomia de um jogo abstrato entre parceiros abstratos: o preceptor e o discípulo. Na escola contemporânea, seja ela pública ou privada, o professor individual que ensina e o aluno individual que aprende são ficções [...]. Não se trata de discutir a necessidade teórica ou prática de conceitos gerais abstratos, mas a utilidade que eles possam ter para fundamentar e orientar práticas docentes que devem ocorrer em situações escolares concretas muito diferentes entre si. No atual quadro histórico — de ascensão das massas a uma educação cada vez mais ampliada — não há lugar para essa visão elitista e petrificada da relação pedagógica (AZANHA, 2004, p. 371).

Na verdade, não existem tanto problemas com as teorias em si, mas como elas são expostas e trabalhadas nos momentos de formação. As teorias são construídas a partir de experiências reais, concretas, mas são localizadas no tempo e no espaço. Ao forçar a adaptação desses constructos teóricos para a prática, a formação de professores acaba se afastando das suas possíveis contribuições.

Patto (2004) amplia os argumentos contra o pressuposto de que o ensino eficiente se apoia em teorias psicológicas do desenvolvimento denunciando a existência do “fato de que ele [tal pressuposto] contém outro pressuposto que pode levar a escola pública fundamental a um beco sem saída: o do ensino fundado numa relação individual professor-aluno, numa relação a dois abstraída do contexto institucional”. De fato, esse risco é evidente, tendo em vista que há prevalência de uma visão psicológica<sup>11</sup> do aluno, estando os elementos didáticos condicionados a ela. De modo a fazer frente à psicologização dos problemas escolares, Patto (2004, p. 67) faz referência a Laing (1968, p.12), psiquiatra conhecido pela luta antimanicomial, quando este afirma que:

A inteligibilidade das condutas exige que elas sejam vistas num contexto. Trata-se de estudar situações, não apenas indivíduos. Não se trata de estudar processos patológicos e andamento dentro dos indivíduos ... À medida que partimos de micro-situações e nos dirigimos a macro-situações, verificamos que as aparentes

<sup>11</sup> Essa perspectiva se trata de uma tendência secular que acompanha a história contemporânea da pedagogia e da psicologia no mesmo contexto em que se dá a emergência da burguesia e de sua ideologia. Refere-se a uma visão que individualiza, patologiza e medicaliza os processos de ensino e aprendizagem a fim de que se identifique os mais aptos, se ajuste o aluno e formem classes homogêneas.

dificuldades em pequena escala assumem certa forma de inteligibilidade quando vistas num contexto. Movemo-nos, por exemplo, da aparente dificuldade de um único indivíduo [do professor e do aluno] para a inteligibilidade dessa dificuldade no contexto da escola. Por sua vez, as dificuldades da escola devem ser situadas no contexto de suas redes circundantes, as quais devem ser vistas no contexto de organizações e instituições ainda maiores. Esses contextos mais amplos não existem lá fora, em determinada periferia do espaço social, mas estão nos interstícios de tudo o que abrangem.

O sustentáculo da ótica medicalizante é a existência de desigualdades sociais, as quais são produtos da sociedade e as tentativas de “resolver” esse problema. A forma como isso tem sido feito é, como os estudos têm demonstrado, desconsiderando essa desigualdade como constructo social. Ou seja, considerando-se uma perspectiva individualizante, procura-se normatizar a sociedade, pondo fim às desigualdades sociais. De acordo com essa ideia, Collares e Moysés (2014, p. 24) afirmam que

Vivemos em uma sociedade permeada por problemas coletivos, sociais em grande parte política e economicamente gerados e perpetuados, e que historicamente geram as desigualdades, de inserção social, de etnia, de gênero, que caracterizam as sociedades através dos tempos. Vivemos um tempo em que a medicalização avança a largos passos sobre todas as esferas da vida, ocultando desigualdades ao transformá-las em problemas individuais, inerentes ao sujeito, geralmente no plano biológico. O mesmo processo desqualifica as diferenças que nos caracterizam e nos constituem - somos todos diferentes, em modos de ser, agir, reagir, pensar, afetar e ser afetado, em modos de aprender.

O processos medicalizantes dizem respeito, então, a esse olhar individualizante lançado a problemas que são de fonte única, mas, na verdade, permeados por elementos do contexto sócio-histórico-cultural-econômico-político. O olhar individualizante produz responsabilização a somente um elemento. Além disso as soluções encontradas, pautadas nessa ideologia, acabam não dando conta de resolver a complexa problemática escolar.

Assim, pode-se dizer que esse tipo de concepção naturaliza as questões de ordem coletiva. Retira-se, então, a responsabilidade de “todas as instâncias de poder, em cujas entranhas são gerados e perpetuados tais problemas” (COLLARES; MOYSÉS, 2014, p. 51).

A ótica da medicalização tem exercido influência no âmbito da educação. Tanto no sentido de responsabilização única do professor ou do aluno pelo fracasso escolar. Dentro da responsabilização dos docentes é cabível expor uma nova incumbência para além do ensino: diagnosticar alunos com transtornos. Nesse processo, outros campos do saber passam a interferir no processo pedagógico a fim de que o diagnóstico seja correto. Ou seja, além dos saberes pedagógicos, é exigido saberes médicos para os docentes, deixando de lado a dedicação a uma *práxis* humanizada, emancipadora, politizada que leve em consideração o social, como foi discutido anteriormente. É desse modo que o olhar individualizante e a ótica medicalizadora entram em cena. Trata-se de uma prática alienante, com o fim de formar indivíduos alienados.

Diante de uma sociedade que é regida pela ideologia neoliberal e que, desse modo, produz desigualdade social e, no âmbito escolar, o fracasso da escola – que, por sua vez, se constitui num empecilho para o desenvolvimento - o que se espera do olhar docente para/com o aluno? Monteiro (2015, p. 189) sugere que esse olhar “tem sido um modo dominante de descrever/entender/pensar o aluno, ou seja, um modo dominante de ver o que se passa na escola”. Esse modo dominante diz respeito, segundo a autora, a um olhar clínico do professor.

O exercício da profissão docente só é possível, no entanto, dentro do quadro institucional da escola e esse profissional precisa ser formado com o objetivo de enfrentar os desafios das “novidades escolares contemporâneas” (AZANHA, 1998, p. 19). Essa compreensão explica a importância de o professor ser formado continuamente no “chão da escola”, em seu ambiente de trabalho, desenvolvendo-se e promovendo transformação do *locus* de ensino.

As licenciaturas também apresentam demandas por melhorias, pois não têm dado espaço para discussões que considerem uma “visão político-social do processo educativo” (AZANHA, 1995, p. 44). Critica-se pressupostos vinculados à pedagogia moderna os quais consideram possível a constituição de um campo autônomo de conhecimentos e prescrições didáticas ou pedagógicas capazes de habilitar pessoas a ensinar com êxito. A respeito disso, Azanha afirma: “sabe-se hoje que ensinar é uma das atividades para as quais não é possível estabelecer regras grandiosas de êxito, isto é, regras tais que, quando exaustivamente aplicadas, assegurem a aprendizagem.” (1995, p. 50).

O autor adverte que é necessário haver cuidado com relação ao enfoque dado às disciplinas pedagógicas na formação do professor, ainda mais quando estas são abordadas sobremaneira pelo prisma didático, tecnológico visando instrumentar esse profissional da educação com métodos e técnicas. A visão tecnológica da formação do professor, segundo o autor, tem “extravassado o âmbito do ensino superior e contaminado toda a política de aperfeiçoamento do magistério executada pelos órgãos públicos de administração do ensino, como se apenas nesse aspecto o professor devesse ser atualizado” (1995, p. 51 apud PATTO, 2004, p. 68).

Azanha sugere, então, que talvez fosse mais proveitoso preparar o professor a partir da discussão das questões essenciais da educação em amplos aspectos (filosóficos, históricos, social e políticos). Destarte, a solução, segundo Patto (2004) deve escapar do tecnicismo para que envolva toda uma mudança de “conceitos e atitudes”, objetivando a reflexão dos educadores sobre o aspecto ético-política do ensino público e sobre a sua inserção real e

possível nele. Além disso, considera-se importante o fomento à atitude filosófica<sup>12</sup> como única possibilidade de libertação dos professores do lugar secundário, subalterno, objetificado em que foram postos pelo tecnicismo.

Patto (2004, p. 70-71) já visualiza as consequências dessa postura nos professores:

Só assim eles [os professores] poderão perceber a face política do tecnicismo. Só assim se pode prepará-los, na medida do historicamente possível, para integrar uma comunidade escolar comprometida com valores democráticos. Só assim poderão tornar-se protagonistas na reivindicação de mudanças na política educacional, sobretudo em seus aspectos mais deletérios – como a política salarial, a política de formação docente, o barateamento dos custos da educação ou a recorrente descontinuidade técnica e administrativa que, em nome de interesses eleitoreiros, esteriliza o chão da escola e desnortheia professores e usuários.

Assim, considera-se importante que se deixe de lado uma concepção epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica ou instrumental evidenciada no entendimento do ensino como intervenção tecnológica, do professor como técnico, no paradigma processo-produto, no tipo de formação por competências (ROSEK; SERRA, 2015, p. 177).

A Psicologia pode trazer contribuições significativas para o processo de mudança de mentalidade do magistério, segundo Patto (2004), através do favorecimento da compreensão da sociedade de forma mais ampla e aprofundada, inserindo o exercício profissional nesse cenário social com o objetivo de pôr em questão crenças e valores fossilizados e arraigados no imaginário social. Parte-se da premissa de que a escola e a profissão docente tem sido vistos sob um viés antiquado, sustentado por discursos institucionais que tendem a produzir repetições, sem modificação alguma, na tentativa de preservar o igual e garantir sua permanência.

Tal propósito traz inúmeros desafios, visto que “o processo de construção de uma postura mais crítica e mais autônoma produz a perda de certezas, desperta angústias e por isso passa por inevitável resistência à mudança” (PATTO, 2004, p. 71). Contudo, é imprescindível que a transformação aconteça no sentido de buscar fazer rachaduras nas estruturas que estão seriamente cristalizadas.

Por exemplo, algo que se constitui numa prática ainda petrificada é a tentativa dos professores de homogeneizar as salas, de modo que não se ressalta as diferenças individuais, individualiza-se, patologiza-se, medicalizar-se, de modo que muitos alunos, os quais deveriam ser compreendidos como potenciais aprendizes, acabam tendo negado o direito de apreender o legado científico acumulado ao longo da história.

---

<sup>12</sup> Entendida neste trabalho como a ação constante de indagar e refletir. No âmbito educacional público, é “escavar a superfície do real para chegar ao cerne político da educação numa sociedade de classes” (PATTO, 2004, p. 70).

Rosek e Serra (2015) abordam a importância de as formações de professores terem como referência uma visão da totalidade que envolve razão, emoção, historicidade e cultura. Ressaltam ainda a importância de que os professores sejam formados para formarem os alunos numa abordagem pessoal e de maneira vivencial, de modo que se trabalhe, em sala de aula, com saberes que relacionados à dimensão afetiva. Eles denunciam que considera-se “um sério problema a omissão de estudos relacionados à afetividade nos currículos de formação. (ROSEK; SERRA, 2015, p. 178).

Além disso, esses autores consideram importante refletir conjuntamente com os docentes as ações e sentidos atribuídos por eles sobre a influência de aspectos emocionais na aprendizagem de modo a contribuir para a melhora do processo de escolarização. É no contexto da relação pedagógica, a qual produz dificuldades, que os obstáculos à aprendizagem podem ser removidos.

Patto (2004, p. 71) fala de respeito aos alunos diferentes e que a consequência desse respeito é justamente abrir mão, por parte do educador, de uma postura homogeneizadora:

Ao permitir que o professor confie mais na capacidade de aprendizagem de seus alunos, embora tão diferentes, essa aceitação das diferenças pode ajudá-lo a exercer sua função docente sem a angústia de querer apagar as individualidades e fazer que todos andem no mesmo passo, tenham o mesmo estilo, cheguem à mesma compreensão dos conteúdos ensinados, deem respostas idênticas nos momentos de avaliação.

É importante lembrar que a autonomia pedagógica e o projeto pedagógico das unidades escolares geram bastantes contribuições como proposta de superação do fracasso escolar, tendo em vista que, segundo a lei que a contempla (Lei n. 9.394/96), ambos são produzidos coletivamente pelos professores, outros profissionais da educação e as comunidades escolar e local. Por isso, é imprescindível que esses aspectos sejam trabalhados nas formações de professores, de modo que esses sujeitos se empoderem do sentimento de pertença ao local onde trabalham e, a partir disso, desenvolvam estratégias, de forma crítica, para enfrentarem os problemas que por ventura apareçam.

Azanha (2004, p. 375) afirma que a elaboração da proposta pedagógica consiste na definição dos problemas prioritários da escola e adverte que “é indispensável o que Anísio Teixeira chamou de ‘visão e vigilância’ para resistir às arremetidas burocratizantes e, também, aos pruridos cientistas dos ‘diagnósticos’ e ‘levantamentos’ intermináveis e inconclusivos”. Para que esses problemas sejam resolvidos, vale-se da voz e opinião das comunidades escolar e local, ainda que haja dos enganos, distorções e exageros. Possibilita-se, com isso, a atuação da função educativa da escola de construção de sua identidade institucional.

Através de uma discussão conjunta das dificuldades específicas da escola, é possível organizar o projeto educativo daquela realidade educacional. Predomina-se a concepção de que, apesar de pertencer à uma rede, a unidade escolar tem características próprias, o que a torna específica, única, diferenciada. Fala-se em uma uniformização das políticas educacionais em função de decisões tomadas por organismos internacionais que visam atender às demandas da globalização e de seu suporte ideológico e político – o neoliberalismo (Maués, 2004). Desse modo, deveria se afastar qualquer imposição pedagógica homogeneizadora, por parte da política educacional (AZANHA, 1995).

Contudo, Patto (2004, p. 73) lembra que os obstáculos de um convívio democrático, como o sugerido pela busca de autonomia na escola e pela construção do projeto pedagógico, são tão poderosos quanto em qualquer campo da vida social brasileira, visto que “o país carece de experiências democráticas”. Destarte, corre-se o risco de que se estabeleça um ambiente autoritário e opressivo resguardado por um regimento próprio, ao contrário de uma educação para a cidadania, além do risco de que se estabeleça um costume de fazer reuniões cada vez menos produtivas (AZANHA, 1998). Patto conclui: “Sem apoio numa reflexão continuada sobre as experiências vividas como profissionais, como usuários de serviços públicos e como cidadãos, os participantes da vida escolar correm sério risco de encalhe no processo de autonomização” (2004, p. 73).

A partir dessa conclusão, percebe-se a importância das formações continuadas se constituírem em um espaço em que se promove reflexão sobre a identidade profissional. Tal trabalho pode prevenir que o suposto uso da autonomia reverbere em práticas de ensino que transforma aulas em “dinâmicas de grupo”, faça uso abusivo de recursos audiovisuais, que ponha a auto-avaliação dos alunos num lugar de preponderância em relação a avaliação do professor. Ou seja, em práticas de ensino que levem à abolição do lugar de professor por influência dos equívocos da não-diretividade (CHAUI, 1980, p. 24-40 apud PATTO, 2004, p. 73) ou que confundem autoridade com autoritarismo abandonando os alunos à própria sorte (ARENDR, 1972, p. 221-47 apud PATTO, 2004, p. 73).

Cabe salientar também que, subsidiado no que foi abordado no item anterior acerca da influência dos órgãos avaliativos, há reverberações desse viés taxativo da qualidade da educação e, por conseguinte, da qualidade do ensino e dos professores no processo de ensino e aprendizagem. É possível afirmar que o trabalho pedagógico se encontra regido por uma política de resultados a qual ignora as circunstâncias econômicas, políticas, sociais e culturais que permeiam o exercício da profissão docente, o ensino e as escolas ou, se as considera, o faz

de forma a reduzi-las a problemas de desempenho e esforço pessoal e profissional (VOSS; GARCIA, 2014).

A partir da exposição da situação atual da formação dos professores e as provenientes críticas essa configuração, é possível entender que muito ainda precisa ser realizado em vista a melhorar as condições de trabalho docente e de melhoria da educação. Acredita-se que no centro dessas realizações está a ação de dar voz aos professores para deixar emergir os elementos que têm estado presentes em sua realidade. Esse seria o ponto de partida de qualquer tipo de intervenção ou reforma. Para fazer jus a esse posicionamento, a seguir essa voz do professor é expressa.

#### 4. ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para melhor investigar e alcançar os objetivos propostos por esta pesquisa, é importante evidenciar que a educação será entendida como processo com múltiplos elementos inter-relacionados. Isto permite que se ultrapasse uma visão mecanicista do professor como dotado de saberes que serão repassados para o aluno, que os recebe de modo passivo. A realidade é considerada múltipla e dinâmica, a partir dos diferentes pontos de vistas dos sujeitos implicados na pesquisa (GOETZ; LECOMPTE, 1988).

Com base nisso, o trabalho é inscrito em um delineamento de natureza qualitativa, cujo caráter flexível, aberto e aprofundado, melhor se adapta ao objeto de estudo. Os objetivos almejados pela investigação qualitativa no campo educacional têm se voltado para compreender esse campo, interpretá-lo, relacioná-lo e transformá-lo (GUTIÉRREZ, 1999), estabelecendo estratégias particulares de aproximação a tal realidade. Este tipo de estudo considera, ainda, a atividade educativa como um fenômeno complexo, polissêmico e permeado por fatores de ordem objetiva e subjetiva, intrinsecamente relacionados perspectiva ideal para a temática pesquisada (NUNES, 2004).

Esta abordagem considera o problema central em suas múltiplas perspectivas, inserido em um contexto concreto, que é histórico, social e político. A pesquisa qualitativa enfatiza a necessidade epistemológica de haver novas formas de produção do conhecimento perante o desafio de se compreender a subjetividade a partir de uma dialética complexa e histórico-cultural. Dessa forma, a pesquisa qualitativa considera importante não somente o que o sujeito fala, mas também os sentidos que permeiam seu discurso e o seu envolvimento na pesquisa, permitindo que se faça uma produção completa, o que é essencial para construir a complexidade dos problemas abordados a partir dessa perspectiva. (REY, 2002, p. xii<sup>13</sup>).

Para que tal pesquisa fosse efetiva, o lócus escolhido foi uma escola pública municipal de Fortaleza com baixo Ideb<sup>14</sup>. Dentro da classificação desse instituto (escolas em situação de manter-se bem, aquelas que precisam melhorar, aquelas que precisam de atenção e aquelas, em situação mais preocupante, que precisam de alerta) a escola está entre aquelas de situação em alerta. A definição desse lócus se deve por se considerar os imensos desafios enfrentados por esta instituição dentro do contexto da realidade brasileira em manter crianças e jovens em seu espaço e, principalmente fazer com que aprendam e se desenvolvam como

---

<sup>13</sup> De acordo com a paginação do referencial bibliográfico consultado.

<sup>14</sup> Índice de Desenvolvimento da Educação Básica.

sujeitos. Os docentes do Ensino Fundamental I foram os sujeitos da pesquisa. Participaram da pesquisa 4 professores, dois deles no início da carreira e dois com longo tempo de ensino.

Vê-se a importância de fazer pesquisas que permitam uma leitura aprofundada e contextualizada da problemática investigada. Por isso, antes do contato direto com os professores foi realizada uma contextualização do ambiente escolar no qual estes sujeitos estão atuando e produzindo sua subjetividade. Essa contextualização está em consonância com o que sugere Minayo (2013, p. 70) ao expor esse momento da pesquisa no qual

(...) um pesquisador se coloca como observador de uma situação social, com finalidade de realizar uma investigação científica [...] fica em relação direta com seus interlocutores no espaço social da pesquisa, na medida do possível, participando da vida social deles, no seu cenário cultural, mas com a finalidade de colher dados e compreender o contexto da pesquisa”.

De acordo com Rey (2011), para estudar a subjetividade é importante o entendimento de que o acesso às questões subjetivas não se dá “de forma direta, mas apenas por meio dos sujeitos em que aparece constituída de forma diferenciada” (p. 81). Por isso o autor orienta para o uso de instrumentos que permitam a expressão do sujeito de forma aberta, sem restrições.

Seguindo essas orientações, foram utilizados três meios para acessar a subjetividade dos participantes por meio de seus sentidos e significados sobre o fracasso escolar. O primeiro deles constitui-se num instrumento de complementação de frases, que oportuniza um novo canal de expressão: a linguagem escrita. Além disso,

Esse instrumento facilita uma mobilidade de indutores diferentes sobre os quais o participante se expressa com base no que é relevante para ele, pois na realidade de cada uma das frases incompletas pode levar a múltiplas situações vividas, evocando dessa forma emoções e reflexões muito diferentes (REY, 2011).

No segundo momento, foi pedido que os professores falassem sobre o fracasso escolar e sobre como se viam diante desse fenômeno utilizando imagens diversificadas. No presente trabalho, esses instrumentos são denominados fotolinguagem porque contém símbolos e signos os quais podem contribuir para o emergir de conteúdos que se referem ao tema do fracasso escolar. Isso ocorre porque a produção de sentidos é possível de ser compreendida pela dimensão simbólica, “pois não há construção simbólica fora de uma rede de sentidos já constituídos pelos sujeitos” (SCOZ, 2012).

Rey (2005, p. 229) diz que a dimensão simbólica integra social e individual: “(...) a dimensão simbólica deixa de ter um caráter externo ao indivíduo e se integra em um registro diferente, o dos sentidos subjetivos e, nesses sentidos, a realidade aparece mais além dos significados que medeiam a relação dela com o sujeito”. As imagens, por terem o caráter simbólico, permitem que os constructos sociais refletidos por elas sejam subjetivados e, com, isso que sentidos subjetivos sejam produzidos.

Assim, esse instrumento possibilita não somente que se fale sobre as compreensões que já são fixadas, mas que novos sentidos sejam produzidos no momento em que os sujeitos da pesquisa entram em contato com as imagens. Isso permite que os conteúdos expressos por meio desse instrumento sejam possivelmente mais ricos do que aqueles expressos através dos meios metodológicos comuns.

No terceiro momento foi realizada uma entrevista, já que é um instrumento que também permite o acesso a processos psíquicos, como os sentidos e significados (AGUIAR, 2006). Além disso, “a linguagem revela, veicula e cria representações nas quais formas e significações estão inseridas no contexto social de sua produção e do seu uso” (MACEDO, 2006, p.113). Assim, a análise da verbalização, gestos e expressões permitem correlações e esclarecimentos, visando à obtenção de aspectos relevantes ao tema pesquisado a partir do ponto de vista de quem o descreve.

É importante expor também que a entrevista foi elencada como instrumento de coleta de dados além dos já comentados porque permite descrições mais detalhadas acerca do objeto de estudo (OLIVEIRA, 2007).

Para cada professor participante foi pedido formalmente o consentimento para a participação na pesquisa através do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, o qual evidencia a existência de riscos naquele procedimento, a preocupação do pesquisador em atender as demandas que porventura surjam (se não for possível o pesquisador realizar, será feito um encaminhamento); assegura, portanto, que a pessoa vai estar protegida; deixa claro que o participante pode desistir se assim preferir; assegura o anonimato e a utilização dos dados para fins científicos. Ao longo de todo o processo de inserção em campo e contato com os sujeitos foi levado em consideração o princípio de não maleficência.

Todas as ações desenvolvidas e tratamento das informações obtidas têm como referência as contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. Deste modo, as vozes dos protagonistas da pesquisa, no caso os professores, de forma contextualizada, serão os elementos essenciais do estudo. É oportuno, por isso, que se aborde a categoria subjetividade para a Psicologia Histórico-Cultural, de modo que se deem os aportes necessários para a compreensão da configuração subjetiva do professor expressa em seus sentidos e significados, em seus modos de agir e de se reconhecer no mundo.

#### 4.1 AS CATEGORIAS SENTIDO E SIGNIFICADO

Antes de adentrar na discussão sobre essas categorias, tão ricas para o presente estudo, é necessário evidenciar a importância de estudos que abordem a subjetividade docente. A respeito disso, Aguiar (2006, p. 11) aponta para

(...) a necessidade de produção de um conhecimento/pesquisa que desvele, aprofunde o movimento complexo e contraditório de constituição dos sentidos subjetivos do professor, um conhecimento que avance na apreensão das formas de pensar, sentir e agir dos professores, para que, de posse desse conhecimento, criemos formas de intervenção que contribuam para a formação desse profissional.

Tal apontamento da autora está em consonância com a proposta do presente trabalho de fornecer meios de se repensar a formação dos professores por meio da oportunidade de expormos a voz dos professores, expressão de sua subjetividade. E o que é subjetividade, para a Psicologia Histórico-Cultural? E como ela é constituída?

De forma rápida é possível dizer que se trata de “uma propriedade do sujeito ativo” (LEONTIEV, 1983, p. 44) e que é constituída a partir da “realidade material, na relação entre os homens” (AITA; FACCI, 2011, p. 34). A seguir essas ideias serão aprofundadas, mas ainda é válido dizer que a Psicologia Histórico-Cultural inaugura uma forma de conceber a subjetividade diferente da tendência de muitas abordagens as quais a consideram como “um processo natural, desvinculado das condições históricas, como se ocorresse em etapas universalizadas, pautadas, muitas vezes, apenas na maturação biológica” (AITA; FACCI, 2011, p. 34). Essas formas de explicação da subjetividade acabam sendo abstratas e não conseguindo explicar o homem concreto, síntese das relações sociais

A Teoria Histórico-Cultural traz uma compreensão de homem como um ser que se constitui em uma relação dialética com o social e com a história. O homem vai se humanizando à medida que se apropria do mundo, da cultura na qual está inserido. Então, é na e pela atividade que o homem se constitui, ao produzir sua existência, existência essa que revela o cultural e o social (expressa nas dimensões da historicidade social, a ideologia, as relações sociais, o modo de produção), mas também expressa a singularidade nos significados sociais apreendidos e nos sentidos subjetivos produzidos. Logo, a essência humana não é dada nem universal, mas construída em sua existência prática como um produto das relações sociais de produção.

O psiquismo passa a ser compreendido, pelos os teóricos fundadores da abordagem Histórico-Cultural, a partir de uma especificidade qualitativa, como expressão da cultura, ou seja, como portador de uma qualidade supostamente inalcançável por qualquer outra espécie animal. Com base nessa ideia central para a psicologia histórico-cultural, é possível se chegar à compreensão de subjetividade para essa teoria: “é precisamente esse nível qualitativo em que

a psique adquire capacidade geradora e suas expressões são inseparáveis do sistema psíquico no qual estão organizadas o que temos denominado, nos nossos trabalhos, como subjetividade” (REY, 2007, p. 119).

O autor referido se assenta no que afirma Vigotski acerca do salto qualitativo humano, fenômeno que o faz deixar de ser regido somente pelas leis naturais, passando a ser regido também e de forma preponderante pelas leis sócio históricas:

(...) estrutura dos seus órgãos pode determinar suas possibilidades. Mas aos nove meses se produz uma reviravolta (...). Assim que a criança puxa pela primeira vez o cordão que aciona o chocalho ou utiliza um brinquedo para alcançar outro, a primazia biológica perde a força anterior e a criança começa a diferenciar-se do animal por suas possibilidades; o caráter de adaptação da criança ao mundo circundante muda decisivamente. Algo semelhante acontece também na esfera do pensamento quando a criança começa a utilizar a imagem. Graças a ela, o pensamento se estabiliza e se torna mais ou menos constante (VIGOTSKI, 1931, p. 278).

A ideia exposta exprime um aspecto presente no salto qualitativo, o qual propicia o desenvolvimento humano e, por conseguinte, de sua subjetividade: a apropriação de mediadores. Ou seja, o homem só se torna homem, só se humaniza quando se apodera dos mediadores e dos conhecimentos construídos pela humanidade (LEONTIEV, 1978).

Outro aspecto importante evidenciado na ideia aqui exposta é o desenvolvimento do pensamento, que ocorre impulsionado pela apropriação do mediador mais importante: a linguagem. O sujeito, segundo a perspectiva histórico-cultural, é um sujeito do pensamento, não somente de forma exclusiva de pensamento em sua condição cognitiva, mas “de um pensamento entendido como processo de sentido” (REY, 2005, p. 235). Leva-se em conta que esse sujeito de pensamento é perpassado por significações e emoções que se relacionam e estão envolvidas na expressão desse pensamento.

Juntamente com a evolução do pensamento ocorre a evolução radical das demais funções psíquicas, as quais ocorrem em virtude do movimento de atividade significada realizada pelo homem (AGUIAR et al, 2009). Na ação do sujeito em seu meio, modificando-o, é realizado todo o processo de subjetivação individual, o que faz crer que esse processo está em constante desenvolvimento. O ser humano sempre está intervindo em seu meio e complexifica sua ação na medida em que suas necessidades vão se complexificando diante de um meio que também é transformado tendo em vista a complexidade. A respeito dessa ação no mundo e das relações advindas dela, Rey (2005, p. 236) afirma que “A organização da subjetividade individual tem na ação intersubjetiva um momento permanente de expressão e de confronto que garante a processualidade de sua organização dentro de um processo de desenvolvimento permanente ao longo da vida do sujeito”. Nessa ação dinâmica, sentidos e significados vão sendo produzidos.

De acordo com Aguiar et al (2009, p. 60), sentido e significado “são momentos do processo de construção do real e do sujeito, na medida em que objetividade e subjetividade são também âmbitos de um mesmo processo, o de transformação e constituição dos humanos”. As duas categorias não podem ser entendidas de forma individual, pois uma está contida na outra, o que torna impossível saber até onde vai uma e onde começa a outra, na expressão da linguagem e do pensamento.

Abordar as duas categorias separadamente é uma alternativa didática para compreender a construção singular do homem ao atuar no mundo produzindo-o e sendo produzido nessa atividade. Esse processo de produção cultural, social e pessoal tem como elemento constitutivo os significados, o qual seria uma generalização, um conceito. Nesse sentido, a atividade humana é sempre significada, de modo que o que se internaliza com as relações não é o gesto como materialidade do movimento, mas sua significação, a qual tem o poder de transformar o natural em cultural (VIGOTSKI, 2009).

O significado também marca o elo entre pensamento e linguagem, pois é a unidade entre essas duas funções: “O significado da palavra só é um fenômeno do pensamento na medida em que o pensamento está relacionado à palavra e nela materializado, e vice-versa: é um fenômeno de discurso apenas na medida em que o discurso está vinculado ao pensamento e focalizado por sua luz” (VIGOTSKI, 2009, p. 398). O entendimento do significado como sendo unidade entre pensamento e linguagem permite, de acordo com o estudioso referido, um desdobramento importante: o de que os significados das palavras se desenvolvem.

Assim, os significados são produções históricas e sociais. Através deles é possível a comunicação e a socialização das experiências humanas. Apesar de serem mais estáveis, possuírem conteúdos instituídos, mais fixos, compartilhados, sofrem transformações ao longo do tempo modificando as relações que mantém com o pensamento.

O sentido é mais amplo que o significado. Como uma categoria complexa, subverte o significado (REY, 2005), pois não se submete a uma lógica racional e externa. Seria, para Vigotski (2009, p. 465) “a soma de todos os fatos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada”. O significado seria uma dessas zonas de sentido mais estável, uniforme e exata. O sentido real é inconstante. “Tomada isoladamente no léxico, a palavra tem apenas um significado. Mas este não é mais que uma potência que se realiza no discurso vivo, no qual o significado é apenas uma pedra no edifício do sentido” (VIGOTSKI, 2009, p. 465).

É importante considerar que os sentidos e significados possuem um elemento constitutivo: a unidade contraditória do simbólico e do emocional (Rey, 2007). Ambas são do âmbito subjetivo e social de forma dialética. Isso porque, ainda que o significado seja essa categoria mais estável, compartilhada socialmente, ela não pertence somente ao âmbito externo, do contexto, pois determinada palavra é utilizada no discurso do sujeito a partir de uma intenção própria, particular.

Rey se apropria dessas ideias de Vigotski, e se coloca a aprofundar a noção de sentido subjetivo. Essa categoria integra o cognitivo e o afetivo, a qual, por sua vez, marca uma nova forma de funcionamento psicológico. (REY, 2007, p. 125). Este autor, em suas obras, oferece uma mudança de nomenclatura para compreender os processos relacionados à expressão da subjetividade individual, dentro da qual “estão integrados o impacto subjetivo de uma história e de vários contextos atuais, que aparecem não como cópia das experiências vividas, mas como conseqüências delas, as quais, por sua vez, adquirem seu valor subjetivo em função das características do próprio sistema subjetivo no momento em que foram vivenciadas pelo sujeito” (REY, 2007, p. 126), nomeando-os com o termo sentidos subjetivos.

Seguindo esta tangente, esse mesmo autor coloca a concepção de linguagem em um patamar acima daquele que a compreende simplesmente como manifestação simbólica que transita nos discursos da sociedade. Ela é vista como uma manifestação simbólica da subjetividade do próprio sujeito e através da qual o homem insere-se na vida social e atua sobre seu próprio desenvolvimento subjetivo.

A linguagem aparece em nível individual cheio de sentido subjetivo, traduz emoções complexas do sujeito e, ao mesmo tempo, gera novas emoções em seu constante trânsito pelos diferentes espaços representativos e experimentais do sujeito. A construção de uma experiência por meio da linguagem e sua articulação com um pensamento próprio é um dos processos que definem o ser sujeito. Nesse processo é claro que a linguagem não aparece como espelho, tampouco como manifestação direta da subjetividade que a expressa, mas como momento de um processo de subjetivação dentro do qual adquire sentido e, por sua vez, se converte em um novo momento constituinte das configurações subjetivas que participam na definição de seu sentido subjetivo em um contexto concreto. (REY, 2005, p. 236).

Dando continuidade às ideias concernentes ao aporte teórico, é importante comentar como a categoria configurações subjetivas é compreendida por González Rey:

As configurações subjetivas representam a unidade do histórico e do atual na organização da subjetividade, pois elas representam a expressão do vivido como produção subjetiva. Porém, esta produção subjetiva é parte de toda a ação envolvida na vida presente do sujeito, sendo sensível a múltiplos desdobramentos no curso dessas ações. A unidade que conserva os sentidos subjetivos dominantes que assimilam essa diversidade são as configurações subjetivas. (REY, 2011, p. 34).

O sujeito segundo a perspectiva da psicologia histórico cultural também é um sujeito da emoção, sendo a linguagem e o pensamento expressão do estado emocional. A emoção norteia, direciona as práticas sociais do homem. A questão do aprendizado, por

exemplo, não deve ser compreendido senão com base no sentido que o aprender tem para o sujeito e a condição singular em que se encontra na trajetória de vida desse sujeito. Dando vazão aos sentidos subjetivos do aprender, temos acesso a emoções imbricadas nesse processo.

## **5. OS SENTIDOS PRODUZIDOS PELOS PROFESSORES SOBRE O FRACASSO ESCOLAR**

Nesse momento do trabalho serão expostos e analisados os sentidos dos docentes participantes da pesquisa sobre o fracasso escolar. Contudo, antes disso, será mostrado como foi a inserção em campo e como este cenário da pesquisa se caracteriza para que o discurso docente seja entendido situado em um contexto a partir do qual a sua voz é produzida, modificada e recontada.

### **5.1 CONTEXTO DA PESQUISA**

A escola onde a pesquisa foi desenvolvida está localizada num bairro da periferia da cidade de Fortaleza, Rodolfo Teófilo. Nela estão presentes os níveis escolares da Educação Infantil ao Ensino Fundamental I, excetuando o último ano desse nível, o quinto ano, em virtude da escola não ter estrutura física (sala, carteiras, armários) suficiente para a vigência desse ano.

O espaço físico da escola é composto por dez salas de aula, sala dos professores, secretaria, sala de reforço, diretoria, sala de apoio especial, biblioteca, cozinha com refeitório, banheiros, pátio, estacionamento para funcionários. Há uma quadra na escola, mas ela está desativada e, por isso, não é utilizada.

Inserção na escola se deu ao longo de todo o segundo semestre do ano de 2016. O segundo semestre é o período em que a preparação para as avaliações escolares se torna mais ativa, dado a grande preocupação em atingir os níveis esperados. As idas à escola ocorreram no turno da manhã e optou-se por dois dias: quinta-feira e quarta-feira, dias nos quais os professores do Ensino Fundamental I estavam em planejamento, oportunizando o momento da entrevista.

### **5.2 PERFIL DOS PROFESSORES PARTICIPANTES DA PESQUISA**

Os professores participantes da pesquisa são todos formados em Pedagogia e possuem experiência de ensino na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I. Os seis docentes ensinam atualmente nas séries do Ensino Fundamental I da escola, de modo que tornou-se possível atender aos sujeitos da pesquisa pensados inicialmente, além de tomar como objeto a realidade do Ensino Fundamental I nas especificidades de cada ano de ensino que compõe esse nível de escolarização.

O percurso profissional dos professores é marcado por experiências interessantes na graduação, mas que não refletem em uma prática que dê conta dos inúmeros desafios educacionais e escolares, sendo a formação considerada, pela maioria dos docentes participantes, afastada da realidade escolar:

Professora A: Na graduação tem o estágio que é necessário, que é de poucos dias, mas que na verdade não te prepara pra você ser professora, nem pra você preencher o diário.

Professora C: Foram experiências interessantes, mas é aquela coisa... na faculdade a gente vê uma coisa, mas a realidade é totalmente outra. Não é como a gente imagina.

A maioria das professoras trabalharam em escolas particulares antes de viverem a experiência de ensinarem em escola pública. Esse ponto é relevante, pois em seus discursos é presente um teor comparativo entre as realidades pública e privada. Além disso, todas possuem pós-graduação lato sensu ou estão dando andamento a elas.

### 5.3 ANÁLISE DOS DADOS

De acordo com a proposta da Psicologia Histórico-Cultural, no momento da análise dos dados

[...] não nos contentarmos com a aparência dos fatos; não fazer simplesmente uma análise das construções narrativas, mas sim do sujeito; fazer uma análise que nos ajude a apreender a totalidade que representa o sujeito, entendendo-a sempre como aberta, em movimento; não fragmentar o texto, fazendo com que as partes fiquem desconexas, portanto sem explicação; apreender as contradições, os momentos lacunares (AGUIAR, 2006, p.17).

Assim, os dados foram analisados por intermédio dos Núcleos de Significação, procedimento que busca “apreender os sentidos que constituem o conteúdo do discurso dos sujeitos informantes” (AGUIAR; OZELLA, 2006). Para que esses núcleos sejam elaborados existe uma organização a partir de três etapas: (1) levantamento dos pré-indicadores (palavras, expressões, caracterizadas pela repetição, reiteração, ambivalências ou contradições), (2) indicadores (aglutinação dos pré-indicadores pela similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição) e (3) construção e análise dos núcleos de significação.

Alguns cuidados sugeridos por Aguiar (2006, pp.18-19), foram seguidos a fim de que se garantisse a análise rigorosa dos sentidos atribuídos pelos professores sobre todas as questões em torno dos fenômenos educacionais e, mais especificamente, do fracasso escolar:

- Considerar a possibilidade de, após a transcrição e leitura das entrevistas, consultar novamente os entrevistados no sentido de eliminar dúvidas, explorar contradições e lacunas;

- Buscar deter um olhar mais atento para identificar os temas caracterizados pela repetição, pelas contradições, aglutinando os indicadores pela semelhança ou contraposição.

- Promover a articulação desses indicadores de modo a organizar e construir os núcleos de significação – que expressam os elementos significativos que “revelam as determinações constitutivas do sujeito” (AGUIAR, et al 2009, p. 20).

Para Aguiar e Ozella (2006), são esses núcleos que expressam “os pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas.” Nesta análise, é importante articular a fala do sujeito, em um movimento contínuo, com o contexto sócio-histórico e os pressupostos teóricos. Ou seja, não se leva em consideração somente como o meio está configurado, mas também como os sujeitos da pesquisa o interpretam a partir de seus construtos subjetivos.

Essa análise cuidadosa e sistemática é que permitiu a apreensão dos indicadores responsáveis pela constituição dos núcleos de significação. São os indicadores que permitem identificar os conteúdos presentes no discurso dos sujeitos e as relações existentes entre eles. A partir destes indicadores, foram criados os núcleos que formam uma síntese dos conteúdos expressos.

Abaixo é mostrado os núcleos formados, além dos os pré-indicadores e indicadores que constituem os núcleos

**Quadro 3 – Núcleos de significação, pré-indicadores e indicadores.**

<b>Núcleos de Significação</b>	<b>1) Pré-indicadores</b>	<b>2) Indicadores</b>
Os professores e suas concepções sobre o fracasso escolar	Estrutura e organização familiar; orientações de órgãos externos; contexto social e econômico; estrutura e organização escolar/educacional; problemas individuais dos alunos; a influência dos professores	Os professores participantes apresentam causas que levam ao fracasso escolar e não propriamente o que seria, evidenciando vários fatores que levam ao referido fenômeno.
Como os professores lidam com o fracasso escolar	Despreparo do professor; ação de cuidado (maternidade); relação professor-família; virtude/dom do	Existem inúmeros recursos, inclusive de negação, para lidar com o fracasso escolar.

	professor; monitoria; atitude reflexiva; trabalho individualizado; sentimento de que nada se pode fazer; apoio do AEE; conhecimento da realidade da criança; mobilização de saberes próprios; orientação humana; escuta da criança; atendimento individualizado ao aluno; compromisso profissional; divisão dos alunos por níveis; recursos adocedores (grito).	
Compreensão sobre a formação de professores	Incongruência do que é realizado nas formações com a realidade escolar; desenvolvimento profissional; falta de suporte; momento de trocas intersubjetivas.	As formações são colocadas como deficitárias não dando suporte para entender e saber lidar com as situações de suporte fracasso escolar.
Influências do fracasso escolar no sentido de ser professor	Mudanças negativas no sentido de ser professor; afetos que compõe o sentido de ser professor (amor pela profissão, esperança de melhoria, resignação, esgotamento).	Há um paradoxo entre as insatisfações e a resignação o qual compõe o sentido de ser professor.

Fonte: elaboração do autor

## 5.4 NÚCLES DE SIGNIFICAÇÃO

### 5.4.1 Os professores e suas concepções sobre o fracasso escolar

Nesse núcleo objetivou-se investigar aquilo que é o objeto de estudo do trabalho como um todo: o que os professores acreditam ser o fracasso escolar.

Pré-indicadores: estrutura e organização familiar; orientações de órgãos externos; contexto social e econômico; estrutura e organização escolar/educacional; problemas individuais dos alunos; a influência dos professores.

Indicadores: os professores participantes apresentam causas que levam ao fracasso escolar e não propriamente o que seria, evidenciando vários fatores que levam ao referido fenômeno.

Algumas professoras veem a questão colocada como muito abrangente, em que há muitos elementos envolvidos. Portanto não esboçam um conceito:

Professora A: “Eu acho muito abrangente, é uma pergunta que quer queria, quer não, você acaba não só conceituando, mas definindo ou mostrando causas, que com certeza geram consequências, né”.

Professora D: “É um conjunto de coisas. Se houvesse uma característica que contribui para o fracasso seria mais fácil de se resolver. É um conjunto de coisas que vão se incorporando no dia a dia”.

Uma delas foi mais direta e trouxe um importante elemento: o fracasso escolar é visto como uma problemática institucional, de modo que a sua causalidade não está simplesmente no aluno:

Professora E: “Pra mim fracasso escolar é quando as crianças vêm à escola pra aprender e aqui elas chegam e não aprendem o que elas deveriam. Pra mim o fracasso escolar realmente é esse”.

Por outro lado, evidencia-se a busca por apresentar elementos que vão além disso, o entendimento desse fenômeno como algo complexo, cheio de nuances. Assim, há uma maior construção de sentidos sobre o que leva ao insucesso escolar, suas causas e consequências, do que com o que é o fracasso, fenômeno este naturalizado na fala de algumas professoras:

Professora B: “porque eu acredito que o fracasso, assim, o fracasso vai sempre existir”.

Professora D: “É muito diferente você ensinar na escola particular. Meninos assim... grande parte escreviam, muitos tinham dificuldade, mas nunca era a indisciplina, era a dificuldade de aprendizagem que toda criança independente de onde nasce vai ter”

Professora E: “Certo que o fracasso sempre irá existir, pra mim. Mas a gente pode ir mantendo assim pra poder ir estacionando um pouco esse fracasso”.

Na fala da Professora D é possível enxergar implicitamente a compreensão de que a indisciplina pertence a uma classe social específica, que, pelo relato, seria da classe menos favorecida economicamente. Essa expressão sugere um preconceito implícito, o sentido de que o comportamento ruim está diretamente vinculado ao fator classe social e econômica e não às condições escolares, às políticas de educação, ao modo de organização escolar, etc.

Tendo realizado uma reflexão sobre esse ponto de partida da fala das professoras, é oportuno agora tecer considerações sobre os fatores colocados por esses profissionais. O primeiro elemento a ser considerado é a influência familiar no fracasso escolar, o qual foi apontado por todas as professoras. Estas acreditam que a organização e a estrutura familiares são aspectos fundamentais para que a criança aprenda. Então, se o lar e a família são desestruturados, desorganizados, se não há o acompanhamento da criança, o fracasso se instalará.

Professora A: “Hoje em dia o que é que nós estamos vendo: os pais substituindo tudo isso pela parte da tecnologia e levando também com que as crianças já comecem reproduzindo isso. Sem aquela questão do toque, do perguntar, do descobrir, da busca... não tem mais. Então isso, até de um certo ponto, de uma certa forma, esvazia a criança, né. E eles chegam na escola um pouco soltos e também eu acho que isso interfere muito (na aprendizagem)”.

Professora B: “Eu coloquei aqui uma mãe com o filho (ANEXO 1), porque eu acho que o fracasso escolar, o que contribui muito é a questão da família ausente, é a família totalmente desestruturada, desestabilizada, né. Crianças que presenciam coisas terríveis que vem relatar pra gente em sala de aula, sabe. Eu acho que isso interfere na aprendizagem deles”.

Professora C: “Tem familiar que botou no mundo, jogou. Então isso é um fracasso também, porque como é que a gente vai ver a evolução daquela criança? Porque eu só fico com eles quatro horas e eles (a família) vão ter que ter a consciência de que precisam fazer algo em casa. Aí leva a demanda também de um fracasso”.

Professora D: “(...) a criança chegava na escola com atitudes abomináveis, pra idade, atitudes incompreensíveis. Como é que uma criança dessa... mas você sabe que é reflexo da família”.

“Não tem como em quatro horas eu ensinar uma criança a respeitar o outro. Quando ele chega em casa dizendo que alguém estirou a língua pra ele, vem a mãe e diz assim: ‘porque você não bateu?’”.

Professora E: “Pra mim muitas vezes o fracasso escolar é assim... apesar de que a criança, muitas vezes a gente diz ‘criança não tem problema’, mas tem, porque as vezes a criança ela vê algo lá fora, ela vê algo na família que ela traz pra escola e aí é que começa o fracasso dela, né”.

Professora F: “Eu acho que o fracasso escolar já vem de um fracasso também familiar, sabe. Porque você vê que a maioria das crianças que têm uma família que tem uma base, elas são mais desenvolvidas. Crianças que vêm de pais desestruturados, a base delas está quebrada. Então você não pode concertar um jarro concertando a planta, você tem que concertar a base que segura a planta, que é a família.

As professoras, em suas falas, afirmam que existe certo impasse na educação da clientela que chega à escola. Há certa incredulidade no ensino dessas crianças oriundas das camadas menos favorecidas a qual é evidenciada pelo esbarramento da prática docente na condição material de vida desses sujeitos, que, por sua vez, é ilustrada pela caracterização da conjuntura familiar (desorganizada, desestruturada, irresponsável, exerce má influência, etc.).

O perfil dos alunos que se matriculam na escola pública ainda é caracterizado, na maioria das vezes, por indivíduos advindos das grandes periferias, de pessoas que não têm boas condições financeiras e que vivem em condição de pobreza. Contudo, isso não significa dizer que esses alunos possuem comprometimentos cognitivos. Há teorias que ratificam a ideia de que os alunos oriundos das camadas pobres da população possuem deficiências contraídas em seus ambientes de origem, principalmente em suas famílias tidas como insuficientes na prática de criação dos filhos (PATTO, 1992).

Essa ideia advém da teoria da carência cultural que surgiu na década de setenta e que, com base no exposto pelas professoras participantes, ainda se faz presente no discurso que

circula no meio educacional. Ao longo do tempo, essa teoria foi apropriada por antropólogos funcionalistas, a partir dos quais a compreensão sobre o não aprendizado das crianças era assentado na ideia de que o ambiente familiar impediria ou dificultaria o desenvolvimento e habilidades e capacidades necessárias a um bom desempenho escolar (PATTO, 1992; RIBEIRO; ANDRADE, 2006).

Há influência dessa compreensão na voz dos professores, pois estes acabam situando as causas das dificuldades de escolarização nas crianças e nas famílias delas (RIBEIRO; ANDRADE, 2006). Além disso, compreende o meio, o contexto social de uma perspectiva naturalista, a-histórica, que não leva em consideração, segundo Patto (1992, p. 109) “as relações de produção e as questões do poder e da ideologia e, nessa medida, deixam espaço para a penetração da Ciência pelo senso-comum, pelo que parece ser, pelos preconceitos e estereótipos sociais relativos a pobres e não-brancos”.

As falas das professoras evidenciam uma realidade inegável: existe certa desorganização familiar, ausência da participação familiar na aprendizagem das crianças, que há influências e aspectos culturais que desfocam a criança do objetivo de aprender. Além disso, considerando-se que as crianças já adentram à escola com aprendizados oriundos de sua vida familiar, e que muitas vezes o ambiente escolar proporciona aprendizados diferentes ou até contrários, há uma descontinuidade entre aquilo que é aprendido no lar e na escola (LACASA, 2004).

Contudo, Ribeiro e Andrade (2006, p. 308) chamam atenção para o fato de que a escola pode se posicionar diante dessas questões: “se a escola não se flexibiliza na cobrança dessas questões, ela irá, invariavelmente, expulsar aqueles que não se enquadram em seu molde”. Esse aspecto não é visto na prática das professoras. Carecem, por isso, do entendimento de que receber um aluno de classe menos favorecida não impossibilita a escola de atuar e intervir junto a esse aluno. Logo não significa que esse sujeito não vá aprender. Ademais, é importante que seja feita a seguinte reflexão: o que está por trás de uma conduta que se antecipa em conceber como improvável a aprendizagem dos alunos oriundos das camadas menos favorecidas?

Alguns indícios de respostas serão contemplados no presente trabalho no momento em que serão trabalhadas as repercussões na prática docente desse entendimento de fracasso escolar. À guisa de adiantar alguns desses indícios, é possível elencar: desresponsabilização docente; deficiência na formação de professores, a qual não leva para reflexão os discursos ideológicos padronizados que circulam no meio educacional; cansaço e desestímulo diante de situações difíceis pra as quais não se encontram soluções.

Com a noção de impossibilidade de atuação junto à criança pobre em virtude das deficiências familiares se vê traços da ideologia de que o ambiente familiar na pobreza é deficiente de estímulos sensoriais, de interações verbais, de contatos afetivos entre pais e filhos, de interesse dos adultos no destino das crianças, o que revela um visível desconhecimento da complexidade das nuances da vida que se desenrola nas condições de pobreza (PATTO, 1992). Mas, se a realidade do lar familiar for olhada mais de perto, será possível ver a presença de afetos, certa configuração de cuidado, um modo de responsabilizar-se. Contudo, se apresentam numa dinâmica diferente, fugindo de um padrão da família burguesa supostamente organizada e estruturada.

Esse padrão surge na fala das professoras quando falam sobre a relação entre a família organizada e estruturada e o sucesso escolar e que a superação do fracasso é resultado da ação da família junto à criança:

Professora A: “(...) eu escolhi essa figura da família que mostra uma família bem estruturada (ANEXO 2), que eu vejo como base de todo trabalho que chega a repercutir na escola, entendeu? Então, se uma família tem um estrutura de ter uma organização, disciplina, é inevitável que essa criança reproduza isso na sala de aula”.

Professora B: “O fracasso existe, mas paralelo ao fracasso tem as vitórias né... a gente nunca pode deixar de acreditar nas vitórias. Eu acho que um fracassado pode muito bem dar a volta por cima e melhorar, e vencer. Então representa o quê... a felicidade, a alegria, o vencer da família”.

Além da família, as condições sócio-econômicas também são colocadas como empecilho para que a aprendizagem aconteça e leva à constituição de uma expectativa de insucesso. O cenário onde o aluno vive determinaria sua conduta, sua aprendizagem e seu futuro, o qual é colocado como estando seriamente comprometido. O aluno é entendido como um sujeito passivo diante dessas determinações do meio:

Professora A: “No momento em que ela precisa ser moldada, ela é moldada pelo tempo, pelo mundo e muito cruelmente a maioria das vezes. Normalmente nós recebemos aqui crianças que moram em abrigo e é visível, é visível a carência deles”. “Essa é outra realidade da nossa clientela. São crianças que lidam com a polícia na porta. São crianças que lidam com a polícia entrando na casa e descampando tudo, abrindo a porta do guarda-roupa atrás de droga. Então essas crianças da nossa clientela são crianças de rua, eles tem muita experiência, mas muitas experiências que causam marcas talvez que nunca poderão ser tiradas. Os que tem alguém que possa chamar e conversar: ‘meu amor o mundo é assim mesmo’. E tentar conversar, tentar fazê-lo mais forte diante da severidade que tá aí no mundo, muito bem. Mas os que não tem? Vão repetir o que veem em casa, porque é mais fácil conseguir dez reais entregando droga do que fazendo outra coisa”.

Professora B: “Uma figura que eu gosto muito: uma criança (ANEXO 3). Mas não é uma foto colorida. Ele alegre, feliz, carinhoso, mas no preto e branco. Quer dizer que a realidade dele não é uma realidade favorável né, pra vida dele, no aprendizado”. “É como se fosse uma massinha de modelar e estão moldando ela de uma forma torta, mas tem tudo pra ser bem direitinho”.

Professora C: “Porque o que acontece... “aah porque é da rede pública, não tem um desenvolvimento”... tem sim, a gente sabe que tem e que por outros lugares que a

gente vê tem sucesso as escolas públicas. A gente vai pro sul, pela e experiência que eu já tive indo pro sul, eu vi a vivência de uma escola pública lá no sul, vi coisas lindas que acontecem lá e que a gente vê que surte efeito, sabe. Crianças que vão pra escola mesmo, que os pais estão, mesmo com uma condição baixa, mas que as crianças estão indo, as crianças estão tendo atenção, estão sendo vistas e estão vendo que aquela escola, o corpo geral da escola, daquele local, tem a preocupação de passar o ensino para a criança, de qualidade. Se a criança tem dificuldade, tem o orientador lá pra ajudar, tem um fonoaudiólogo, um centro, um psicopedagogo, algo pra recorrer... então o que eu vejo é que é muito desnivelada a nossa educação”.

Professora D: “(...) a realidade social dessas crianças é um realidade completamente assim (distante) do que a maioria de nós vive. Eu nunca presenciei na minha infância e na minha juventude os problemas que eu vejo essas crianças e esses jovens vivendo. Nunca passou pela minha cabeça que pudesse pessoas terem vidas tão é... drásticas, tão conturbadas, tão problemáticas”.

“(...) a criança se abstrai... não aprende, não tem interesse... pra eles eu acho que não há esperança. Eu acho que não existe esperança na vida dessas crianças”.

A partir do que se vê na fala das docentes, o ambiente escolar não é incluído como elemento desse meio no qual o sujeito está inserido e do qual também recebe influências para a constituição de sua personalidade, do seu modo de ser e de aprender. Está implícito aí o estabelecimento de uma dicotomia entre sociedade e escola, entre o dentro e fora da escola.

Assim, o professor, componente central do cenário escolar, acaba se destituindo do lugar de extrema importância no processo de escolarização – ou não entendendo seu papel profissional dentro desse viés. Acaba não considerando sua prática e a relação intersubjetiva que estabelece com o aluno como um aspecto que gera impactos significativos na vida deste. Ademais, diante da percepção dos colaboradores da pesquisa de que o aluno vive mergulhado numa trama de problemáticas sociais, não se enxerga modos de mobilização. Ou seja, é produzido o sentido de que o aluno está fadado ao fracasso e não há nada que se possa fazer por parte do profissional da educação.

Além das influências dos aspectos familiares e socioeconômicos, as professoras acreditam que o fracasso ocorre quando há algum problema intrínseco ao aluno. O aluno teria um comportamento, uma questão fisiológica, psicológica ou neurológica que o impossibilita de aprender:

Professora A: “o sucesso dela praticamente, exceto alguma patologia, alguma coisa, com certeza vai ser garantido”.

“Essa daqui eu achei muito interessante (ANEXO 4). É uma criança só visualizando a sombra dela. Muito sem horizonte, que é o que acontece muito. Medo, a incerteza, o obscuro, porque ela não sabe o que é que tá aí na frente e assim, você vê pela postura dela... assim introjetada que a gente percebe logo que tem alguma coisa errada. Eu tenho um aluno na sala que eu posso até lhe apresentar que se você chama-lo pra conversar ele vem assim (faz o gesto de uma criança tímida, numa postura de autodefesa)”.

“Já vivi situações de fracasso escolar e me angustiei muito. Primeiro porque tinha consciência que poderia ajudar aquela criança, tinha consciência que era possível ajudá-lo a superar as dificuldades, mas pra onde enviar essa criança? Se essa criança particularmente tinha problemas né de aprendizagem, de comportamento, enfim, de várias coisas”.

Professora B: “Através dos resultados, dos resultados. A criança não sabe ler, a criança não sabe fazer o nome. É isso”.

Professora C: “Aí me diga se eu posso ter uma educação de qualidade se eu tenho crianças altamente cheias de complicações na área da saúde e que vão demandar, que os pais não recebem o remédio porque não tem... como é que eu posso ter uma educação de qualidade... na rede pública é complicado”.

“Como é que eles querem que as crianças saiam lendo, escrevendo lindo, bonitinho se são crianças cheias de complicações? E são crianças que precisam de acompanhamento”.

“Eu não posso também querer ‘ai que meu aluno não faz a tarefa, meu aluno isso’. De certo modo eu vejo que não posso exigir tanto, porque eu vejo a família, tá assim (mostra a imagem que escolheu) prostituição (ANEXO 5), na família tá assim (pega outra imagem) as crianças trabalhando (ANEXO 6), os pais levam as crianças pros sinais, as crianças tendo de trabalhar pra levar a comida pra dentro de casa, o terror que acontece nas casas... que as crianças presenciam, os adolescentes presenciam hoje”.

Professora D: “O que dificulta a aprendizagem dos alunos...a indisciplina (instrumento de complementação de frases).

Professora E: “O fracasso escolar se manifesta assim: na tristeza (ANEXO 7). Pra mim é o que eu vejo a tristeza no olhar da criança. Aí vem o lado da escuridão. Porque a criança tá no claro, mas ao mesmo tempo está no escuro (ANEXO 8). Então eu vejo que as crianças têm essa escuridão dentro delas e aí vem a tristeza delas e nossa também né”.

Como abordado no início deste trabalho, ao longo da história da educação brasileira houve um processo de produção das dificuldades de escolarização. Buscava-se solucionar tal questão como sendo uma deficiência da criança. Abriu-se, então, espaço para intervenções que levavam ao não acesso dos alunos supostamente problemáticos ao conteúdo acumulado historicamente pela humanidade educação. O discurso das professoras mostra que esse entendimento ainda se faz presente na cotidianidade escolar.

O sentido presente para a compreensão da não aprendizagem é a de que existem alunos que não se apropriam de um conjunto de conhecimentos e habilidades em um determinado tempo porque possuem algum “problema orgânico, alguma doença do aprender ou algum déficit cognitivo” (MARTZ; TEIXEIRA; GOMES, 2015, p. 178) com os quais só seria possível lidar com intervenções de profissionais da saúde.

No entanto, as próprias professoras percebem que existem outros elementos que corroboram com a produção do fracasso escolar. De fato, as dificuldades de escolarização não sempre naturais, não são sempre determinadas do ponto de vista orgânico, há “determinantes sociais, subjetivos e familiares presentes nessa situação” (MARTZ; TEIXEIRA; GOMES, 2015, p. 178). Contudo, quando abordam os problemas que ocorrem com os alunos no que se refere à aprendizagem, elas acabam resumindo tudo em uma explicação rápida que vem sendo subsidiada por produções científicas e saberes médicos: existe um problema orgânico. Essa explicação acaba por prevalecer diante das demais. Isso fica evidente quando se pede para

descrever exemplos de situação em que viu o fracasso escolar. Todas elas se referem a um momento no qual os problemas psíquicos, neurológicos e físicos passaram dos limites a ponto de não tornar a aprendizagem possível.

Acredita-se que as questões psíquicas estão presentes no processo de ensino e aprendizagem, pois esse é um processo humano. Contudo, resumir esse processo à ordem psíquica significa “psicologizar” a educação. Quando, então, ocorre fracasso nesse processo, o olhar lançado para resolvê-lo, partindo desse psicologismo, é de medicalizar, ou seja, se utilizar dos saberes do âmbito da medicina (que, por sua vez, são limitados, pois se detêm ao âmbito biológico) para explicar e solucionar as dificuldades provenientes da aprendizagem.

Freitas (2011, p. 117) traz uma reflexão importante acerca da postura do professor diante das dificuldades que surgem no processo de ensino-aprendizagem: “(...) o aluno-problema materializou-se como dimensão interna de todo cenário de sala de aula, uma vez que o trabalho docente tornou-se dependente da uniformidade de ritmos e toda dissonância é apontada como atraso diante dos demais”. Isso mostra que o professor tem criado sentidos acerca de sua prática que revelam que ela está destinada a uma sala homogênea, onde o ritmo de apreensão dos conteúdos deve ser o mesmo e a individualidade é negada. A forma como a escola atual tem se configurado favorece a produção desses sentidos:

A escola moderna reproduz no plano de sua organização interna um grande número de características tiradas do mundo usineiro e militar do Estado. Ela trata uma grande massa de indivíduos de acordo com padrões uniformes por um longo período de tempo, para reproduzir resultados semelhantes. Ela submete esses indivíduos (professores e alunos) a regras impessoais, gerais, abstratas fixadas por leis e regulamentos. Ela estabelece um sistema de vigilância, de punições e recompensas que não se limita aos “conteúdos da aprendizagem”, mas também a suas formas e modo: atitudes e postura corporais, modo de se exprimir e sentar-se, etc. Dentro da escola, o trabalho escolar – ou seja, o conjunto de tarefas cumpridas pelos agentes escolares, inclusive os alunos – é, ele próprio, padronizado, dividido, planejado e controlado.” (TARDIF; LESSARD, 2014, p. 24).

A partir da busca pela homogeneização e padronização apontadas pelos estudiosos referenciados e pela própria experiência docente, surge a procura por elaboração de encaminhamentos, a busca por fazer com que o saber médico adentre o ambiente escolar à busca de um diagnóstico que influencie o modo como se lida com os alunos que apresentam dificuldades na escolarização. São criadas formas de adaptação forçada e exclusão desses indivíduos. A medicina se põe a serviço desse objetivo entrando em conformidade com todo um discurso medicalocêntrico que circula no meio educacional. Alimenta-se uma ânsia por diagnósticos, como aponta Collares e Moysés (2014, p. 53):

Em vários países, e também no Brasil, existem instituições e profissionais que podem ser considerados autênticas fábricas de etiquetas: a maioria das pessoas que os procuram para atendimento ou orientação sai com o mesmo “diagnóstico”, o que é um potente indício de que se trata de etiquetas e não de resultado de processo diagnóstico.

É importante expor também que, se de um lado as professoras empregam um discurso preconceituoso, em que há uma expectativa de que o aluno não aprenda, de outro, sabem que existem deficiências do espaço escolar que não colabora para que a aprendizagem aconteça. Desse modo, as professoras fazem sínteses, no sentido dialético do termo, as quais torna possível a coexistência de sentidos ao mesmo tempo estanques e desveladores.

Então, as participantes da pesquisa apresentam inúmeras deficiências no espaço escolar que contribuem para a produção do fracasso dessa instituição cuja função, de acordo com a base teórica do presente trabalho, é a socialização do saber historicamente produzido tendo em vista a máxima humanização dos indivíduos, é a apropriação da cultura material e intelectual tendo em vista a superação das formas primitivas de pensamento e o desenvolvimento da consciência (MARTINS, 2006). Dentre os embarreiramentos institucionais expostos pelos professores o que mais se destaca é falta de infraestrutura escolar:

Professora A: “E você como professora de escola pública, na nossa escola, não temos uma quadra pra que as crianças gastem as energias, não temos uma quadra para trabalhar lateralidade com essas crianças, sequência, nada. É o verbo e acabou, e a boa vontade”.

“Nossa escola não tem um espaço adequado pras nossas crianças pelo menos reconhecerem o corpo delas, como lateralidade, a sequência, não tem”

“Então você se sente impotente diante de uma situação que existe uma saída, existe uma maneira de tirar aquela criança daquela situação de incômodo que ela se encontra. Porque a criança sofre, o professor sofre porque depois colocam nas nossas costas a culpa, quando na realidade não é nossa, porque a escola deveria ter uma equipe multidisciplinar para auxiliar o professor nesses momentos de angústia que nós sentimos”.

Professora C: “Eu já tive aqui alunos cadeirantes que a cadeira de rodas não entrava na sala. Eu botava a menina no braço e pedia pro porteiro colocar ela na cadeira. E era desconfortável a cadeira pra ela, era alta e a menina era pequena. E ai vem a história: inclusão... ai é outro fracasso”.

“tá ai a prova agora... estamos em período, véspera de eleição e materiais... “ai o prefeito é maravilhoso, tá mandando material pros meus alunos”. Legal né... véspera de eleição chega lápis, borracha, caderno. Um kit maravilhoso chegou para as crianças. Que lindo né... no mês de setembro, faltando três meses para ter minar o ano chega todo o material”.

“Há quatro, cinco anos precisando de uma quadra e não tem. Como é que pode fazer uma atividade diferente se a gente não tem espaço?”.

Professora D: “Uma escola dessa que tem educação infantil, que não tem um parque pras crianças poderem brincar. Ficam pulando pro lado e pro outro correndo”.

“A escola onde trabalho... é desorganizada.” (Instrumento de complementação de frases).

“O que não me motiva... a estrutura escolar atual (gestão).” (Instrumento de complementação de frases).

Professora F: “O que não me motiva... o salário, as condições precárias das escolas, etc.” (Instrumento de complementação de frases).

A visão das professoras demonstra consonância com a ideia que reforça a relevância dos espaços na formação humana das pessoas em seus modos de ser, agir e pensar, já que este se constitui na relação com o outro e com o cenário de vida no qual está inserido. Assim, elas

enxergam as condições de trabalho como fator determinante para a realização de aulas de qualidade e de sucesso na aprendizagem. Como não há condições adequadas de trabalho, o ambiente escolar é apontado como produtor de fracasso, o que é afirmado por Souza (2014, p. 257): “as condições de trabalho são os fatores de maior peso na produção de aulas de baixa qualidade”.

As professoras acabam se eximindo do lugar de centralidade no processo educativo quando supervalorizam as questões estruturais da escola. Gatti (2016, p. 164) expõe que “Os insumos, a infra-estrutura, são condições necessárias, mas, não suficientes para a implementação de processos educacionais mais humanamente efetivos”. A implementação de processo educacionais humanamente efetivos se daria genuinamente através das relações estabelecidas: “Educação para se ser humano se faz em relações humanas profícuas” (GATTI, 2016, p. 164). É na relação que se torna humano em toda a bagagem simbólica que essa denominação traz.

É evidenciada a carência de espaços alternativos onde atividades poderiam ser desenvolvidas, de material escolar, de adaptações de espaço e de mobília para a inclusão. Tal fato realmente torna mais escassas possibilidades de desenvolvimento de aulas que fujam do padrão expositivo e que não restrinjam o modo de apropriação do saber historicamente produzido, supervalorizando o viés cognitivo em detrimento do afetivo e do corporal, os quais são fundamentais para o aprendizado eficaz e para o estímulo amplo das potencialidades da criança. Assim, não há, de acordo com o que expõem algumas professoras, por parte dos governantes e do sistema educacional, o reconhecimento das potencialidades dos alunos, não somente a respeito dos conteúdos formais, mas também a habilidades com artes, esporte, por exemplo:

Professora A: “a partir do momento que esses meninos estiverem escola, que eles gostem de ir, que tenha esportes, que tenha dança, tenha computação, que tenha uma coisa que agregue essa criança, eles vão ficar na rua, vendendo e entregando droga... sendo pessoas... um curso de inglês pra esses meninos... eles ficam envaidecidos. Mas não tem nada”.

“Esse aqui é uma criança batendo na porta (ANEXO 9). Eu vejo muito isso... na minha sala eu tô com três ou quatro alunos que são bons alunos. Que batem à porta atrás de saber mais. Ela bate à porta pedindo sabedoria, pedindo conhecimento”.

“Eles tem capacidade pra isso. Eles batem na porta querendo aprender e não tem, muitas vez oportunidade. A maioria dessas não tem oportunidade, certo”.

“Esse aqui é como eu me sinto vendo a realidade, com uma lágrima nos olhos (ANEXO 10), de ver que meus alunos tem possibilidades, mas são impossibilitados. Possibilidades eles têm, habilidades eles têm, mas são impossibilitados. Porque nós temos crianças verdadeiros artistas”.

Professora B: “Vejo como favorável o meu trabalho bem feito, eu fazer a minha parte né. Os nossos alunos são crianças que tem um potencial tão grande sabe, que a gente chega junto assim e a gente vê que ele pode, que ele sabe, que ele aprende fácil”.

Professora D: “Tem criança que não tem muita facilidade nem com o português nem com a matemática, mas você vai ver pra área da música e da arte... se a gente tivesse essa oportunidade de diagnosticar isso e ter essa atividade mesmo pra aquele aluno diariamente pra que ele possa desenvolver isso. Seria maravilha, seria ótimo”.

“a criança além de tudo ela tem que lidar com disciplinas que ela tem dificuldades e ninguém busca o que ela gosta também, tem que lidar com as dificuldades, claro, mas também tem que ter prazer”.

O sentido de aluno não se refere somente àquele que é meramente atravessado por todos os fatores sociais e familiares que o aprisionam em um lugar de incapacidade. Aqui novamente é apontado o caráter paradoxal do pensamento das professoras, de modo que se soma à opinião preconceituosa acerca do aluno a consciência de que estes possuem certo interesse e potencialidade.

Quando o professor se coloca diante do aluno, a sua família, o contexto social em que vive esse aluno, sua configuração biológica, psicológica e neurológica são apresentados como vilões da aprendizagem. Quando o educador se coloca diante do sistema educacional, a organização escolar e as condições de trabalho passam a ser vilões e a criança assume juntamente com esse profissional o lugar de vítima.

Isso reflete um olhar segmentado acerca da totalidade e complexidade que é a educação. Segundo Mészáros (2008), a escolarização tem assumido, cada vez mais, a característica mercadológica, de modo que o trabalho docente tem sido fragmentado para melhor produzir. Essa característica da práxis docente tem sido internalizada e formado pensamento desses profissionais acerca da realidade escolar/educacional, o que reflete na forma com que vê o aluno e todos os fenômenos que ocorrem na escola, incluindo o fracasso escolar.

Cabe evidenciar que não só o professor toma essa postura maniqueísta, mas o próprio sistema educacional tem colocado o professor, de acordo com o que aponta uma das participantes da pesquisa, em diferentes lados. Dependendo do que se queira tornar evidente e dos interesses governamentais, o educador é manipulado, de modo que colocam-no hora no lugar de centralidade e extrema importância, hora como o responsável pelos insucessos, e a sociedade também, hora sendo levada a aplaudir o professor, hora a culpá-lo:

Professor A: “O professor tem que ser goleiro, porque o goleiro não é assim: se o time ganha, mérito dos jogadores, mas se perde, quem é o frangeiro? O goleiro. Então se a sala tá bem, os alunos são fabulosos, mas se a sala vai mal, de quem é culpa? Do professor. Eu não aceito ninguém vir botar as mazelas da educação nas minhas costas”.

É importante considerar que o professor está rodeado de todos os elementos apontados e todos eles se influenciam mutuamente. Contudo, ele não está à parte, de modo que sua prática é atravessada por esses fatores e gera impactos em todos eles. No entanto, sua responsabilização pelo processo de ensino e aprendizagem e pelos insucessos que advém dele é pouco apontada na fala das professoras.

Outro aspecto escolar que colabora para que o fracasso escolar se instale e que está intimamente relacionado com a configuração escolar/educacional atual, segundo a fala das professoras, é a falta de um trabalho em conjunto de todos aqueles que compõem o ambiente escolar:

Professora B: “Infelizmente eu não posso fazer tudo, porque assim... existe todo um grupo, uma equipe que se todos se unissem de verdade, acreditassem que podia dar certo, acho que tudo seria diferente sabe... ajuda da família, ajuda da mãe, ajuda das colegas de trabalho”.

Professora D: “Esses aqui que escolhi (imagens do instrumento de fotolinguagem), todos remetem, para mim, a questão de o professor se sentir sozinho diante de toda a turbulência social que existe hoje na escola pública (ANEXOS 11, 12 e 13). Então a gente se sente sozinho, apesar de ser um grupo de pessoas, são uma classe, uma categoria, algumas pessoas passam por experiências parecidas ou até iguais, mas a gente se sente muito solitário, sem apoio nenhum”.  
“Você imagina o cego reclamando por surdo... é mais ou menos assim, porque quem pode fazer alguma coisa se estão todos passando por situações equivalentes?”

Professora E: “E aí ela mesmo, a coordenadora, começou a ir pra sala de aula e começou a ver que o fracasso não tava sendo de mim, tava sendo realmente da escola, porque eu precisava de ajuda de outras pessoas”.

Professora F: “Essa imagem aqui (ANEXO 22) representa um abraço, abraço fraterno de ambas as partes. Tanto da gestão, como do professor, como do aluno. Da parte da secretaria, do sistema. Deveria ser não só de aprender, aprender de qualquer maneira”.

Diante dos desafios que enfrentam na prática docente, os professores parecem criar um mecanismo de isolamento dos seus pares, tornando sua prática individualizada. Cada um enfrenta o problemas a sua maneira e não se veem apoiados quando compartilham dos insucessos que presencia. Tardif e Lessard (2014, p. 27) inserem essa problemática na discussão sobre a profissionalização do ofício docente, articulada com o trabalho escolar e de professor, a qual tem se mostrado deficiente:

(...) a própria estruturação das organizações escolares e do trabalho dos professores se presta pouco a uma profissionalização séria desse ofício: fechados em suas classes, os professores não têm nenhum controle sobre o que acontece fora delas; eles privilegiam, conseqüentemente, práticas marcadas pelo individualismo, ausência de colegialidade, o recurso à experiência pessoal como critério de competência, etc.

A partir dos efeitos que as condições de trabalho geram na forma de atuação do professor, estes acabam se sentindo sozinhos ainda que seu trabalho seja eminentemente de interação com outras pessoas e tenha um “objeto humano” (TARDIF; LESSARD, 2014). Com a limitação na interação entre os pares, a continuidade do trabalho fica comprometida. O fator da descontinuidade é mostrado por muitos professores como um receio de que a passagem de nível quebre com um trabalho que vinha sendo desenvolvido:

Professora A: “eu me preocupo porque a professora que ele for pegar mais lá na frente não vai ter a mesma preocupação que eu tenho”.

Professora C: “Não culpando a outra professora, muito pelo contrário... mas a gente não sabe como é o ritmo da sala dela. Como eu tive um aluno que eu pedi: “deixa ele comigo de novo no primeiro ano, ele não tem condições de ir pro segundo ano”, mas

a beleza do governo, as leis dizem alunos com deficiência e tal, de primeiro até... não podem reprovar, mas eu acho que cada caso é um caso. Se eu acho que aquela criança tava começando a melhorar comigo, se eu acho que ela já tava dando resposta, porque não deixaram ela mais um ano comigo? Se eu pedi. Tiraram o menino da minha sala. Como é que eu posso ficar feliz se eu como educadora e professora peço uma coisa e sou barrada. Eu procurei o bem dele. Tá aí o menino: mal fica, retrocedeu totalmente. Eu fico feliz? Eu fico triste”.

Isso revela um problema que não diz respeito - numa busca resumida de compreensão da problemática - à incapacidade do professor de se articular profissionalmente tendo em vista uma finalidade, mas das próprias condições de trabalho que não oportunizam que espaços de troca entre os pares aconteçam. Tais espaços são essenciais para que a dinâmica escolar favoreça o desenvolvimento do aluno e não, ao revés, se constitua num impedimento. Por trás de atitudes de isolamento e de individualismo existe o anseio pelo apoio, pelas trocas de experiências, pelas reflexões conjuntamente sobre os alunos.

É importante considerar também que esses professores acabam corroborando para a produção do fracasso escolar na medida em que se veem esgotados, cansados. As professoras que expõem essa questão não reconhecem em si atitudes que contribuem para o fracasso escolar, mas as veem em alguns de seus colegas:

Professora B: “Tem professor que contribui para o fracasso escolar e eu acredito que tenha até uma certa consciência disso, mas não se abala sabe, não se sensibiliza, tá entendendo? Eu até interajo, eu convivo, não entro em conflito, mas eu sou mais preocupada, mais comprometida, eu me considero mais comprometida. Às vezes eu me sinto um pouco desanimada, porque a maioria não ajuda, sabe, não ajuda, mas existe uma minoria forte que é diferente”.

“mas tem gente que não acredita, que não se dão ao trabalho de acreditar, não se dão ao trabalho de chegar lá e perguntar e ajudar, dar uma forcinha. Isso incomoda, pra mim incomoda”.

Professora C: “Você cansa e leva ao fracasso. O professor está desanimado. Então vem a falta de reconhecimento, a falta de ter um salário digno, melhor, e tudo isso vai influir no emocional”.

Professora D: “os professores que vinham da rede que já eram antigos, mais de oito anos, eles já estavam saturados... então a maneira como eles passavam o ensino não era como a gente sabia que tinha que ser”.

Professora E: “Algumas professoras recuam diante dos desafios da educação por conta dessas tristezas ‘ah, o governo isso, meu salário é isso’ eu sempre continuo com um sorriso no rosto. Muitos chegam pra mim e perguntam “tu num sente raiva não?”. A gente não pode baixar a cabeça e reclamar, eu tenho que levar pra frente, fazer o que a gente pode. “Ai hoje não tem material tal” não tem, mas a gente usa outra coisa. “Ai lá em casa eu tenho, mas eu não vou trazer não” eu trago, o que eu puder trazer eu trago. Só não vou comprar tudo, mas o que eu posso trazer eu trago”.

Professora F: “Quando eu sei que essa criança tá com problema, eu deveria ter feito alguma por ela desde o início. Como a gente tem tanta coisa na sala de aula, a gente vai deixando de lado, mas o erro também está no professor aí. Eu acho que tem um pouco de desatenção minha.

As justificativas dadas à essas posturas da professora, na visão das docentes que participaram das pesquisas, circundam sobre o fato destes profissionais terem que lidar, a todo

momento, com entraves em sua prática advindos do sistema educacional, da estrutura e cultura escolar, da família, contexto social e supostos problemas individuais dos alunos. Os fatores que levam à produção do fracasso escolar também levam à produção de um profissional desestimulado, desanimado, indiferente, características que não favorecem a aprendizagem escolar.

Um elemento que também leva a essa postura do professor e que merece destaque nesta pesquisa é a articulação da escola e de muitos profissionais que nela trabalham de uma forma restrita. O trabalho em conjunto, o apoio, as trocas entre os profissionais são apontados pela professora que ensina no segundo ano, nível escolar foco das atenções e preocupações em virtude das avaliações a que é submetido:

Professora E: “Porque nós aqui na escola trabalhamos muito com o reforço. Principalmente a gente que fica na hora do almoço, a gente dá reforço de 1h ao meio dia. E aí os pais vêm buscar. E agora não. Esses dias as crianças já estão ficando na escola. Tão ficando como tempo integral. Então com o programa mais educação eles tão tendo mais esse apoio. E também por conta do simulado, que a gente trabalha muito esse simulado. E daí eu vejo também esse grande progresso. Não só de mim porque a diretora também pega essas crianças pra ler, pra poder aprender, a coordenadora. Algumas auxiliares aqui da escola. Então disso aí a gente vê o grande progresso deles. O mérito não é só do professor em sala, mas sim de todos que estão na escola”.

O resultado positivo na avaliação significa a vinda de recursos para aquela escola. Desse modo, há uma grande mobilização escolar para que as crianças atinjam o nível esperado e sejam bem avaliadas. Enquanto ocorre articulação em demasia com o segundo ano, os demais níveis escolares acabam sendo deixados de lado. Algumas professoras dos outros anos referem sentir falta de um apoio escolar em seus desafios do dia-a-dia:

Professora C: “A prefeitura, no geral, visa muito a questão de números. O segundo ano é uma turma muito visada por causa dos números e o financeiro. Então, não digo todas, mas tem algumas escolas que conseguem preparar desde os pequenos, mas tem outras que só visam o segundo ano. Infelizmente aqui visam muito o segundo ano”. “Eu tenho três crianças que se tivesse ido apoio desde o começo elas estariam bem, não iam defasadas para o segundo ano. Poderiam até ir com algumas dificuldades, mas não tantas. Ai chegam e perguntam: ‘e a avaliação dessa aqui?’. Não posso fazer milagre. Foi falado sobre ela desde o começo do ano”.

Professora D: “No primeiro ano o sistema que é dado ao primeiro ano é um sistema meio que lhe engessa, porque a escola hoje ela valoriza o segundo ano, porque o segundo ano é sinal de recurso pra escola. O segundo ano atingiu o nível de alfabetização que eles exigem, eles alcançam, a escola alcança a meta e eles conseguem mais dinheiro pra escola... então o que eles fazem? O segundo ano tem reforço aqui... as professoras readaptadas dão reforço... as professoras dão aula extra, uma hora extra. A Diretora e a coordenadora pegam as crianças também que não sabem ler. Primeiro ano a gente não tem isso”.

Professora F: “Essa imagem (ANEXO 19) é um corpo. Tem a cabeça e os membros, mas tá faltando uma parte no meio. O sistema ele começa e no meio tem um bloqueio, e quer ver resultado no final. Então eu usei essa imagem pra definir como é o fracasso escolar. Porque você sabe que para todas as etapas você tem o começo, o meio e o

fim. Aí ele tem o começo, mas no meio ele se perde. Ele também não quer ver o desenrolar do projeto que aplica”.

Para entender o que as docentes colocam é importante que se faça comentários sobre o sistema de avaliação escolar brasileiro. O propósito das avaliações a que os alunos se submetem é medir a qualidade do ensino a fim de que se possa diagnosticar os pontos negativos e intervir para que o ensino melhore. Contudo, essa relação entre avaliação e melhoria da qualidade do ensino não tem sido uma realidade. Uma das consequências desse fato é que a qualidade do ensino é vista somente do ponto de vista do desempenho do aluno, esquecendo-se das condições contextuais, intra e extraescolares (SOUZA; OLIVEIRA, 2010). Vale dizer também que “o cumprimento de metas e elevação de índices de desempenho não expressam necessariamente uma efetiva ampliação dos conhecimentos pelos estudantes ou uma ruptura com os mecanismos de produção das desigualdades escolares” (ESTEBAN, 2012, p. 576).

Ademais, o sistema de avaliação que temos hoje na realidade educacional brasileira tende a se limitar a um sistema de informação. A produção de informação é uma etapa importante do processo avaliativo, mas ele não deve se limitar a essa função, pois a avaliação só se realiza quando, a partir de informações, ocorrerem julgamento, decisão e ação, elementos considerados faltosos (SOUZA; OLIVEIRA, 2010).

A partir das considerações realizadas, é possível entender que os fatores expostos pelas professoras são reflexo do modo como esse sistema está organizado e da finalidade a que ele se propõe. Esses dois elementos produzem exclusão, ao sugerir um padrão de conformidade, e olhar limitado para os problemas escolares – o aluno não está aprendendo e o professor não está ensinando da forma esperada -, os quais, por sua vez, explicam a articulação escolar deficiente, ilustrada como diferenciação na atenção dada aos níveis escolares.

As professoras entendem que essa forma de levar os alunos a se saírem bem sucedidos – atendendo a um padrão estipulado – não tem funcionado. Gera rupturas na aprendizagem, o que contraria sua característica de ser processual e não pontual. O pensamento expresso pelas docentes de que se deve olhar o todo para que determinada parte se saia bem sucedida parece justa ao se considerar que, se assim ocorrer, serão evitados desgastes desumanos por parte de professores e alunos. A fala das professoras também revela pontos do sistema avaliativo e das políticas públicas de educação que precisam ser modificados.

As participantes da pesquisa estão, portanto, atentas às nuances de uma conjuntura educacional produtoras de fracasso. Destarte, um ponto importante colocado pelas professoras colaboradoras da pesquisa foi a influência das orientações e determinações dos órgãos gestores da educação, em suas diversas instâncias, na aprendizagem da criança. Segundo elas, muitas vezes o que é exigido da escola e do professor gera dificuldades na prática docente:

Professora A: “A prefeitura chega no segundo ano obrigando as crianças a desenvolverem o processo de leitura. Obrigando um processo que poderia ter sido mágico. Um momento mágico na vida da criança. Algumas crianças absolvem isso de maneira positiva. Outras totalmente reagem contra a leitura e passam a ser um bicho papão daí pra frente. Então eu acho isso muito, muito errado. Isso deveria ter sido oferecido à criança desde o infantil: a busca pela leitura, a descoberta, o encanto do que é ler, da viagem que se faz quando você lê um livro”.

“Então é necessário que eu conheça os meus alunos... num vem essas coisas prontas lá de cima querendo que eu coloque sabe... sem respeita a particularidade dos meus alunos. Então como é que eu vou ensinar fração pros nossos alunos se os nossos alunos não sabem ler? É uma coisa totalmente desorganizada... existe uma desorganização muito grande. É cada um querendo... e as vezes tudo em detrimento de um número praquela regional A ser melhor do que a B. Eu fico revoltada”.

Professora B: “Como eu vejo o fracasso escolar hoje... eu vejo que a culpa não é só da escola, não é dos professores, acho que a culpa está no geral, na sociedade em si... então o fracasso escolar na rede pública é uma questão de sociedade e de governo. Não acredito que eles estão preocupados em qualidade de ensino para as crianças, para os adolescentes e para os adultos”.

Professora C: “Então o que vejo... de fracasso escolar começa justamente disso, falta de investimento nas escolas, falta de investimento nos profissionais das escolas”.

Professora D: “Não é o professor que é incompetente... é o sistema que não contribui com a educação... eles barram o que a gente quer fazer”.

Professora E: “Aí já entra os governantes, né. E aí eles tem que se sensibilizar com os professores, eles tem que entrar em acordo com os professores. É saber qual é a grande dificuldade que os professores tem em sala de aula. Assim resolveria mais o fracasso. Eles acham que sempre estão certos, eles querem que a gente faça o que eles querem e não o que o professor acha que é certo. Por isso que o fracasso é maior por conta disso, por culpa deles que não ajudam”.

Nesse ponto, são expostas fragilidades das gestões governamentais e sua repercussão no dia a dia escolar e na prática docente. É visto, a partir dessas falas, que há uma dissonância entre as orientações e determinações do governo e aquilo que os professores entendem como uma prática possível de ser efetivada e, de fato, eficaz. Cada vez mais as determinações dos órgãos responsáveis por reger a educação têm gerado impactos negativos, pois são distanciados da realidade sócio-cultural, material, espacial das escolas, da vida de alunos e professores. Sobre essa questão, Libâneo (2012, p. 15) afirma que há

impacto negativo, nos objetivos e na forma de funcionamento interno das escolas, das políticas educacionais de organismos internacionais, as quais se transformaram em cartilhas no Brasil para a elaboração de planos de educação do governo federal e de governos estaduais e municipais, afetando tanto as políticas de financiamento, quanto outras como as de currículo, formação de professores, organização da escola, práticas de avaliação etc.

Essas “cartilhas”, apropriadas dos documentos internacionais, como a Declaração de Jomtien, revelam um pacote e modelo educativo que deveria levar à “melhoria da qualidade da educação”, como é proposto, mas que está reforçando incisivamente as condições objetivas e subjetivas que contribuem para produzir ineficiência, má qualidade e desigualdade no sistema escolar (TORRES, 1996, apud LIBÂNEO, 2012). Diante disso, os professores se veem de mãos atadas, como se esse grande sistema impedisse atitudes criativas ao influenciar cada prática

conformando-a a um padrão, impedindo que as idiosincrasias sejam levadas em consideração no exercício da docência.

O sistema educacional, as orientações governamentais, as políticas públicas são entendidas como empecilhos ao bom andamento do processo de ensino e aprendizagem quando acredita-se que eram para dar suporte à instituição escolar em seus desafios, no enfrentamento das problemáticas que surgem, na prática docente e na aprendizagem dos alunos. Desvela-se, assim, um sistema educacional corrompido, produtor de fracasso escolar.

Existem algumas exigências colocadas aos professores, as quais não são entendidas por eles como uma forma de organizar o ensino, de regular a prática, mas como imposições descontínuas:

Professora A: “Então acima de tudo há um grande desrespeito. Enfim, pra concluir eu diria que a causa desse desastre na educação é a falta de respeito com o professor, a falta de respeito acima de tudo com o aluno, a falta de respeito com quem começou um projeto que tá dando certo... para tudo. Começa o segundo tempo para, começa a sala de apoio, para... começa biblioteca, fecha... bota um absurdo de notebook dentro de uma sala, tão tudo jogado, fechou. Então não existe sabe, não existe um interesse. Parece que existe uma fábrica de construir pessoas que não sejam esclarecidas. É bom pra eles”.

“Eu me angustio muito pela falta de continuidade na Educação. A cada gestão que entra muda-se até o linguajar... até a maneira de falar muda, muda todas as normas... não é desse jeito, é de outro jeito... não é mais esse livro é outro... e isso, de uma certa forma tá.., eu particularmente... no alto dos meus 60 anos, pela minha experiência acho isso uma coisa altamente negativa”.

Então, os sentidos produzidos pelas professores ratificam aquilo que já era apontado por Patto (2015) quando esta afirmava que o fracasso da escola pública é resultante de um sistema educacional congenitamente gerador de obstáculos à realização de seus objetivos. Além disso, muitas das medidas adotadas pelas políticas oficiais para a educação e o ensino têm o aspecto de soluções evasivas para os problemas educacionais, e deixam de considerar fatores intraescolares que mais diretamente estariam afetando a qualidade da aprendizagem escolar (LIBÂNEO, 2012). Diante dessa contingência, os professores acabam se vendo sem apoio institucional, e acabam desenvolvendo práticas cada vez mais voltadas a interesses particulares. O modo como as professoras enfrentam essa questão revela uma estratégia de sobrevivência diante das condições de trabalho que são dadas, por tanto, em concordância com (PATTO, 2015, p. 359), é possível dizer que “suas reações encontram sua razão de ser na lógica do sistema”.

No próximo núcleo de sentidos formado será abordado, de forma mais efetiva, como os professores, ao receberem todas as influências comentadas anteriormente e ao desenvolverem diferentes modos de desempenharem sua profissão, lidam com o fracasso escolar, quando percebem que há entraves no processo de escolarização dos seus alunos.

### 5.4.2 Como os professores lidam com o fracasso escolar

Serão apresentadas as estratégias de enfrentamento do professor quando se percebe diante uma situação de fracasso escolar.

Pré-indicadores: despreparo do professor; ação de cuidado (maternidade); relação professor-família; virtude/dom do professor; monitoria; atitude reflexiva; trabalho individualizado; sentimento de que nada se pode fazer; apoio do AEE; conhecimento da realidade da criança; mobilização de saberes próprios; orientação humana; escuta da criança; atendimento individualizado ao aluno; compromisso profissional; divisão dos alunos por níveis; recursos adocedores (grito);

Indicadores: existem inúmeros recursos, inclusive de negação, para lidar com o fracasso escolar.

Ora os professores afirmam não terem como lidar com o fracasso escolar, ora expressam alternativas que demonstram tentativas de enfrentamento. Antes de abordar acerca dos recurso de enfrentamento das dificuldades de escolarização, considera-se importante inserir na discussão expressões que remetem justamente à falta de recursos pessoais para lidarem com o fracasso escolar, ou seja, os professores expressam certas incapacidades ao lidarem com as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem:

Professora A: “São crianças que olham e eu digo: ‘O que é que eu vou fazer?’, ‘Onde eu vou buscar ajuda?’”.

“Ela fica perdida coitada. A culpa é dela (professora)? Não é. Ela tem 28, 30 alunos e alunos que precisam de uma atenção diferenciada. É uma criança que tem surdez, ela não sabe libras. É uma criança que tem deficiência visual e ela não sabe braile. Chega nas escolas um monte de livros em braile jogados”.

“Esse aqui tem uma pessoa com as mãos na cabeça (ANEXO 14). E eu me sinto muitas vezes assim, angustiada de ver que eu tenho um aluno que tem, por exemplo, através de um filme da minha experiência, eu tenho quase certeza, eu não posso dar diagnóstico, porque essa não é minha função, eu sou professora, não sou psicopedagoga, mas eu acredito que ele tenha dislexia. E sofro muito com o sofrimento dele. (...) Uma criança com problemas de linguagem, que com certeza vai interferir na escrita, na leitura. Como é que eu faço? Eu sou professora, a minha função é pedagógica. Eu não sou fonoaudióloga”.

“E eu fico ‘Pra onde encaminhar?’, ‘Pra onde essa criança vai?’. Ai mandam lá pra UNIFOR. A mãe tem condições de ir? Não tem. Ai vem a falta do psicopedagogo dentro da escola pra desenvolver esse trabalho, ajudar essa criança e ajudar consequentemente a professora, né”.

Professora C: “E eu como professora me senti realmente fracassada (sobre uma situação que enfrentou). Como posso agir em cima disso se eu não tenho ajuda?”.

“A gente chamava a mãe, sabe. Tentava botar ele em outras salas, mas ele não... já estava fora do meu alcance. Quando eu adoeci também, comecei a tirar licença, não tinha mais condições”.

“Eu fico muito triste, porque eu sei que não adianta, infelizmente. Eu tenho conhecimento, mas eu sou próprio barrada aqui dentro mesmo, eu não posso fazer nada, porque quando eu chego lá eles não deixam”.

“Por mais que eu faça em sala, eu não tenho tempo pra fazer uma terapia com criança”.

Professora D: “Então as crianças são tratadas com total desprezo, isolamento. Eu vejo que muitas delas precisam de socorro, mas o que é que o professor vai fazer a contribuir para o avanço desse aluno na escola? Se não é um ou dois alunos, mas vários numa mesma turma com problemas individuais difíceis e complicados? Como é que a gente vai ter que compreender a dificuldade daquele aluno, daquele outro, daquele ali e conseguir fazer nosso trabalho sem se envolver emocionalmente com isso?”.

“Então assim, eu acho que estão faltando limites. Os limites estão deixando de existir. Eles não tem limites em casa, não tem limites na escola, o sistema não quer que a gente coloque limites... o que é que a gente vai fazer como professor? É muito complicado. Então acho que tudo isso aí reflete no fracasso escolar”.

Professora F: “Tem momentos que eu me desespero”.

Algumas incapacidades são apresentadas em situação em que as condições materiais de desenvolvimento da prática docente são aviltantes (muitos alunos em uma turma, falta de uma formação que permita lidar com as necessidades espaciais dos alunos, tempo restrito para desenvolver atividades pedagógicas mais especializadas, problemas familiares, problemas na gestão educacional, etc).

Diante das impossibilidades apresentadas, o que resta é o sentido de que a ajuda deve vir de outras especialidades para que os problemas realmente se resolvam. Psicopedagogos, Fonoaudiólogos, Psicólogos, especialidades médicas são apresentados como potentes interventores nas questões educacionais. Tal alternativa é pensada, mas é colocada como algo que está para além do papel de professor. Caso exista a intervenção de um fonoaudiólogo, por exemplo, será que o aluno não vai precisar de um professor? O professor estaria se eximindo de responsabilidades? Se o professor se excluir desse processo, não vão continuar faltando condições que favoreçam o desenvolvimento e aprendizagem do aluno?

Tal postura revela o foco que se é dado para a educação. Um único aspecto é contemplado no processo educativo: o nível de conhecimento da criança. Contudo, o trabalho do professor é uma práxis que leva à humanização dos indivíduos. Portanto, o objetivo não deve ser apenas o desenvolvimento cognitivo, pois o homem não é só isso. O trabalho docente também envolve interação, afetos, intenções. Contudo, é oportuno dizer que o sistema educacional tolhe essa perspectiva de prática docente, de modo que os docentes são os primeiros a terem seus afetos sabotados. Isso tem gerado sofrimento e adoecimento, como já apontado neste trabalho e por pesquisas sobre o Burnout (CARLOTTO, 2002; CODO, 2005; CARLOTTO; CÂMARA, 2007; LAROCCHA; GIRARDI, 2011; CARLOTTO, et al. 2015).

As professoras ressaltam o adoecimento e afastamentos vinculados à situações de incapacidade e impossibilidades de manejo das dificuldades de escolarização. Fragilizam-se ao enfrentarem as dificuldades em um esforço que parece ser extremo ao ponto de levá-los ao limite de sua saúde física e mental. O docente acaba por sair de combate enquanto a

problemática permanece existente e ostensível. Ou seja, todas as suas condições, alternativas e saberes docentes parecem, na concepção das professoras, não gerar impactos suficientes ao enfrentamento das dificuldades de escolarização.

Apesar de expressarem incapacidades e impossibilidades, em alguns momentos expõem meios de lidar com as situações de fracasso escolar. Assim, ao se verem diante de situações de dificuldade, os docentes que participaram da pesquisa costumam criar alguns mecanismos de enfrentamento. É possível ver que cada uma expressa um modo particular de lidar com o fracasso escolar, de forma que os recursos que utilizam são compartilhados por poucos professores. A seguir é evidenciado que recursos são esses:

- Utilização da expressão de afetos no processo de ensino e aprendizagem:

Professora A: “Muitas vezes a professora não está preparada e não é culpa da professora, é culpa do sistema... eu trabalhei muito tempo na sala de apoio pedagógico, fiz muitos cursos... então a gente passa a olhar diferenciado. Então você percebe quando a criança tem aquela ausência nela e você pode pôr no colo, deitar o ombro no seu peito, acariciar, e você percebe que a sua presença ali é uma maternidade pra ela. Mas a minha colega que não foi privilegiada com esses cursos, ela vai ficar ou besta no canto ou vai pra diretoria porque ele está indisciplinado”.

Professora E: “Eu faço, porque eu não estou indo pelos governantes estou indo pelos meus alunos. Eu vejo eles. Porque como eu já disse até pra eles em sala de aula “vocês, pra mim, no momento que entra em sala de aula, são os meus filhos”. Então eu passo o meu amor de professora, amor de mãe, e passo amor como ser humano. É daí que eu vou levando meu trabalho”.

- Estimulação dos potenciais da criança:

Professora A: “É preciso você quebrar. Eu comecei, quando ele escrevia eu botava: ‘Que letra linda, meus parabéns!’, ‘Me dê um beijo.’, ficava com ele. Eu notei que ele se soltou mais”.

“Eu não posso chegar e dizer que tá errado. Eu digo ‘Parabéns, como você está avançando, meu filho’. A letra dele já mudou muito, ele já avançou muito, ele já lê algumas palavras, mas se você for colocar nível de quarto ano, ele não acompanha”.

“A gente tem essa conduta de ter um cuidado com eles e a gente vê perfeitamente a autoestima melhor, melhorando a autoestima melhora também a aprendizagem. Sempre que eles fazem alguma coisa eu coloco “Muito bem, parabéns! Sua letra está melhorando”. Você percebe que a criança cresce. É nítido isso”.

- Solicitação da presença da família:

Professora A: “Chamei o pai e a mãe pra conversar. Eu disse: ‘Você tem seus problemas. Você com seu marido, de ciúmes. Isso é problema seu e dele. Mas está repercutindo no seu filho’. Eu fiz a mãe e o pai chorar. Mas eles precisavam que aquelas lágrimas chegassem. A vó dele disse assim: ‘você não sabe como ela melhorou comigo’. Eu cheguei a dizer assim: ‘Você tá ensinando seu filho a te bater mais tarde’. Ele se soltou mais, mas ainda é uma criança muito sofrida”.

Professora B: “A gente tem que ser tão artista sabe (risos). Depende da situação, tem que saber lidar com muita calma, com muita paciência, tenta chamar a mãe, tenta conversar. Chama o aluno, bota aqui no cantinho da mesa pra ver se dá um reforço particular enquanto os outros estão fazendo alguma coisa. A gente tenta de várias formas. Eu sou desse jeito. Tento dar um reforço na sala. Eu chamo a mãe. Na escola que eu tô a tarde dizem assim “tu chama tanto os pais”. Mas é porque eu tenho que chamar. O pai, a mãe têm que saber o que é que tá acontecendo. Porque eu como educadora, como professora não posso agir só. Eu tenho que ter o apoio da família.”

- Busca por ajuda de outros profissionais:

Professora A: “Isso aqui (risos)... Esse cara pensando (ANEXO 16)... eu me vejo muitas vezes a noite pensando como eu fazer. Porque eu acredito que seja uma virtude sabe... eu sou muito humilde. Eu tinha uma dificuldade incrível de passar com meus alunos a subtração e eu ficava... ‘meu Deus... eu sei fazer, mas eu não tô conseguindo passar pra eles... como é que vou fazer pra explicar isso?’. Porque eu faço normal, mas pra eles é difícil. Eu busquei uma colega minha e ela deu aula pra eles e eles aprenderam e foi maravilhoso. Tu precisava ver a felicidade”.

Professora E: “Todas as vezes nós chamamos a professora do AEE pra ela poder junto conosco trabalhar pra poder saber o motivo daquela criança. Porque muitas vezes não é só por conta da família, mas sim por algo que tem alguma deficiência.”

- Trabalho individualizado com a criança:

Professora A: “Esse problema do cotidiano, eu faço um trabalho com ele assim individual, sento com ele, tento alfabetizá-lo, mas é muito difícil. Talvez eu não tenha, já saí há muito tempo da sala de apoio, já procurei na internet que tipo de atividade eu posso passar pra ele, porque tem que ser diferenciada”.

- Estratégias didáticas:

Professora A: “Eu trabalho muito com uma monitoria, porque eu acredito que no momento que eu escrevo monitor ou monitora e boto na blusa, eles se sentem... eu digo ‘gente, quem terminou e eu já corrigi, está bem, pode ser monitor e pode ensinar o coleguinha’. Foi uma maravilha. Todo mundo aprendeu sabe. E assim, muito felizes. Se sentindo a auto estima lá em cima, né”.

Professora E: “A gente do segundo ano fizemos o seguinte. A gente dividiu as crianças por níveis. A gente pegou aqueles que já são leitores e colocamos numa turma. As crianças que só sabem letras, sílabas, nós colocamos em outra turma. Aí eu vi um grande progresso. Assim ficou bem mais fácil de nós professores trabalharmos e não teve tanto o fracasso dentro da sala de aula. E agora no momento, desde semana passada que nós juntamos as turmas. Eu já tô vendo a turma caindo, porque quem daquela turma que não sabia ler, claro que eles tiveram um progresso, passou pra turma que já sabia ler, eu tô vendo uma dificuldade. Aí eu posso lhe dizer que é o fracasso”.

Professora F: “Eu separei minha turma em equipes, eu fiz quatro equipes. E aí eu coloquei ela (uma aluna que possui dificuldades para assimilar conteúdos) junto com seis que são os melhores da sala. Porque você sabe, uma fruta podre apodrece todo o resto, mas ela está com seis frutas boas e aí eles vão desenvolver ela”.

- Esforços e conhecimentos pessoais:

Professora B: “A questão de consciência, você tem que ter. Eu tenho que fazer meu trabalho direito que é pra poder me sentir bem. Não foi isso que eu escolhi? Então tem que fazer direito. Tem que tentar até conseguir.”

Professora C: “Esse ano eu não tive o livro que era pra ser trabalhado, o de leitura escrita. Se eu não fosse fonoaudióloga, meu alunos estariam ainda no pré-silábico, no pré, do pré, do pré. Porque eu peguei uma turma muito fraca e assim, o meu esforço...”.

Professora E: “Realmente a gente é muito cobrada mesmo. Só que assim, eu não me sinto tão cobrada. Porque desde o começo do ano eu tô fazendo meu trabalho como é pra ser feito. E eu tô vendo resultado”.

“E aí nós professores fazemos de tudo pra poder chamar a atenção dessas crianças e muitas vezes nós precisamos primeiro investigar a criança pra saber porque nós estamos nesse fracasso com elas”.

Professora F: “Essa aqui (ANEXO 8) você vê que tem uma luz. Você vai ter que procurar essa luz. Você vê que tá escuro, você vê que é um caminho a seguir. Cabe a você achar essa luz, porque o túnel é escuro. Você vai ter que desenrolar através da sua imaginação, da sua criatividade”.

- Trabalho preventivo de humanização:

Professora A: “... inclusive o primeiro tempo da minha aula eu falo muito com eles, converso muito sobre o dia-a-dia, sobre a família, que toda família tem conflitos, que a gente tem que saber administrar. Converso com eles porque eu sei de onde eles vêm, eu sei qual é a realidade deles. Até porque há muito tempo que eles estão aqui na escola. Então eu já conheço a família, a gente sabe bem direitinho”.

“É importante você ouvir alguém, dar chance pra alguém falar o que tá lhe ferindo, o que tá lhe machucando, o que tá doendo. Às vezes você não vai fazer nada. Mas o fato de você falar já esvazia e dá espaço pra que você dê vazão a outras... dê a oportunidade pra que outros sentimentos penetrem em você, como esperança, coragem”.

- Recursos adoecidos e adoecedores:

Professora D: “Qualquer um que venha pra sala de aula de escola pública, pelo menos aqui, não consegue entrar na sala sem dar um grito pra fazer silêncio... passa o dia inteiro, principalmente na turma da tarde pedindo silêncio, pedindo pra parar de brigar, pra não pularem de uma mesa pra outra e não se baterem. Então você sempre tem que estar com sua voz em tom alto, se não eles não lhe escutam, é incrível. Aqueles que falam baixinho, que são muito contidos elas perdem o controle da sala terrivelmente, ela não conseguem lidar”.

Com os elementos expostos, é possível ver que, apesar de reconhecerem as barreiras para melhor atuarem, as professoras procuram ressignificar suas práticas de acordo com as dificuldades que vão sendo apresentadas na vivência de cada uma. Contudo, essas profissionais parecem ser alienadas desse movimento próprio, já que suas atitudes contradizem o que expressam quando falam que não há nada que se pode fazer diante das dificuldades de escolarização. Há o que fazer sim e elas se põem num movimento de enfrentamento.

O que não há é uma determinada cartilha que diga o que é necessário ser feito. Na própria experiência particularizada, as professoras encontram meios. Preocupa, no entanto, o isolamento dessas práticas desenvolvidas e dos modos de enfrentamento buscados, como já discutido anteriormente quando foi abordado a falta de compartilhamento das experiências, sucessos e insucessos entre os pares. Os esforços pessoais, por exemplo poderiam ser compartilhados com os outros professores. Além disso, ações como a proposta da Professora A de fazer um esquema de monitoria entre os alunos e de abrir espaço para discussões mais humanas devem ser mais valorizadas.

Quando o fracasso escolar é compreendido como sendo de âmbito social, institucional, a intervenção vai ao encontro dessa compreensão e o enfrentamento não se particulariza em algo que deve ser feito somente junto ao aluno, que nasce de um dom do professor, ou que se resolve somente se a família for participativa. As dificuldades de escolarização apontam para elementos da escola e da prática docente que precisam ser revistos e modificados, o que denota uma intervenção em nível coletivo e institucional, além do pessoal, individual. Contudo, intervenções individuais têm ganhado mais espaço na prática das professoras.

É importante destacar também que muitas vezes o professor acaba reproduzindo discursos e formas se ser,

começa a sentir-se no papel de instrumento da educação, no papel de um gramofone que não possui a sua própria voz e canta o que o disco lhe dita (...), toda profissão docente marca o seu agente com os seus traços típicos e indelévels e cria figuras deploráveis que exercem o papel de apóstolos da verdade corrente (VIGOTSKI, 2010, p. 448).

Os estudos e Vigotski ajudam a entender que a aprendizagem é bem mais abrangente do que o conteudismo, no qual os conteúdos são passados para os alunos de forma abstrata. É imprescindível que se leve em consideração os conhecimentos advindos da vida cotidiana das crianças para que o conteúdo a ser apreendido faça sentido dentro do contexto que vive aquela criança. Afinal,

No fim das contas só a vida educa, e quanto mais amplamente ela irromper na escola, mais dinâmico e rico será o processo educativo. O maior erro da escola foi ter se fechado e se isolado da vida com uma cerca alta. A educação é tão inadmissível fora da vida quanto a combustão sem oxigênio ou a respiração no vácuo. Por isso, o trabalho educativo do pedagogo deve estar necessariamente vinculado ao seu trabalho criador, social e vital (VIGOTSKI, 2010, p. 456).

O estudioso faz uma importante crítica aos modelos educacionais e posturas docentes nas quais estão encrustadas – muitas vezes não são explícitas - a ideia de que o processo de ensino e aprendizagem esgota-se numa imitação. A fala das professoras revela que muitos professores trazem consigo a expectativa de que o aluno entenda a realidade como o próprio docente entende e que aja tomando como base a sua compreensão de comportamento adequado. Obviamente o professor, naquele espaço, é referência e a imitação faz parte do processo de desenvolvimento da criança. Contudo, amplia o conceito de educação afirmando que se trata da própria “refundição do homem” (VIGOTSKI, 2010, p. 458).

Vigotski (2010) traz subsídios para entender que os entraves impostos pelo sistema educacional/escolar não podem tolher o trabalho docente, pois o trabalho pedagógico é, em sua essência, um trabalho de criação, tanto em si quanto nos alunos, de uma humanidade que foge dos enquadramentos naturalizantes:

Assim, o caráter criador no processo pedagógico manifesta-se com toda a nitidez. Daí tornar-se compreensível a natureza criadora do processo educativo, orientada não para o simples cultivo dos dados naturais, mas para a criação de uma vida humana “acima da natural” e “supranatural” (VIGOTSKI, 2010, p. 458).

Ademais, o referido autor lembra que o processo educativo é um caminho de luta para a criança, e o professor tem um papel essencial nesse momento: “fica compreensível que a criança terá de entrar em uma luta encarniçada com o mundo, e nessa luta caberá ao educador a palavra decisiva” (VIGOTSKI, 2010, p. 458). A aprendizagem é um movimento de idas e vindas, de avanços e retrocessos vista sob o aspecto de luta com a realidade na medida em que vai ocorrendo apropriação desta. De fato, não corresponde a algo tranquilo e calmo que acontece naturalmente, de modo que é imprescindível a implicação do professor nessa luta.

É válido o que ressalta a Professora B ao dizer que “Nós temos que ser artistas”, fazendo referência à busca constante por criar meios de tornar o conhecimento acessível apesar das condições aviltantes, pois, de acordo com Vigotski (2010, p. 461), “O pedagogo-educador não pode não ser um artista. O objetivismo puro do pedagogo é um absurdo. O educador racional nunca educa”. Ainda que em todo trabalho humano exista o componente racional (TARDIF; LESSARD, 2014), a mobilização humana para qualquer tipo de atividade não se dá apenas no âmbito racional.

Ao comparar o processo educativo com a produção artística, Vigotski (2010) ainda afirma que ambos partem de um incômodo, já que somente o incômodo provoca mudança no aparelho psíquico. Então, o ponto de partida da educação seria a desarmonia:

É justamente por ser a infância a época da educação que ela é a época mais trágica, época da desarmonia e da discrepância do organismo com o meio. A música da educação surge de uma dissonância que ela procura resolver (...). Por isso, a educação deve ser orientada no sentido de não turvar e nem escamotar os traços cruéis do verdadeiro desconforto da infância, mas fazer a criança chocar-se da forma mais brusca e frequente com esse desconforto e levá-la a vencê-lo” (VIGOTSKI, 2010, p. 461-462).

A compreensão de educação passa, a partir desse olhar, pelo entendimento da própria dinâmica da vida, da qual se percebe os desafios, se avalia as possibilidades de superá-los, se cria estratégias para tal intento e se age. Assim, o modo como os professores veem seu papel docente é reflexo da sua compreensão de ser e de existir diante do mundo e seus obstáculos, entendendo esse ser e existir a partir da perspectiva de Vigotski (2010, p. 462):

A vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. Assim, cada ideia, cada movimento e cada vivência são uma inspiração de criar uma nova realidade, um ímpeto no sentido de alguma coisa nova.

Assim, a vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam.

O ambiente escolar é em sua essência, um lugar de produção humana e criação de vida e o professor faz parte desse processo. No entanto, os professores participantes da pesquisa parecem se distanciar disso ao desenvolverem práticas como as discutidas nesse núcleo de significação. Existe uma supremacia de formas sociais que mutilam e deformam o processo educativo de constituição humana e os profissionais acabam repercutindo essas formas no seu trabalho. Vale lembrar que não o fazem sem nenhuma referência, ou seja, baseados nas formas sociais que os deformam e os mutilam.

Os momentos formativos aparecem como forte elemento dentro dos múltiplos determinantes que produzem o fracasso escolar, os quais podem ter um papel importante para que se constituam numa forma social que valorize o docente e promova desenvolvimento.

### 5.4.3 Compreensão sobre a formação de professores

Uma das questões que se constituem como pergunta da presente pesquisa é a influência das formações de professores na produção de sentidos e significados sobre o fracasso escolar, bem como sua contribuição para que o docente lide com as dificuldades no processo de escolarização.

Pré-indicadores: incongruência do que é realizado nas formações com a realidade escolar; desenvolvimento profissional; falta de suporte; momento de trocas intersubjetivas.

Indicadores: as formações são colocadas como deficitárias não dando suporte para entender e saber lidar com as situações de suporte fracasso escolar.

O sentido preponderante sobre a formação de professores é o de que o que é passado nesses momentos é incongruente com a realidade escolar. Tal sentido entra em consonância com o referencial teórico exposto no segundo capítulo desse trabalho, quando foi discutido sobre um modelo de formação de professores que não leva em consideração as experiências concretas vividas pelos profissionais. Vale dizer que os aspectos negativos estão ligados aos encontros de formação de professores ofertados pela prefeitura de Fortaleza:

Professora A: “Então eu fico bem angustiada quando eu vou pra esses cursos que mostram as escolas lá do Rio Grande do Sul, os meninos de moletom, os professores com um ajudante na sala, com um ar-condicionado tudo direitinho. Gente, pés no chão, por favor, aqui a realidade é outra. Na minha escola a cortina era casa de aranha. Até ano passado nós tínhamos uma sala com ar-condicionado de telha, com buracos grandes”.

“É a formação, uma formação que é feita com os parâmetros lá do sul, do sudeste totalmente alheio à nossa realidade. Isso gera um desconforto, gera uma confusão mental nas crianças. Eu acredito, eu acho que é isso aí que faz essa tristeza que tá aí”. “Então as formações não acrescentam em nada. Cada vez que você vai é uma novidade diferente, parece uma coisa perdida, dá essa impressão. Aquela coisa desconectada. Eu não gosto, sinceramente”.

Professora C: “Quando a gente tá dentro é que a gente sabe a verdadeira realidade. Porque engraçado... depois que eu entrei é que eu consegui ver muitas questões dos professores. Muitos professores, assim, aquela questão assim de tentar e não conseguir, a questão de recursos... que realmente a gente levava, mas a gente começa entender porque que não tem, porque muitas vezes as coisas não dão certo”.

“E as formações é o que digo. Eu acho, pra mim, não me influi mais. Não influi, porque eu acho aquela coisa moldadinha, aquela coisa de robzinho, que coloca na sua cabeça e acabou”.

“Eu vejo essa formações assim, não dá pra ajudar. Só serve pra passar o que já está tudo pronto lá em cima. Jogam pros professores isso e acabou”.

Professora D: “Psicopedagogia deveria ser cadeira universitária, ou deveria ser uma disciplina que tivesse pelo menos três semestres numa faculdade... porque a gente precisa disso pra nossa vida profissional... só ter na grade psicologia e psicologia aplicada à educação, que é uma disciplina totalmente fora do contexto que a gente trabalha, não é suficiente entendeu... eu acho que a psicologia deveria ser mais voltada mesmo pro contexto social”.

A partir da voz das professoras é presumível dizer que há, por trás da incongruência apontada, uma inconformidade entre as expectativas das professoras sobre o que vão encontrar na formação e aquilo que realmente acontece nesses momentos. Isso diz respeito à compreensão do objetivo que a formação de professores tem. Algumas professoras sentem necessidade de que seja abordada a cotidianidade da prática docente, a fim de escapar do abstracionismo dos conteúdos. O conteúdo seria trabalhado articulado com a prática. No entanto, essa expectativa abre margem para que se confirme o que já foi apontado anteriormente: o anseio por obter, nas formações, modos de exercer a prática, o “como fazer”.

É importante oportunizar espaços para que os professores deem um novo sentido a sua formação, a fim de que está seja entendida como algo que “[...] não deve ser feito como uma receita, mas como instrumento, uma ancora que lhe permite ampliar horizontes e potencializar seu desenvolvimento pessoal e profissional.” (NUNES et al, 2007, p.145). Entendida como um instrumento, abre-se a oportunidade de que a formação, os conteúdos e reflexões que advenham dela, tornem-se manipuláveis – no sentido de saber utilizar, aplicar - pelo docente em sua prática.

Contudo, é válido a crítica feita pelas professoras sobre a configuração da formação de professores que se tem ofertado, pois carece que seja uma experiência geradora de mudança e desenvolvimento na prática docente. Para que isso aconteça, ela tem que fazer sentido dentro do que se constitui como contexto social, como afirma Imbernón:

Tenho consciência de que atualmente, não podemos falar nem propor alternativas à formação continuada sem antes analisar o contexto político-social como elementos imprescindível na formação, já que o desenvolvimento dos indivíduos sempre é produzido em um contexto social e histórico determinado, que influi em sua natureza. (IMBERNON, 2010, p.9).

Outras professoras, no instrumento de complementação de frases, expõem que na formação “deveria ter mais conteúdos”. Essa expressão se aproxima muito de uma característica, já apontada neste trabalho, que já foi dada à formação de professores: a de ser compensatória, ou seja, espera-se que esses encontros formativos compensem o que não foi trabalhado na graduação.

A formação de professores precisa apresentar conteúdos sim, pois se constitui também numa atualização teórica importante para que o conhecimento do professor seja constantemente dinamizado. De acordo com Imbernón (2006, p. 18), é importante que

[...] A formação assuma um papel que vai além do ensino que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforme na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as a pessoa se adaptem para poder conviver com mudança e com a incerteza.

Sabe-se que as formações da prefeitura seguem uma agenda rígida orientada pelos órgãos governamentais. Essa rigidez ocorre também em virtude da formação de professores

estar inserida numa política pública de alfabetização - hoje nacional através do decreto presidencial de nº 6.094/2007<sup>15</sup>, mas em âmbito do estado do Ceará na época em foi criado - o Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC), a qual visa acabar com os índices de analfabetismo no Brasil. Algumas professoras relataram, em conversas informais, que formadoras da prefeitura eram demitidas por não conseguirem fechar os conteúdos. É evidenciado a cobrança porque passam esses professores para que se chegue às metas. Silvia (2014) afirma que muito foi investido na formação de professores para que os objetivos do programa fossem alcançados. Baseado no que foi exposto, surge o questionamento: a quem e a quem tem servido a formação de professores ofertada pela prefeitura de Fortaleza?

Na pesquisa de Reis (2013) são expostos sentidos dos professores parecidos com o que foi exposto pelos professores participantes deste trabalho, visto que apontam para a falta de um planejamento na formação, a pressão em obter resultados, a falta de continuidade, os prejuízos causados pela burocracia, o fato de algumas ideias serem esquecidas ao longo do tempo, a falta de retorno dos tutores e o fato de interesses específicos de sua área não terem sido contemplados, a carência de iniciativas que aprimorem a ação. Nessa pesquisa, os professores também apontam para a existência, nas formações de atividades pontuais, muitas vezes desconectadas de sua realidade e que não contribuem para os interesses específicos de sua área de ensino, algo visto no presente trabalho.

Isso demonstra que se trata de um discurso compartilhado por parte de professores, sendo imprescindível que se dê atenção a essa percepção para que os cursos de formação possam ter ressonância na realidade da prática docente, possa fazer sentido para os professores, se constitua num momento de desenvolvimento profissional e seja utilizada como instrumento para uma prática transformadora.

As participantes da pesquisa também expõem incongruências a respeito da formação inicial:

Professora A: “Na graduação tem o estágio que é necessário, que é de poucos dias, mas que na verdade não te prepara pra você ser professora, nem pra você preencher o diário. Não tem essa parte de experiência”.

Professora C: “Assim, quando a gente tá na faculdade, a gente vê uma coisa. ‘Não, a gente pode fazer, a realidade é assim, mas tá lá, a gente faz’. Mentira. É ilusões de graduando, de pessoas de faculdade. Porque a realidade é outra totalmente diferente”.

---

<sup>15</sup> Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

Professora D: “Eu acho que as universidades pecam... as faculdades de pedagogia. As faculdades de educação... pecam porque lá a gente não conhece essa realidade. Eu fiz pedagogia na UECE, uma faculdade pública, mas lá eu não vi essa realidade”.

“Então as faculdades não preparam você pros problemas... a gente vivencia uma teoria toda e a prática dificilmente acontece nas escolas públicas. Então o primeiro passo que eu acho era obrigar as faculdades os alunos terem que fazer seus estágios em escolas públicas... não é obrigado... se você estiver escola particular para estagiar você estagia”.

Professora F: “As práticas que têm na graduação são muito fracas, a vivência do dia a dia é que é complicado”.

Acerca dos problemas apresentados sobre a formação inicial de professores, Gatti (2010, p. 1359) refere que “sua institucionalização e currículos vêm sendo postos em questão, e isso não é de hoje”. Então revela-se uma preocupação antiga com a formação inicial de professores no que se refere ao seu modelo e à sua proposta.

Não tem como pensar a formação de professores sem levar em consideração o cenário educacional vigente. A partir dessa compreensão, a referida pesquisadora insere a discussão sobre os problemas da formação inicial no contexto de uma educação que não tem alcançados seus objetivos, de modo que

em função dos graves problemas que enfrentamos no que respeita às aprendizagens escolares em nossa sociedade, a qual se complexifica a cada dia, avoluma-se a preocupação com as licenciaturas, seja quanto às estruturas institucionais que as abrigam, seja quanto aos seus currículos e conteúdos formativos (GATTI, 2010, p. 1359).

É importante dizer que não é correto entender a problemática do fracasso somente pela ótica de que a formação inicial é deficiente. Se assim fosse entendido, toda a argumentação realizada no presente trabalho contra explicações resumidas dadas ao fracasso escolar teria sido em vão. A formação inicial ganha espaço nesse debate em virtude do seu papel de forjar uma profissionalidade (GATTI et al., 2008; NUNES, 2004; GATTI; BARRETO, 2009, apud GATTI, 2010). A profissionalidade sugere que se tenha uma base sólida de conhecimentos e formas de ação e isso faz diferença no modo de compreender o papel do professor e sua identidade, pois

estamos saindo do improviso, da ideia do professor missionário, do professor quebra-galho, do professor artesão, ou tutor, do professor meramente técnico, para adentrar a concepção de um profissional que tem condições de confrontar-se com problemas complexos e variados, estando capacitado para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos (GATTI, 2010, p. 1360).

Em suas críticas às formações iniciais, as professoras evidenciam que não há preparação para a atuação, para o enfrentamento de problemas, o que denota uma compreensão de licenciatura próxima àquela apresentada pela autora referida. É possível enxergar as aspectos concretos das lacunas das formações iniciais na prática docente, pois as professoras, em diversos momentos, desenvolvem práticas improvisadas ao invés de refletidas, entendem seu

trabalho como uma missão ao invés de uma construção, demonstram buscar meios “apaga-fogo” ao invés de atuarem em âmbito coletivo, etc.

Contudo, é justo considerar que há potencial para construir soluções em sua ação, mobilizando seus recursos cognitivos e afetivos. As professoras chegam a esboçar diversos modos de saírem do improvisado, do tecnicismo, como por exemplo quando a Professora A afirma que muitas vezes passa uma atividade para turma e chama aquele aluno que tem mais dificuldade para perto dela e assim possa realizar essa atividade. Contudo, parece que esses ensaios não ganham visibilidade nem para seus pares nem para elas mesmas, sendo sufocadas pela dinâmica da realidade escolar produtora de fracasso - não só da aprendizagem, mas de prática docente refletida.

Apesar de construírem um sentido negativo acerca da formação de professores oferecida pela prefeitura e da formação inicial, as docentes têm realizado o movimento de procura por melhorar seu desempenho profissional, por desenvolverem seu trabalho a fim de que atuem de forma mais eficaz e saibam lidar com os desafios colocados à profissão. Desse modo, elas falam de cursos, pós-graduações *latu-sensu*, os quais são entendidos como um diferencial para a atuação. Além disso, reconhecem que a própria prática é formativa, pois gera desenvolvimento profissional:

Professora A: “Começando por essa daqui que é uma pessoa carregando muitas malas, muitas bagagens (ANEXO 16). Eu não sou modesta nesse sentido. Eu tenho consciência. Eu não sou hipócrita. Eu tenho consciência da minha bagagem. Bagagem essa que eu adquiri ao longo dos meus trinta anos em sala de aula em cursos, em convivências e principalmente aprendendo com meus alunos. Então eu tenho uma bagagem incrível e as vezes eu tenho que largar essa bagagem pelo meio do caminho. Porque vem a ordem lá de cima que não diz que tem que ser assim, tem que ser de outro jeito. Então isso me angustia muito. Porque eu tenho consciência da minha capacidade, eu tenho consciência da minha bagagem que eu trago e da importância dela na vida dos meus alunos”

“E muitas vezes a professora não tem essa sensibilidade que eu tenho, não porque sou bam bam bam, não, mas porque passei muitos anos em uma sala de apoio pedagógico. Acabei que me preparando, eu que sou professora de sala de apoio, acabei me preparando demais pra sala receber essas crianças descobrindo com elas caminhos para driblar essa situação. Mas a minha colega que vai receber o aluno com a sala lotada, ela não teve nenhum curso dos quais eu participei”.

Professora B: “Com relação à pós-graduação eu escolhi essas porque eu gosto. Eu queria Psicologia, mas não consegui passar. Eu tenho vontade de trabalhar com libras. Procurei alguma de libras depois que eu fiz uma cirurgia e fiquei sem falar, mas não tinha. Tinha de Neuropsicopedagogia. Então foi tudo me encaminhado pra essa lado. Eu gosto desse seguimento”.

Professora C: “A minha pós-graduação me ajudou muito. Minha pós em psicopedagogia me ajudou muito e hoje a minha outra graduação, a fonoaudiologia, me ajuda demais. Por um lado é bom porque você consegue detectar as coisas nos seus alunos, mas por outro lado é triste porque você sabe que não vai poder fazer nada, porque você não tem apoio, não tem ajuda”.

O sentido que se tira das falas das docentes é o de que para se desenvolver profissionalmente, é necessário que se busque por conta própria um aprimoramento das práticas. A prefeitura não dá conta de promover o desenvolvimento profissional dos professores e estes demonstram verem a necessidade de se aperfeiçoarem com a própria prática. Os cursos de pós-graduação *latu-sensu* e os demais cursos particulares assumem, então, uma característica compensatória, assim como outrora fora caracterizado o modelo de formação continuada do município.

Os aspectos relacionados ao desenvolvimento profissional advindos das formações também aparece nos estudos de Reis (2013), onde os professores participantes expressam o sentido de que a formação contribui para o crescimento pessoal, relacionando a melhoria da prática, o desenvolvimento profissional ao desenvolvimento como pessoa. No entanto, nessa pesquisa a formação a que os professores fazem referência é aquela sistemática, cujo perfil se assemelha à formação ofertada pela prefeitura.

Apesar das críticas feitas aos momentos formativos ofertados pela prefeitura, algumas professoras expõem qualidades nesses momentos:

Professora A: “Eu tive uma professora, ela valorizava muito o humano, não interessava se ele era aluno ou professor, valorizava o humano, a pessoa, a pessoa que está inserida numa família desastrosa, pessoa que está inserida numa família assim... Então isso eu fiquei muito com ela... de ter a questão de ouvir, de procurar saber porque a criança está assim, se perceber que a coisa tá muito pesada, chama o pai, conversa”

Professora B: “Aí hoje, parece que de tanto a gente dar sugestões, porque no final tem aqueles papezinhos que tem ‘Dê sugestões’, eu acho que elas foram pegando e de lá pra cá veio melhorando, sabe. São mais direcionadas pra nossa realidade”.

Professora E: “Nas formações que a gente vai a gente pega muitas experiências de outros professoras. Elas vão falando do fracasso, por isso, por aquilo, porque que o menino não aprende, por isso, por aquilo. Então eu aprendi e tô aprendendo é que nós professores devemos nos aperfeiçoar mais ainda do que nós estamos fazendo para que o fracasso não passe adiante, que aquele fracasso possa ficar estacionando. Então na formação o que eu posso entender é sobre isso. Sempre a gente conversa, a gente fala ‘Na minha escola aconteceu isso. Na minha escola não acontece isso’. Então a gente pega a experiência daquela professora e aplicar na nossa escola. Pra mim as formações são úteis”.

Algumas dessas qualidades são pontuais, como exemplificado pela Professora A ao se referir a uma educadora que foi muito importante para a sua formação. Ela não expôs uma qualidade da formação, mas a lembrança de uma professora que foi significativa. Outro ponto positivo ressaltado foi a atitude de acatar as sugestões dadas pelos professores numa tentativa forjar a formação de acordo com os anseios dos professores. Isso se caracteriza num avanço, já que a pesquisa de Reis (2013) revela insatisfação dos professores os quais expõem a deficiência das formações no que diz respeito à falta de direcionamento para a realidade que vivenciam

Algo que merece destaque no discurso das professoras a respeito das qualidades da formação docente é fato delas possibilitarem trocas de experiência entre os professores as quais, por sua vez, levam a um aperfeiçoamento da prática. Assim, no momento em que os professores compartilham suas vivências, é possível que haja desenvolvimento profissional.

Esses momentos de trocas de experiências devem ser valorizados, tendo em vista a grande necessidade que os professores têm de exporem suas dificuldades, de falarem sobre os desafios que encontram, e de encontrar ouvidos que acolham suas angústias, de encontrar apoio dos pares que vivenciam situações tão parecidas. Se esse momento for motivado e mediado por um profissional que colabore com a ressignificação das queixas, insatisfações e desabafos em aprendizado será de grande valia para a evolução da prática docente.

#### **5.4.4 Influências do fracasso escolar no sentido de ser professor**

A partir das falas das professoras, foi possível enxergar que o fracasso escolar influencia e é influenciado pela produção de sentidos sobre o próprio modo de ser professor, sobre a escolha de ser professor, sobre a satisfação de ser professor. Daí o motivo da organização desse Núcleo de Significação.

Pré-indicadores: mudanças negativas no sentido de ser professor; afetos que compõe o sentido de ser professor (amor pela profissão, esperança de melhoria, resignação, esgotamento).

Indicadores: Há um paradoxo entre as insatisfações e a resignação o qual compõe o sentido de ser professor.

Muitos aspectos já foram apontados a respeito da constituição da subjetividade docente. No entanto, ainda existem alguns aspectos que precisam ser abordados os quais são de suma importância para que se compreenda os impactos das dificuldades de escolarização na subjetividade docente. Destarte, o principal elemento apontado pelas professoras é a produção de um mal-estar docente na constituição do ser professor, ou seja, é dado preponderantemente uma conotação negativa aos impactos do fracasso escolar no sentido de ser professor:

Professora A: “Eu acho que muitas vezes nós não recebemos uma influência positiva, porque a gente acaba ficando muitas vezes cansado, é como se a gente buscasse, buscasse, buscasse, e não conseguimos”.

Professora B: “Porque as vezes é como se você estivesse cheia de flores e você chega num lugar que só vê nuvem preta (ANEXO 17). E aí você quer porque quer aliviar aquela escuridão com as suas flores coloridas. Ai assim, eu tento não absorver, mas às vezes é quase impossível. Você absorve e leva com você. E as vezes chega até a interferir no pessoal. Ai eu tento fazer com que não interfira no meu pessoal, eu tento fazer com que não seja prejudicial pro meu trabalho. Porque assim, eu posso muito bem ser uma professora que eu vejo essas coisas aqui tudinho, essas nuvens pretas, esses problemas e absorver e desistir”.

Professora C: “Eu era uma que amava... apesar de que eu sempre gostei da área da saúde, mas a educação, eu comecei a gostar da educação, mas hoje sinceramente eu sou triste em ver que em quatro anos de curso, dois anos de especialização, psicopedagogia, que a gente via aquelas coisas há 15, 16 anos... nada mudou. Algumas coisas melhorou sim, pouco, mas como a gente queria, uma coisa de qualidade, não”. “O sentido de ser professora hoje pra mim... é bom, é gostoso você ver a evolução das crianças, mas ao mesmo tempo é triste. Você querer fazer e não poder. Você se sente com as mãos presas. Então o dia do professor... não tem o que você abrir um sorriso, porque se lá na frente você vê que o pessoal critica, você é desvalorizado”.

Professora D: “Olha é o seguinte... eu me coloco que eu sou uma equilibrista nesse sistema porque as vezes eu penso em uma coisa e as pessoas me põem outra coisa completamente diferente do que eu penso, do que eu acredito. Às vezes eu penso numa coisa diferente, num ideia, numa coisa que possa chamar atenção, mas eu vou te dizer que de uns tempos pra cá eu nem tenho tido tantas ideias assim. Eu acho que eu já fui uma pessoa mais criativa”.

Professora F: “Tem certos momentos que você quer desistir. Quando você chega no final do ano e vê que não conseguiu alfabetizar aquela menina. Eu fico me martirizando direto”.

“É como se a gente tivesse numa corda (ANEXO 20) bamba que a qualquer momento vai desmoronar. Você faz e faz, e no final tudo do fracasso escolar só recai sobre o professor”.

“Por conta do sistema você tem que ser uma coisa que você não é. Então você tem que usar uma máscara (ANEXO 21). É tanta coisa que a gente tem que fazer que você esquece até de ser você”.

É apresentada uma dissonância entre a expectativa que os professores têm a respeito de sua prática quando se formam e aquilo que realmente vivenciam no dia a dia escolar. Ao invés dos desafios encontrados potencializarem a criatividade, como afirma Vigotski (2014), acabam tolhendo as possibilidades de desenvolvimento de um trabalho que dê conta de possibilitar o estímulo das potencialidades dos alunos.

Ser professor, como um sentido que carrega consigo a característica afetivo-volitiva, acaba revelando como as condições materiais colaboram com a produção de afetos ligados ao desânimo e desgosto, intenções desviadas e vontades sabotadas. Assim, esse sentido ensaia tomar outras conotações que não o de ser mediador do saber. As exigências criadas pelos fatores sociais e históricos que constituem a atual conjuntura educacional geraram e ainda hoje geram impactos no trabalho do professor “na medida em que este realiza cada vez mais atividades que vão muito além de sua formação inicial” (FREITAS, 2013, p. 36).

Muitos professores expõem como principal efeito dessas impactos o cansaço e a desmotivação:

Professora B: “Na verdade eu acho que vai cansando sabe. A professora vai cansando. Eu tenho amigas que chegam a desistir, tem muita professora readaptada por conta da saúde. Porque tenta demais e acaba não conseguindo. Às vezes consegue, mas não é o suficiente pra se sentir realizada. Ai vai cansando, a gente vai cansando. Mas não deixa de tentar né, de acreditar”.

Professora C: “Então o que é que eu vejo do fracasso escolar do professor é que a maioria dos professores estão cansando, estão adoecendo, estão tirando licença, ficando doente mesmo, tá muito sério o professor da rede pública, porque a cobrança é muito grande e o retorno é nada, sabe. Com certeza os professores se frustram vendo que você quer fazer pelo seu aluno e você não consegue, não tem ajuda”.

Professora D: “Ai eu entendo outra coisa: quando eu entrei na rede pública tinham professores que eu conheci muito frios que não estavam mais nem ai pra nada relacionado aos alunos. No começo eu achei aquilo uma coisa meio desumana. Hoje eu vejo que é uma forma dele se proteger de que aquilo não atinja mais ele do que já atingiu, então ele se fecha. Hoje eu me vejo me fechando aos poucos. Eu já fui uma pessoa muito mais compreensiva com as coisas. Eu não quero saber mais nem o que foi que aconteceu em casa porque aquilo ali me causa uma revolta. E o próprio sistema vai lhe desmotivando”.

“Eu tô desse jeito aqui, com a água até o pescoço, esgotada, tô desanimada, eu não vejo um futuro bom. Ainda mais com as mudanças que querem fazer”.

A pesquisa de Alves-Mazzotti et al (2004) traz aspectos que se aproximam do que se expõe na presente pesquisa ao mostrar que os termos “dificuldade”, “tristeza”, “desvalorização”, “caos” são os mais presente nas expressões dos professores ao se referirem sobre sua prática e aos sentidos de serem professores. Esses elementos compõem aquilo que Martins (2006) chama de “mal-estar docente”, o qual gera uma crise de identidade nos professores.

Há, porém, esperança diante de tantos fatores levantados e apontados como entraves para o exercício da atividade docente. É expresso a superação de todas essas condições e a busca por motivações para o desempenho da função docente com dedicação e profissionalismo. Algumas referem se realizar com o trabalho docente:

Professora A: “Minha cabeça vive cheia de sonhos. Eu ainda acredito, porque eu acho enquanto nós acreditarmos alguma coisa pode acontecer. Eu acho que a gente não pode perder a esperança. Pelo menos isso, né. Então eu acredito que um dia, um dia, mesmo que eu não esteja mais aqui, mesmo que eu não esteja atuando mais como professora, mas eu acredito que alguém há de vir e fazer alguma coisa pra que isso mude, para que as pessoas respeitem mais os outros, que busquem ajudar as crianças, entendeu? Os potenciais das nossas crianças, possibilitar crescimento num é? E eu acho que o mundo vai ficar bem melhor para os que estão aqui como para os que vão chegar”.

“A felicidade é que o professor ele traz consigo na profissão uma resignação muito grande. Uma questão de dizer assim: eu consigo, eu vou conseguir. Porque se não fosse isso, essa resignação do professor... porque nada mais nos impulsiona a ser professor”.

Professora B: “Eu quero acreditar que eu posso, de uma certa forma, embora seja de uma maneira bem pequenininha, porque eu sou substituta, eu não tô aqui constantemente, eu não tenha a sala fixa, eu sou aquela que roda em todo canto, mas de qualquer forma eu quero contribuir de uma maneira pequena, mas que quero saber que eu contribuí, que eu fiz o meu trabalho direito, sabe, eu fiz a minha parte”.

Professora E: “Eu gosto do meu trabalho e me sinto realizada. Tem coisas que eu faço no meu trabalho que eu acho que eu não fiz e aí tem pessoas que chegam e dizem que o trabalho tá ótimo. Faço por espontaneidade eu faço aquilo porque eu gosto. Eu sempre procuro alguma coisa a mais. Eu não acho que fiz demais, eu fiz o que eu devo fazer”.

“Porque quem não gostar, pede pra sair, porque realmente porque eu gosto de ensinar, porque se eu não gostasse já tinha me... como tinha uma aluna ontem ‘Tia, tu gosta de ser tia. Tia, tu gosta de ensinar?’. Ai tem dois alunos que dizem ‘tia, pois eu quero ser professora’, e eu ‘muito bem, pois estude muito, pra você crescer e ser professora’. Eu acho que a criança vê a maneira do professor também, como ensina e aí eu amo ensinar, eu gosto muito de ensinar, principalmente quando é no final a gente vê o resultado, o que você fez com a criança”.

“E aí o amor é maior e a gente consegue. A dificuldade atrapalha que as vezes você fica tão cheia, tão cheia de uma coisa aqui, outra acolá, faz isso, faz aquilo, né. Mas o amor é maior, supera. E ainda mais quando você chega na sala de aula e vê aquela criança, o sorrisinho deles, aí se renova né o amor pela profissão”.

Professora F: “Desde criança que eu queria ser professora. Eu ensinava reforço. Eu gosto de ensinar, eu sou realizada apesar das dificuldades. Agora assim, o que mais me motiva a ser professora são os alunos.”

Através dessas falas é possível ver o quanto é presente na identidade das professoras o caráter de superação dos entraves. Muitas não ficam paradas nas dificuldades que se apresentam e buscam dar continuidade ao seu trabalho com compromisso, cientes de que têm um papel a desempenhar e precisam fazê-lo de forma bem feita.

Há uma ambivalência de sentidos, porque ao mesmo tempo em que dificuldades e estados de cansaço e desânimo gerados no exercício profissional frente a elas, a maioria das professoras alimentam uma esperança de melhoria das condições sobre as quais se desenvolve o trabalho.

## 5.5 RELACIONANDO OS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO

À guisa de realizar uma síntese do que foi evidenciado na fala das professoras participantes da pesquisa, é válido que os conteúdos sejam trabalhados conjuntamente, sabendo que a produção de sentidos é um processo dinâmico e que estes sentidos são reunidos em núcleos formando uma configuração subjetiva, ou seja, os núcleos de significações são mutuamente atravessados.

De acordo com o que propõe Aguiar e Ozella (2006), depois da realização de uma análise de cada núcleo, denominada análise intranúcleos, abre-se caminho para que uma análise entre os núcleos de significação, uma análise internúcleos. O objetivo é relacionar alguns temas que permearam os núcleos anteriormente examinados para que se evidencie aspectos peculiares, semelhantes, complementares, contraditórios dos modos de pensar e agir das professoras colaboradoras do trabalho. Sendo assim, esse procedimento de análise internúcleos visa mostrar

(...) semelhanças e/ou contradições que vão, novamente, revelar o movimento do sujeito. Tais contradições não necessariamente estão manifestas na aparência do discurso, sendo apreendidas a partir da análise do pesquisador. Do mesmo modo, o

processo de análise não deve ser restrito à fala do informante, pois ela deve ser articulada (e aqui se revela o processo investigativo do pesquisador) ao contexto social, político e econômico, em síntese, histórico, que permite acesso à compreensão do sujeito na totalidade. (AGUIAR; OZELLA, 2006, p. 232).

Desse modo, primeiramente é possível dizer que coexistem, na fala das professoras, tanto uma compreensão limitada acerca do fracasso escolar (expressa pela culpabilização única dos professores, da família, do contexto social, quando a medicalização é proposta como solução, dentre outros exemplos), quanto uma visão que sugere uma multideterminação desse fenômeno a qual abarca o entendimento do insucesso escolar de uma perspectiva política e institucional (fala-se das influências de decisões políticas, de reformulações da política educacional, da urgência por se priorizar a educação, do compromisso social da educação). Assim, levam em consideração tanto questões individuais relacionadas aos alunos, famílias e outros professores – se excluem quando fazem crítica ao professor –, quanto a estrutura da escola, a falta de profissionais, políticos despreocupados com a qualidade da educação, formação de professores insuficiente na explicação que dão ao fracasso escolar.

Tal constatação mostra que os professores, apesar de terem condições de trabalho aviltantes as quais, por vezes, geram embaraço no desenvolvimento pessoal e profissional, constroem concepções sobre o mundo, sobre a educação, sobre sua prática e se posicionam baseados nas reflexões que fazem buscando entender a realidade que está a sua volta e interpretar os fenômenos que acontecem. Levar em consideração essas produções docentes é essencial para que novos sentidos sejam alcançados e novas práticas sejam efetivadas. As concepções construídas não são de todo alienadas. Contudo, são constantemente atravessadas por discursos naturalizados que circulam o meio educacional.

Com isso é possível salientar que há potencial para um pensamento reflexivo e crítico, mas é imprescindível que esses pensamentos sejam mediados por profissionais responsáveis pela formação do professor. No entanto, os espaços formativos são trazidos, muitas vezes, nos conteúdos das falas, como algo indiferente para o desenvolvimento da atividade docente.

É importante perceber que a concepção das professoras revelam uma síntese entre os conhecimentos que possuem, aquilo que vivenciam em sua prática e as condições objetivas que oportunizam – ou não - instrumentos de trabalho, sejam eles objetivos ou subjetivo. Esse material é muito rico e carece de ser dado atenção para que novas propostas educacionais sejam lançadas, inclusive na perspectiva de melhorar a formação dos professores.

Ressalta-se nesse ponto as ideias formuladas por Leontiev (1978), já apresentadas nessa pesquisa, sobre o trabalho: deve promover o desenvolvimento humano para que se

estabeleça uma divisão entre o viés intelectual e o físico. No caso da docência, percebe-se que o aspecto intelectual deve prevalecer, mas não é isso que as colaboradoras da pesquisa têm mostrado. Faltam-lhes elementos para que possam refletir e ir além das condições objetivas dadas. Restam-lhes o esforço físico e o desgaste.

Ao se colocarem a interpretar a realidade, os professores se veem com mais impedimentos do que oportunidades de desempenharem bem a função docente, o que desemboca numa prática cansativa e adoecedora. Quando falam do contexto social e da família, por exemplo, as professoras demonstram saber sobre os problemas que existem nesse âmbito, mas não avançam nas expectativas e pré-noções de que os alunos não aprendam. Além disso, ao enfocarem nesses aspectos como causas do fracasso escolar, não se inserem nessa questão, pois não consideram a escola e o trabalho docente como elementos importantes que influenciam amplamente a aprendizagem e seu insucesso.

O problema revela-se também quando o professor precisa lidar com as dificuldades vividas pelos alunos e desenvolver meios de superá-las. Os professores são destinados a lidarem com uma ideal uniformidade de aprendizagem. Quando a realidade mostra que há diversidade de aprendizagem, esses profissionais demonstram não saber o que fazer ou desempenhar atitudes aquém do que seria cabível, guardadas as devidas críticas relacionadas aos aspectos políticos e institucionais. A prática docente acaba sendo permeada de improvisos e estratégias adoecedoras, além de serem individualizadas. Por isso, elas não dão conta de solucionarem os problemas que surgem no processo de escolarização das crianças

Como toda a conjuntura acaba gerando barreiras para a atuação dos professores, sobressai o sentido de que nada que pode ser feito está ao seu alcance. Então os docentes encontram em práticas de outros profissionais o caminho para a solução. Isso se dá na perspectiva de que muito do saber de outros profissionais precisa ser assimilado – o que, por sua vez, gera uma demanda para formação de professores – ou na perspectiva de intervenção dos demais profissionais no processo de ensino e aprendizagem. Os profissionais da saúde são os mais comentados como aqueles que trarão soluções para as questões que são colocadas.

Isso aponta, mais uma vez, para um movimento de se destituírem do lugar precípua de promotores do acesso ao conhecimento, visto que o remédio, por exemplo, é o meio que facilitará o acesso ao saber, pois deixa o aluno concentrado, a ação do fonoaudiólogo é que vai tornar o conteúdo acessível, pois esse profissional fornecerá meios de que a criança consiga ler e escrever.

Práticas interessantes pensadas e colocadas em práticas por docentes, como a de monitoria efetivada pela Professora A, parecem não ser compartilhadas com os pares, pois

apesar de ser exposta como uma ferramenta eficaz que traz bons resultados, inclusive na autoestima dos alunos, somente essa professora faz uso dela. Isso mostra certa desvalorização das estratégias criadas pelos próprios professores, visto que elas não ganham visibilidade dentro da própria escola.

Os aspectos estruturais, institucionais e políticos elencados como promotores de fracasso escolar pelas professoras participantes também são aqueles que geram impactos negativos nesses profissionais da educação, pois corroboram com o desestímulo, desânimo, isolamento, esgotamento. Ou seja, colaboram com uma prática mal sucedida.

Apesar desses impactos negativos, os professores demonstram ainda terem esperança de que essa situação possa melhorar. Mesmo havendo algumas professoras que decidiram buscar outra profissão, ainda há uma crença de que o professor possa ser valorizado, que vai haver um olhar mais voltado para a importância da educação por parte da sociedade e dos políticos. Muitas professoras relatam gostar do que fazem, o que permite pesar que o sentido de ser professor ligado a uma transformação dos alunos e das situações precarizadas se sobressai sobre o desânimo e o cansaço. A resiliência é apontada como uma característica própria da profissão, visto que, em meio aos inúmeros desafios, sinais de que a aprendizagem pode dar certo são vistos e alimentam o sentido da profissão.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesse momento, é oportuno ratificar os pontos importantes do trabalho, bem como refletir sobre possíveis desdobramentos dos achados da pesquisa. Foi salientado, na introdução do presente trabalho, a existência de outras pesquisas que se dedicaram, sob diversos ângulos ao tema dos sentidos e significados docentes acerca do fracasso escolar. Diante dos resultados de tais pesquisas, nas quais as compreensões dos professores são expostas como sendo limitadas e estanques, o pesquisador se desafiou a buscar adentrar mais profundamente nos sentidos e significados do professor sobre a questão assinalada para melhor entender como esse profissional, a partir de seus saberes, compreensões e intenções, se mobiliza diante os desafios escolares. Isso porque, ancorado na perspectiva Histórico-Cultural, o homem dá sentido às situações que o cercam criando, ou seja, ele age do mundo.

A busca e o desafio propostos encontraram algo que é trazido aqui não como um achado acabado, totalizado, mas como aspectos que precisam ser revisitados, criticados e que se abrem a desdobramentos. Corrobora, desse modo, com a produção e construção da ciência educacional e psicológica trazendo novos elementos para a discussão acerca do fracasso escolar e do trabalho docente e abrindo novos caminhos de pesquisa.

Primeiramente, é possível afirmar, a partir do levantamento histórico realizado, que, de fato, o fracasso escolar é um produto da escola pública brasileira. Foi, desse modo, constituindo-se num processo de desvirtuamento da escola de sua função precípua: formar um homem consciente, através do acesso ao conhecimento. A função da escola, ao ser adulterada, gera inúmeras repercussões, como dificuldade de acesso ao conhecimento produzido historicamente, que gera, por sua vez, um atravancado e comprometido desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Esses fatores acabam impedindo o indivíduo de se constituir como sujeito consciente, colocando-se no mundo transformando-o e sendo atravessado pelas consequências dessas transformações acumuladas ao longo do tempo. O movimento do sujeito de tornar-se homem também é corrompido.

À guisa de entender como isso se deu – e se dá – historicamente, é válido dizer que a escola, ao ter sua função precípua desvirtuada, passando a atender a anseios de outras ordens, o suposto fracasso se instala. Observa-se isso desde a impossibilidade do ingresso à escola pela maioria dos indivíduos - marca da educação imperial - passando pela ampliação do acesso à educação sem a preocupação com a qualidade dos recursos, materiais e humanos, e da infraestrutura - ocorrida na passagem do império para a república e ao longo de toda esta com novas políticas de ampliação da admissão de alunos - até a influência de organismos

internacionais regidos pelos ideais neoliberais, nos dias atuais. Em todos esses momentos, às crianças das camadas populares da sociedade é negado o acesso à educação que oportunize seu desenvolvimento como homem.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, tornar-se humano significa ser capaz de manipular os instrumentos objetivos e subjetivos em prol do atendimento das suas necessidades e do seu desenvolvimento. Contudo, a história da educação brasileira mostra um aviltamento das condições propícias para que o indivíduo consiga se apropriar do material humano acumulado historicamente. Isso impede que trabalhe com esse material e torne-se consciente de si e do mundo que o cerca. Ao ser cerceado dessas oportunidades, o aluno da escola pública é podado do seu próprio processo de se constituir como Homem.

O professor acompanhou todas o percurso da educação brasileira estando no centro de um “cabo de guerra”, hora sendo exaltado como aquele que vai promover, através do ensino, o desenvolvimento do país, hora culpabilizado como aquele responsável pela não aprendizagem dos alunos, pelos desníveis, repetência, abandono. Esse profissional tem sido o centro de políticas públicas e seu trabalho visto ainda com um caráter salvacionista, não das almas dos alunos, mas da educação e da sociedade.

A formação de professores, seja ela inicial ou continuada, tem sido, então, também alvo das programas e políticas públicas, não no intuito não de oferecer ao professor suporte em amplos aspectos – cognitivo, criativo, emocional – e sim de garantir que as metas para uma educação de qualidade sejam atingidas. Foca-se no resultado enquanto o processo custa ao profissional da educação. Isso foi exposto no presente trabalho a partir das falas das professoras participantes que refletem cansaço, estresse, desmotivação. Uma delas afirma que muitas vezes é utilizado o horário do almoço para ficar com crianças que não estão acompanhando o rendimento da turma a fim de que consiga atingir os escores necessários para que a escola seja bem avaliada.

Dentro desse contexto, cabe expor que ao longo da pesquisa novas avaliações educacionais foram publicadas informando melhoria nos níveis de aprendizagem no Ensino Fundamental I, cenário em que a presente pesquisa foi feita. No entanto, a realidade vista em campo não expressa o sucesso dos números. Sem dúvidas o PAIC, a partir de sua estrutura de funcionamento que regula toda a conjuntura educacional no Ensino Fundamental I, trouxe um aumento considerável dos alunos supostamente alfabetizados, mas mostrou-se revelador o preço que se paga para que os números expressem sucesso escolar. Quem tem bancado esse preço é o professor e a criança.

Um ponto que evidenciou-se como deficiente nas formações foi o âmbito subjetivo. A subjetividade docente não tem sido contemplada nas formações dos professores. De forma ilustrativa, essa subjetividade poderia ser valorizada com a expressão de anseios, motivações, aspirações, expectativas, desilusões, compreensões acerca dos fenômenos educacionais e escolares – incluindo sobre como se dá o processo de ensino e aprendizagem e o trabalho docente. Esses fatores precisam ser “colocados à mesa” no momento de se estruturar políticas educacionais as quais estejam verdadeiramente comprometidas com a melhoria do ensino.

As expressões das professoras, tanto nos momentos de aplicação dos instrumentos, quando naqueles mais formais, desvelam uma riqueza de sentidos e significados que precisam ser manejados e canalizados para se pensar em melhorias efetivas para a educação e o trabalho docente. No entanto, as vozes dos professores parecem soar no deserto, na maioria das vezes. Esses profissionais têm se cansado de não terem suas opiniões escutadas e consideradas. A partir disso, nota-se um movimento de embotamento das expressões singulares dessas educadoras. Surge, com isso, a seguinte reflexão: sabendo que a humanidade é produzida a partir das trocas intersubjetivas, que humanidade tem sido construída na atualidade a partir das interações entre alunos, que precisam de mediadores para aprender, e professores, que têm suas expressões singulares embotadas?

A prática profissional é permeada de conteúdos construídos ao longo da trajetória de vida das professoras. Não é somente a formação das professoras que influenciam na prática. Então, a história das professoras dizem muito respeito sobre como se colocam numa relação com seus alunos, como lidam com os desafios, como criam meios de facilitar o aprendizado, etc. A partir disso, é importante ratificar que se valoriza, na presente pesquisa, a subjetividade que é constituída sócio-historicamente e que possui efeitos práticos, ou seja, não é simplesmente uma categoria que se refere aos processos internos, a uma essência intrínseca.

Baseado no entendimento de que a subjetividade é constituída nas relações que são estabelecidas ao longo da vida, é possível conceber que a expressão das professoras traz importantes elementos do discurso que circula pelos pares, demais profissionais do sistema educacional e das pessoas que compõem a sociedade. Há singularidade em suas falas, mas há coletividade também e por isso precisam ser valorizadas

Ao abordar que a subjetividade docente não se resume a produções pessoais com os momentos formativos, não se desconsidera aqui a importância desses momentos. Pelo contrário, acredita-se que eles devem se constituir num espaço que vá além do lugar onde se aplique ou reproduza o “saber fazer”, mas como uma ocasião na qual se dê vazão à produção

de sentidos e significados sobre esse fazer, pois considera-se que, à partir disso, é possível instrumentalizar o saber para poder atuar.

A formação de professores é, nesse aspecto, vista como um instrumento fundamental, não falando levemente no sentido de forjar a competência do professor, mas na compreensão de possibilitar ao professor um espaço de aprendizagem, de ressignificação de suas práticas, de conscientização, ética e política, e de empoderamento da centralidade do seu lugar no cenário educacional. Contudo, a formação tem se constituído como algo ilusório. Articula-se um suposto momento que promova um suposto desenvolvimento profissional a fim de que atenda a uma suposta demanda escolar. Almeja-se combater o fracasso escolar como se esse fracasso fosse do escolar, da família do escolar ou daquele que ensina o escolar.

É importante também tecer comentários sobre os instrumentos de coleta de dados, os quais possibilitaram a livre expressão das docentes que participaram da pesquisa e o emergir dos seus sentidos e significados. Ganha destaque aquele em que se lançou mão de imagens de arte que possuem diversos signos os quais sugerem o confronto de antigos e novos sentidos gerando uma transformação nas concepções. Certamente as professoras não fariam sobre o fracasso escolar da mesma forma se não tivessem acesso às imagens. Isso ocorre porque as imagens, como uma expressão de arte, provocam alterações no psiquismo dos sujeitos, visto que propicia uma nova organização psíquica (BARROCO; SUPERTI, 2014). Por isso, a arte é usada como ferramenta para promover desenvolvimento das diferentes funções psicológicas superiores e da própria personalidade. Então entende-se que

(...) a arte suscita emoções contraditórias, e que a sua superação provaria um salto qualitativo, uma nova organização psicológica, torando as emoções mais complexas e conscientes e, assim, as transformaria em sentimento, trazendo, no mesmo movimento, alteração da própria estrutura da consciência (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 27).

Os signos que compõem a imagens artística são objetificações de experiências humanas. Assim, a arte carrega um legado humano e por meio dela o indivíduo vivencia experiências de outros, que talvez não seria possível de serem vivenciadas na vida particular de quem entra em contato com ela. Com isso, a arte propicia que se enriqueça o repertório pessoal de sentidos e significados, a visão de mundo e a humanidade (BARROCO; SUPERTI, 2014).

Vigotski (1998) afirma que o processo de percepção da arte exige determinado modo de funcionamento do psiquismo e humanização dos sentidos. É visto como notório o movimento de percepção das professoras ao expor seus pensamentos por meio das imagens que escolhia para falar sobre o fracasso escolar. Primeiramente elas categorizavam na mente aspectos que poderiam abordar sobre a questões que se propunha, mas ao visualizar cada imagem, novas categorias foram sendo formadas, o que possibilitou novos vieses de expressão.

O presente trabalho, pelo que foi exposto, se constituiu numa ocasião em que se propiciou uma livre expressão da subjetividade. Isso reflete o caráter qualitativo da pesquisa, o qual conduz ao desprendimento de uma neutralidade por parte do pesquisador, o qual não acarreta num prejuízo para o rigor científico. Ao contrário, foi possível ter acesso a muitos elementos, através dos quais foi possível gerar novos pensamentos sobre como o fracasso escolar tem sido visto pelos professores.

Mostrou-se presente uma visão limitada e preconceituosa sobre o fracasso escolar e seus aspectos, mas também evidenciou-se um terreno fértil para dar vazão a uma compreensão crítica e, além disso, a uma prática comprometida com as questões políticas e sociais. O problema visto está num risco de distanciamento do professor de seu papel na educação, o qual não é somente o de transmitir conhecimentos, mas possibilitar o emergir de um sujeito consciente. Ratifica-se que a atual conjuntura educacional tem provocado sofrimento, adoecimento, desmotivação, frustração nos docentes. Esse fato é catalizador do risco de o docente se destituir do seu lugar, o que acarreta prejuízos fortes para a educação.

Para ilustrar como o professor tem se movimentado no sentido de se anularem, é possível notar que as participantes da pesquisa se colocam na busca por outros cursos, de modo a pensarem em outras possibilidades que não o magistério; modificam sua postura de interação com os alunos e com as dificuldades que estes apresentam, fechando-se a uma relação interpessoal afetiva; não se esforçam mais de modo criativo. Que caminho toma, então a educação diante dessa realidade?

É um questionamento que marca uma reflexão importante, a qual precisa ser alimentada por diversos saberes que atravessam a educação, como a Psicologia. Essa ciência, apesar de ter, ao longo de tantos anos, fortalecido posturas patologizantes, excludentes, preconceituosas, tem se dedicado a estudar os processos educacionais dentro de uma perspectiva mais crítica, abordando-os como reflexo das diversas contradições que se fazem presente na sociedade contemporânea. Dedicou-se, portanto, à busca por mudanças na realidade educacional no país que, apesar das crescentes críticas e movimentos de resistência, ainda sustenta-se sobre o custo do fracasso escolar de tantas crianças e jovens.

O presente trabalho fortalece essa perspectiva e suscita pontos para debates que enriqueçam a discussão em torno do propósito da educação, do trabalho docente e das dificuldades de escolarização. Pode-se resumir os pontos nos seguintes:

- Quais são os impactos reais, no desenvolvimento da criança, das condições aviltantes em que ainda se encontram a educação na atualidade?

- Diante das inúmeras insatisfações presente no trabalho docente, há sentimento de realização por parte dos professores? Se não há, o que sustenta o desempenho da sua atividade profissional?

- A profissão docente é eminentemente de resiliência? Confirmar isso não seria uma forma de botar “panos quentes” nas condições precárias de trabalho?

- Que espaços podem ser propiciados na escola para o trabalho de livre expressão dos professores? Que mobilizações podem ser feitas para a conquista desses espaços?

É desse modo que se conclui a presente pesquisa: sem pôr um ponto final nessa fecunda discussão.

## 7. REFERENCIAL BIBLIOGRÁFICO

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira. A pesquisa junto a professores: fundamentos teóricos e metodológicos. IN: \_\_\_\_\_ (org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva histórico-cultural**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

\_\_\_\_\_ et al. Reflexões sobre sentido e significado. In: BOCK, Ana Mercês; GONÇALVES, M<sup>a</sup> da Graça M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade: uma leitura sócio-histórica**. São Paulo: Cortez Editora, 2009.

AGUIAR, Wanda Maria Junqueira.; OZELLA, S. Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

AITA, Elis Bertozzi; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. Subjetividade: uma análise pautada na Psicologia histórico-cultural. **Psicol. rev. (Belo Horizonte)**, Belo Horizonte, v. 17, n. 1, p. 32-47, abr. 2011 .

ANGELUCCI, Carla Biancha, et al. O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. **Rev. Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 51-72, jan./abr, 2004.

ALVES, Luiz Antônio. Referenciais para a formação de professores: uma análise crítica sobre o discurso da qualidade e competência, do ponto de vista da Psicologia Escolar. In: VIÉGAS, Lygia de Souza; ANGELUCCI, Carla Biancha. **Políticas Públicas em Educação: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, Cap. 2, p. 47-76, 2011.

ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA. **Todos pela Educação**. São Paulo: Ed. Moderna, 2015. Disponível em: <[www.moderna.com.br%2Fflumis%2Fportal%2Ffile%2FfileDownload.jsp](http://www.moderna.com.br%2Fflumis%2Fportal%2Ffile%2FfileDownload.jsp)>. Acesso em: 12 ago. 2015.

AZANHA, José Mário Pires. Uma reflexão sobre a formação do professor da escola básica. **Educ. Pesqui.**, São Paulo , v. 30, n. 2, p. 369-378, Aug. 2004.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da Psicologia da Arte: Contribuições para o desenvolvimento humano. **Revista Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, 2014.

BRANDÃO, Zaia. A formação de professores e a questão da educação das crianças das camadas populares da educação. **Cad. Pesq.**, São Paulo, n. 40, p.54-57, 1982.

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Assessoria Econômica. **Indicadores de desenvolvimento brasileiro**, 2013. Disponível em: <[http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/indicadores\\_de\\_desenvolvimento.pdf](http://www.planejamento.gov.br/secretarias/upload/Arquivos/publicacao/indicadores_de_desenvolvimento.pdf)>. Acesso em: 27 jun. 2013.

CARLOTTO, Mary Sandra. A síndrome de burnout e o trabalho docente. **Psicologia em Estudo**, Maringá, n. 1, p. 21-29, 2002.

\_\_\_\_\_, et al. O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v. 20, n. 1, p. 13-23, 2015.

CARLOTTO, Mary Sandra; CÂMARA, Sheila Gonçalves. Preditores da Síndrome de Burnout em professores. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE)**, n. 1, p. 265-275, 2007.

CARVALHO, Maria Goretti Quintiliano. **O professor e as dificuldades de aprendizagem: concepções e práticas**. Dissertação (Mestrado em Educação), Goiânia, 2007.

CARVALHO, Fabrícia Brignotto.; CRENITTE, Patrícia Abreu Pinheiro.; CIASCA, Sylvia Maria. Distúrbios de aprendizagem na visão do professor. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 24, n. 75, p. 229-239, 2007.

CENTOFANTI, Rogério. Radeki e a psicologia no Brasil. **Psicologia: ciência e profissão**. v. 3, n.1, p. 2-50, 1982.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

\_\_\_\_\_. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. São Paulo: Cortez, 2013.

CODO, Wanderley. **Educação, carinho e trabalho**. Petrópolis: Vozes, 2005.

COLLARES, Cecília Azevedo Lima.; MOYSÉS, Maria Aparecida Afonso. Medicalização do comportamento e da aprendizagem: a nova fase do obscurantismo. IN: VIÉGAS, Lygia de Sousa; RIBEIRO, Maria Izabel Souza.; OLIVEIRA, Elaine Cristina de; TELES, Liliane Alves Luz. **Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito?**. Salvador: EDUFBA, p. 21-65, 2014.

CONTRERAS, Saul. Pensamiento Pedagógico en la Enseñanza de las Ciencias: Análisis de las Creencias Curriculares y sus Implicancias para la Formación de Profesores de Enseñanza Media. **Form. Univ.**, La Serena, v. 9, n. 1, p. 15-24, 2016.

DIGIOVANNI, Alayde Maria Pinto; SOUZA, Marilene Proença Rebello de. Políticas públicas de educação, psicologia e neoliberalismo no Brasil e no México na década de 1990. **Cadernos Prolam/USP**, v. 24, n. 13, p. 47-60, 2014.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Fracasso escolar no Brasil: Políticas, programas e estratégias de prevenção ao fracasso escolar**. Brasília: Ministério da Educação: 2005.

DUARTE, Newton. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: críticas às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas, SP: Autores associados, 2001.

ELIAS, Aluizio Ferreira. **A criança ajustada: aspectos do pensamento de Dante Moreira Leite sobre a infância urbana brasileira**. Mestrado em Educação (Dissertação), Universidade Federal de Uberlândia, 2013.

ESTEBAN, Maria Teresa. Considerações sobre a política de avaliação da alfabetização: pensando a partir do cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 17, n. 51, pp. 573-592, 2012.

FACCI, Marilda Gonçalves Dias; LEONARDO, Nilza Sanches Tessaro; RIBEIRO, Maria Júlia Lemes. A compreensão dos professores sobre as dificuldades no processo de escolarização: análise com pressupostos vigotskianos. **Cad. Pes.** v. 21, n. 1. São Luís, 2014.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de. Ensino da escrita e escolarização dos corpos: uma perspectiva histórica. In: FARIA \_\_\_\_\_. (org.) **Modos de ler. Formas de escrever.** BH: Autêntica, 1998.

FORGIARINI, Solange Aparecida Bianchini; SILVA, João Carlos da. Escola pública: fracasso escolar numa perspectiva histórica. In: Simpósio de Educação: Formação de Professores no Contexto da Pedagogia Histórico-Crítica, 2007, Cascavel, PR. **Anais eletrônicos**, Cascavel, PR: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2007. Disponível em <http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%202007/Trabalhos%20Completos/Trabalhos/PDF/63%20Solange%20A.%20B.%20Forgiarini.pdf>. Acesso em 26 abr. 2017.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS; Maurilane de Souza. **História social da educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Marcos Cezar de. **O aluno-problema: forma social, ética e inclusão**. São Paulo: Cortez, 2011.

FREITAS, Lêda Gonçalves de. Docentes, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. In: \_\_\_\_\_. (Org.) **Prazer e sofrimento no trabalho docente**. Curitiba: Juruá, 2013. Cap. 3, p. 35-47.

FRIGOTTO, Gaudêncio. “Escola sem partido”: imposição da mordça aos educadores. **e-Mosaicos**, v. 5, n. 9, p. 11-13, 2016. Disponível em [https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/eventos/900/anexos/escola\\_sem\\_partido\\_-\\_gaudencio\\_frigotto.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/eventos/900/anexos/escola_sem_partido_-_gaudencio_frigotto.pdf). Acesso e 20 de dezembro de 2016.

GATTI, Bernadete. A. Formação continuada de professores: a questão psicossocial. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 119, p. 191-204, 2003.

\_\_\_\_\_. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, 2010.

\_\_\_\_\_. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, 2013.

\_\_\_\_\_. Formação de Professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

GOETZ, Judith. P. e LECOMPTE, Margaret. D. **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Madrid: Morata, 1988.

GUTIÉRREZ, José. El Proceso de investigación cualitativa desde el enfoque interpretativo y de la investigación-acción. IN: BUENDIA, L. et alli. **Modelos de análisis de la investigación educativa**. Sevilla: ALFAR, 1999, Cap. 1, p.11-59.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: forma-se para a mudança na incerteza**. 6.ed São Paulo:Cortez, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010

\_\_\_\_\_. **Formação docente e profissional**. São Paulo: Cortez, 2011.

IMBERNÓN, Francisco.; COLÉN, Maria Teresa. Los vaivenes de la formación inicial del profesorado: Una reforma siempre inacabada. **Revista Tendências Pedagógicas**, n. 25, p. 57-56, 2015.

JUNG, Hildegard Susana; SUDBRACK, Edite Maria. **Pátria educadora ou pátria panóptica?**. Belém: Revista COCAR, v.10, n.19, p. 265 a 286, 2016.

LACASA, Pilar. Ambiente familiar e educação escolar: a interseção de dois cenários educacionais. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PALACIOS, Jesús. **Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2004, Cap. 24, pp. 403-419.

LAROCCA, Priscila.; GIRARDI, Paula Giulce. Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 10., 2011, Paraná, **Anais Formação de professores e profissionalização docente**. Paraná: PUC, 2011. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5429\\_2605.pdf](http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/5429_2605.pdf)>. Acesso em 09 set. 2016.

LEONTIEV, Alexis Nikolaevich. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

\_\_\_\_\_. **Actividade, conciencia e personalidad**. Habana: Pueblo e Educación, 1983.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

LIMA, Aline Ottoni Moura Nunes de. Breve histórico da Psicologia Escolar no Brasil. **Psicologia Argumento**, Curitiba, v. 23, n. 42, p. 17-23, 2005.

MACEDO, Roberto S. **Etnopesquisa crítica, etnopesquisa-formação**. Brasília: liber Livro Editora, 2006.

MARCHELLI, Paulo Sérgio. Expansão e qualidade da educação no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, v.40, n.140, maio/ago. 2010.

MARTINS, Lígia Márcia. Implicações Pedagógicas da Escola de Vigotski: algumas considerações. In: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (orgs.). **Vigotski**

**e a escola atual:** fundamentos e implicações pedagógicas. São Paulo: Junqueira&Marin, 2006, Cap. 3, p. 49-65.

MARTZ, Laura Wey; TEIXEIRA, Vera Regina Vitagliano; GOMES, Jason. Determinismo Biológico: a necessidade da desconstrução desse olhar no contexto educacional. In: BARROS, Renata Chrystina B. de; MASINI, Lucia (orgs.). **Sociedade e Medicalização**. Campinas: Pontes Editores, 2015, Cap. 11, p. 175-184.

MAUÉS, Olgaíses. Políticas de formação continuada e suas relações com avaliação de professores. **Educação em Questão**, v. 20, n. 6, p. 74-93, 2004.

ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith A, et al. Os sentidos do ser professor. **Revista educação e cultura contemporânea**. v. 1, n. 1, 2004.

MEIRA, Maria Eugênia Melillo. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sóciohistórica. IN: MEIRA, Maria Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, Cap. 1, p. 13- 78.

\_\_\_\_\_. Para uma crítica da medicalização na educação. São Paulo: **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, v. 16, n. 1, p. 135-142, 2012.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

MIRANDA, Joana Domitila de Olívia. **Sentidos e significados atribuídos pelo professor às “dificuldades de aprendizagem”**. Dissertação (Mestrado em Educação), São Paulo, 2009.

MONTEIRO, Helena Rrego. Olhar-professor em produção: construções de verdade, jogos de poder e processos de medicalização. In: BARROS, Renata Chrystina B. de; MASINI, Lucia. **Sociedade e Medicalização**. Campinas: Pontes Editores, 2015, Cap. 12, p. 185-198.

MORCOM, Veronica. Scaffolding social and emotional learning in an elementary classroom community: A sociocultural perspective. **International Journal of Educational Research**, v. 64, p. 18-29, 2014.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima. **A formação continuada de professores no Estado do Ceará: entre discursos e práticas**. 2004. (Doutorado em Ciencias de la Educación) Universidad de Santiago de Compostela, USC, Espanha, 2004.

NUNES, Ana Ignez Belém Lima et al. **Formação e Práticas Docentes**. Fortaleza: EdUECE, 2007.

OLIVEIRA, Artur Bruno Fonseca de. Impactos da ótica medicalizante no trabalho docente. In: IV Seminário Internacional “A educação medicalizada: desver o mundo, perturbar os sentidos”, 2015. Salvador, BA. Anais eletrônicos do IV Seminário Internacional “A educação medicalizada: desver o mundo, perturbar os sentidos”, Salvador-Bahia, 2015. Disponível em

<http://anais.medicalizacao.org.br/index.php/educacaomedicalizada/article/view/47/47>. Acesso em 26 abr. 2017.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PAREDES, Giuliana Gianna Olivi; GUIMARÃES, Orliney Maciel. Compreensões e significados sobre o PIBID para a melhoria da formação de professores de biologia, física e química. **Química Nova na escola**, v. 34, n. 4, p. 266-277, 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. A família pobre e a escola pública: anotações sobre um desencontro. **Psicol. USP**, São Paulo, v.3, n.1-2, p. 107-121, 1992. Disponível em <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1678-1771992000100011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1678-1771992000100011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 30 nov. 2016.

\_\_\_\_\_. Formação de professores: o lugar das humanidades. In: BARBOSA, Raquel Lazzari Leite (org). **Trajetórias e perspectivas da formação de educadores**. São Paulo: Editora UNESP, 2004, Cap. 4, p. 61-78.

\_\_\_\_\_. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 2015.

PFROMM NETO, Samuel. As Origens e o Desenvolvimento da Psicologia Escolar. In: WECHSLER, Solange Múglia (org.). **Psicologia Escolar**: pesquisa, formação e prática. São Paulo: Alínea Editora, 2011, cap. 1, p. 13-30.

PINO, Angel. A produção imaginária e a formação do sentido estético: Reflexões úteis para uma educação humana. **Pro-Posições**, v. 17, n. 2 (50) - maio/ago. 2006.

RAUFELDER, Diana et al. Students' perception of "good" and "bad" teachers: results of a qualitative thematic analysis with german adolescents. **International Journal of Educational Research**, v. 75, p. 31-44, 2016.

REGO, Teresa Cristina. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na consituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, Marta Kohl.; REGO; Teresa Cristina; SOUZA, Denise Trento Rebello de. **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, p. 44-76, 2002.

REIS, Francisca das Chagas Soares. **Os sentidos e significados atribuídos pelos professores ao processo de formação continuada**: um estudo no Colégio Militar de Fortaleza. 2013. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2013.

REY, Fernando Luís González. **Pesquisa qualitativa em Psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

\_\_\_\_\_. **Sujeito e subjetividade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia, Subjetividade e Pós-modernidade**: uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

\_\_\_\_\_. **A subjetividade numa perspectiva histórico-cultural**. IN: \_\_\_\_\_. Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo; ANDRADE, Antônio dos Santos. A assimetria na relação entre família e escola pública. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, Ribeirão Preto, v. 16, n. 35, p. 385-394, Dec. 2006. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2006000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000300009&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 30 nov. 2016.

RIOS, Terezinha Azerêdo. **Compreender e Ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

ROSEK, Marlene; SERRA, Rodrigo Jacobo. Dificuldades de aprendizagem e problemas emocionais: reflexões sobre a necessidade de uma proposta de formação docente. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 167-184, jan.-jun. 2015.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2009.

SENICATO, Renato Bellotti; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. Discutindo sobre o fracasso escolar na perspectiva de Bernard Charlot: em foco uma escola pública paulista de educação básica. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 16, n. 2, p. 249-267, 2014.

SCOZ, Beatriz. **Identidade e Subjetividades dos Professores: sentidos do aprender e do ensinar**. Petrópolis: Editora Vozes, 2012.

SILVA, Ana Paula Ferreira. Arthur Ramos e a “creança problema” na escola pública dos anos 1930. **Trama Interdisciplinar**, v. 2, n. 2, 2011.

SILVA, João Carlos da. A escola pública no Brasil: problematizando a questão. **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n.2, p. 25-32, dez. 2007.

SILVA, Maurício Roberto; PIRES, Giovani de Lorenzi; PEREIRA, Rogério Santos. A base nacional comum curricular da educação básica em tempos de neoconservadorismo e de “neoliberalismo que saiu do armário”; mas também de tempos de resistência: Fora Temer!!! **Motrivivência** v. 28, n. 48, p. 7-14, 2016.

SILVIA, Liérgina Pedrosa Alves. **Formação De professores do 1º ano que atuam no Programa Alfabetização na Idade Certa (PAIC)**. 2014. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Ceará, Ceará, 2014.

SOUSA, Sandra Zákia; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Sistemas estaduais de avaliação: uso dos resultados, implicações e tendências. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v.40, n.141, p.793-822, 2010.

SOUZA, Denise Trento Rebello de. Formação continuada de professores e fracasso escolar: problematizando o argumento da incompetência. In: SOUZA, Denise Trento Rebello de; SARTI, Flavia Medeiros. **Mercado de formação docente: constituição, funcionamento e dispositivos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2014, Cap. 3, p. 71-94.

TANNO, Claudio Riyudi. **Novo regime fiscal constante da PEC N° 241/2016**: análise dos impactos nas políticas educacionais. Estudo Técnico n° 18/2016 Consultoria de Orçamento e Fiscalização Financeira da Câmara dos Deputados, agosto de 2016. Disponível em <http://www.camara.gov.br/internet/orcament/principal/>. Acesso em 20 de dezembro de 2016.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

TULESKI, Silvana Calvo; EIDT, Nadia Mara. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, p. 531-540, set./dez., 2007

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Professor: tecnólogo do ensino ou agente social?. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (orgs.). **Formação de professores**: políticas e debates. São Paulo: Papirus, 2012.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosario Genta. **História da profissão docente no Brasil**: representações em disputa. São Paulo: Cortez, 2009.

VIÉGAS, Lygia de Sousa. Regime de Progressão Continuada em Foco: breve histórico, o discurso oficial e concepção de professores. In: VIÉGAS, Lygia de Souza; ANGELUCCI, Carla Biancha. **Políticas Públicas em Educação**: uma análise crítica a partir da Psicologia Escolar. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2011, Cap. 5, p. 147-186.

VIERIA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras. **R. bras. Est. pedag.**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

\_\_\_\_\_. Obras Escogidas Tomo 3: Problemas del desarrollo de la psique. Madrid: Machado Libros, 1931.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1985.

\_\_\_\_\_. O desenvolvimento psicológico na infância. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo, Martins Fontes, 2009.

\_\_\_\_\_. Psicologia Pedagógica. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

\_\_\_\_\_. Imaginação e criatividade na infância. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

VILLELA, Elisabeth Caldeira. As interferências da contemporaneidade no trabalho docente. Brasília: **R. bras. Est. pedag.**, v. 88, n. 219, p. 229-241, maio/ago. 2007.

VOSS, Dulce Mari Silva; GARCIA, Maria Manuela Alves. O discurso da qualidade da educação e o governo da conduta docente. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 391-412, abr./jun. 2014.

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. O médico higienista na escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. **Rev. Bras. Crescimento e Desenv. Hum**, v. 17, n. 1, p. 136-145, 2007.

# APÊNDICES

APÊNDICE A: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



**Universidade Estadual do Ceará – UECE**  
**Centro de Educação – CED**  
**Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE**  
**Mestrado em Educação**

**Termo de Consentimento Livre e Esclarecido**

Prezado(a) professor(a),

Convido você a participar da pesquisa para a elaboração da dissertação de Mestrado cujo título é “Sentidos e significados docentes acerca do Fracasso Escolar”, a qual será apresentado para obtenção do título de mestre em Educação.

Esclareço que a sua contribuição será através da participação em alguns encontros onde serão utilizados instrumentos de coleta de dados (complementação de frases, fotolinguagem e entrevista) que visam conhecer o que você pensa sobre o Fracasso Escolar e como você lida com esse fenômeno. Ressalto que seu nome não será divulgado em hipótese alguma, bem como qualquer informação particular que venha identificá-la ou causar constrangimento. Informo ainda que as informações obtidas serão utilizadas somente para fins acadêmicos e para publicações em artigos científicos.

Lembro que a sua participação não apresenta ameaça à sua saúde mental. Contudo, considero que, com a utilização dos instrumentos de coleta de dados, poderão emergir emoções negativas as quais serão manejados de forma adequada, tendo em vista a preparação do pesquisador. Qualquer forma de diálogo gera diversos sentimentos próprios do humano, não significando risco. Na nossa concepção são movimentos que geram o crescimento e qualidade da saúde.

É importante lembrar também que os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 196/96 do

Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

Vale dizer que ao participar desta pesquisa a sra (sr.) não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre as questões que envolvem o professor diante do Fracasso Escolar, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa dar subsídios à profissão docente para o enfrentamento de problemas ligados à aprendizagem escolar, repetência, abandono escolar, etc. A pesquisa se configura como importante meio para desvelar a realidade escolar no município de Fortaleza.

Portanto, solicito seu livre consentimento para utilizar as informações e publicar os resultados da pesquisa.

Eu \_\_\_\_\_, devidamente esclarecida, concordo em participar da pesquisa, conforme os termos acima explicitados.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) professor(a) participante

Fortaleza, \_\_\_\_\_ 2016.

Declaração do pesquisador responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo “Sentidos e significados docentes acerca do Fracasso Escolar” declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e direitos que foram esclarecidos e assegurados aos participantes desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo.

\_\_\_\_\_  
Pesquisador

\_\_\_\_\_  
Orientadora

Fortaleza, \_\_\_\_\_ 2016.

#### APÊNDICE B: Complementação de Frases

1. Ensinar é...
2. A aprendizagem...
3. O papel do professor...
4. O que me motiva...
5. O fracasso escolar...
6. Na formação de professores...
7. O que ajuda no meu trabalho...
8. O que não me motiva...
9. O que dificulta a aprendizagem dos alunos...
10. Me desenvolvo profissionalmente quando...
11. Os alunos...
12. Um dos maiores problemas que enfrento ao ensinar é...
13. Um desafio dessa profissão é...
14. Vejo a dificuldade de escolarização como...
15. A escola onde trabalho...

#### APÊNDICE C: Roteiro de Entrevista:

- 1) Com foi teu percurso profissional até chegar aqui, ao momento presente.
- 2) O que você entende por fracasso escolar?
- 3) Você já vivenciou, na sua prática, situações de fracasso escolar?
  - Dê exemplos
  - Como você enfrentou?
  - Obteve ajuda?
  - Como a escola se posicionou?
- 4) Como você acha que o fracasso escolar se manifesta?
- 5) Em que as formações, inicial e continuada, contribuem para a tua compreensão do fracasso escolar e enfrentamento dele?
- 6) O que mais poderia ser feito quanto ao enfrentamento do fracasso escolar?
- 7) Quais as implicações do fracasso escolar no sentido de ser professor?

# ANEXOS

ANEXO 1



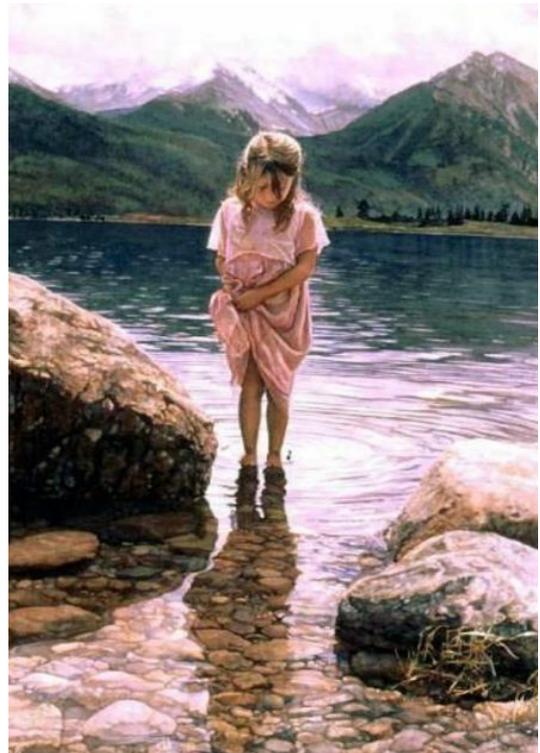
ANEXO 3



ANEXO 2



ANEXO 4



ANEXO 5



ANEXO 7



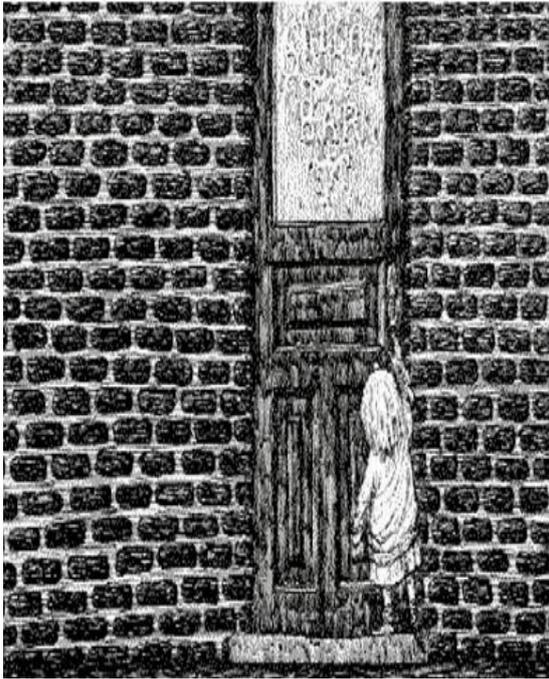
ANEXO 6



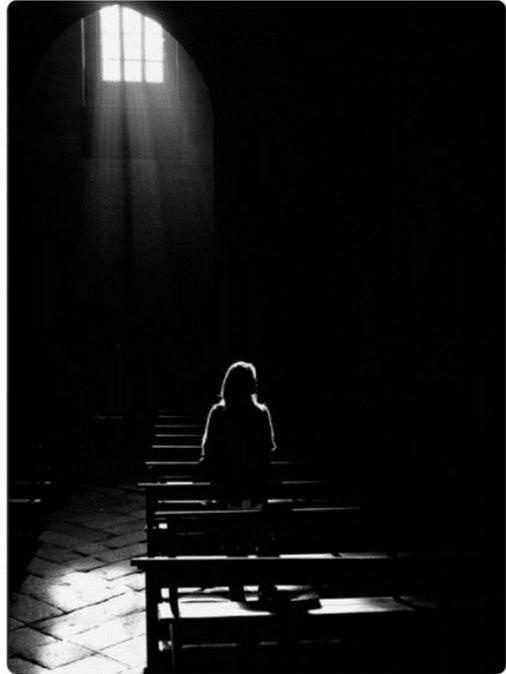
ANEXO 8



ANEXO 9



ANEXO 11



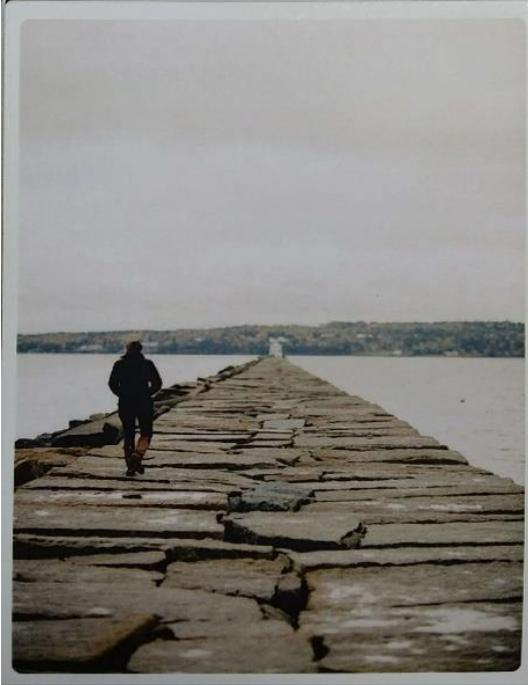
ANEXO 10



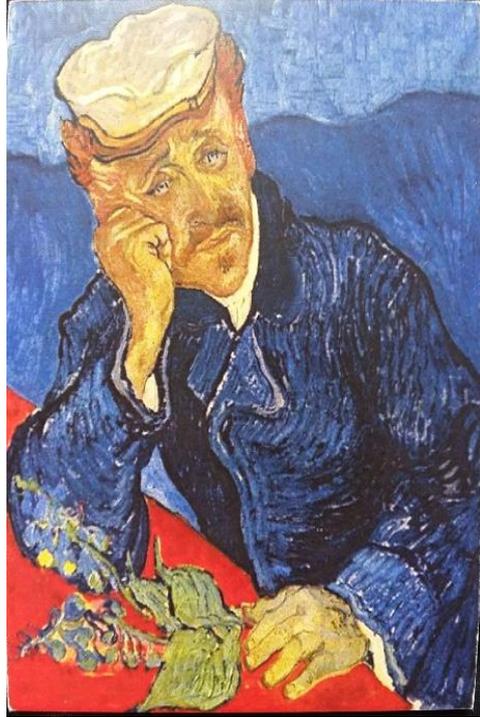
ANEXO 12



ANEXO 13



ANEXO 15



ANEXO 14



ANEXO 16



ANEXO 17

