



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**A DIMENSÃO SUBJETIVA DA QUEIXA DE DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Telma Silva Santana Lopes

Brasília, agosto de 2017



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

**A DIMENSÃO SUBJETIVA DA QUEIXA DE DIFICULDADES DE
APRENDIZAGEM ESCOLAR**

Telma Silva Santana Lopes

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, área de concentração Desenvolvimento Humano e Educação.

Orientação: Profa. Dra. Maristela Rossato

Brasília, agosto de 2017

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Ld Lopes, Telma Silva Santana Lopes
 A dimensão subjetiva da queixa de dificuldades de
aprendizagem escolar / Telma Silva Santana Lopes; orientador Maristela Rossato. -- Brasília, 2017.
 179 p.

 Dissertação (Mestrado - Doutorado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília, 2017.

 1. queixa escolar. 2. dificuldades de aprendizagem. 3. subjetividade. I. Rossato, Maristela , orient. II. Título.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – INSTITUTO DE PSICOLOGIA
Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde

DISSERTAÇÃO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Maristela Rossato

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Presidente

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho

Universidade de Brasília – Faculdade de Educação

Membro

Profa. Dra. Luciana de Oliveira Campolina

Centro Universitário de Brasília – UniCEUB

Membro

Profa. Dra. Fabrícia Teixeira Borges

Universidade de Brasília – Instituto de Psicologia

Suplente

Brasília, agosto de 2017

Dedico este trabalho à Tânia Silva Santana (in memoriam), minha irmã, amiga e companheira de uma vida, com quem eu compartilhava sonhos, dificuldades, alegrias. Ela partiu no início dessa trajetória, deixando um vazio imenso e uma saudade infinita. Seus exemplos de luta, de amor à vida e aos familiares me mobilizaram a continuar. Amor e saudades!!

Agradecimentos

Um sonho da graduação que se fortaleceu nos anos de trabalhos. Essa pesquisa não representou algo consumível, mas envolveu a busca constante por um trabalho qualificado, condição essencial para uma educação também de qualidade. Envolveu reconhecer o outro como importante e, como tal, merecedor do melhor. Envolveu reconhecer a escola como um espaço de respeito e acolhimento e também honrar a profissão de pedagoga e professora. O percurso, assim, transcorreu. Angústias e inquietações fizeram parte do processo, mas o apoio chegou por meio da Proteção Divina e de pessoas valorosas, companheiras, compreensivas e generosas. O trabalho foi realizado e o desenvolvimento aconteceu. Gratidão!

À Deus, pela benção da vida e por sempre me amparar nas dificuldades. Sem sua benção e proteção nada é possível. Tudo com Jesus, nada sem Maria!

Ao meu esposo Osmar, pelo apoio incondicional em todas as minhas escolhas, por cuidar da nossa família e entender as minhas ausências. Pela sua presença sempre carinhosa e por não medir esforços para que tudo acontecesse sempre da melhor forma.

Aos meus filhos Caio Augusto, Cejana Luísa e Hugo Henrique. Nessa caminhada foram eles que seguraram minhas mãos, me auxiliando, criticando, incentivando. É muito bom quando os papéis se invertem e vemos que eles são imensamente melhores que nós.

Aos que amo como filhos: Bárbara, Rafael, Bruno, Alessandro, Yasser, Uyara, Bianca. Aos que chegaram depois.... Mateus e Geísa. Obrigada pelas orações e pela torcida!

Aos meus irmãos e irmãs José, Orlando, Dimas, Mário, Paulo, Regina, Divina, Fairus, Mariana, Maria das Virgens, David, Beth, Senhora, Dora, Terezinha. Aos meus sobrinhos e sobrinhas. Nada como uma família grande que sonha e torce por nosso sucesso. Muito obrigada!

À Maristela, minha orientadora, que confiou e acreditou que esse trajeto seria possível. Ensinou que devemos, sim, sempre acreditar e favorecer o desenvolvimento. Para

quem o ser humano, o outro, está sempre à frente dos papéis, cargos, capacidades e dificuldades. Obrigada por me apresentar o mundo da pesquisa e me acolher de maneira tão generosa!

Ao professor doutor Fernando Luis González Rey que, por meio da Teoria da Subjetividade, nos leva a processos reflexivos e cuidados com o outro.

Às professoras Cristina, Luciana e Fabrícia que gentilmente aceitaram compor a banca. Para mim, vocês são exemplos de seres humanos e professoras que busco ser um dia. Gratidão pela competência, dinamismo, carinho, respeito e amizade.

À Juliana que, com sua calma e carinho, faz tudo sempre parecer tranquilo. Obrigada por sua amizade, pronto auxílio e cuidados. Vamos continuar a luta...? Te aguardo.

À Ana Paula, pequena GRANDE mulher. Exemplo de força e resiliência. Obrigada pelo auxílio, carinho e amizade sincera.

Às minhas colegas e a todos os participantes do grupo de pesquisa, com os quais pude dividir um espaço de aprendizado, dúvidas, crescimento e realizações. Um grande abraço para Raíssa, Telma C., Roberta, Sidney, Luciana, Miriã, Marlene, Samantha, Cintia, Rose, Ricardo, Marcondes, Jayne, Naira, Bell, Vanessa, Célia, Nathália. Compartilhamos tardes e momentos valiosos! Contem comigo sempre!

À amiga Alessa, psicóloga com quem tive o prazer de trabalhar, pela inspiração e o incentivo à formação continuada, e por me ouvir, mesmo estando tão distante. Obrigada!

Aos queridos colegas de trabalho da Escola Classe 52 de Ceilândia, gratidão pelos anos de compartilhamento e aprendizado!

À Priscila, sempre pronta a me auxiliar. Obrigada!

À Carol, por colaborar na revisão do texto final.

À Secretaria de Educação do Distrito Federal, pela concessão do afastamento remunerado e pela oportunidade de poder realizar a pesquisa em uma escola pública.

Ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem, na pessoa da coordenadora Sara Madureira, psicóloga Rosimeire Dutra e demais profissionais que lutam por um serviço e uma educação de qualidade.

Agradeço às professoras e aos estudantes que aceitaram participar da pesquisa. Aos pais/responsáveis, pela colaboração e diálogo. Aos demais funcionários da escola que gentilmente colaboraram, discutindo e refletindo acerca da temática e da realização da pesquisa.

Às professoras do Programa de Pós-graduação pelas oportunidades de aprendizado, diálogo e desenvolvimento. Especialmente à Maria Cláudia, Ângela Branco, Diva Maciel e Sandra Ferraz. Como foi bom conhecer e conviver este tempo com vocês!

À Secretaria do PGPDS-UNB, sempre viabilizando informações e facilitando a nossa trajetória.

A escola

Escola é... o lugar onde se faz amigos. Não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos...

Escola é, sobretudo, gente. Gente que trabalha, que estuda, que se alegra, se conhece, se estima.

O diretor é gente, o coordenador é gente, o professor é gente, o aluno é gente, cada funcionário é gente.

E a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão.

Nada de “ilha cercada de gente por todos os lados”.

Nada de conviver com as pessoas e depois descobrir que não tem amizade a ninguém. Nada de ser como o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só.

Importante na escola não é só estudar, não é só trabalhar, é também criar laços de amizade, é criar ambiente de camaradagem, é conviver, é se “amarrar nela”!

Ora, é lógico... numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Paulo Freire

Resumo

O presente trabalho teve como objetivo principal investigar como a subjetividade de professores e estudantes se relaciona com a queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. Com base no referencial teórico da Teoria da Subjetividade de González Rey em uma perspectiva cultural-histórica, a pesquisa foi realizada em uma escola pública do Distrito Federal. Desenvolvida por meio da metodologia construtivo-interpretativa, teve por atividades a análise de documentos, as dinâmicas conversacionais e outros indutores que possibilitaram a participação e expressão dos envolvidos — três professoras e quatro estudantes que compunham suas turmas. A análise possibilitou ampliar a compreensão da educação e aprendizagem como processos complexos. Diante de um cenário educacional em que as dificuldades escolares colaboram para o fenômeno do fracasso escolar, impõem-se como necessários e urgentes estudos, reflexões, mudanças de concepções e análises acerca de aspectos singulares que afetam o desenvolvimento humano. Tal desenvolvimento não se restringe a aspectos biológicos, mas, ao contrário, acontece em contextos diversos, tendo como base os processos relacionais que favorecem a constituição da subjetividade, bem como a emergência do sujeito. Nesse sentido, a pesquisa revelou que as configurações subjetivas e a emergência do sujeito são processos orientados pelas produções de sentidos subjetivos que norteiam as concepções de ensino, desenvolvimento e aprendizagem, ao mesmo tempo, também as ações e relações pedagógicas e aprendentes no contexto escolar, o que é imprescindível para o reconhecimento da dimensão subjetiva envolvida na educação.

Palavras-chave: queixa escolar; subjetividade; dificuldades de aprendizagem.

Abstract

The main objective of this study was to investigate the subjectivity of teachers and students relates to the complaint of difficulties in school learning. Based on the theoretical reference of González Rey's Theory of Subjectivity in a cultural-historical perspective, the research was carried out in a Federal District public school. Developed through the constructive-interpretative methodology, had for activities used were document analysis, conversational dynamics and other inductors that allowed the participation and expression of those involved – three teachers and four students who made up their classes. The analysis allowed to broaden the understanding of education and learning as complex processes. Facing an educational setting in which school difficulties contribute to the phenomenon of school failure, are imposed as necessary and urgent studies, reflections, changes of conceptions and analyzes about singular aspects that affect human development. This development is not restricted to biological aspects, but, on the contrary, occurs in various contexts, based on the relational processes that favors the constitution of subjectivity, as well as the emergence of the subject. In this way, the research revealed that the subjective configurations and the emergence of the subject are guided by processes with productions of meanings that guiding the teaching concepts, development and learning, at the same time, also the actions and pedagogical relationships and learners in the school context, which is indispensable for the recognition of the subjective dimension involved in education.

Keywords: school complaint; subjectivity; learning difficulties.

Sumário

Agradecimentos	v
Resumo	ix
Abstract	x
Lista de siglas e abreviaturas	xiv
Introdução	1
A queixa escolar na literatura científica	12
Fundamentação Teórica	19
A escola e as queixas escolares: dificuldades, desafios e perspectivas	19
A queixa no espaço escolar	23
A Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica	25
A subjetividade permeando ações e relações na escola	29
Problematização e Objetivos	33
Bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa	35
A Epistemologia Qualitativa como base da metodologia construtivo-interpretativa ...	35
Metodologia construtivo-interpretativa	39
O contexto da pesquisa	39
A construção do cenário social da pesquisa	41
Os participantes da pesquisa	45
Instrumentos	46
<i>Instrumentos apoiados em indutores não escritos</i>	46
<i>Sistemas conversacionais</i>	46
<i>Entrevista semiestruturada com professores</i>	47
<i>Entrevista semiestruturada com estudantes</i>	48
<i>Análise de documentos</i>	48
<i>Observações</i>	48
<i>Oficina de desenhos</i>	49
<i>Oficina de recorte e colagem</i>	50

<i>Oficina interativa entre professor e estudante</i>	50
<i>Instrumentos apoiados em indutores escritos</i>	51
<i>Complemento de frases</i>	51
<i>Redação</i>	51
Análise das informações produzidas	52
Cuidados éticos	53
Análise e discussão das informações	54
Caso 1 – a professora Fátima e seus dois alunos, Vítor e Ana	56
Caracterização dos participantes	57
<i>A professora Fátima</i>	57
<i>O estudante Vítor</i>	59
<i>A estudante Ana</i>	60
Aspectos da subjetividade da professora expressa nas ações e relações pedagógicas	62
Aspectos da subjetividade do estudante expressa nas ações e relações aprendentes	68
<i>Vítor: da habilidade de evidenciar uma qualidade para camuflar uma dificuldade</i>	68
<i>Ana: das dificuldades tecidas por outras dificuldades</i>	77
Considerações parciais sobre o caso	84
Caso 2 – a professora Luana e seu aluno Eduardo	87
Caracterização dos participantes	87
<i>A professora Luana</i>	87
<i>O estudante Eduardo</i>	88
Aspectos da subjetividade da professora expressa nas ações e relações pedagógicas	90
Aspectos da subjetividade do estudante expressas nas ações e relações aprendentes	95
<i>O estudante Eduardo: constituindo-se sujeito a partir das dificuldades</i>	95
Considerações parciais sobre o caso	101
Caso 3 – a professora Maria e seu aluno Patrick	103
Caracterização dos participantes	103
<i>A professora Maria</i>	103
<i>O estudante Patrick</i>	103
Aspectos da subjetividade da professora expressa nas ações e relações pedagógicas	105
Aspectos da subjetividade do estudante expressa nas ações e relações aprendentes	112
<i>O estudante Patrick: desesperança com o futuro escolar</i>	112
Considerações parciais sobre o caso	118

Análise integrativa dos casos.....	120
A profissão docente e a família como configurações subjetivas mobilizadoras de ações e relações na escola.....	121
Tornar-se professor: condição essencial para compreender a educação e a aprendizagem como processos subjetivos	125
O estudante nas ações e relações aprendentes: entre o emergir e o silenciar do sujeito.....	128
Promover relações aprendentes na sala de aula: caminho para superar as dificuldades de aprendizagem.....	130
Considerações finais.....	133
Referências.....	137
Anexos	144
Anexo A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	144
Anexo B — Termo de Assentimento	146
Anexo C — Carta de revisão ética.....	148
Anexo D — Instrumentos	149
1. Roteiro das dinâmicas conversacionais.....	149
2. Complemento de frases (com os professores)	150
3. Oficina de desenho (com estudantes).....	154
4. Minha vida escolar (com estudantes)	156
5. Painel coletivo (com professor e estudante)	161
6. Redação.....	162
7. Complemento de frases — com professores e estudantes.....	162

Lista de siglas e abreviaturas

BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
BVS	Biblioteca Virtual em Saúde
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
DF	Distrito Federal
Dieese	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
Eape	Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação
EEAA	Equipe Especializada de Apoio à aprendizagem
Ideb	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IVS	Índice de Vulnerabilidade Social
OP	Orientação Pedagógica
Paique	Procedimento de Avaliação e Intervenção em Queixas Escolares
Pepsic	Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia
SEAA	Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem
SEE/DF	Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
Unicef	Fundo das Nações Unidas para a Infância

Introdução

As discussões propostas no cenário educacional sobre o fracasso escolar indicam que a gênese deste problema complexo se ancora, entre outras causas, nas dificuldades de aprendizagem escolar, cuja motivação tem diversas causas, dentre as quais: indisciplina, baixo rendimento escolar, problemas emocionais, comportamentais, estruturais e políticos. Essa generalização desconsidera as produções subjetivas geradas em outras zonas da vida dos estudantes, presentificadas no contexto escolar, como também descaracteriza as especificidades do problema.

Se, por um lado, o termo dificuldades de aprendizagem escolar evidencia-se mais concretamente, a partir da universalização do ensino fundamental, revelando fragilidades no processo ensino-aprendizagem, por outro, o fracasso escolar está atrelado ao mau desempenho do sistema educacional do país, ante as avaliações estabelecidas em âmbito nacional e mundial. Nesse sentido, ambos os termos estão intimamente relacionados, pois permeiam o universo da escola e estão ancorados aos altos índices de evasão e repetência escolar, o que revela, em relação aos processos de desenvolvimento humano, uma condição marginal, não só no Brasil, mas também em outros países subdesenvolvidos.

Diante desse rol de discussões, iniciei a presente pesquisa objetivando entender o universo da queixa escolar, envolvendo professores e estudantes. Todavia, o que era uma tensão inicial da pesquisadora, revelou-se pouco representativa aos participantes, de modo que a natureza das questões relacionais, durante a pesquisa, emergiu com intensidade. Diante disso, optei por utilizar o termo queixa de dificuldades de aprendizagem escolar, demarcando os elementos que motivam o encaminhamento de estudantes ao Serviço Especializado.

Rossato (2009) sinaliza que impor ao estudante toda a carga de responsabilidades pela sua não aprendizagem pode eximir outros atores implicados no contexto escolar, bem como

restringir e dificultar uma análise dos demais aspectos presentes nesse contexto, como os processos relacionais e os sentidos subjetivos produzidos no processo ensino-aprendizagem. Para conceituar dificuldades de aprendizagem, de acordo com a pesquisadora, há de se considerar o que, de modo geral, significa aprendizagem no contexto escolar — aquisição de conhecimentos, representações, comportamentos e domínio de conceitos científicos. Essa compreensão indica como está circunscrito, na escola, o universo das dificuldades de aprendizagem escolar, demarcando o entendimento que adotamos na presente pesquisa. Noutros termos, a escola reconhece um estudante com dificuldades de aprendizagem escolar quando ele não tem habilidades para adquirir conhecimentos, estabelecer representações e dominar conceitos científicos.

Ao longo do tempo, a Psicologia e a Educação vêm-se ocupando, de maneira mais efetiva, dos problemas que envolvem a não aprendizagem, como também de processos de desenvolvimento e adoecimentos no contexto escolar. Estes estudos contribuem para ampliar as possibilidades de identificação e compreensão dos fenômenos escolares, bem como as possibilidades de resolução de problemas. O comprometimento com os processos de aprendizagem e desenvolvimento é um dos que mais contribuem para a identificação do insucesso escolar de estudantes, fonte de angústia e sofrimento para os que estão direta e indiretamente envolvidos nesse contexto.

Diante disso, o estudo aqui proposto, no intuito de lançar um olhar para o fenômeno da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar, com foco nos processos subjetivos que afetam os envolvidos, constitui-se em um diálogo entre as duas áreas do conhecimento, procurando, dessa forma, produzir uma alternativa às visões médicas de análise do fenômeno, as quais, até o momento, têm prevalecido. Pretende-se, também, contrapor as visões de uma Psicologia que muito serviu à classe dominante ao legitimar discursos excludentes por meio do processo de medicalização.

Essa posição outrora adotada pela Psicologia pode, em larga medida, ser atribuída ao status de ciência elitizada que ela mantinha, pouco se ocupando dos problemas que atingiam a sociedade e, muitas vezes, desconsiderando fatores externos como geradores, constituintes e colaboradores de diversos problemas. Assim, ela foi-se instaurando como uma ciência a-histórica, de modo que abordava os processos psíquicos apenas em sua dimensão biológica. O seu posicionamento inicialmente clínico contribuiu sobremaneira para a manutenção desse status, não sendo acessível a uma parcela considerável da sociedade (Patto, 1984).

A presente pesquisa insere-se, diante disso, em uma perspectiva de compromisso social que a Psicologia vem buscando assumir, a fim de contribuir para a produção de conhecimentos teóricos e práticos que colaborem para mudanças efetivas nas realidades e nos problemas sociais, bem como de propiciar reflexões e mudanças em espaços concretos. Insere-se também no compromisso de avançar a compreensão da aprendizagem escolar como um processo complexo e reconhecer a dimensão subjetiva desse processo. Desse modo, teremos mais clareza quanto às questões que podem envolver as queixas de dificuldades de aprendizagem escolar.

Na literatura médica,¹ o termo dificuldades de aprendizagem associa-se a alguma deficiência, transtorno ou desordem de natureza biológica. Muitos trabalhos e pesquisas, de certa forma, endossam essa patologização ao abordarem o assunto sob um aspecto restrito ou correlacionando-o a alguma desordem (Medeiros, 2000; Silva, 2001; Franco, Sartori & Panhoca, 2007 e 2008; Marçal, Prado Buiatti & Silva 2006; Rosa Neto, 2011; Marturano, Toller, Paschoal and & Elias, 2005; Elias, Santos & Marturano, 2014). Na escola, o termo

¹ Quando nos referimos à literatura médica, consideramos aqueles manuais orientadores da área médica que são regulados pela Associação Americana de Psiquiatria: Classificação Internacional de Doenças (CID), que está na 10ª Edição (CID 10) e Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM), que está na 5ª edição (DSM V).

dificuldades de aprendizagem correlaciona-se a rótulos que estigmatizam e comprometem o processo ensino-aprendizagem.

Percebe-se que o termo queixa naturalizou-se no ambiente escolar, sendo quase sempre sinônimo de fracasso, dificuldades de aprendizagem e indisciplina, dentre outros termos que designam o insucesso e contribuem para a desmotivação e evasão escolar. Um dos meios comumente adotados para se entender e/ou resolver esse conflito é encaminhar o estudante a serviços organizados para este fim ou a profissionais diversos, terceirizando, assim, a resolução do problema. O que pode ser entendido como uma postura dinâmica e eficiente implica, na realidade, a falta de comprometimento desses atores com as demandas estudantis.

O impulso para a realização da presente pesquisa veio da minha prática profissional como pedagoga do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem (SEAA),² na Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal (SEE/DF), onde, por inúmeras vezes, pude observar situações em que os estudantes permaneciam, por longos períodos, em determinada série, sem conseguir avançar a aprendizagem. Tais estudantes não possuíam laudos médicos de deficiência ou transtornos que justificassem seu insucesso. Comumente eram conhecidos na comunidade escolar, sendo, muitas vezes, associados à dificuldade que apresentavam. Nas intervenções e diálogos com eles, era comum relatarem sentimentos de vergonha e constrangimento, como também era comum perceber o estado de sofrimento e baixa autoestima em que se encontravam. No diálogo com as famílias, havia o desejo de se entender o que estava acontecendo e a busca por uma explicação ou justificativa para o fato de eles não avançarem os estudos.

² Tal serviço, também denominado de Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem, existe há mais de 40 anos e já passou por várias reformulações. Atualmente conta com orientação pedagógica própria para fins de orientação e organização de ações, sendo composto de pedagogos e psicólogos, os quais atuam de maneira preventiva, interventiva e institucional.

É importante esclarecer que a queixa se inicia nas reuniões do Conselho de Classe, com a indicação dos nomes de estudantes que causam preocupações aos professores. Após um breve retrospecto da vida escolar do estudante em questão, decide-se por alguma intervenção ou pelo encaminhamento aos serviços, de acordo com a queixa levantada. Os problemas relacionados a questões comportamentais são encaminhados ao Serviço de Orientação, ao passo que os problemas relacionados à não aprendizagem ou à suspeita de deficiência ou transtorno são encaminhados à Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem (EEAA). No contexto da equipe, desenvolve-se o Procedimento de Avaliação e Intervenção em Queixas Escolares (Paique). O processo de acompanhamento presume média não inferior a seis meses, com análise nos âmbitos escolar, familiar e individual. Espera-se resolver o problema em qualquer dimensão de atuação, trabalhando-se sempre para que uma intervenção individual não seja necessária.

Ainda antes do início do mestrado, ao entrevistar professores, durante a entrega das fichas de formalização da queixa escolar discente, foi possível verificar que estes professores demonstravam receio em determinar qual seria exatamente a dificuldade percebida; também pude observar como os docentes enxergavam o estudante no espaço da sala de aula. Se tal dificuldade não poderia ser sanada em uma nova organização do trabalho pedagógico e/ou por meio de reflexões acerca dos aspectos relacionais, em que a atenção estivesse voltada para o problema. Ainda observei se existia uma reflexão quanto ao ato de se formular determinada queixa³ ou quanto ao impacto que isso pudesse ter na vida do estudante e na relação cotidiana entre professores e alunos. Acredito que gerar diferentes níveis de inteligibilidade acerca destes aspectos proporcionará mudanças significativas na compreensão da complexidade que atinge o contexto escolar.

³ Um das dimensões do SEAA é o Paique. A atuação se inicia após o encaminhamento formal do estudante, com a devida queixa ou solicitação de apoio pelo professor.

Nesse cenário, algumas reflexões eram constantes e faziam parte dos estudos e reuniões promovidas por outras pedagogas do serviço. Sempre me inquietou não compreender, com maior profundidade, o que abrangia o universo da queixa e os processos implicados entre os sujeitos envolvidos. Embora este serviço permitisse que eu trabalhasse com uma psicóloga em alguns períodos, o grande número de estudantes a serem atendidos em várias escolas não possibilitava que tal profissional lançasse um olhar diferenciado para o fenômeno, de modo que eu, como profissional do serviço presente na escola, pude contribuir mais efetivamente para a resolução dos problemas percebidos.

No ano de 2013, algumas citações de González Rey foram introduzidas nos documentos oficiais da SEE/DF, por meio de alguns aspectos a serem considerados no currículo em movimento que estava sendo implantando. Embora não aprofundassem a Teoria da Subjetividade, aquelas citações despertaram o meu interesse no tema, de modo que pude investigá-lo quando ingressei no Curso de Mestrado em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde.

O problema orientador dessa pesquisa de mestrado, diante disso, foi sendo formulado, detendo-se, especialmente, nas seguintes questões: como são geradas as queixas de dificuldades de aprendizagem escolar? Que elementos subjetivos estão presentes no trabalho do professor e nas relações que estabelece com os estudantes e com o conhecimento? Como as produções subjetivas do estudante se relacionam com a queixa gerada pelo professor? Com base nessas problematizações foi desenvolvida a intenção de um estudo cujo objetivo geral foi analisar como a subjetividade de professores e estudantes se relaciona com a queixa de dificuldades de aprendizagem escolar.

Para tanto, o aporte teórico principal desse estudo fundamentou-se na Teoria da Subjetividade, concebida por González Rey em uma perspectiva cultural-histórica.⁴ Vygotsky (1998, 2009) já sinalizava que as habilidades cognitivas, a estruturação do pensamento e o desenvolvimento humano estão relacionados com o contexto histórico-cultural. Assim, a junção da história social e pessoal do indivíduo é importante para a organização da sua forma de pensar. Podemos apreender, nesse sentido, que muitas experiências vividas pelo estudante no espaço escolar integram diretamente a sua singularidade e o seu desenvolvimento.

Sob este enfoque, Mantoan (2003), Raad e Tunes (2011), Tunes e Bartholo (2014) e Tacca (2008, 2011, 2014) também chamam a atenção para a importância das relações que permeiam o processo de ensino-aprendizagem, as quais são estabelecidas entre professor, estudante e outros pares no contexto escolar. As contribuições de González Rey (apud M.Martínez, 2005, p.15) para a subjetividade — definida como “a organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas” — dão um impulso para a compreensão da dinâmica das relações escolares. No processo de ensinar e aprender estão presentes sentidos subjetivos que, quando mobilizados, podem possibilitar a superação de dificuldades nas ações e relações entre sujeitos (Rossato, 2009; Bezerra 2014; Oliveira, 2017). Diante desse contexto complexo, estudante (aprendiz) e professor (autor da formalização da queixa) são considerados como sujeitos de um mesmo processo. Nos diversos contextos relacionais, são geradas zonas de tensão que podem atuar tanto para o desenvolvimento social e individual como para promover momentos de repressão e constrangimento a esse desenvolvimento.

A Teoria da Subjetividade orienta-nos, ainda, a considerar a complexidade da aprendizagem escolar, não apenas por estar quase sempre circunscrita a um espaço educativo

⁴ González Rey utiliza o termo cultural-histórica procurando ser fiel aos escritos em russo de Vygotsky. Em traduções espanholas e portuguesas a expressão usual é histórico-cultural.

institucionalizado, como escolas e universidades, mas por fazer parte de um processo que abrange indivíduos, tempos e espaços culturais constitutivos da psique como sistema complexamente organizado. Um dos aspectos dessa complexidade diz respeito à dimensão subjetiva dos processos educativos, relativos às ações e relações pedagógicas (Rossato, Souza & Paula, 2017). Noutros termos, as ações desenvolvidas pelo professor envolvem o estudante durante seu processo de produção subjetiva do aprender. Assim, sentidos subjetivos são mobilizados por meio das configurações subjetivas que constituem tanto o professor como o estudante.

As ações dos indivíduos nem sempre deixam marcas imediatas, pois nem todos têm condições de se colocar pronta e corajosamente diante de situações em que suas potencialidades são questionadas. Tais situações se evidenciam no processo de ensino-aprendizagem e no cotidiano escolar, o que justifica meu interesse pessoal no tocante às queixas de dificuldades de aprendizagem escolar, sobretudo em virtude do número expressivo de estudantes que são colocadas à margem do processo, configurando casos de formação de salas para correção de fluxo, retenção e evasão. Tal problemática, presente em meu contexto de trabalho, permitiu que eu buscasse compreender o fenômeno sob outros aspectos, para além das condições materiais da escola.

Como justificativa teórica, verifica-se que os aspectos relativos à subjetividade dos envolvidos na queixa de dificuldades de aprendizagem escolar não têm sido tema de estudo até o presente momento. Na revisão da literatura, identificamos que as discussões propostas abrangem o viés de profissionais de diversas áreas (psicologia, pedagogia, psicopedagogia, médica), bem como se confundem com o termo dificuldade de aprendizagem. O problema também tem sido analisado sob a ótica do professor, da família e do estudante, no âmbito das políticas públicas e de estudos acadêmicos (Trautwein & Nébias, 2006; Marinho-Araújo,

2006; Millani, 2012; Pereira, 2012; Fantinato, 2012; Salvador, 2012; Bray & Leonardo, 2011; Silva 2013).

Destacamos, nesse sentido, o artigo de Trautwein e Nébias (2006), cujo enfoque é o estudante diante do fenômeno de queixa escolar. Por meio de uma pesquisa realizada com estudantes entre 8 e 12 anos de idade, as autoras analisaram os sentidos que eles construíam de si mesmos ao serem encaminhados ao serviço de atendimento psicológico, devido às queixas escolares ou dificuldades de aprendizagem. Na perspectiva de González Rey, tais sentidos foram definidos pelas autoras como desafio, decepção, desrespeito, dúvida e agressão. Ademais, os discentes analisados consideravam-se capazes de aprender e acreditavam na escola.

Em nossas buscas, revelaram-se escassos, no âmbito da Psicologia, estudos que evidenciam a subjetividade relacionando-a à queixa escolar, especialmente no que se refere ao professor e ao estudante. Destacamos os trabalhos de Cardinalli (2006), Rossato (2009), Bezerra (2014) e Oliveira (2017), os quais embora apresentem relevantes contribuições no âmbito da subjetividade e das dificuldades de aprendizagem, não adentram as questões relativas ao processo de produção/formalização da queixa das dificuldades de aprendizagem escolar.

Nesse sentido, procura-se, com este estudo, fortalecer a relação entre Educação e Psicologia, aspecto primordial na compreensão das dificuldades de aprendizagem para além da medicalização. Além disso, essa pesquisa busca entender a queixa de dificuldades de aprendizagem escolar, sob a ótica dos processos implicados, tanto na produção como na formulação de tais queixas, considerando, assim, que a sua gênese extrapola os aspectos cognitivos e intelectuais do estudante, o que implica, por sua vez, reconhecer que as ações e relações pedagógicas e aprendentes também precisam ser analisadas e discutidas em sua dimensão subjetiva, o que é um diferencial desta pesquisa.

Como justificativa prático/social, destaca-se a necessidade de se propor novos olhares sobre a queixa de dificuldades de aprendizagem e sua conseqüente contribuição para o fenômeno do fracasso escolar, procurando compreender suas interfaces e seu impacto no desenvolvimento humano. Destaca-se, ainda, a necessidade de um estudo empírico que parta do cenário educacional, local onde a queixa se inicia, de modo que os aspectos relativos aos sujeitos diretamente envolvidos (professor e estudante) sejam analisados. Embora tenha-se a ilusão de que o tema se esgotou, o termo queixa escolar ainda soa estranho para os trabalhadores da educação, o que denota a necessidade de novos estudos e reflexões.

Diante do exposto e a fim de situar o leitor, a organização desse trabalho estrutura-se da seguinte maneira: na introdução, conforme demonstrado, apresento um panorama geral sobre a queixa de dificuldades de aprendizagem escolar, bem como os motivos que balizaram tal estudo. No primeiro capítulo, abordo como a queixa escolar tem-se configurado na literatura científica. No segundo capítulo, apresento as bases teóricas da pesquisa, que se constitui em dois momentos distintos: inicialmente procuro elucidar o contexto da escola e o fenômeno da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar, esclarecendo ao leitor um pouco do percurso deste fenômeno. Mais adiante, apresento o aporte teórico principal, ou seja, a Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica.

O terceiro capítulo destina-se à problematização e apresentação dos objetivos que orientaram a realização dessa pesquisa. O quarto capítulo, por sua vez, explicita as bases epistemológicas e metodológicas desse estudo, de modo que elucidamos os aspectos relativos ao contexto, à construção do cenário social da pesquisa, à escolha dos participantes, aos instrumentos utilizados e à análise realizada. No quinto capítulo explico a análise e construção de informações advindas do estudo de três casos, que se justificam pelos aspectos que os distinguiram, e apresento uma análise parcial do aspecto relacional entre professor e estudante. No sexto capítulo demonstro uma análise integrativa de três casos, relacionando-os

ao objeto de estudo que evidenciou a construção de zonas de sentidos distintas. Por fim, no sétimo capítulo, são apresentadas as considerações finais, as quais sintetizam as ideias principais dessa pesquisa.

A queixa escolar na literatura científica

O tensionamento gerado pelo grande número de queixas escolares em meu local de trabalho — as quais eu não conseguia solucionar no tempo previsto pelo Paique⁵, tampouco por meio de diversas intervenções no âmbito escolar, familiar e individual — era motivo de preocupação e angústia, levando-me a constantes estudos e reflexões. O ingresso no mestrado me desafiou a realizar buscas tendo em vista esse ponto de tensão — a queixa escolar.

As leituras iniciais me possibilitaram elucidar a diferença entre os termos fracasso escolar, queixa escolar e dificuldades de aprendizagem, evidenciando a gênese do problema e acenando possibilidades de investigação e estudos. Desta forma, procurei entender como a queixa escolar tem sido tematizada na literatura científica, realizando, através desse descritor, buscas nos portais da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), da Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) e de indexadores como Pepsic (Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia) e Scielo (Scientific Electronic Library Online). Não procurei realizar uma análise crítica das produções, mas apenas situar brevemente como o tema tem sido abordado.

No cenário nacional, os trabalhos de Patto (1990), Fonseca (1995) e Marinho-Araújo (2006) revelam que a produção do fracasso escolar está alicerçada no nascimento da obrigatoriedade da escola para todos. Em uma sociedade de classes, na qual o ônus maior cabe às classes trabalhadoras e às minorias étnico-raciais, a escola para todos de direito ainda não conseguiu, em pleno século XXI, cumprir o seu papel. Nesse aspecto, as políticas públicas, as condições de trabalho, a formação profissional e, de maneira geral, as condições socioeconômicas da grande população brasileira pouco colaboraram para legitimar esse direito. A parcela de responsabilidade que cabe aos governantes tem sido negligenciada em

⁵ Paique- Procedimento de Avaliação e Intervenção em Queixas Escolares

termos de investimentos, embora pesquisas e avaliações acadêmicas assinalem a urgência de redirecionamentos de políticas que garantam direitos anteriormente assegurados. O direito universal à educação é cláusula pétrea da nossa Constituição Federal, motivo a ser perseguido por todos os cidadãos brasileiros, tanto aqueles que ocupam cargos públicos, como os que frequentam a escola ou constituam um núcleo familiar.

No âmbito das políticas públicas, as grandes preocupações têm sido com os índices que colocam o Brasil em uma situação desconfortável, quando comparado a outros países em desenvolvimento. Para isso, muitos estados se organizam e procuram desenvolver projetos que acelerem a escolarização, reduzindo os índices de analfabetismo. Observa-se a necessidade de construir e reformar escolas, investir em formação e valorização dos professores e reestruturar o currículo acadêmico. Além disso, segundo Patto (1990), Fonseca (1995) e Marinho-Araújo (2006), reflexões sobre a queixa e o fracasso escolar devem ser promovidas no cenário educacional, no intuito de rever tal problema sob outros prismas.

Na revisão de literatura, tentando entender o universo da queixa escolar, realizei, por meio do descritor queixa escolar, pesquisas na BVS ligada à Universidade de São Paulo. Encontrei 25 publicações entre dissertações e teses, defendidas no período de 1983 a 2016. Após a análise dos resumos, foi possível organizá-los em grupos, conforme os estudos foram realizados. Identifiquei estudos que dizem respeito à formação e identidade do psicólogo (Feijó, 2000; Lyra, 2005; Bastos, 1999; Silva, 1988; Souza, 1996; Castanho, 1996), que evidenciam a necessidade de formação adequada do psicólogo, tecem reflexões sobre sua identidade e demonstram que sua formação inicial não abrange o contexto escolar.

Também identifiquei estudos voltados para o atendimento, a intervenção em clínica e em clínicas-escola e a realização de diagnósticos (Pereira, 1983; Buseti, 2002; Brasil, 1989; Modelli, 1999; Mazzolini, 1999; Freller, 1993; Ciasca 1990; Avoglia, 2006; Urban, 2003; Ribeiro, 2001), sendo prevalente a ideia de intervenção no problema por meio de aportes

teóricos e práticas específicas. Neste rol, destaca-se a pesquisa de Silva (2013), que aborda a criatividade do pedagogo do SEAA/DF no atendimento às queixas escolares, constatando que tal criatividade ainda é pouco expressa nas diferentes áreas de atuação analisadas, o que se justifica tanto pelos elementos subjetivos individuais que não favorecem a atuação criativa, quanto pela subjetividade social da escola.

Outro destaque é o estudo de caso desenvolvido por Pimenta (2012), que analisa como a proposta de escolaridade em ciclos, constante do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA)⁶ do DF, interfere nas concepções e nas práticas pedagógicas de professores no tocante à queixa escolar. Como aquelas práticas eram especialmente voltadas à avaliação, ao planejamento e à execução de estratégias pedagógicas, constatou-se uma ampliação dos princípios da política para todo o trabalho pedagógico da escola.

Alguns estudos mostram-se relevantes e apresentam aspectos associados aos estudantes, à família e à própria queixa. A exemplo disso, o estudante é colocado em evidência no estudo de Trautwein (2005). Lima (1991), por sua vez, assinala a família e seu papel no fenômeno da queixa escolar. Pacífico (2000) e Torezan (1990), de outro modo, abordam a questão do docente no processo. Lopes (2013) investiga o processo de medicalização no atendimento da queixa.

A partir deste levantamento realizado, foi possível perceber o caráter meramente interventivo medicalizante, com ausência de uma reflexão voltada para a origem do problema, e apontando que, talvez, essa origem estivesse entre os muros da escola. Os estudos mencionados são relevantes, especialmente por demarcarem, a discussão da queixa

⁶ Tal bloco consiste na organização do período de alfabetização em ciclos. Desse modo, o primeiro ciclo abrange o 1º ano, contemplando crianças de 6 anos de idade; o último ciclo abrange o 3º ano, contemplando crianças de 8 anos de idade. O BIA só prevê a retenção de alunos, nos dois primeiros anos, por faltas. Em caso de dificuldades escolares, o estudante só pode ser retido no 3º ano, ou seja, ao final do bloco. Essa organização entende a alfabetização como um processo que pode variar para cada estudante. Para atuar no BIA o profissional necessita de formação específica em cursos sequenciais.

escolar em âmbitos importantes, o que possibilita neste momento, o avanço para a dimensão da subjetividade envolvida na produção da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar.

No banco de teses da Capes encontrei uma tese de doutorado e seis dissertações de mestrado, defendidas entre os anos de 2011 e 2012, as quais me permitiram agregar outros aspectos durante a análise do problema. Como estratégia de organização, realizei uma pesquisa por aproximação temática. Millani (2012) e Pereira (2012) apontam as falhas da instituição escolar na condução do problema. Dois estudos abordam a relação família-escola (Fantinato, 2012; Salvador, 2012), evidenciando a necessidade de uma relação favorável entre as principais instituições envolvidas no problema. Freitas (2011), em uma abordagem psicanalítica, faz uma análise do problema evidenciando o estudante, verificando, por meio dos instrumentos utilizados, a ausência de investimento afetivo na relação professor-estudante. Rosa (2011) analisa os bastidores da queixa escolar, procurando compreendê-la mais profundamente. Para tanto, segue os caminhos que ela percorre desde a escola até o atendimento psicológico, discute as concepções e práticas presentes nesse percurso, bem como reflete sobre o processo de manutenção, superação e efeitos na vida dos indivíduos. Chiodi (2012) aborda o uso de testes psicométricos no diagnóstico da queixa escolar e percebe avanços, pois alguns psicólogos utilizavam outros recursos no processo avaliativo. Tais estudos colaboram para evidenciar avanços no cenário escolar em relação à problemática aqui discutida, sobretudo porque abordam outros atores de maneira mais crítica, discutindo concepções, relações, percursos, ações e processos avaliativos.

Buscando uma melhor compreensão conceitual do termo queixa escolar, localizei nas bases de indexação Pepsic e Scielo um total de 52 artigos publicados entre os anos 1997 e 2015. A análise do material evidenciou que algumas concepções não sofreram alterações, sinalizando que o estudante ainda é, em grande parte, responsabilizado pelo fracasso escolar.

Em suma, foram eleitos seis artigos, cujas reflexões são consideradas relevantes para a presente pesquisa.

Sob este enfoque, destacou-se o artigo de Neves e Marinho-Araújo (2006), visto que suscita reflexões sobre a intenção de ensinar e o desejo de aprender, lançando para o psicólogo escolar o desafio de compreender o processo de produção das dificuldades de aprendizagem. Aponta-se para a necessidade de mudar o foco do indivíduo que não aprende, atentando-se para a qualidade da relação e o contexto, desconstruindo-se mitos e representações errôneas. As reflexões propostas pelas autoras também indicam a necessidade de uma análise cuidadosa sobre o fenômeno da queixa escolar. O artigo de Travi, Oliveira e Santos (2009), por sua vez, discorre sobre o desafio de a escola não ser uma reprodutora do fracasso, mas pensar a problemática de forma mais ampla, com uma atuação interdisciplinar entre família, escola e profissionais especializados em saúde e educação. Ambos os artigos reconhecem e apontam a existência de outros atores envolvidos no processo de produção das queixas escolares, o que deveria favorecer novas reflexões e ações diante do problema.

Bray e Leonardo (2011) desenvolveram uma pesquisa observando que as 24 professoras analisadas atribuem a queixa escolar ao estudante, desconsiderando todos os demais aspectos que circulam no universo escolar. Isso evidencia que de 2005 a 2011 pouco havia mudado no contexto escolar.

Mereceu atenção especial o artigo de Ferraz e Ristum (2012) que investigou as ações docentes caracterizadas como violência psicológica, verificando atitudes de rejeição, humilhação e indiferença na relação entre uma professora e um grupo de quatro alunos com dificuldades de aprendizagem. A pesquisa concluiu que as ações da professora contribuíram para despertar sentimentos de inferioridade e incapacidade dos alunos, destacando a necessidade de se repensar as relações entre professor-aluno, bem como assinalando que o espaço escolar deve propiciar aos estudantes a expressão de sua subjetividade. Da mesma

forma, destacou-se também a pesquisa de Trautwein e Nébias (2006) que demonstrou a necessidade de evidenciar o estudante, promovendo uma mediação entre ele e suas dificuldades, e demonstrou que aquilo que ele de fato sente não corrobora as representações dos demais atores. Os dois artigos coadunam-se com uma análise voltada, de certa forma, para a singularidade do estudante, algo que também defendo na presente pesquisa.

O recente artigo de Leonardo, Leal e Rossato (2015) verifica as perspectivas teóricas e as concepções de queixa/fracasso escolar presentes em alguns artigos acadêmicos. 67% dos 77 artigos analisados revelam que as concepções que embasam as reflexões sobre a queixa/fracasso escolar são centradas no indivíduo; 9% são voltados à questão institucional; 5% são relacionadas à formação profissional; e 19% abordam questões não centradas no indivíduo. As autoras chamam a atenção para o fato de que muitos estudos ainda estão focados no insucesso escolar, inviabilizando outras vivências na dinâmica escolar, as quais merecem ser reconhecidas para que uma cultura de sucesso seja construída neste contexto. Estes artigos, embora com enfoques diferentes, acenam para as mesmas necessidades e sinalizam os caminhos que a escola deve trilhar quando se depara com dificuldades de aprendizagem e queixas escolares. Em suma, tendo em vista o resultado exposto por Leonardo, Leal e Rossato (2015), pouca mudança foi operada no período de uma década, o que corroborou a realização do presente estudo empírico.

Isto posto, realizar um estudo evidenciando os processos subjetivos que abrangem o universo da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar entre professor e estudante deve, fundamentalmente, pressupor uma base teórica capaz de refletir sobre o problema em si.

A dimensão subjetiva que envolve as ações e relações pedagógicas (por parte do professor) e aprendentes (por parte dos estudantes) é central na pesquisa que me propus a desenvolver. Noutros termos, essa pesquisa reconhece o caráter gerador da subjetividade como base da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar.

Observa-se que essa dimensão pouco tem sido reconhecida e tomada como unidade de análise, evidenciando olhares homogeneizadores que ainda predominam na produção do conhecimento científico, o que esvazia a possibilidade de reconhecimento do sujeito no contexto escolar. A patologização dos processos escolares colabora sobremaneira para o silenciamento do sujeito e a negação de sua subjetividade.

Fundamentação Teórica

A escola e as queixas escolares: dificuldades, desafios e perspectivas

No contexto escolar, diversos problemas contribuem para a precarização do ensino, desde condições estruturais até uma formação acadêmica frágil. Tudo isso afeta o trabalho pedagógico de uma escola, ocasionando ou contribuindo para o fracasso escolar de uma grande parcela de estudantes, o que origina inúmeras queixas, registradas por segmentos diversos, de pequeno e de grande porte. Embora haja o registro de queixas originadas dentro da escola e queixas que lhe são externas, todas elas sempre se referem a uma mesma preocupação: a não aprendizagem de conteúdos escolares pelos estudantes.

Nas últimas décadas, a preocupação com índices externos — que colocam o país abaixo de outros países igualmente em desenvolvimento — aponta para a necessidade de se investir na aprendizagem dos conteúdos básicos, pensar em fomentos para o ingresso precoce e permanência de crianças e adolescentes na escola e apoiar as famílias envolvidas. Nossos estudantes apresentam baixo rendimento escolar em matemática, leitura e ciências; muitos deles concluem o ensino médio sem o domínio de conteúdos básicos e sem compreender o que leem; outros abandonam a escola logo nos primeiros anos letivos, ingressando no mercado de trabalho para sobreviver.

Desse modo, os governos federais, estaduais e municipais e as organizações não governamentais tentam viabilizar soluções, considerando ora um aspecto, ora outro. É consenso que a sociedade atual, além de necessitar de competências diversas, não pode abrir mão da leitura e do raciocínio eficiente. A escola tem hoje o grande desafio de educar seus alunos para que enfrentem a atual sociedade globalizada, com suas perspectivas, desafios e tensões, devendo atentar-se aos discentes que não conseguem acompanhar esse processo. Nesse aspecto, seria interessante considerar não só o desenvolvimento cognitivo, mas

também o desenvolvimento humano em sua plenitude, abordando o ser humano como um ser cultural, histórico e emocional. Investir em apenas uma destas áreas equivaleria a limitar o desenvolvimento humano e a pensar a educação como um processo meramente tecnocrático.

Na esfera macro, o Ministério da Educação pretende, com o Plano Nacional da Educação (PNE), aprovado por meio da Lei n. 13.005/2014, atingir metas extremamente importantes, a exemplo da garantia da aprendizagem e da alfabetização para todas as crianças até os 8 anos de idade. Em seu artigo 8º, a referida lei recomenda que os estados, municípios e o Distrito Federal elaborem ou adequem planos correspondentes em consonância com as determinações propostas pelo PNE. Assim, o Distrito Federal aprovou o Plano Distrital de Educação (Lei n. 5.499 de 14/07/2015) que complementa algumas ações, garantindo a ampliação do quadro de profissionais para atuarem no SEAA, cuja premissa básica é contribuir para a superação de dificuldades apresentadas por estudantes, especialmente nos anos escolares iniciais.

Anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9394/96), em seu artigo 62, já exigia a formação superior para atuação profissional na educação básica, estabelecendo prazo para os profissionais que já estavam atuando, como também definindo que apenas profissionais com nível superior poderiam ingressar no magistério. Esse aspecto contribuiu sobremaneira para o avanço da educação, pois a qualificação profissional trouxe para o interior da escola discussões e reflexões antes não realizadas. Uma delas diz respeito às dificuldades de aprendizagem escolar, as quais movimentam uma série de queixas de professores, estudantes e respectivos familiares. A questão da não aprendizagem, observada em qualquer etapa escolar, causa transtornos e preocupações a todos os envolvidos.

Neste sentido, deparamo-nos com uma escola que, ao longo do tempo, não conseguiu alcançar índices de qualidade, ou seja, não conseguiu acompanhar o desenvolvimento sócio-tecnológico, como também não garantiu a aprendizagem de todos os estudantes. Vale

ressaltar que os problemas surgidos durante o processo de industrialização do país e a partir da universalização do ensino não apenas desafiam especialistas, intelectuais e pedagogos, mas, como em muitos outros países, reproduzem e consagram diferenças (Brandão, 1985).

De acordo com Tacca e Branco:

Ao tentar ser democrática, ou seja, dar a todos o mesmo tratamento, a escola acaba por cometer inadequações severas, pois não se abre para a perspectiva dos sujeitos concretos, com suas diferentes formas de ser e pensar, sejam alunos ou professores. Continua, pois, atual e urgente, uma permanente reflexão das relações de ensino-aprendizagem que ocorrem no âmbito dos processos interativos da sala de aula, envolvendo alunos e professores. (Tacca & Branco, 2008, p. 40).

Conforme as autoras, concordamos que a educação pretendida pela escola deve servir a todos que dela participem. Sob este enfoque, é necessário pensar os problemas enfrentados pela escola, a exemplo das questões relacionais, como também traçar perspectivas futuras com vistas à solução desses problemas, os quais envolvem seus atores principais e o contexto em que vivem. De maneira alguma deve-se condenar as políticas que buscam alcançar as aprendizagens iniciais de conteúdo. Todavia, a educação proposta pela escola não deve se reduzir a isso, considerando que este espaço abriga pessoas dotadas de emoções e com o acúmulo de saberes e experiências culturais e históricas transmitidas por seus pares, compartilhando com eles progressos e involuções.

O descompasso entre uma escola tradicional e os diversos problemas advindos disso traduzem a necessidade de reinvenção da escola e a conseqüente reflexão sobre sua função e sobre o papel do professor e da família. O mais importante, diante disso, é saber lidar com as queixas escolares de dificuldades de aprendizagem. Nesse sentido, o termo reinvenção é cabível, pois é necessário ir além do que já foi analisado, o que nos recoloca na discussão sobre a subjetividade que envolve professores e estudantes. González Rey, com a Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica, nos possibilita construir um olhar para a

educação e para a escola sob outro prisma, ou seja, considerando os processos relacionais e humanos que abrangem esse universo e colaboram para o tornar-se humano.

Morin (2003) também nos auxilia quanto a isso, pois demonstra que quando reconhecemos a dimensão subjetiva da educação, o educador repensa seu papel e percebe que não deve se limitar ao conteúdo ministrado; além disso, ele deve saber lidar com as demandas da escola. Em importante trecho de sua obra, o autor retoma uma questão proposta por Karl Marx: “Quem educará os educadores?”, alertando-nos que o papel docente deve ser uma tarefa política — não no sentido normativo, mas, acima de tudo, no sentido moral. Noutros termos, a educação deve se voltar para o bem público, destinando-se ao desenvolvimento humano.

Diante do exposto, não é possível falar de desenvolvimento humano sem falar do zelo que o educador deve ter pela aprendizagem, não apenas visando o ensino dos conteúdos didáticos, conforme observa Morin, mas ensinando para a compreensão, para a cidadania e para a humanidade. É possível ser professor em perspectiva semelhante? Ou isso seria exigir além do humano?

Quando nos propomos a pensar na educação e nos processos educacionais tendo em vista sua complexidade, consideramos que o espaço escolar não se limita ao desenvolvimento cognitivo, mas envolve o desenvolvimento de subjetividades, as quais não devem ser negligenciadas, sob pena de os educadores não estarem formando para a humanidade.

Essas considerações sugerem que, embora as dificuldades estejam presentes em qualquer sociedade, e vimos isso ao longo do processo de hominização, a ausência de aprendizado no contexto escolar aflige todos os atores envolvidos, ocasionando-lhes queixas e a tentativa de se encontrar um culpado. Essa postura inviabiliza e impede que soluções e reflexões diferenciadas sejam propostas pelos educadores. Por isso, é necessário conhecermos

mais profundamente como a queixa tem acontecido no espaço escolar e é exatamente sobre isso que discutiremos a seguir.

A queixa no espaço escolar

O cotidiano escolar é permeado de situações instigantes e mobilizadoras, as quais, muitas vezes, ultrapassam os muros da escola, o que contribui para que reflexões e estudos sejam propostos tanto pelos sujeitos diretamente envolvidos como pelos pesquisadores de diversas áreas. As queixas escolares incluem-se no rol das questões suscitadas pelos sujeitos em questão. Buscando o significado do substantivo feminino queixa, verificamos que os dicionários Aurélio e Priberam da Língua Portuguesa o registram como descontentamento, lamento, denúncia, causa de ressentimento. Na escola, por outro lado, o termo se resume ao relato das dificuldades escolares dos estudantes.

Na minha prática profissional e na revisão de produções científicas, identifiquei que as queixas escolares são motivadas por diversas causas, sendo as mais comuns: indisciplina, baixo rendimento escolar, problemas emocionais e problemas comportamentais. Quase todos os motivos remetem à suspeita de alguma disfunção, anormalidade ligada ou causada por determinada patologia.

Queixa escolar e dificuldades de aprendizagem são termos que quase confundem-se, de modo que o segundo é complemento do primeiro. Ademais, queixa é quase sinônimo de fracasso. Como se nota, os termos estão intimamente relacionados e permeiam o universo escolar. Para muitos pesquisadores e educadores, o grande responsável pelo fracasso escolar é o próprio estudante, porque enfrenta problemas sociais, biológicos, psicológicos, dentre outros. Os altos índices de evasão e repetência escolar — que colocam não só o Brasil, mas

outros países subdesenvolvidos à margem do progresso educacional — também são consequência dessa ideia distorcida.

No âmbito da SEE/DF, a queixa escolar requer atenção especial, contando com um serviço especializado e estruturado para viabilizar ações institucionais, preventivas e interventivas:

As queixas se formalizam por meio de registro escrito dos professores, quando solicitam apoio pedagógico em busca de identificar o “defeito” de seus alunos, tentando compreender o que os impedem de aprender. Nesse sentido, os professores demonstram aguardar que o apoio pedagógico solicitado possa contemplar suas expectativas, frente ao desafio de “descobrir” a origem do problema. (Silva, 2013).

Por meio dessa formalização, o problema — que poderia ser atribuído a causas gerais ou pontuais — materializa-se em um documento que demanda um olhar criterioso e reflexivo por parte dos atores da escola, não lhes cabendo a procrastinação. Ao contrário, eles devem compreender a queixa e atuar efetivamente, no intuito de saná-la.

A alfabetização constitui uma das principais funções da escola, pois promove o processo de aquisição da leitura e da escrita, contribuindo para a autonomia e liberdade do sujeito. Quando tal objetivo não é alcançado nos primeiros e segundos anos escolares, correspondentes aos seis e sete anos de idade, um estado de alerta é acionado. O que inicialmente afligia apenas o professor adquire, em determinado momento, visibilidade no contexto escolar. Diante disso, o principal atingido, o estudante, muitas vezes é ignorado em sua singularidade como pessoa, no seu modo de aprender e também como partícipe desse processo que, por natureza, é um processo tensionado, na medida em que coloca a criança diante de novas formas de ver e pensar o que a circunda. Essas constatações corroboram as investigações de González Rey (2014) acerca do equívoco de a instituição escolar insistir em um processo despersonalizado, omissivo e com um fim em si mesmo, sem espaços para erros, reorganizações e valorização de saberes anteriores. “O sujeito só vai desenvolver-se na tensão

de sua produção singular ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende” (González Rey, 2014, p. 32).

A queixa, sob este enfoque, pode adquirir outro sentido, resultando, caso alguns aspectos sejam considerados, um momento de tensão positiva. Ouvir o estudante neste momento, indagar-lhe as dificuldades e os sentimentos, saber por que ele não está aprendendo ou correspondendo às expectativas que o professor e a família depositam sobre ele são atitudes que favorecem a compreensão do problema. Todavia, parece incoerente não haver, por parte do professor, um processo reflexivo na ação de proferir uma queixa. Vale ressaltar que o registro de uma queixa escolar pode colocar em evidência as próprias fragilidades profissionais e formativas do docente, bem como expor um aluno que está sob sua responsabilidade neste processo de ensino-aprendizagem.

No âmbito da Teoria da Subjetividade, estudos anteriores (Cardinalli, 2006; Rossato, 2009, Bezerra, 2014; Oliveira, 2017) revelam que as dificuldades de aprendizagem não ligadas a deficiências associam-se a processos emocionais que paralisam o estudante diante do aprender, impedindo-o de se expressar como sujeito. González Rey complementa que no ensino, como em um processo psicoterápico “sem os posicionamentos da pessoa, o desenvolvimento não acontece” (2011, p. 59).

Isso posto, cabe reiterar que esta pesquisa propõe analisar a subjetividade de professores e estudantes em relação a queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. Para tanto, é necessário compreender em que base teórica o estudo foi fundamentado.

A Teoria da Subjetividade na perspectiva cultural-histórica

Questões de ordem política limitaram a psicologia soviética de avançar nos estudos relativos à compreensão da psique como um sistema. Reflexões feitas por Vygotsky e

Rubinstein e o diálogo com outros autores já apontavam para a necessidade de se romper com dicotomias cristalizadas (cognitivo-afetivo, individual-social) e a busca por uma dialética necessária à constituição de uma nova psicologia, como também de seu objeto de estudo, a psique humana. Estudos posteriores de Bozhovich e Lomov e os construtos da Teoria da Complexidade de Morin inspiraram González Rey a avançar no sentido de produzir inteligibilidades acerca dessa compreensão.

Desta forma, no processo de construção da Teoria da Subjetividade, González Rey desenvolve uma trama conceitual descritiva da constituição e do funcionamento da subjetividade por meio de reflexões envolvendo: sentido subjetivo, configuração subjetiva, subjetividade individual e social e sujeito.

A subjetividade é um aspecto inseparável da condição humana, não sendo reflexo do que acontece, mas uma produção definida nas ações e relações que o indivíduo estabelece com o mundo. A subjetividade, portanto, diz respeito à constituição essencial do ser humano, ou seja, é uma característica da experiência humana no percurso da vida. Tal subjetividade não se insere em um processo racional e vai além do que é material e biológico, constituindo-se como uma produção simbólico-emocional do sujeito. Sob este aspecto, é impossível pensar em qualquer indivíduo desconsiderando sua subjetividade. Ademais, esta não é somente fruto do que o homem compartilha com seus pares e com sua cultura, pois integra um sistema complexo que não acontece isoladamente, sendo produzido de forma simultânea nos níveis sociais e individuais (González Rey, 2005d).

Nas relações humanas gestadas no meio social, o sujeito, a todo momento, depara-se com experiências únicas, mobilizadoras da produção de **sentidos subjetivos**, os quais constituem a unidade de análise nuclear da teoria da subjetividade. González Rey (2012) os define como “a unidade do simbólico e do emocional” ou como expressões de experiências vividas pelo sujeito em seu percurso de vida. Tais sentidos dizem respeito unicamente ao

momento presente, pois são fluidos, dinâmicos e não podem ser posteriormente revividos. Além disso, não são dados, produzidos ou atribuídos de maneira falseada, mas são verdadeiros e únicos, e refletem as produções atuais da experiência que, por ser individual, é concebida de modo distinto pelos diferentes sujeitos. Segundo González Rey (2003, 2005d, 2012, 2017), os sentidos subjetivos são inseparáveis das configurações subjetivas, só podendo ser analisados nessa forma de organização.

As **configurações subjetivas** podem ser entendidas como momentos de integração e organização dos sentidos subjetivos produzidos no curso das ações e experiências. “Constituem as articulações de sentidos subjetivos em que se organizam tanto a subjetividade individual quanto a social”. Ainda conforme observa González Rey (2017, p. 56), podemos entendê-las como um “microcosmo da vida humana”. Em algum momento estas configurações adquirem uma relativa estabilidade, embora sejam, em sua natureza, dinâmicas, visto que se organizam e se reorganizam diante das experiências vividas e podem, em momentos diversos, entrecruzarem-se, modificando-se.

Quando falamos de subjetividade, sentidos subjetivos e configurações subjetivas temos que considerar que são constitutivas de um sujeito, este dotado de uma subjetividade individual que o caracteriza e o torna único. **Subjetividade individual** também é um conceito que compõe a Teoria da Subjetividade e integra aqueles processos que resultam das experiências do sujeito em seu meio de interação social; não é algo intencional e consciente e tem caráter singular. A **subjetividade social**, por outro lado, é o resultado de processos de significação e sentidos presentes em espaços da vida social; ademais constitui determinado espaço, imprimindo-lhe uma espécie de código interno de funcionamento. Ambas as subjetividades são processos interligados que ocorrem simultaneamente, pois o sujeito se constitui no tensionamento entre o individual e o social(González Rey, 2005b)

Na gênese de todos esses processos temos o sujeito. Por meio dele e em relação a ele a sociedade e tudo que a constitui se movimenta, seja em sentido positivo ou negativo. De outra forma, o indivíduo só se expressa como sujeito em meio a essa sociedade. Ao falar de **sujeito**, González Rey refere-se a um sujeito intencional, que age com condição de independência, eficiência, liberdade, consciência e responsabilidade por seus atos. Esse constituir-se sujeito é um processo tensionado, pois não é algo que define uma qualidade da pessoa ou do grupo, mas uma expressão singular do indivíduo perante determinada situação (González Rey, 2017).

Na constituição do sujeito está presente um caráter de confronto, tensão e posicionamentos frente ao que lhe acontece, ao que lhe é imposto e estabelecido. González Rey (2017, p. 58) observa que “O sujeito é aquele indivíduo ou grupo que é capaz de gerar um caminho alternativo de subjetivação dentro do espaço normativo institucional em que atua”.

Nesse conceito de sujeito proposto pelo autor, vale ressaltar que a intencionalidade é um dos aspectos que pauta as ações do sujeito e é mediada pelas produções subjetivas diferenciadas, as quais surgem do tensionamento social.

A Subjetividade se entrelaça no contexto escolar de maneira bastante curiosa e é analisada de modo diferente em um contexto familiar ou religioso, por exemplo. A escola permite a reflexão sobre o trabalho e as relações pedagógicas, as mudanças e/ou implementação de políticas, a estruturação de projetos, a organização de festividades, enfim, tudo o que faz parte das ações e relações pedagógicas pode ser objeto de reflexão sob o enfoque da Teoria da Subjetividade.

O sujeito, em um processo dinâmico e recursivo, constitui sua subjetividade por meio da cultura e das relações sociais, conforme veremos a seguir.

A subjetividade permeando ações e relações na escola

O espaço escolar é um lugar essencialmente dinâmico, sobretudo tendo em vista o número de indivíduos que ali transitam e a intensa fluidez das relações ali estabelecidas. Talvez as relações sociais sejam mais fluidas na escola porque anualmente professores e estudantes têm a oportunidade de se conhecer e de se relacionar com diferentes pares diariamente, ainda que a relação entre professores e estudantes seja mais duradoura dentro da sala de aula.

A subjetividade é pouco reconhecida na escola, porém integra ações e relações estabelecidas neste espaço. Quando nos propomos a analisar a relação professor-aluno sob o enfoque da subjetividade, concordamos com Tacca & Branco (2008) que a escola, ao desconsiderar esse aspecto, comete um equívoco quando enfrenta a problemática do fracasso escolar.

A aprendizagem, reconhecidamente um processo complexo, não pode ser atribuída apenas à capacidade cognitiva, pois isso desconsideraria que estão imbricados outros fatores na dinâmica de aprendizagem, a exemplo da afetividade e da motivação. Reduzir a aprendizagem a um único aspecto é tanto conceber o estudante como alguém que não partilha experiências produtoras de sentidos subjetivos como limitar a sala de aula a um espaço de aquisição de conhecimentos instituídos. Desse modo, a escola reduz-se a um espaço físico, ausente de contradições, convivências e compartilhamentos, o que contradiz toda a perspectiva histórico-cultural de ensino-aprendizagem.

Na sala de aula professor e estudante estabelecem uma relação desigual, pois em nosso modelo de ensino vigente o primeiro tende a se posicionar como detentor do saber e, muitas vezes, ignora o conhecimento de seus alunos. Quando falamos em queixa escolar de dificuldades de aprendizagem isso quase sempre se verifica, comprovando que as

dificuldades discentes se limitam aos conteúdos acadêmicos, pois o estudante domina muitos saberes em outras áreas de sua vida. Embora ele consiga realizar compras, entender o mundo que o circunda e se relacionar com seus pares, na escola é colocado como “in-capacitado” para o aprender, para o sucesso.

González Rey nos ajuda a pensar o processo relacional entre professor e estudante e a experiência que compartilham na escola. Conforme observa o autor (2012, p. 28), “A experiência vivida só poderá ser conhecida através de suas consequências e efeitos subjetivos colaterais que acontecem na configuração subjetiva da experiência e não pela experiência em si”. Não é a experiência que assume preponderância, mas os sentidos subjetivos advindos dela. Essa colocação nos alerta sobre os reflexos, incontrolláveis e imprevisíveis, das produções subjetivas, as quais são partilhadas no curso das experiências, colaborando para nossa constituição subjetiva. Dessa forma, outros processos imbricados no curso da convivência, da aprendizagem e do desenvolvimento devem ser considerados, pois estudantes e professores protagonizam uma experiência singular na escola.

González Rey (2017) reitera que a aprendizagem deve ser entendida como um processo complexo e subjetivo, o que implica considerar que “a aprendizagem não é um processo meramente individual, mas também sociorrelacional” (p. 57). Isso elucidada as dificuldades de aprendizagem, aspecto que nos interessa, pois colabora para a queixa escolar. Conceber a aprendizagem como um processo sociorrelacional pressupõe analisar as ações e relações pedagógicas e aprendentes gestadas no contexto escolar.

Concordamos com González Rey (2011, 2012, 2014, 2017) quando ele afirma que para o estudante constituir-se como sujeito e ser protagonista do seu próprio processo de aprendizagem e desenvolvimento, é necessário que a educação a que ele esteja submetido e a escola que frequenta sejam reorganizadas, de modo a romper paradigmas hegemônicos de dominação e servilismo sociais. Na escola deve haver espaço para que se estabeleçam

relações dialógicas, de modo que os processos educativos sejam compreendidos como processos de indivíduos concretos, em realidades concretas. Noutros termos, para que haja qualquer proposição de mudança, a intencionalidade e o compromisso devem orientar as políticas e as práticas pedagógicas. No processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante estão produções subjetivas diversas, as quais se modificam no curso das experiências vivenciadas em sala de aula, gerando novas produções subjetivas.

Os construtos ancorados na Teoria da Subjetividade que discorrem sobre a formação profissional e o desenvolvimento humano — processos ocorridos em instituições, como a escola e a família — têm favorecido outros pesquisadores a repensarem antigos conceitos que, de certa forma, fundamentam e orientam as práticas escolares. Sob este enfoque, as produções de Rossato (2009, 2017) subsidiam pesquisas cuja proposta central é pensar o desenvolvimento da subjetividade no âmbito escolar. As ações e relações pedagógicas, vem sendo discutidas e analisadas no intuito de que o trabalho docente seja abordado para além de uma prática pedagógica.

As ações e relações pedagógicas podem ser entendidas, segundo Rossato (et al, 2017), como expressões da constituição da subjetividade de professores em relação à sua identidade profissional e ao seu fazer pedagógico. Neste sentido, a autora rompe com o conceito de prática pedagógica restrita a um mero desempenho técnico, sem espaços para posicionamentos e expressões subjetivas.

Essa concepção — comprometida com a dimensão complexa da educação bem como com uma formação profissional que privilegia a formação humana — colabora para que o indivíduo também se desenvolva e se manifeste no seu espaço de trabalho. Ao expressar-se como sujeito, o docente promove ações e relações aprendentes, ou seja, reconhece que professor e estudante dividem um espaço relacional, propício à constituição e ao desenvolvimento da subjetividade. Ações e relações aprendentes são concepções que surgem

por meio de reflexões sobre as relações estabelecidas na escola. Isso colabora para que este espaço se constitua como um espaço sociorrelacional de aprendizagem e desenvolvimento.

Ações e relações aprendentes sugerem um processo dialógico que ocorre entre professor e estudante, e respectivos pares, em espaços e tempos de aprendizagem, perpassados por produções subjetivas potencialmente promotoras de desenvolvimento. Tais ações e relações partem do princípio de que o estudante experimenta um processo de aprendizagem. Desse modo, o aprendente é percebido pelo professor como aquele que convive em outros espaços, nos quais vivencia e compartilha experiências que repercutem no espaço da sala de aula. Noutros termos, o estudante não pode ser visto apenas como alguém disposto a aprender um conteúdo, pois ele tem uma história onde desempenha importante papel. Em suma, o estudante é alguém cujo percurso de vida está em contato com a cultura historicamente produzida e com núcleos familiares e sociais, por meio dos quais surgem motivações e necessidades que o fazem se posicionar de determinada forma diante das demandas da escola.

Nesse espaço, as emoções e os afetos, assim como a motivação, a necessidade e o diálogo são considerados atributos necessários às relações entre pares e entre o professor e seus estudantes. Estes, mais que recursos e técnicas, podem promover produções de sentidos subjetivos que favoreçam a aprendizagem e o desenvolvimento subjetivo.

Problematização e Objetivos

A necessidade de realização deste estudo empírico surgiu em virtude das angústias e reflexões suscitadas no contexto de trabalho da pesquisadora, no contato direto com estudantes em situação de queixas encaminhadas ao SEAA. Inicialmente, eu procurava entender como eram geradas as queixas de dificuldades de aprendizagem escolar. Para tanto, questionava quais elementos subjetivos estavam presentes no trabalho do professor e nas relações que estabelecia com os estudantes e com o conhecimento e como as produções subjetivas do estudante se relacionavam com a queixa gerada pelo professor.

Seguindo o posicionamento de González Rey (2005b, 2005a), essa problematização foi, de fato, o momento inicial da pesquisa que, ao longo do seu desenvolvimento, transformou-se, tornando-se mais complexa, contribuindo para a produção de inteligibilidades sobre outros aspectos. De qualquer forma, o compromisso ético e político de considerar os dois principais envolvidos na queixa de dificuldades de aprendizagem escolar, professor e estudante, esteve sempre presente em todo o desenvolvimento desse estudo, demarcando, assim, o compromisso com o outro.

Para melhor compreensão das questões colocadas como pontos orientadores da pesquisa, delineamos os objetivos a seguir:

Objetivo geral:

Analisar como a subjetividade de professores e estudantes se relaciona com queixa de dificuldades de aprendizagem escolar.

Objetivos específicos:

Compreender como a subjetividade do professor se relaciona com suas ações e relações pedagógicas no contexto escolar;

Compreender como a subjetividade do estudante se relaciona com suas ações e relações aprendentes no contexto escolar;

Analisar como a subjetividade social integra as produções subjetivas dos professores e estudantes.

Bases epistemológicas e metodológicas da pesquisa

Neste capítulo apresento os pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa, considerando as reflexões de González Rey sobre o estudo da subjetividade na perspectiva cultural-histórica.

A Epistemologia Qualitativa como base da metodologia construtivo-interpretativa

Mesmo reconhecidos e considerados como ciência, os estudos e pesquisas em Psicologia foram historicamente marcados por um caráter positivista distanciando o empírico e o teórico. Por longo tempo, a Psicologia buscou em outros campos de conhecimentos modelos e instrumentos que não conseguiam alcançar a complexidade de seu objeto de estudo: os processos psicológicos. Aliada a esse processo, a compartimentação da Psicologia, foi alvo de preocupação para pesquisadores como Vygotsky que, desde o início do século XX, procurou chamar a atenção para o problema que se instalava, apontando a necessidade de se pensar uma Psicologia Geral, de modo que houvesse espaço para o conhecimento teórico, cuja origem se retroalimentava no conhecimento empírico.

Apenas no final da década de 1980 é que a Pesquisa Qualitativa surge na Psicologia, ainda com resquícios da pesquisa positivista, no seu caráter instrumentalista. González Rey (2013) se refere a esse longo período de ausência epistemológica como “silêncio epistemológico”, o que contribuiu para o distanciamento entre Psicologia e Filosofia e entre Psicologia e Ciências Sociais.

Para que na Psicologia a teoria esteja atrelada a uma epistemologia, o autor imprime grande esforço na constituição da Epistemologia Qualitativa, que subsidia os estudos por ele desenvolvidos sobre a Teoria da Subjetividade. Como ele mesmo assinala, os modelos antes

utilizados não conseguiam apreender os problemas que surgiam, tampouco favoreciam a geração de inteligibilidades nos processos analisados, pois estes diziam respeito a produções que almejavam apreensões diretas sobre o outro, algo impossível no âmbito da subjetividade.

González Rey (2005d 2005e, 2013, 2015) observa que os estudos da subjetividade surgem com o compromisso de tentar superar a fragmentação até então existente na compreensão da psique humana. Sob este aspecto, a epistemologia por ele desenvolvida possibilita pensar outros percursos metodológicos. Segundo o autor, pensar a subjetividade é considerá-la como constitutiva da cultura e dos contextos sociais aos quais não está subordinada; tais categorias refletem, na verdade, o lócus emancipatório da subjetividade.

Realizar uma pesquisa qualitativa ancorada nessa epistemologia significa conceber a pesquisa e o conhecimento como momentos propícios para novas construções, cujo princípio fundamental é o **caráter construtivo-interpretativo do conhecimento**. Isso implica afirmar que o conhecimento é uma produção permeada de contradições e momentos de tensões, reflexões e ressignificações, os quais definem a sua construção e interpretação. No entanto, tais processos favorecem intensas construções teóricas oriundas dos momentos empíricos, o que atribuiu ao pesquisador o papel de constante reflexão, interpretação e reformulação do conhecimento.

Esse posicionamento do pesquisador o coloca como sujeito reflexivo e produtor de conhecimento teórico, uma vez que gerar inteligibilidade sobre os processos estudados possibilita que ele acene outros caminhos a serem seguidos e novos campos a serem explorados. O que inicialmente, a partir de uma leitura reflexiva, o pesquisador aponta como indicadores preliminares tende a ganhar consistência no curso da pesquisa, com a utilização de outros indicadores, os quais passam a constituir hipóteses que, confrontadas com a bases teóricas do pesquisador, avançam sobre a construção de novas zonas de sentido. Realizar a

pesquisa tendo em vista tal abordagem desafia o pesquisador a acenar novos caminhos, conferindo legitimidade ao conhecimento.

Outro aspecto extremamente importante nesse contexto é superar a dissociação entre o empírico e o teórico, ou seja, estes não devem ser abordados como momentos distintos da pesquisa. Estar em campo com um olhar teórico-reflexivo permite ao pesquisador um constante embate mental sobre os fenômenos vistos. Assim, o empírico e o teórico são constitutivos de um mesmo processo. A interpretação não surge de forma unilateral pelo pesquisador, mas acontece de modo reflexivo e dialógico entre os participantes da pesquisa e o pesquisador.

Outro princípio fundante da Epistemologia Qualitativa — que está atrelado ao caráter construtivo-interpretativo do conhecimento — é a **legitimação do singular como instância de produção do conhecimento científico**. Tal legitimação considera a pesquisa uma produção eminentemente teórica, pelo fato de o pesquisador, neste processo, resignificar seu saber científico, compreendendo-o como um construto passível de novas interpretações. A significação da singularidade como nível legítimo da produção do conhecimento torna a expressão individual do sujeito pesquisado significativa para o pesquisador, em virtude dos desdobramentos interpretativos que podem emergir desse processo.

Esse princípio rompe sobremaneira com as pesquisas positivistas, uma vez que, ao considerar estudos de casos como legítimos na produção de conhecimentos, atribui lugar de destaque à teoria. Um caso singular pode, a partir do esforço intelectual e reflexivo do pesquisador, produzir novas inteligibilidades sobre determinado fenômeno. Tal posicionamento colabora para o fim das dogmatizações teóricas, por justamente trabalhar no sentido de oxigenar determinados aportes teóricos, considerando o tempo histórico e cultural, bem como a condição de sujeito singular.

Nessa perspectiva, o **caráter interativo e dialógico da pesquisa qualitativa** associa tal pesquisa a um momento de comunicação, de compreender e fazer-se compreendido por meio do recurso comunicativo. A comunicação é um espaço privilegiado de expressão do simbólico que é inerente à subjetividade. Isso pressupõe que entre pesquisador e pesquisado exista uma relação que possibilita um compartilhamento e uma atividade interativa, com significados e emoções, tornando o pesquisado também sujeito implicado na pesquisa proposta. É também por meio do processo comunicativo, não necessariamente somente entre pesquisador e participante, que o pesquisador trabalha com informações que possibilitam uma leitura das configurações e produções subjetivas do participante. Isso se verifica nos momentos em que o pesquisador participa, compartilha e presencia diálogos com os quais o participante também está envolvido.

A relação comunicativo-dialógica estabelecida entre os participantes instaura e/ou aponta caminhos e decisões no curso da pesquisa, desde a escolha de determinados indutores, como momentos propícios à sua utilização, como também a produção teórica por parte do pesquisador, uma vez que colabora para que suas articulações se convertam em zonas de sentido e inteligibilidade, não sendo possível pensar em pesquisa qualitativa e análises de casos sem considerar esse atributo. Desta forma, a autonomia do pesquisador é exigida em conformidade com as produções teóricas por ele realizadas, sendo um caminho para seu próprio desenvolvimento e também para o desenvolvimento de novos modelos teóricos.

Quando orientadores da pesquisa, tais princípios remetem a uma preocupação com os demais aspectos da pesquisa, dentre os quais: seu contexto, a construção do seu cenário social, seus participantes, os instrumentos que utiliza, a análise das informações que produz e seus cuidados éticos, conforme veremos a seguir.

Metodologia construtivo-interpretativa

O contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma Escola Classe pertencente a uma Região Administrativa do Distrito Federal que possui um considerável Índice de Vulnerabilidade Social (IVS), segundo dados do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese).⁷ Por ser uma região em pleno desenvolvimento, conta com assentamentos ainda não legalizados pelo governo e sua população enfrenta muitas dificuldades relativas à habitação, saúde, segurança e educação. Comparada a outras regiões, a quantidade de escolas dessa região não atende à demanda populacional e muitas estão sucateadas. Com efeito, há um grande índice de evasão, listas de espera e turmas superlotadas, o que muitas vezes acarreta o alto índice de queixas por parte dos professores.

De acordo com os documentos analisados, a escola foi inaugurada na década de 1980. Conforme revelou a presente pesquisa, é uma escola inclusiva e integral, abrangendo a Educação Infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental no turno diurno, atendendo, anualmente, uma média de quase 700 estudantes.⁸ Tal escola — que conta com 15 salas de aula que podem acomodar até 30 turmas em dois turnos — seguiu o padrão estrutural das demais inauguradas no mesmo período, sendo composta por cinco blocos distintos: três blocos abrigam as salas de aula, um bloco abriga a área administrativa e no outro funciona um espaço coletivo para estudantes, interligando cozinha, banheiros e pátio. Sua estrutura inicial não passou por grandes reformas, apenas adequações e reorganizações de espaços, procurando adequar-se às exigências legais para tornar-se inclusiva e funcionar de maneira

⁷ Segundo dados de 2010, a região onde a pesquisa foi realizada ocupa o 4º lugar no DF, com IVS de 55,1.

⁸ No momento da pesquisa, havia cerca de 678 estudantes matriculados nesta escola. Vale ressaltar que esse número oscila de acordo com o registro de saídas, entradas e montagens de turmas.

integral. Dentre essas adequações foram realizadas construções de rampas em alguns locais; adequação do pátio (para a instalação de um anfiteatro, com a colocação de um tablado de madeira, semelhante a um palco); construção de um espaço que deveria ser condizente com o tamanho de uma quadra poliesportiva, mas cujo padrão é menor (não tem cobertura, arquibancadas ou sinalizadores para a prática específica de algum esporte, dentre os quais: cesta de basquete, local para rede de vôlei ou demarcação para futsal). Como pude perceber no decorrer da pesquisa, tais espaços eram disputados com alegria pelos estudantes, representando, para a maioria deles, o único espaço de lazer e recreação da comunidade.

Como trabalho na SEE/DF conheço várias escolas cuja estrutura assemelha-se à escola pesquisada. Todavia, não pude evitar o choque e estranhamento ao realizar a primeira visita ao local, cujo estado de conservação e higiene eram precários. Não era um espaço acolhedor, colorido, bem mobiliado e decorado; ao contrário, carecia de investimentos materiais e humanos, o que reflete o descaso do poder público no tocante à educação de uma população em situação de vulnerabilidade. Tais considerações também são partilhadas por alguns profissionais que ali trabalham e justificadas pela direção como resultado do atraso no repasse de verbas, as quais não são suficientes e não podem ser destinadas às grandes reformas, apenas ao custeio e à manutenção.

À época da pesquisa a escola funcionava de forma integral, atendendo estudantes no contraturno, de modo que eram servidas refeições (almoço, lanche e jantar) e oferecidas atividades extras por um grupo específico de profissionais para esse fim. Como nem todos os alunos participavam da modalidade integral, tais atividades não estavam atreladas ao restante da escola. Durante todo o dia a escola demonstrou-se dinâmica, ainda que cada membro estivesse cuidando de algo isoladamente ou exercendo atividades em pequenos grupos.

A construção do cenário social da pesquisa

O início de qualquer pesquisa dentro de uma escola da SEE/DF passa antes pela análise da Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação (Eape) que, verificando a viabilidade do estudo, encaminha o pesquisador à Regional de Ensino pretendida. Desta forma, fui encaminhada à regional de meu interesse, sob os cuidados do Núcleo Pedagógico e da Coordenação Pedagógica Intermediária do SEAA, onde pude expor e demonstrar meu interesse pelo tema da pesquisa. Após análise das coordenadoras, algumas opções me foram apresentadas, de modo que escolhi uma escola em virtude do potencial investigativo que apresentava. Tal escola — ao contrário de anos anteriores, em que era bem avaliada e apresentava boas condições — não conseguia, naquele momento, atingir avaliações positivas nem no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), nem nas avaliações internas do DF. A realização da pesquisa surgia como uma oportunidade de análise de alguns aspectos e reflexões sobre o contexto escolar que me foi apresentado. Assim, foi agendada uma visita e fui recebida pela diretora e pedagoga, momento em que ambas se mostraram receptivas e dispostas a colaborar, mantendo-se, durante minha permanência na escola, abertas ao diálogo e auxiliando no que fosse necessário. Iniciei, então, a preparação e construção do cenário de pesquisa.

González Rey (2005b) e Martínez, Rossato & Martins (2014) alertam para a atenção especial que se deve conceder a essa etapa da pesquisa. “O cenário de pesquisa é a apresentação da pesquisa por meio de um clima de comunicação e de participação que facilita o envolvimento por parte das pessoas” (González Rey, 2005b, p. 84).

De acordo com o autor, o pesquisador deve criar campos de comunicação que favoreçam o início da pesquisa, a fim de que seu desenvolvimento também seja verificado. O desafio de colaborar para que os participantes se tornem sujeitos inicia-se com a criação de

um cenário que propicie isso. Do mesmo modo, é desafiante para o pesquisador manter um clima favorável no transcorrer de toda a pesquisa, o que muitas vezes requer novas reconstruções. Considerando esses aspectos e dada a complexidade do tema e da abordagem pretendida, optei, inicialmente, por um momento coletivo, de modo que não houvesse indicações da direção da escola, mas que a participação dos professores fosse voluntária.

Percebi que o momento adequado para abordar os professores seria aquele em que todos estivessem reunidos na coordenação pedagógica coletiva semanal,⁹ o que foi possível graças à autorização da direção que me disponibilizou um dia para que isso se efetivasse. Reuni-me com os professores no turno da manhã e da tarde. Para este momento, planejei uma atividade em que os presentes pudessem inicialmente escrever em pequenos papéis, com apenas uma palavra, o que lhes viesse à mente quando mencionado o termo “queixa escolar”. Em seguida, montamos um cartaz e passamos a discutir o assunto. Posteriormente, apresentei minha intenção de estudo e o modo como a comunidade escolar contribuiria para que ele fosse realizado.

É válido ressaltar que após a produção do cartaz, intensa e calorosa discussão envolveu os presentes, os quais expuseram seus pontos de vista sobre diversos temas ali surgidos. Curiosamente neste momento percebi uma escola dividida entre liberal e conservadora, bem como grupos com distintas visões sobre processos humanos de desenvolvimento e sobre o ensino-aprendizagem. A polaridade era visível, como também a centralidade de decisões de determinado grupo. Desse modo, pude vislumbrar um pouco da subjetividade social da escola, o que permitiu que possíveis hipóteses dialogassem com outras hipóteses produzidas no curso da pesquisa ou mesmo pudessem ser analisadas em estudos futuros. Além disso, constatei que a queixa de dificuldades de aprendizagem escolar

⁹ No contexto da SEE/DF, é um espaço destinado a estudos, formação continuada e preparação de aulas no contraturno. Tudo isso deve corresponder a 15 horas semanais que são remuneradas e completam as 40 horas de trabalho, configurando-se como uma dedicação exclusiva. Às quartas-feiras essas atividades acontecem de maneira coletiva.

não era um tema ultrapassado naquele espaço; consistia, ao contrário, em uma necessidade reflexiva premente.

Este momento define-se como primordial para que vínculos iniciais entre os participantes e o pesquisador sejam estabelecidos. No intuito de contornar o clima acalorado, coloquei-me, antes de tudo, como professora e pedagoga preocupada com um problema que atinge a todos os envolvidos no contexto escolar e como uma profissional comprometida com o meu trabalho, motivo pelo qual me propus a realizar o presente estudo.

Após intenso debate, três professoras — que ministravam aulas para turmas de 4º anos no turno vespertino — fizeram ponderações sobre suas turmas e se dispuseram a participar da pesquisa. Nesse momento, aproximei-me mais efetivamente destas professoras e continuei participando do cotidiano da escola — integrei reuniões coletivas, observei os horários definidos para recreio e recreações, bem como os horários das entradas e saídas de turnos, travei diálogos com funcionários e estudantes, dentre outras coisas. Esses momentos foram preciosos para que eu percebesse a dinâmica relacional entre os funcionários e a organização do trabalho pedagógico escolar.

Nas reuniões de que participei com cada uma destas professoras, foi possível estabelecer melhor contato, agendar horários e conversar sobre os estudantes que, segundo elas, deveriam participar da pesquisa. Expliquei a elas os critérios para a escolha dos estudantes — ter dificuldades de aprendizagem; ter sido retido em séries anteriores; ser motivo de preocupação ou alvo de queixa. Não fiz distinção de sexo ou idade, tampouco exigi que fossem encaminhados ao SEAA.

De acordo com esses critérios, alguns estudantes poderiam participar da pesquisa, de modo que permiti que elas decidissem quais seriam contemplados, sobretudo considerando suas maiores preocupações. Inicialmente havia pensado em uma professora e um estudante, o que totalizaria três estudantes, porém uma professora solicitou um olhar diferenciado para

outro estudante e acatei a sua sugestão. Ao final, três professoras e quatro estudantes foram contemplados em minha pesquisa. A partir da sugestão das professoras, passei a buscar um contato com os estudante durante o recreio, de modo informal e indireto.

Na sequência, planejei uma atividade conjunta entre eles e, mais adiante, estabeleci contatos individuais. O quadro abaixo sintetiza o teor das atividades realizadas em grupo:

Quadro 1: Atividades realizadas

Atividade do 1º encontro	Exibição dos vídeos <i>O menino que aprendeu a ver</i> (adaptação do livro de Ruth Rocha) e da primeira parte (versão dublada) de <i>Timothy vai à escola</i> (desenho animado canadense exibido no Brasil pela TV Cultura até 2003/2007).
Sinopse do vídeo	1º vídeo: explora o processo inicial de aquisição da leitura. 2º vídeo: explora o cotidiano escolar (situações emocionais como rejeição, amizades, bullying) e o primeiro dia de aula do personagem principal, Timothy.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> – Apresentação formal da pesquisadora e da pesquisa; – contato inicial e formação de vínculos iniciais; – escuta qualificada; – aceite dos estudantes em participar da pesquisa por meio da assinatura dos termos de assentimento, após explicar-lhes como seria a pesquisa e quais seriam as atividades realizadas.
Participantes	<ul style="list-style-type: none"> – Pesquisadora; – estudantes sugeridos pelas professoras.
Pontos iniciais da conversa	<ul style="list-style-type: none"> – Que vídeo gostou mais? Por quê? – Sobre o 1º vídeo: como aprendeu a ler? Se não, como se sente sobre isso? – Sobre o 2º vídeo: o que faria se fosse o Timothy? Já aconteceu com você? Como é a escola? Como é a sala de aula, os amigos e a professora?

Após a exibição desses vídeos, passei a frequentar a escola mais assiduamente e outros encontros (individuais, ou em grupo) foram acontecendo em momentos autorizados

pelas professoras. Ademais, foi possível adentrar nas salas de aulas e perceber um pouco a dinâmica do trabalho escolar, o trabalho das professoras e como os estudantes se movimentavam em sala de aula, na realização das atividades e com os colegas.

Durante minha permanência na escola, o clima sempre foi propício ao diálogo. Quando surgiam dúvidas e era necessário conhecer mais sobre a comunidade escolar eu conversava com as profissionais da portaria que acompanhavam sempre a entrada e saída de turnos e conheciam grande parte dos pais e responsáveis pelos estudantes. Estive em campo no período de 01/09/16 a 15/12/16, quando frequentei a escola semanalmente, em dias e horários combinados com a direção e professoras.

Os participantes da pesquisa

Participaram desta pesquisa três professoras e quatro estudantes que compunham suas respectivas turmas.

Um dos critérios iniciais da pesquisa era que os professores contemplados fossem servidores efetivos, com disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Além disso, tais professores deveriam estar em vias de encaminhar seus estudantes ao SEAA, registrando a queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. Quanto aos estudantes, além da queixa atual do professor, observamos se havia, em sua documentação escolar, histórico de retenção e dificuldades de aprendizagem em qualquer área do conhecimento. Não fizemos distinção de sexo, idade ou condição social desses estudantes para que participassem da pesquisa.

Instrumentos

A pesquisa qualitativa, fundamentada nos aportes da Epistemologia Qualitativa de González Rey e considerando os princípios que a integram, possibilita uma gama maior de atividades para a produção de informações, bem como permite a elaboração e adaptação de novos instrumentos a partir da análise do contexto escolar e das necessidades percebidas nesse contexto.

O autor define como instrumento “toda situação ou recurso que permite ao outro expressar-se no contexto da relação que caracteriza a pesquisa” (González Rey, 2005b p. 42). Além disso, ele observa que “Os participantes de uma pesquisa, na medida em que se tornam sujeitos do processo de que participam, irão expressar-se apenas a partir de campos de comunicação que tenham sentido para eles” (González Rey, 2005b, p. 95). Assim, não há a obrigatoriedade de utilização de instrumentos apenas escritos, sendo igualmente importantes os diálogos informais, estando o pesquisador livre para elaborar indutores adequados aos objetivos e aos momentos percebidos no curso da pesquisa. Da mesma forma, é possível que alterações sejam realizadas durante a pesquisa, caso tal necessidade seja identificada. Portanto, no âmbito da metodologia construtivo-interpretativa, o valor das informações não está atrelado ao instrumento que produziu tal valor, mas à relevância analítica, das informações produzidas na realização do instrumento.

Instrumentos apoiados em indutores não escritos

Sistemas conversacionais

Os sistemas conversacionais se ancoram em uma proposta de deslocamento reflexivo entre os participantes da pesquisa, cuja responsabilidade inicial cabe ao pesquisador. Pensar

linhas gerais norteadoras que conduzam a determinado eixo temático de interesse da pesquisa não desqualifica a espontaneidade do diálogo, ao contrário, favorece o envolvimento desse diálogo. Por integrar um processo ativo, essa proposta exige do pesquisador criatividade e conhecimento sobre as linhas de diálogo anteriormente estipuladas, para que ele seja capaz de questionar, redirecionar e aprofundar determinados pontos sem, no entanto, tolher a expressão do participante. Isso também pressupõe aspectos como segurança, intimidade e confiabilidade, todas estabelecidas entre os envolvidos.

Como as conversações acontecem em vários momentos da pesquisa, elas podem ser retomadas sempre que surgirem novas demandas, tanto pelo pesquisador como pelo participante. González Rey (2005b) sintetiza esse processo dialógico como um processo de corresponsabilidade, o que colabora para que os participantes sejam sujeitos da pesquisa. Este recurso foi utilizado desde o ingresso em campo e permeou a utilização de outros indutores, em momentos individuais e grupais.

Entrevista semiestruturada com professores

Esse recurso foi utilizado em um momento previamente agendado. Ademais, os professores autorizaram a gravação da entrevista. Organizei eixos orientadores que abrangeram aspectos sobre a escolha da profissão, o ensino, a aprendizagem, o desenvolvimento, a infância, o papel da família e da escola, a queixa escolar, o trabalho pedagógico da escola, o encaminhamento de estudantes, as ações de enfrentamento, dentre outros surgidos ao longo das conversas.

Entrevista semiestruturada com estudantes

As entrevistas direcionadas aos estudantes equivaleram a um esforço de escutá-los de forma explícita, de modo que alguns pontos questionados me permitiram entender melhor as produções surgidas no decorrer de outras atividades. À medida que os discentes executavam as atividades, estipulei alguns eixos a serem explorados: a opinião deles sobre a escola, o sentimento que tinham em relação ao professor e aos colegas, o não aprender e o apoio dos professores, das famílias e de outras pessoas da escola.

Análise de documentos

A análise de documentos no contexto da realização de uma pesquisa em escola é um recurso imprescindível, pois todas as informações relativas à vida escolar do estudante encontram-se registradas na secretaria da escola. O registro de estudantes encaminhados aos serviços especializados acontece por meio de uma ficha preenchida pelo professor, com anuência do responsável, o que passa a compor parte da documentação escolar do estudante. Nessa pesquisa, procurando entender o conteúdo das queixas escolares, os motivos da sua formalização, como se inicia o processo de queixa do estudante na escola, bem como ocorre seu desenvolvimento acadêmico, analisei relatórios descritivos, fichas de solicitação de apoio, registros dos conselhos de classe, fichas cadastrais dos estudantes, atividades escolares e relatórios pedagógicos.

Observações

A partir da minha entrada em campo e no decorrer da pesquisa, este recurso passou a ser inerente às minhas investigações, pois uma pesquisa de campo exige que o pesquisador

esteja atento a tudo que ocorre ao seu redor. A subjetividade não é acessada diretamente por meio das informações produzidas, ou seja, é resultado de um processo interpretativo do pesquisador que a interpreta. A observação permite adentrar os espaços não intencionais dos participantes, o que acaba acontecendo de maneira natural, considerando o tempo em que o pesquisador permanece em campo, deixando de ser reconhecido como um estranho e passando a ser associado a alguém que já faz parte do contexto escolar. Nesta pesquisa, as observações foram: individuais, semiestruturadas e com participação natural, ou seja, foi realizada pela pesquisadora, com planejamento apenas dos dias, horários e eventos. Aconteceram durante minha participação em reuniões; no horário do recreio, das atividades recreativas, do almoço, de entrada e saída de turnos; e nas salas de aula. Nestes momentos pude analisar as expressões faciais e corporais dos estudantes, bem como o teor de suas falas, abordando aspectos relacionais entre os participantes. Este recurso permitiu agregar informações importantes, visando os objetivos pretendidos.

Oficina de desenhos

O desenho é uma forma de expressão utilizada em diversas áreas de conhecimento, tanto por crianças como por adultos. Livre ou orientado, esse recurso permite que o participante se expresse, respeitando seu tempo, seu ritmo e as emoções evocadas no momento. Ademais, o desenho torna-se uma fonte rica de informações quando confrontado com aquelas produções que transmitem a existência de outros espaços e tempos. Nesta pesquisa, as oficinas de desenhos aconteceram por meio de encontros individuais, bem como naqueles momentos em que o estudante não se sentia à vontade para escrever, preferindo desenhar. Para que os desenhos fossem produzidos, estimulei os alunos com frases

orientadoras. Ao utilizar a oficina de desenhos procurei identificar elementos da subjetividade dos estudantes, sobretudo considerando a vida escolar deles.

Oficina de recorte e colagem

A partir de imagens sugestivas referentes à vida escolar e pessoal dos estudantes, propus que eles identificassem imagens que remetessem a momentos felizes e tristes para que, em seguida, tais imagens fossem recortadas e coladas por eles. O estudante, por meio de uma conversa, era provocado a dizer o motivo das escolhas e o que elas simbolizavam para ele.

Oficina interativa entre professor e estudante

Este recurso representou uma oficina com função reflexivo-emocional entre os envolvidos. O professor e o estudante foram convidados a relembrar de atividades que lhes despertaram interesse e prazer durante o ano letivo. Desse modo, lhes foram disponibilizados materiais de livre escolha, a fim de que a produção fosse realizada individual ou conjuntamente. Minha intenção foi verificar a relação estabelecida entre os envolvidos, produzindo elementos sobre as produções subjetivas relativas às ações e relações pedagógicas e aprendentes.

Instrumentos apoiados em indutores escritos

Complemento de frases

Esse instrumento, desenvolvido por Gonzalez Rey e Mitjás Martínez (1989), consiste em frases/indutores curtos e diretos, os quais permitem analisar o deslocamento do sujeito em diversos aspectos da sua vida, contribuindo para a identificação da subjetividade de cada participante.

Nesta pesquisa utilizei uma versão adaptada para os professores (com 77 frases) e uma versão para os estudantes (com 16 frases). Desse modo — no intuito de analisar a queixa de dificuldades de aprendizagem escolar — procurei identificar elementos da subjetividade dos professores, considerando suas ações e relações pedagógicas; ao passo que procurei compreender elementos de subjetividade dos estudantes, considerando suas ações e relações aprendentes.

Redação

Este instrumento de escrita livre permite que os participantes se expressem de modo independente e reflexivo a partir de um tema sugerido. Na pesquisa, sugeri que professores e estudantes dessem continuidade e definissem o final de uma história cuja personagem central tinha queixas de dificuldades de aprendizagem escolar. Caso o estudante preferisse, poderia se expressar por meio do desenho, demonstrando o que seria diferente para o personagem.

Análise das informações produzidas

Tendo em vista o objetivo geral da pesquisa — investigar a subjetividade de professores e estudantes em relação à queixa de dificuldades de aprendizagem escolar —, as informações produzidas em campo e as produções teóricas da pesquisadora foram confrontadas em campo e em momentos posteriores de análise e registro. Tudo isso exigiu uma atenção e entrega quase totais, dada a complexidade do objeto de pesquisa. Durante esse período pude refletir continuamente sobre a teoria, a escola, os participantes e o próprio objeto.

González Rey (2005a) afirma que a análise ou construção de informações não deve se apoiar unicamente nos dados recolhidos por meio dos instrumentos utilizados, mas deve obedecer a um caráter construtivo-interpretativo, ou seja, no curso da pesquisa deve existir um processo contínuo de construção teórica. O conhecimento não se fundamenta apenas nos dados levantados, associa-se também ao processo construtivo-interpretativo do pesquisador. Desta forma, a construção preliminar de indicadores foi realizada durante o confronto das informações produzidas em campo e fundamentou-se em todos os registros, observações e análises que favoreceram a construção de hipóteses. As hipóteses geradas me permitiram vislumbrar novas zonas de sentido a serem consideradas em estudos posteriores, considerando a Teoria da Subjetividade, a política de formação de professores e a compreensão da criança como ser em desenvolvimento.

Diante destas considerações, apresento, no próximo capítulo, a análise de três casos envolvendo professoras e respectivos estudantes, os quais vivenciaram experiências e compartilharam produções subjetivas no tocante à queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. Organizei os casos analisando a subjetividade da professora e do estudante, servindo-

me dos apontamentos teóricos que fundamentam essa pesquisa. Ao final formalizei uma análise integrativa dos três casos.

Cuidados éticos

Recebi da SEE/DF, da Regional de Ensino e da direção escolar autorização para adentrar o espaço escolar. Aos professores foi providenciada a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), o qual foi devidamente adaptado para os estudantes, cujos pais e responsáveis também lhe autorizaram a participar da pesquisa. Comprometi-me a apresentar os resultados do estudo à direção da escola, em reunião promovida na coordenação coletiva.

Os nomes utilizados nesta pesquisa — cuja autorização foi consubstanciada pelo parecer do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o número 2.037.412 — são fictícios e foram escolhidos pelos próprios participantes.

Análise e discussão das informações

A pesquisa de campo permite aos participantes e ao pesquisador, partilhar os eventos que os circundam, refletindo e redirecionando conversas, bem como pensando novos indutores. Estes devem produzir informações correspondentes a possíveis indicadores, a posteriores hipóteses e a zonas de sentido, o que é, sem dúvida, o grande desafio do pesquisador, considerando a abordagem metodológica proposta por González Rey. O caráter construtivo-interpretativo de uma pesquisa não equivale a um mero trabalho de análise de respostas e tabulação de dados; implica, sobretudo, um processo reflexivo contínuo e intenso, diante do qual o pesquisador não encontra respostas prontas e claras, de modo que deve ter uma atitude ativa, dialógica e reflexiva, o que o torna peça central no processo de pesquisa.

Sob este enfoque, a análise realizada pela pesquisadora aconteceu de maneira gradativa, sem a pretensão de constituir-se como verdade; ao contrário, tal análise representou apenas uma dentre as inúmeras possibilidades de análises suscitadas na fértil relação que se estabelece no espaço escolar, especialmente no triângulo professor-queixa-estudante. De qualquer modo, considerou-se os indutores utilizados, o momento particular de cada participante e os processos subjetivos que surgiram dos encontros entre a pesquisadora e os participantes. Da mesma forma, evidenciou-se a tensão presente no espaço escolar, composto de profissionais com formação semelhante à da pesquisadora, os quais enfrentam os mesmos problemas relacionados à educação. Conforme revela o enfoque escolhido para a análise, os docentes em questão demonstram que seus alunos carecem de devida atenção e são os principais afetados pelas queixas escolares.

O objetivo da pesquisa foi analisar como a subjetividade de professores e estudantes se relaciona com queixa de dificuldades de aprendizagem escolar, bem como compreender como a subjetividade do professor se relaciona com suas ações e relações pedagógicas e

como a subjetividade do estudante se relaciona com suas ações e relações aprendentes. O estudo foi organizado de modo que os encontros com os participantes ocorressem em momentos distintos. Ademais, foram propostas atividades conjuntas e realizadas observações nos espaços escolares.

As análises foram organizadas desta maneira: inicialmente, apresentou-se os casos considerando a caracterização dos participantes e a análise construtivo-interpretativa das informações; em seguida, apresentou-se a análise parcial do caso e ao final uma análise integrativa dos três casos.

A construção de elementos da subjetividade não resulta diretamente de uma leitura das informações produzidas; ao contrário, esse processo é tecido paulatinamente pelo pesquisador que, atento aos mínimos detalhes das ações e expressões dos participantes, realiza uma possível interpretação, fundamentando-se no conjunto de informações produzidas durante a pesquisa, bem como em referenciais teóricos previamente selecionados.

Este trabalho lento e criterioso do pesquisador se assemelha um pouco aos dos artistas plásticos que, por meio da arte, expressam sentimentos, tensões e contradições do mundo real, materializando aquilo que, de certa forma, não é visível. Pesquisador e artista trabalham no sentido de produzir a inteligibilidade dos sentidos subjetivos — ao passo que o artista plástico explora os próprios sentidos subjetivos, o pesquisador procura produzir essa inteligibilidade considerando os sentidos subjetivos dos participantes de sua pesquisa, servindo-se, para tanto, de uma base teórica equivalente às lentes interpretativas e construtivas de sua obra.

No curso da pesquisa — pautada, dentre outros, em momentos de conversação, observação, entrevista, oficina e complemento de frases — o principal desafio foi, sob o enfoque da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar, construir indicadores que

sinalizassem a subjetividade dos participantes, demonstrando como ela perpassava as ações e relações pedagógicas e aprendentes.

Abordar estudantes com histórico de dificuldades de aprendizagem exige sensibilidade do pesquisador. Desse modo, ele deve utilizar estratégias de expressão no processo de produção das informações, não deve utilizar apenas recursos que explicitem as dificuldades dos alunos, a exemplo da escrita.

Vale ressaltar que foram utilizados indutores capazes de transmitir uma expressão qualificada, para que uma dinâmica conversacional se estabelecesse entre a pesquisadora e os estudantes. A intenção foi, por meio do diálogo qualificado, possibilitar que os estudantes se sentissem seguros e confiantes no momento de expressão. Assim, nos encontros propostos e em outros momentos do contexto escolar, a pesquisadora conseguiu obter informações relevantes para construir elementos da subjetividade.

De acordo com González Rey (2005b), a conversação, cuja natureza é espontânea e cotidiana, representa uma aproximação com o outro na sua condição de sujeito. A utilização desse recurso pode ser extremamente rica se o pesquisador tiver iniciativa e criatividade para mobilizar a expressão do outro. Por isso, mesmo quando eu me servia de outros instrumentos, o diálogo sempre esteve presente, representando, sem dúvida, o fio condutor dos momentos de produção das informações.

Caso 1 – A professora Fátima e seus dois estudantes, Vítor e Ana

Na análise desse caso, apresentaremos aspectos relativos à professora Fátima¹⁰ e aos dois estudantes por ela apontados, Vítor e Ana. Ambos os estudantes eram os que mais

¹⁰ Todos os nomes utilizados são fictícios, respeitando o compromisso ético de preservar a identidade dos participantes da pesquisa.

preocupavam a professora, pois apresentavam reiteradas dificuldades escolares e histórico escolar de retenção. Ana já havia sido encaminhada ao SEAA quando ainda frequentava outra escola, de modo que Fátima aguardava um retorno legitimando a queixa formalizada anteriormente. Vítor ainda não havia sido encaminhado ao SEAA, tampouco havia necessidade de que o fosse naquele momento, segundo a professora. Todavia, ela esperava compreender melhor o desenvolvimento desse estudante. Daremos atenção especial à subjetividade dos três participantes, relacionadas à queixa de dificuldades de aprendizagem escolar, bem como os sentidos subjetivos que emergiram em tais momento, considerando as configurações subjetivas que são constitutivas dos mesmos.

Caracterização dos participantes

A professora Fátima

Conforme relato, Fátima tem 46 anos de idade e é professora há 13 anos. É solteira e reside com a mãe e os irmãos em apartamento próprio. Com seu salário, contribui para as despesas da família. Desde 2013 é professora efetiva na SEE/DF, mas antes havia trabalhado sob contrato temporário, perfazendo um total de 9 anos na rede pública. Em escolas privadas trabalhou por 4 anos. No momento da pesquisa completava 3 anos de serviços na escola. Está há alguns anos no Distrito Federal, onde graduou-se em Pedagogia na Universidade Pública, em curso noturno. Possui experiência na Educação de Jovens e Adultos, na Educação Infantil e na 1ª fase do Ensino Fundamental, onde tem trabalhado nos últimos anos.

Considera-se realizada no campo profissional, embora reconheça os diversos problemas existentes na educação pública. Possui conhecimentos teóricos e experiência acumulada no exercício da profissão, valoriza a formação continuada e participa com

frequência de cursos oferecidos pela Eape.¹¹ Discorre com propriedade acerca de conhecimentos relativos ao campo profissional, tanto conhecimentos técnicos da sua área de formação, como conhecimentos práticos advindos dos anos de atuação em sala de aula. De acordo com seu relato, suas aptidões e conhecimentos em relação à Arte colaboram para que suas aulas sejam envolventes, buscando recursos diversos para que seus estudantes aprendam os conteúdos.

A professora Fátima informou que sua turma compunha o 4º ano. Todavia, quando comparada a turmas para as quais lecionou em anos anteriores, demonstra nível intelectual de 2º ou 3º ano, pois a maioria dos integrantes apresenta lentidão ao copiar os conteúdos do quadro e não realiza atividades com autonomia. Desse modo, era necessário que a professora adequasse os conteúdos às necessidades dos alunos. Ela trabalha os conteúdos separando-os por temas, contemplando as exigências do currículo escolar, e salienta que, mesmo com dificuldades, tenta manter um debate qualificado sobre tais conteúdos. Para isso, não abre mão de escolher autores e obras de renome, tentando mostrar aos seus estudantes outros universos culturais, o que pôde ser verificado por mim quando visitei a sua sala de aula, o que também foi expresso por seus alunos. Enfrenta dificuldades quanto à presença e interesse dos pais e responsáveis, especialmente em casos de estudantes com maiores dificuldades de aprendizagem escolar. Mantém uma postura tranquila e equilibrada em sala de aula, tratando todos os estudantes de maneira cortês. Quando surgem conflitos ou situações controversas, procura discutir o assunto com os alunos, no intuito de orientá-los. Esforça-se para que a sala de aula seja um espaço saudável de convívio para seus estudantes.

¹¹ [Escola destinada à formação continuada de servidores da Secretaria de Educação. Oferece cursos em diversas áreas e conta com polos em Regiões Administrativas diversas para facilitar o acesso dos profissionais.](#)

A produção das informações foi marcada por um período de estreita convivência e diálogo com a professora, seus dois estudantes selecionados, outros profissionais e demais estudantes da turma.

O estudante Vítor

Conforme o registro dos documentos escolares, Vítor sempre estudou na rede pública do Distrito Federal e foi transferido, no ano de 2016, para a escola onde a pesquisa foi realizada. No momento da pesquisa, o estudante tinha 11 anos de idade e cursava, pela segunda vez, o 4º ano do Ensino Fundamental. Foi indicado pela professora por apresentar grandes dificuldades em conteúdos matemáticos.

Quanto ao aspecto familiar, Vítor relatou que residia em um assentamento próximo à escola. Era filho de pais trabalhadores e autônomos. O pai era pedreiro e a mãe fazia serviços de faxina em residências domésticas. Vítor ainda mencionou que tinha duas irmãs, de 20 e 8 anos de idade. Segundo ele, o pai o ajudava na realização das atividades escolares, tentando esclarecer suas dificuldades. Tais informações foram confirmadas pelo próprio pai que informou que cursou a 1ª fase do Ensino Fundamental e empenhava-se para que os filhos estudassem.

Durante a observação realizada na escola, foi possível perceber que Vítor se relacionava bem com seus pares, era falante, ativo, mantinha uma postura positiva diante dos problemas e tentava colaborar com Ana, sua amiga de turma que também integrou a pesquisa. Além disso, ele participava de atividades recreativas com disposição. Confirmou, por iniciativa própria, que tinha dificuldades em realizar operações matemáticas envolvendo a tabuada e em resolver problemas numéricos, afirmando que Fátima não era culpada por isso,

pois, segundo ele, a professora “é boa, passa muitas tarefas no quadro” (Vítor – Dinâmica Conversacional).

Para a escola, Vítor ainda não constituía uma grande preocupação, em virtude de ele ter sido matriculado aquele ano na referida instituição e não apresentar deficiência em outras áreas, somente em matemática, disciplina que não interferia na alfabetização. Fátima, entretanto, demonstrou preocupação porque o estudante cursava o 4º ano pela segunda vez, apresentando grandes dificuldades nos cálculos e em situações-problema. Além disso, Vítor não evidenciava suas dificuldades, de modo que era possível identificá-las apenas por meio de uma observação mais atenta e proximal.

A estudante Ana

Os registros dos documentos escolares demonstram que Ana sempre estudou na rede pública do Distrito Federal. A estudante ingressou na Educação Infantil no ano de 2009, quando tinha 5 anos de idade. No momento da pesquisa, tinha 12 anos de idade e cursava o 4º ano do Ensino Fundamental. Seus primeiros 5 anos de estudos foram concluídos em outra escola que a encaminhou à EEAA em virtude de seu baixo rendimento escolar, percebido logo no início de sua alfabetização. Desse modo, foi avaliada por aquela equipe (composta de uma pedagoga e uma psicóloga) que não constatou nenhuma deficiência. Ao contrário, a avaliação psicológica a considerou dentro da média, de acordo com Teste Raven.¹²

Na leitura de seus relatórios individuais, tentando entender melhor seu percurso escolar, constatamos que aos 5 anos, quando cursava o 2º período da Educação Infantil, em 2009, seu desenvolvimento foi descrito pela professora como normal, ou seja, a estudante

¹² [O Teste de Matrizes Progressivas de Raven foi desenvolvido por John C. Raven na Universidade de Dumfries, localizada na Escócia. É um teste psicométrico de inteligência, comumente utilizado para avaliação do Quociente de Inteligência \(QI\). Possui uma escala de análise que a depender do resultado pode indicar uma deficiência intelectual.](#)

desenvolvia as atividades conforme o previsto para sua idade. Em 2010, quando Ana iniciou a alfabetização, o relatório daquele ano registrou a primeira queixa de baixo rendimento escolar dela, de modo que a estudante finalizou o ano mantendo o mesmo nível no Teste da Psicogênese.¹³ Nos anos subsequentes (2011 a 2015), as queixas de baixo rendimento escolar direcionadas a Ana continuaram evidenciando suas dificuldades no processo de alfabetização. Como previsto pelo BIA,¹⁴ a estudante passou a ser retida ao final do ciclo, ou seja, no 3º ano. Vale ressaltar que Ana cursou o 3º ano por 4 vezes: 2 anos foram cursados na escola em que ingressou primeiramente e os outros 2 na escola onde a pesquisa foi realizada.

Segundo Fátima, a estudante era calma e foi, por diversas vezes, vítima de *bullying* por parte de colegas, no contexto da sala de aula. Por meio da leitura dos seus relatórios foi possível identificar que suas dificuldades de aprendizagem foram se acumulando ao longo dos anos e contribuíram para potencializar e evidenciar outros aspectos de sua subjetividade, como timidez, insegurança e autoestima muito baixa. Ana quase não sorria e, por diversas vezes, a flagrei no recreio, tentando participar das brincadeiras propostas pelos colegas e sendo ignorada por eles. Nesses momentos, não demonstrava agressividade e logo se afastava, tentando dialogar com as funcionárias responsáveis pela portaria. Sua aparência física — caracterizada pelas roupas desgastadas e pelo pouco cuidado com a higiene pessoal — revelava a escassez de recursos financeiros. Contudo, tinha a vaidade comum para a idade, como as unhas curtas pintadas de cores fortes e o uso de batom vermelho em alguns momentos. Segundo a professora, Ana fazia isso na tentativa de ser aceita pelas outras colegas. O desenvolvimento corporal de Ana sinalizava que ela estava próxima da adolescência, diferenciando-se fisicamente das demais colegas de turma.

¹³ [Teste criado pela Argentina Emilia Ferreiro](#), pesquisadora [que se dedicou ao estudo dos processos de construção da escrita e leitura, em uma perspectiva construtivista, baseando-se nos pressupostos de Jean Piaget](#). O teste identifica os níveis [de escrita e leitura em que a criança se encontra](#). Para tanto, [são considerados](#) os seguintes níveis: (1) [Pré-silábico](#); (2) [silábico](#); (3) [silábico-alfabético](#); (4) [alfabético](#).

¹⁴ Cf. nota 5.

Com relação ao ambiente familiar, segundo relatos, Ana residia com os pais e irmãos em um assentamento próximo à escola, vivendo em situação bastante precária. Tinha um irmão deficiente do qual ajudava a cuidar, como também colaborava com os afazeres domésticos. A mãe trabalhava como coletora de lixo e apresentava dificuldades para assinar o próprio nome, o que revelava sua baixa escolaridade, que também foi percebida nos diálogos entre ela e a pedagoga da escola durante as reuniões bimestrais. Quando a convidei para falar sobre a participação de Ana na pesquisa, ela demonstrou quase não compreender as dificuldades escolares que a filha apresentava.

De acordo com a equipe da escola, composta de uma pedagoga e de uma psicóloga itinerante,¹⁵ ambas atuantes na escola há três anos e meio, a família de Ana não pôde buscar maiores esclarecimentos na área médica em virtude das dificuldades que enfrentava.

Aspectos da subjetividade da professora expressas nas ações e relações pedagógicas

Conforme descrito no cenário social da pesquisa, Fátima — a partir do diálogo inicial sobre o tema e do aporte teórico adotado — prontificou-se, de imediato, a participar da pesquisa. O diálogo estabelecido durante a reunião de professores — momento que integrou muitos participantes, os quais compartilhavam com o grupo problemas afins, discutindo sobre a queixa e o fracasso escolar — revelou o problema enfrentado por Fátima em sala de aula, de modo que a professora demonstrou comprometimento e preocupação com seus estudantes.

Foi possível observar que Fátima teve outras oportunidades de trabalho e de carreira no percurso de sua vida. Todavia, conforme relatou, escolheu a carreira docente por vocação

¹⁵ No momento, a Secretaria de Educação não dispõe de uma psicóloga para atender a cada escola, sendo necessária uma atuação itinerante que consiga atender até 3 escolas, conforme o quantitativo de estudantes matriculados. A pedagoga geralmente é fixa por escola, salvo nos casos em que a escola tenha quantitativo reduzido de estudantes.

e se sente realizada com a escolha, pois mostra-se comprometida com sua prática e formação continuada, bem como tenta pôr em prática tudo que aprende nos cursos que faz. “Preferi realmente o magistério, a minha mãe já era professora e aquilo, de certa forma, influenciou minhas escolhas. [...] Trabalhei em uma escola construtivista localizada na Asa Norte, o que me fez amar mais ainda o magistério, o caminho do ensino” (Professora Fátima – Entrevista Oral).

A dedicação de Fátima ao magistério também pode ser identificada em outros momentos: (Frase 7) Na escola: “um prazer”; (Frase 11) Sou uma professora: “dedicada”; (Frase 22) Amo: “ensinar”; (Frase 36) Sempre quis: “educação continuada”; (Frase 45) Dedico a maior parte do meu tempo: “ao meu trabalho”.

A professora mostra-se consciente de seu papel social, comprometida com sua prática e com os estudantes que estão, ano a ano, sob sua responsabilidade. Também demonstrou possuir uma postura crítica, positiva e construtiva, expressando sua condição de sujeito nas ações e relações pedagógicas. Suas experiências profissionais anteriores contribuíram para que ela tivesse grande iniciativa, criatividade e disposição, agregando e solidificando conhecimentos que favorecem a aprendizagem dos seus estudantes.

A criança não aprende apenas com um exercício, é preciso lhe disponibilizar o máximo de recursos possíveis. Algumas coisas às vezes bloqueiam o conhecimento, de modo que a criança acaba não compreendendo o que falamos. Por isso, a utilização de outros recursos metodológicos favorece o processo de ensino-aprendizagem. (Professora Fátima – Entrevista Oral).

Quando falávamos sobre o trabalho pedagógico, a professora mencionou as dificuldades que enfrenta em virtude da ausência de ações de coordenação pedagógica, bem como de recursos adequados. Além disso, observou que alguns profissionais não se envolvem intensamente com o ensino:

Geralmente os professores se reúnem e no lugar de planejarem uma boa aula, com vários recursos, acabam apenas conversando. Podemos utilizar na sala de aula o que estiver disponível. [...] Algumas escolas são mais proativas. A coordenação dessas

escolas orienta, promove reuniões e debates entre os professores e realiza certas coisas. Todavia, isso não acontece em todas as escolas. Eu já integrei várias escolas desde que comecei a trabalhar sob contrato temporário. [...] A escola não caminha no fluxo, ela fica andando como um rio maluco, entre as pedras, como geralmente acontece nas escolas públicas. (Professora Fátima – Entrevista Oral).

Fátima justificava o seu ponto de vista, posicionando-se coerentemente quanto aos problemas verificados e revelando sua condição de sujeito em seu contexto de trabalho. A todo momento ela tenta demonstrar o que pensa e sugere alternativas de trabalho, mesmo não sendo considerada: “Meninas, vocês querem trabalhar com isso? ‘Não!’ E com isso? ‘Não!’ [...] Desse modo, fica difícil, pois quero fazer uma coisa, convido os outros colegas e eles dizem não. Isso é desestimulante” (Professora Fátima – Entrevista Oral).

Fátima podia executar com autonomia o trabalho que acreditava ser importante aos seus estudantes apenas no contexto de sala de aula. A exemplo disso, a professora ornamentou toda a sala de aula com as produções de seus alunos, formando um lindo painel no qual foram expostos alguns projetos desenvolvidos por eles durante o ano. Tal ação me chamou a atenção, pois demandou grande esforço de Fátima e de seus estudantes. A professora desenvolveu esse trabalho mesmo sabendo que os pais ou responsáveis pelos discentes não frequentavam as reuniões assiduamente. Da mesma forma, a direção escolar e outros colegas da escola pouco se importavam com esse tipo de atividade. A atitude de Fátima levou-me a uma autorreflexão, de modo que me questionei se faria como ela ou se me silenciaria diante da subjetividade social da escola, que pode inibir ações semelhantes às realizadas pela professora.

Constatei a mesma atitude durante uma atividade conjunta, da qual participaram Fátima e seus dois estudantes, os quais também integraram a presente pesquisa. O objetivo dessa atividade era relembrar algo bom realizado por eles conjuntamente, de modo que isso fosse retratado em um painel. Os alunos lembraram-se de várias atividades, escolhendo, em comum acordo, uma aula sobre os pontos turísticos de Brasília, bem como um projeto de

leitura que já havia sido retratado por meio de um desenho. Os estudantes já haviam mencionado sobre este projeto no primeiro encontro que tive com eles, demonstrando sua importância. Esse momento conjunto foi significativo, pois confirmou à própria professora o valor do trabalho que realizava e evidenciou o interesse e o prazer que as atividades propostas por ela despertavam em seus alunos. Para a professora a aprovação dos estudantes era mais importante que a dos colegas de trabalho.

As experiências vivenciadas pela professora mobilizaram a produção de sentidos subjetivos que colaboraram para a sua escolha profissional e, de certa forma, ainda pautam suas ações e relações nos dias de hoje, evidenciando como a profissão docente configura-se subjetivamente em Fátima.

Sob este enfoque, pude refletir sobre a subjetividade social do contexto pesquisado e sua relação com a subjetividade individual do professor, que ora age com desestímulo, ora exige posicionamentos. O sujeito se constitui e se expressa nesse processo de tensionamentos entre a subjetividade social e individual.

A escola enfrentava graves problemas de ordem organizacional, estrutural, pedagógica e relacional, o que bloqueava possíveis mudanças. Diante destes problemas, alguns docentes apenas criticavam, sem propor alternativas, evidenciando os elementos da subjetividade social da escola analisada. Tudo isso colocou em foco a questão da importância de uma gestão consciente e disposta a promover embates dialógicos e qualificados. Noutros termos, a área pedagógica deve orientar a escola, demonstrando a necessidade de planejamentos prévios e colaborativos, considerando as necessidades reais de seus estudantes. Tais questões poderiam perder-se em meio a esta análise, todavia a professora Fátima as aborda de maneira expressiva, demonstrando que a subjetividade individual se articula com a social, motivo por que tais considerações não podem ser ignoradas.

Outro aspecto que mereceu atenção na análise das informações refere-se ao modo como os valores familiares configuram-se subjetivamente em Fátima. A professora respeita, compreende e valoriza a instituição familiar, de modo que reconhece as dificuldades pelas quais as famílias em situação de vulnerabilidade passam:

Cada família é um universo. [...] As famílias, às vezes, não cumprem o seu dever porque carecem de recursos financeiros. [...] Eu não posso comparar uma criança que reside no Plano Piloto a uma criança que está aqui nessa invasão, elas são diferentes. (Professora Fátima – Entrevista Oral).

O discernimento e a consciência quanto às dificuldades enfrentadas pelos estudantes e respectivos familiares contribuem para que Fátima também se posicione criticamente com relação à queixa e às dificuldades de aprendizagem escolar. A professora entende que não há, em seu atual contexto de trabalho, ações concretas para amenizar ou resolver tais problemas. Fátima carece de apoio, recursos, projetos específicos e acompanhamentos. Muitas vezes ela tenta resolver como pode os problemas que vão aparecendo, mas sabe que isso não é suficiente:

Ela estará consciente de que os resultados não dependerão única e exclusivamente dela, mas de todos, se todos estiverem envolvidos e motivados para a caminhada; realizando dessa forma o percurso proposto. O final de tudo, o construto, será apenas o clímax de algo construído por todos. (Professora Fátima – Redação).

Os indicadores produzidos me levaram a considerar a hipótese de que, para Fátima, o problema da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar não é responsabilidade de um único envolvido. A professora Fátima não apontou a responsabilidade unilateral do estudante, da família ou da escola. Ao contrário, entende que há uma responsabilidade conjunta dos envolvidos no problema, de modo que cada um deve tentar fazer a sua parte. Diante disso, por exemplo, investe em sua formação, procurando com os recursos que adquire, realizando um trabalho pedagógico de qualidade.

No caso de Fátima, a família e a profissão docente são configurações subjetivas que orientam a sua subjetividade. Noutros termos, os sentidos subjetivos produzidos no âmbito familiar fazem dela uma profissional responsável, crítica e comprometida, e, ao mesmo tempo, compreensiva e carismática. Ela acredita na educação e empenha-se para o sucesso de seus estudantes, o que é essencial para que as relações pedagógicas e aprendentes mobilizem a produção de sentidos subjetivos que favoreçam a aprendizagem. Ao finalizar sua redação, afirma:

Sabendo que geralmente as histórias se repetem ano após ano, ela descansou o coração convicta de que o ano que se inicia vem com outras perspectivas, outras configurações, outras nuances e, acima de tudo, outros sujeitos. Sendo assim, diante de outro cenário não deixará de acreditar e investir tempo e recursos disponíveis para realizar o que tiver em seu alcance, para que, no decorrer do processo, com sua nova turma, possa ver o que existe de mais importante na interação entre eles: a caminhada. (Professora Fátima – Redação).

O sujeito constitui-se no confronto entre sua subjetividade individual e social. No percurso da sua história de vida, caracterizada pelas situações e experiências vivenciadas, ele ora se posiciona, ora se exime. Além disso, tece críticas e exercita-se com autonomia e criatividade, sem, contudo, deixar de lado suas emoções. Fátima tem consciência de que tudo que a afeta também afeta o outro. Diante disso, ela exercita o respeito e a empatia, o que foi percebido nessa participante. Ela criou alternativas para subjetivar os diversos problemas que afetam o espaço escolar, conseguindo manter uma convivência saudável com o grupo e com seus estudantes, sendo respeitada e valorizada como profissional.

Aspectos da subjetividade do estudante expressa nas ações e relações aprendentes

Vítor: da habilidade de evidenciar uma qualidade para camuflar uma dificuldade

Conforme demonstrado na caracterização de Vítor, desde o início da realização das atividades ele mostrou-se bastante comunicativo, sempre respondendo à pesquisadora de modo condizente com o contexto escolar no qual está inserido. Ele tinha o cuidado de não falar mal da professora nem de suas ações: “A professora passa o conteúdo no quadro. Temos que estudar em casa para aprender, para fazer prova. [...] Se errar ela passa o errado no caderno (Vítor – Dinâmica Conversacional). Em outro momento, o estudante relatou: “Quando eu faço dever certo a professora fala: ‘o menino legal’. Naquele dia, quando ela falou 70 para cima, eu falei 77 e ela falou: ‘aiiii’” (Vítor – Dinâmica Conversacional).

Vítor apresentava dificuldades apenas nas operações matemáticas. De qualquer forma ele tentava camuflar tais dificuldades, o que marcou o início do processo de produção das informações. O primeiro encontro contou com a participação de outra colega, diante da qual Vítor disfarçava suas próprias dificuldades. A condição de sujeito de Vítor refletia-se em sua postura ativa e participativa. No primeiro encontro planejei-me dizendo o meu nome, logo ele disse seu nome completo, sua idade, onde morava e que estava fazendo aniversário naquele dia. Ele sempre respondia tudo prontamente, sem titubear. Quando me informou que estava há alguns dias na escola, conhecendo os espaços e os colegas, disse: “Eu te vi, mas você não me viu” (Vítor – Dinâmica Conversacional). Em outro momento, quando lhe perguntei diretamente se ele tinha dificuldades, respondeu-me: “Tenho. Só na matemática mesmo” (Vítor – Dinâmica Conversacional). Em outros momentos, ele relatou: (Frase 1) Eu gosto de mim porque: “eu sou inteligente”; (Frase 11) A coisa que faço melhor é: “estudar”; (Frase 14) O que eu mais quero: “é estudar”.

Essa análise inicial foi interessante porque abordou as singularidades do sujeito que aprende. Vítor não se demonstrava subjugado em virtude de suas dificuldades; ao contrário, buscava superá-las, servindo-se dos recursos que lhe chegavam e dos suportes de que dispunha. Noutros termos, ele se valia da sua habilidade comunicativa para me convencer de que não tinha tantas dificuldades como alguns colegas. Embora almejasse ser um aluno bom, no momento era “meio bom”. Ademais, ele sabia que, no contexto da sua sala de aula, o conceito “regular” era um conceito que “dava para passar, mas passava fraco”. Abaixo, transcrevo os trechos de uma dinâmica conversacional da qual participaram Vítor, Ana e a pesquisadora, momento em que os discentes abordaram o desenvolvimento e o desempenho escolar deles:

Ana: Repeti o 3º ano.

Pesquisadora: E como é que você se sentiu?

Ana: Ruim.

Pesquisadora: E esse ano, como é que você está?

Ana: Mais ou menos.

Vítor: Mais ou menos também passa. E regular passa, mas passa ruim.

Pesquisadora: É? Como assim, passa ruim?

Vítor: Porque a gente não aprendeu tudo.

Pesquisadora: Mas dá pra aprender tudo em um ano, não dá? Como é que eu poderia te ajudar, como a Fátima pode te ajudar? O que está faltando?

Vítor: Não sei não.

Pesquisadora: Você disse que para passar bem tem que aprender tudo, porém passa com regular.

Vítor: Passa com regular, bom.

Pesquisadora: E você é um aluno bom, regular ou ótimo?

Vítor: Sou bom. Sou um pouco bom.

Pesquisadora: E você, Ana?

Ana: Regular

(Pesquisadora, Vítor e Ana – Dinâmica Conversacional)

Ao final dessa dinâmica, Vítor e Ana concluíram que para serem bons alunos precisavam estudar mais para a prova. Ambos entendiam que as dificuldades escolares que enfrentavam eram, de certa forma, responsabilidade deles, de modo que precisavam superá-las. Isso evidencia a internalização de um discurso social vigente sobre a culpabilização dos estudantes em casos de dificuldades escolares.

No decorrer das atividades propostas por esta pesquisa, ficaram evidentes as dificuldades do estudante com relação à leitura silabada, à escrita e à interpretação de textos. Todavia, estas dificuldades não foram mencionadas anteriormente pela professora porque o estudante em questão havia conseguido atingir o processo inicial de alfabetização. Assim, lia textos simples e realizava produções textuais, o que representava uma grande conquista para uma escola que recebia estudantes desprovidos de recursos financeiros, segundo os parâmetros da escola. De qualquer forma, muitos aspectos precisavam ser melhorados.

É interessante notar que embora Vítor apresentasse dificuldades escolares, ele mantinha uma alegria espontânea, comum naquelas pessoas que não aceitam o que lhes é imputado e que não se deixam abalar pelas dificuldades. Tais pessoas usam a alegria para serem aceitos em determinado grupo ou, ainda, para camuflarem suas dificuldades. A alegria de Vítor era percebida no seu tom de voz e na disposição que mantinha. Ele não era cabisbaixo, tímido ou inseguro, ao contrário, era participativo na sala de aula e demonstrava iniciativa para o diálogo, transmitindo um olhar alegre.

Na primeira atividade da qual participou, ele foi questionado sobre seus sentimentos em relação à escola, dizendo que gostava de frequentá-la, exceto nas segundas-feiras, quando o conteúdo era matemática. Além disso, ele gostava do recreio, da professora e dos amigos, conforme revelam estas frases: (Frase 2) Eu me sinto melhor quando as pessoas: “ficam perto de mim”; (Frase 4) Eu gostaria de ser: “professor”; (Frase 5) Aqui na escola eu fico: “muito alegre”. Também identificamos sentimentos negativos, a exemplo da seguinte frase: (Frase 16) Quando não consigo aprender: “eu fico triste”. Quando questionado sobre o que mais gostava de aprender, prontamente respondeu: “Português, português é bom! Gosto de copiar, copiar de ciências, de geografia, geografia é bom. [...] Mas é difícil estudar, aprender na escola, mas nós vamos saber. [...] Eu não vou mentir, eu tiro insuficiente em algumas matérias, mas não em todas” (Vítor – Dinâmica Conversacional).

As frases transcritas acima revelam que Vítor associa a escola a algo positivo, embora ele reconheça que tem dificuldades escolares. Da mesma forma, ele faz uma imagem positiva da professora, afirmando que ela visa o bem dos estudantes. Destaca-se que o modelo de aprendizagem (copiar) mencionado por Vítor demonstra como a aprendizagem está configurada subjetivamente, bem como assinalam a disposição e determinação de Vítor para o aprender. Vale ressaltar que, segundo a professora, o nível dos estudantes estava muito aquém do exigido para uma turma de 4º ano. Mas o fato de muitos terem aprendido a ler era um ponto valorizado pela escola, de modo que as outras dificuldades, a exemplo das apresentadas por Vítor, não eram tão preocupantes.

A subjugação dos estudantes representa um elemento muito forte da subjetividade social da escola, perpassando a subjetividade individual dos que ali circulam. A conformação da escola com um nível tão abaixo, este justificado por uma série de questões injustificáveis, atingia os alunos e, de certa forma, não os impulsionava a buscar melhorias; ao contrário, o clima de conformismo pairava no contexto escolar, produzindo em alguns estudantes sentidos equivalentes. Vítor, por exemplo, já havia compreendido que não precisava ser o melhor, pois o regular bastava para ser aprovado. Referindo-se a Ana, ele disse: “Ela tirou 69 e eu tirei 70 na prova de geografia. [...] Na de português eu tiro regular, regular quase bom”. Ana disse: “Às vezes tiro regular também” (Vítor e Ana – Dinâmica Conversacional).

A atividade de recorte e colagem, denominada “Minha vida escolar”, foi desenvolvida para que o estudante relacionasse imagens diversas a experiências que o deixaram feliz ou triste no contexto escolar. Vítor iniciou a atividade escolhendo uma imagem que remetia à felicidade. Perguntei se ele era feliz e ele afirmou que sim. A primeira imagem (Figura 1)¹⁶

¹⁶ As imagens selecionadas estão acompanhadas de trechos da dinâmica conversacional estabelecida entre a pesquisadora e os estudantes analisados.

relativa à tristeza demonstra, nas palavras de Vítor, uma professora “nervosa”, conforme podemos verificar abaixo:

Figura 1

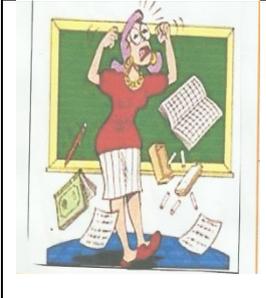
	<ul style="list-style-type: none"> – Representa que ela não tem paciência – Quem é ela? – Uma professora. – Você já teve professora assim? – Já. – E o que você achava? – Eu achava? Achava ruim. – Você já teve mais professoras nervosas ou calmas? <p>(Não respondeu à pergunta, depois mencionou o nome de uma professora da antiga escola, dizendo que ela era nervosa porque os alunos a irritavam).</p>
---	---

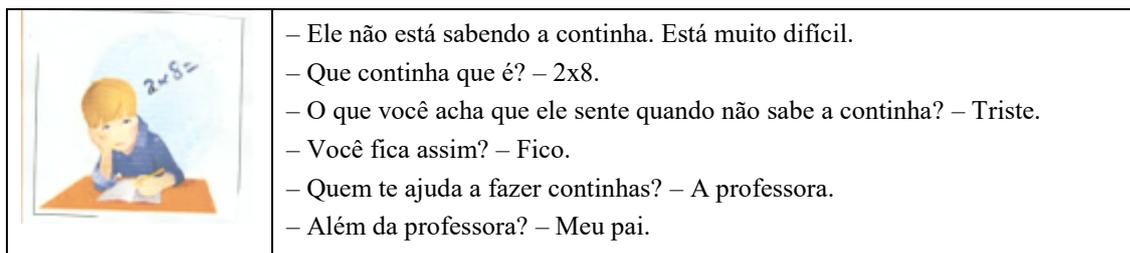
Figura 2

	<ul style="list-style-type: none"> – Ela não tem amigos. – Por que você acha que ela não tem amigos? – Por que ela está fazendo o negócio só. – É legal ter amigos? – É. – Você tem muitos amigos? – Tenho. <p>(Vítor continuou falando que amigos servem para brincar, jogar bola, fazer tarefa, dentre outras coisas).</p>
--	---

As percepções produzidas na convivência com sua professora anterior (“nervosa” e “sem paciência”), diferem-se das produzidas na convivência com a atual professora (“boa” e preocupada com os sentimentos dos estudantes).

A atividade em questão ainda demonstrou que as dificuldades que ele apresentava em matemática equivaliam a experiências negativas, o que o entristecia (Figura 3).

Figura 3



Esse sentimento de tristeza também foi percebido durante uma atividade conjunta entre os três integrantes da pesquisa (professora Fátima, Ana e Vítor). Quando convidados a relembrem de algo ruim durante o ano, Vítor referiu-se ao conteúdo de frações que o angustiou.

A configuração subjetiva familiar de Vítor apareceu com muita intensidade, porém de maneira confusa, de modo que era possível identificar respeito e receio, conforme demonstram as frases seguintes: (Frase 6) A coisa que mais me preocupa: “meus pais”; (Frase 10) Meu pai: “é muito inteligente”; (Frase 13) Minha mãe: “ela também é estudiosa”; (Frase 17) Eu gostaria que meus pais: “ficassem com muito orgulho de mim”.

Na oficina de recorte e colagem, a figura paterna apareceu com intensidade, representando tanto uma lembrança triste (Figura 4) como feliz (Figura 5). A Figura 6, de modo diferente, demonstra o tempo como um limitador, pois Vítor assinala que não conseguia fazer as atividades em virtude do tempo limitado, o que entristecia a figura paterna. Vale ressaltar que Vítor me viu conversando com seu pai, quando me perguntou: “O que você falou de mim para ele? Você disse que eu estava bem?”. Eu afirmei que sim e ele tranquilizou-se.

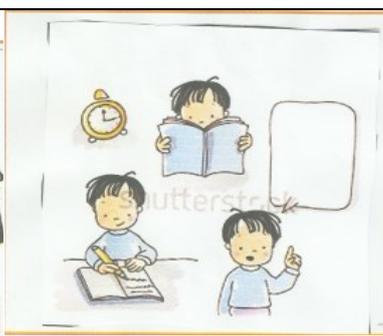
Figura 4



Figura 5



Figura 6



– Isso é triste.

– Por que isso te deixa triste?

– Porque quando eu faço uma história eu não termino. Eu a esqueço em casa...

(Não quis continuar a conversa, logo pegando outra figura).

– O quê que você ia escrever aqui?

– Ah, não, que m.! Eu esqueci de escrever a história. Pai, já vou.

(Seguimos falando de relógio, e agendas)

Tais aspectos indicam, por um lado, que Vítor necessita da presença da família, sobretudo do pai, ao qual ele faz mais referências, demonstrando que não quer decepcioná-lo. Revelam, por outro lado, algumas emoções experimentadas em contextos anteriores, a exemplo do escolar. Estas emoções assumem preponderância na subjetividade individual do estudante e se expressam no seu desejo e esforço para conseguir vencer a dificuldade escolar que o preocupa.

Ademais, ao associar uma imagem negativa a uma antiga professora (sobre a qual não conseguimos maiores informações, visto que integrava outra escola), Vítor também expressa aspectos de sua subjetividade individual, o que corrobora o pensamento de González Rey (2005e):

Quando nos orientamos a estudar o aprendizado, considerando a condição subjetiva do sujeito que o empreende, temos acesso a emoções geradas em diferentes espaços de sua vida social que aparecem em sala de aula, constituindo momentos de sentido do sujeito dentro desse espaço, o que é essencial na compreensão das emoções produzidas na aprendizagem. (p. 237).

Diante dessas constatações, considerei a hipótese de que as dificuldades apresentadas pelo estudante tenham sido originadas por meio de sentidos subjetivos em relação a aprendizagem produzidos em momentos e experiências anteriores, as quais não favoreceram sua aprendizagem escolar. Vale ressaltar que a atividade de recorte e colagem me surpreendeu na medida em que explicitava os sentimentos do estudante. Noutros termos, as suas emoções não verbalizadas materializavam-se em imagens, o que revela, mais intensamente, elementos de sua subjetividade. A esse respeito, González Rey (2005e, p. 242) observa que “[...] as emoções representam um dos registros mais importantes da subjetividade humana”. Conforme se nota, a subjetividade do estudante constituía-se de emoções produzidas por meio de experiências vivenciadas em espaços distintos da escola em que estava atualmente inserido.

Outras atividades propostas também possibilitaram que o registro de algumas emoções fosse verificado. Dessa forma, Vítor expressava sentimentos conflitantes, pois sentia-se bem na escola, ao lado da professora e dos amigos, ao passo que diante das dificuldades escolares sentia-se triste, porém confiante na possibilidade de receber auxílio dos colegas e da professora.

Figura 7

<p>Como me sinto quando o professor chega em sala</p> 	<p>– Eu me sinto assim: querendo que ela passa dever.</p> <p>– E ela passa?</p> <p>– Passa. Ela diz assim: “Pega o caderno de geografia e faz o cabeçalho”. Ela bota o texto e eu copio. A gente faz junto, entendeu? Eu, meu amigo, a gente senta junto.</p> <p>(Seguiu falando da dinâmica da sala de aula, explicando-me que se sentavam em duplas e que estas variavam a cada dia).</p> <p>– E você aprende tudo que ela passa no quadro?</p> <p>(Silêncio).</p>
---	--

Figura 8

<p>Como me sinto quando não consigo fazer as atividades</p> <p>me sinto triste</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Acontece muitas vezes de você não conseguir? - Acontece, muitas vezes. - Todo dia? - Todo dia, não. Uma vez, duas, três, quatro vezes. Só quatro vezes. - No dia? - No dia. Outro dia. - Em dias separados? - É. - Você fica triste nesses dias? - É. - E você fala para alguém que está triste? - Não. Eu tenho vergonha. - Do que você tem vergonha? Você é tão falante. - Dos meninos que falam de mim. - E o que eles falam de você? - Que eu sou muito burro. - Burro? E você responde o quê? - Eu não falo nada. - E acontece muito na sala de eles chamarem os outros assim? E a professora fala o quê? - Fala que é para parar, porque ninguém aqui é burro! - Pois é. Burro é um animal, você já viu?
---	--

Os processos simbólico-emocionais vividos até então pelo estudante retratavam sua constituição subjetiva, porém, seguramente, a partir do momento que ele vivenciasse novas experiências outros sentidos e emoções seriam produzidas.

Vítor foi aprovado ao final do ano letivo, evidenciando que as dinâmicas relacionais desenvolvidas por Fátima contribuíram para o desenvolvimento dele.

Ana: das dificuldades tecidas por outras dificuldades

O caso ora analisado apresenta uma estudante cujo semblante, gesto corporal e tom de voz expressam o resultado de longos anos de sofrimento, exclusão e descaso. Ana possivelmente não é a única estudante afetada por tantos problemas sociais. Os relatórios e dados estatísticos constantes das secretarias escolares e secretarias de educação registram inúmeros casos semelhantes ao dela.

No entanto, a maioria desses casos é negligenciada pelo poder público. Determinados casos só recebem a devida atenção quando tornados públicos ou quando um particular se interessa por eles. Quando esta pesquisa foi apresentada à escola, por exemplo, a professora responsável por Ana manifestou preocupação e interesse em entender por que até aquele momento a estudante não fora contemplada com um diagnóstico sobre seu insucesso escolar. Embora o quadro de vulnerabilidade social fosse concreto no caso de Ana, não poderia servir de justificativa para o atraso escolar dela, sobretudo considerando que a maioria dos estudantes matriculados naquela escola enfrentam a mesma situação.

Antes de ser formalmente apresentada à estudante em questão, procurei identificá-la no recreio, o que foi plenamente possível, pois Ana era facilmente reconhecível. Como sua estatura diferenciava-se da estatura dos seus colegas de classe (indicando que ela estava na pré-adolescência), ela não participava mais de algumas brincadeiras, mantendo-se sentada próxima à direção escolar, tentando conversar com outras crianças e com as funcionárias da escola. Iniciei uma conversa com as meninas que a rodeavam sem, no entanto, conseguir sua participação, apenas um meio sorriso.

O encontro proposto para a primeira oficina aconteceu dias depois, quando a estudante foi mais receptiva. Ainda assim, ela não falava livremente, apenas respondia em monossílabos ao que lhe era perguntado. Embora gostasse de se ausentar da sala de aula para

estar com a pesquisadora (o que foi observado posteriormente), Ana quase nunca iniciava um diálogo e às vezes não prosseguia uma discussão, silenciando-se. Isso dificultou a pesquisa, que permaneceu no campo do não dito. Mesmo que a fala nem sempre revele emoções, ela é fundamental para subsidiar uma pesquisa sobre subjetividades, pois outros sinais são mais difíceis de serem percebidos, analisados e relatados.

As dificuldades e sofrimentos enfrentados por Ana afetaram sobremaneira sua subjetividade. Eu questionava, diante disso, o que a escola poderia fazer para modificar o quadro atual da estudante. Um primeiro indicador, ainda incipiente, revelou que os longos anos de relativo descaso e constrangimentos contribuíram para que Ana acumulasse, além de déficit de conteúdos, outros problemas a serem analisados, dentre eles, timidez, insegurança, ansiedade, baixa autoestima e sentimento de menos valia. Desse modo, em diversos momentos, questionei se a estudante tinha consciência de suas dificuldades e de seus sentimentos reais em relação à vida, bem como se tais dificuldades eram percebidas no seu ambiente familiar.

Como meu objetivo primordial era analisar a subjetividade expressa nas ações e relações aprendentes, dediquei-me a atingir esse objetivo. Tentei, diante disso, questionar a estudante sobre seus sentimentos em relação à escola, à professora, aos amigos, às atividades pedagógicas e à sala de aula. Quando questionada sobre o que estava aprendendo de interessante na escola não respondeu especificamente. Relatou que os conteúdos eram passados no quadro e que quando cometia erros “A professora chamava a gente”. Não soube dizer de que conteúdo gostava mais, mas disse: “Não gosto de ler livro, não!”. Quando lhe perguntei o que gostava de fazer disse que gostava de brincar. Mais adiante, quando falávamos de dificuldades e notas, disse: “Às vezes tiro regular também” (Ana – Dinâmica Conversacional). Do complemento de frases destaquei as seguintes: (Frase 4) Eu gostaria de ser: “eu mesma”; (Frase 7) Meus estudos: “legal”; (Frase 9) É fácil aprender: “tudo”; (Frase

11) A coisa que faço de melhor é: “estudar”; (Frase 16) Quando não consigo aprender: “normal”.

As informações aqui descritas têm a intenção de demonstrar como Ana participava de uma conversa. Embora estivesse atenta ao diálogo, só respondia o que lhe era perguntado, de maneira rápida e direta. Foi possível apreender que, para Ana, as experiências e os sentidos subjetivos produzidos em relação à escola eram orientados pela tristeza e pelo descrédito. A estudante não conseguia falar do espaço escolar com entusiasmo, demonstrando, claramente, que aquele local não a deixava feliz; ao contrário, ela preferia estar brincando “na rua”, conforme disse.

A proposta do encontro seguinte era fazer com que Ana refletisse sobre situações tristes e felizes relacionadas à vivência escolar. Para tanto, ela deveria recortar algumas imagens selecionadas, colando-as nos locais indicados: um local sinalizava a palavra “feliz” e o outro sinalizava a palavra “triste”. Ana só conseguiu compreender a atividade depois que eu a instruí por reiteradas vezes e de diversas maneiras. Além disso, quando escolhia determinado recorte confirmava, antes, se ele correspondia ao seu pensamento. Ao final, colou apenas duas imagens no lado reservado para a palavra “triste” (Figuras 9 e 10). As demais imagens (Figuras 11, 12, 13 e 14) foram coladas no lado reservado para a palavra “feliz”.

Figura 9

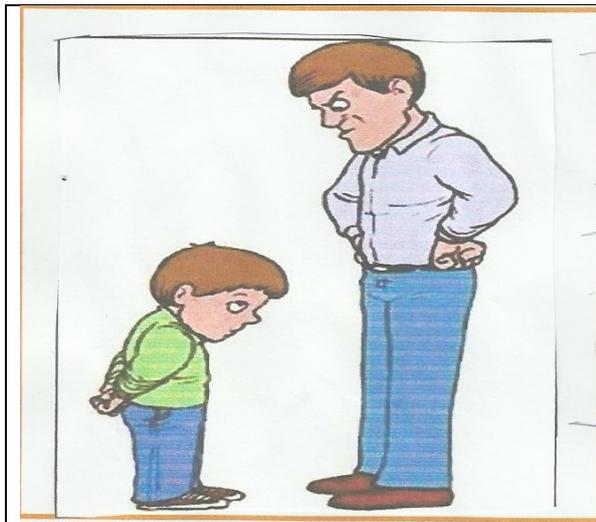


– Esse está triste. – Quem está triste?
 – Ela. – E por que você escolheu essa imagem? Quem é ela? – Professora. – Você acha que nesse caso ela está triste? – Por causa dos alunos.
 – É. Você já teve professora assim, nervosa?
 (Acenou que não). – Nenhuma??

(Continuou acenando que não. Continuamos o diálogo que não se referia mais à imagem, mas a uma tentativa de eu conhecê-la melhor).

– Você passa mais tempo feliz ou triste? – Feliz.
 – Na sua vida acontece muita coisa boa? – Acontece.
 – Conta para mim as coisas boas que acontecem (Silêncio). – O que aconteceu de bom hoje com você?
 – Brinquei. – Brincou? De quê? – De pique-esconde.

Figura 10



– Não pode desobedecer ao pai.
 – Não pode? Nesse caso você acha que ele desobedeceu? E o que aconteceu?
 – Ele está triste.
 – A criança está triste? – Sim.
 – O pai também? – O pai também.
 – Já aconteceu com você assim? De você desobedecer? (Silêncio).
 – Nenhuma vez? – Já.
 – E o que aconteceu?
 – Não fiquei triste. Fiquei feliz.
 – Feliz?? E a mamãe? Será que ela ficou feliz ou triste? – Triste.
 – E o que ela fez com você? – Ela me botou de joelho.
 – De joelhos? Castigo?

Figura 11

	<ul style="list-style-type: none"> – O que faz, tia, cola aqui? (Apontando o lado feliz). – O que que tem essa imagem? – Ele está feliz. – Ele? E o que essa imagem mostra? – Que ele estudou bem? – E por que você escolheu essa imagem? – Porque é importante. – E você acha importante estudar? Você gosta de estudar? <p>(Acenou que sim com a cabeça. Perguntei, em seguida, se ela sabia por que ele estava com um chapeuzinho, explicando-lhe que ele estava se formando. Perguntei se ela já havia se formado e ela disse que não. Disse-lhe, então, que ao término do 5º ano ela iria participar da formatura na escola).</p>
---	--

Figura 12



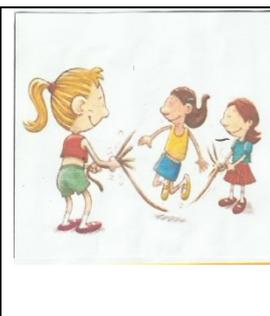
Figura 13



Figura 14



Figura 15



Após a realização dessa atividade, continuei a indagando sobre o que pensava, tentando compreender o que ela queria dizer com determinada escolha. Ana sempre se referia às coisas que ela gostaria de ter e vivenciar. Isso confirma que a estudante, apesar de todas as suas dificuldades, tem sonhos, deseja ter amigos e lazer, dentre outras coisas; enfim, ela quer ser feliz. Isso confirma também o seu vínculo, mesmo parcial, com a realidade, ou seja, embora Ana estivesse inserida em um contexto de descaso social, ela sabia que havia outras possibilidades. Com o passar dos dias, quando os encontros se tornaram mais frequentes, foi possível ouvi-la falar de sua família, de seus pais, dos irmãos e do modo como viviam. Dizia que era feliz, relatando, sem reservas, como era a sua vida. Não tinha queixas da escola, ao

contrário, repetia que era feliz. Eis algumas frases completadas por Ana: (Frase 3) Eu gostaria que meus pais: “fossem para a Nikolândia, praia”; (Frase 5) Aqui na escola eu fico: “alegre”; (Frase 8) Fico triste quando: “eu não fico triste”.

Durante a oficina de desenhos, as emoções expressas por Ana me trouxeram outros elementos. Na primeira parte dessa atividade, todos os desenhos feitos por ela retratavam sua felicidade, conforme me esclarecia. Na segunda parte da atividade, no entanto, não conseguiu esboçar um desenho em que estivesse triste; assim, apenas escreveu umas palavras, soletrando-as antes.

Figura 16



Figura 17



Ana e um amigo

Os desenhos feitos por Ana retratam, em quase todos os momentos, uma criança solitária. Possivelmente isso sugere que a estudante se sinta sozinha, pois durante quatro anos seguidos ficou retida no 3º ano, sem ainda estar alfabetizada, sem auxílio adequado e sem entender o que de fato lhe acontecia.

Mais adiante, durante a atividade de redação,¹⁷ quando Ana poderia expressar-se livremente por meio da escrita, ela optou por desenhar. No encontro entre os envolvidos na pesquisa (a professora Fátima, Vítor e Ana), momento em que deveriam lembrar de uma experiência escolar ruim, vivenciada naquele ano, a estudante escreveu: “Não gosto de história porque os textos são grandes”. Essas colocações revelam que Ana se eximia da

¹⁷ O objetivo dessa redação era dar continuidade à história de um estudante com dificuldades escolares, acenando a possibilidade de um ano diferente.

escrita ou de atividades que demandassem seu esforço intelectual, indicando que a dificuldade inicial apresentada por ela evoluiu para outras mais graves e preocupantes.

Não dispusemos de recursos ou registros para entendermos que **sentidos subjetivos** foram produzidos durante suas experiências escolares anteriores, mas, conforme ela retratou nas atividades acima, precisava de alguém que a ajudasse, uma professora ou um amigo.

Lanço a hipótese de que Ana, durante longos anos, tentou, solitária e individualmente, superar suas dificuldades no contexto escolar ao mesmo tempo que tentou ser aceita pelos colegas de classe. O que possivelmente seria apenas um problema escolar originou vários outros problemas, bem como processos de subjetivação que contribuíram para que ela, de certa forma, se perdesse no percurso escolar. Mesmo diante de um contexto conflituoso é possível resgatar o sujeito que almeja a aprendizagem. Todavia, para que isso se efetive é necessário o envolvimento de toda uma equipe e a execução de um trabalho pedagógico adequado. O fato de Ana ter sido promovida no final do ano letivo demonstra que as dinâmicas relacionais desenvolvidas pela professora Fátima contribuíram para o desenvolvimento escolar da estudante em questão.

Considerações parciais sobre o caso

O caso apresentado, envolvendo os estudantes Vítor e Ana e a professora Fátima, foi imprescindível para que eu tecesse algumas reflexões à luz da Teoria da Subjetividade. Os tópicos abaixo sintetizam minhas principais reflexões sobre o caso até aqui analisado:

(1) A pesquisa revela que a família e o trabalho da professora Fátima constituem-se como configurações subjetivas orientadoras de sua subjetividade, o que colabora para que princípios éticos e morais orientem também suas ações práticas no contexto escolar. Ao mesmo tempo que a professora é tensionada pela subjetividade social da escola, subjetiva

também suas experiências individuais, exercitando a reflexão, a criticidade, a dinamicidade e ações concretas, as quais são prerrogativas básicas para que o trabalho desenvolvido por ela favoreça seus estudantes, de modo que avancem na aprendizagem. Isso também reconfigura o modo como eles subjetivam suas experiências, o que lhes favorece o despertar para o aprender. Noutros termos, Fátima promove ações e relações aprendentes na sua sala de aula e estas acabam mobilizando a produções de sentidos subjetivos equivalentes.

(2) O estudante Vítor apesar de apresentar dificuldades escolares e de se sentir desconfortável ao evidenciá-las, conseguiu desenvolver recursos para lidar com isso, o que pôde ser percebido por meio de sua disposição, postura e tom de voz. Além disso, ele é uma criança que gosta da escola e que confia nos adultos que estão à sua volta, como professores e familiares. Possivelmente, no desenvolvimento de seu percurso escolar, outros sentidos subjetivos foram criados no intuito de favorecer os sentimentos positivos que ele demonstra. Noutros termos, aqueles sentidos subjetivos conseguiram reverter suas experiências de fracasso anteriores. Observei também que, para Vítor, a escola e a aprendizagem constituem-se como configurações subjetivas. Ademais, sua subjetividade, em confronto com a subjetividade social da escola, vem se constituindo de modo a manter seu desempenho acadêmico regular.

(3) No caso de Ana, o processo de ensino-aprendizagem experimentado por ela equivale ao processo reprodutivo-memorístico (Martínez & González Rey, 2017), ao qual esteve submetida durante os anos em que apresentou insucesso escolar. Esse contexto não permitiu que ela, com os recursos que possuía, conseguisse subjetivar experiências favoráveis à sua aprendizagem. Noutros termos, aquele contexto afetou a produção de sentidos subjetivos voltados à criatividade e à aprendizagem, o que pode estar relacionado ao seu desenvolvimento intelectual. Por isso, é premente que novos sentidos subjetivos com relação à escola e à aprendizagem sejam estabelecidos por ela. Embora a estudante passe muito

tempo na escola, tal espaço não é visto por ela como um local aprazível. Isso não impede que sentidos subjetivos sejam produzidos, porém eles não favorecem o desenvolvimento da estudante, tampouco o desenvolvimento de sua subjetividade. Vale ressaltar que o longo período em que ela esteve aguardando uma explicação médica para o seu insucesso constituiu-se em um período de pouco investimento em ações e relações aprendentes favorecedoras da sua aprendizagem. Da mesma forma, tal período desconsidera os aspectos subjetivos que abrangem as relações e ações no contexto escolar, o que pode justificar o fracasso escolar de Ana. Em suma, a ausência de um processo reflexivo por parte dos atores escolares colabora sobremaneira para a ênfase na busca por um diagnóstico médico.

(4) Os aspectos subjetivos analisados, com relação à queixa de dificuldades de aprendizagem escolar, me permitiram concluir parcialmente que a professora reconhece e vivencia o problema escolar, procurando, com os recursos de que dispõe, contribuir para sua resolução. Todavia, ela entende que o problema é complexo e sua solução abrange uma série de questões, de sorte que é impossível resolvê-lo com o auxílio de apenas um dos envolvidos, bem como é impossível responsabilizar apenas um deles. Essa clareza exposta por seu raciocínio evidencia que a subjetividade social do contexto — em confronto com suas produções subjetivas — não a silencia; ao contrário, favorece sua expressão como sujeito. No que diz respeito aos estudantes é importante ressaltar que, em algum momento do percurso acadêmico deles, passaram a acreditar que precisavam lidar sozinhos com suas dificuldades. Tais situações, evidenciadas no contexto escolar, demonstram que as produções subjetivas de Ana e Vítor silenciaram momentaneamente o sujeito que aprende.

(5) Por fim, o presente caso traduz o esforço de Fátima no sentido de colaborar para que as ações e relações pedagógicas suscitadas no seu espaço de trabalho promovam mudanças. Posicionando-se como sujeito, Fátima questiona os problemas do contexto escolar, reconhecendo-os de maneira crítica; sugere alternativas e executa um trabalho de

qualidade. Noutros termos, ela não utiliza os problemas escolares como justificativa para acomodar-se diante das ações e relações pedagógicas. No contexto da sala de aula, tenta — com criatividade e com os recursos de que dispõe — estabelecer relações aprendentes promotoras de desenvolvimento. Isso pôde ser constatado por meio dos projetos de leitura que desenvolve e dos debates que promove entre os estudantes. Nesses debates todas as questões importantes que surgem no decorrer do turno são discutidas. Outro ponto a ser considerado diz respeito ao desenvolvimento de Vítor e Ana, que conseguiram superar algumas dificuldades, de modo que foram aprovados para o ano seguinte. De qualquer forma, Fátima cuidadosamente recomendava, no relatório descritivo individual, a continuidade de uma atenção diferenciada aos dois estudantes em questão.

Caso 2 – A professora Luana e seu estudante Eduardo

Caracterização dos participantes

A professora Luana

A professora Luana tem 29 anos de idade, é solteira e natural de Brasília, local onde sempre viveu. Conforme relato, decidiu ser professora por influência da avó, de quem foi aluna no pré-escolar. Embora não tenha se limitado a esse sonho, a vida, em seu curso natural, a encaminhou para isso. É professora efetiva há três anos na SEE/DF, mas, antes disso, trabalhou durante três anos em escola privada e durante quatro anos na rede pública, sob contrato temporário. Iniciou sua carreira profissional no magistério, onde leciona há dez anos. Concluiu a graduação em Pedagogia em uma instituição privada, por meio de financiamento estudantil.

No momento da pesquisa, lecionava para uma turma de 4º ano no turno vespertino. A turma em questão compunha um quantitativo menor de estudantes, os quais preferiam sentar-se em duplas. A inspiração na prática pedagógica desenvolvida pela avó contribuiu para que Luana idealizasse uma profissão tranquila. Todavia, hoje ela identifica problemas na rede de ensino que não correspondem àquela idealização, a exemplo da indisciplina e das dificuldades de aprendizagem de conteúdo pelos estudantes. As reformas trabalhista e previdenciária a motivaram a participar da greve de professores, sendo uma das poucas professoras que atuaram durante todo o movimento grevista. Diante do atual contexto, diz: “Eu gosto da profissão de professora, mas, como as condições estão cada vez piores, eu escolheria outro concurso. Mas ensinar ainda me dá orgulho!” (Professora Luana – Entrevista Oral).

Luana é bastante jovial, aprecia as atividades físicas, o lazer e os momentos de descontração com os amigos. Tais expressões não transpareciam no contato com os estudantes. De qualquer forma, Luana não é uma pessoa rude, tampouco nervosa.

O final do ano letivo de 2016 foi marcado por desencontros e pelas ausências do estudante Eduardo, alvo desta pesquisa. No início do ano letivo de 2017, Luana participou de toda a greve de professores, o que inviabilizou a realização da oficina interativa entre ela e seu estudante Eduardo. No entanto, pude observar vários outros elementos correspondentes a relação entre ambos, os quais me permitiram incluí-los neste trabalho.

O estudante Eduardo

O estudante Eduardo tinha 13 anos e sempre estudou na escola onde foi realizada a pesquisa. Conforme descrito em seus relatórios, iniciou os estudos em 2010, quando ingressou no 1º ano do Ensino Fundamental. Porém, ficou retido por quatro vezes no 3º ano,

período em que foi encaminhado ao serviço especializado da escola. O serviço registrou uma queixa de baixo rendimento escolar em virtude dos problemas que o estudante apresentava na fala. Ele tinha dificuldade de discriminar o som das palavras e de pronunciar as letras. Segundo a avaliação realizada pela equipe (composta de uma pedagoga e de uma psicóloga), a capacidade cognitiva de Eduardo apresentava-se dentro da média, o que excluía alguma deficiência intelectual que justificasse suas dificuldades.

Em entrevista com a mãe, ela responsabilizou-se pelo insucesso do filho no período em que ele esteve retido, pois trabalhava fora e, segundo ela, “deixou a desejar”. Explicou também que era a principal responsável pelo sustento e educação do estudante, afirmando que se ausentava por longos períodos porque trabalhava no comércio em local distante de onde moravam. O filho tinha autonomia para cuidar de si próprio, cumprindo, com responsabilidade, os horários de entrada na escola, não causando preocupações à mãe. Desde o encaminhamento do filho ao serviço, ela vinha somando esforços para orientá-lo melhor nas atividades escolares e sempre conferia seus cadernos. Não apontou problemas na escola, nos professores e no trabalho pedagógico; ademais, entendia que a pesquisa representava uma possibilidade de entender melhor o que estava acontecendo com o desenvolvimento escolar do filho.

Eduardo era um garoto crescido e forte e tinha uma fala tranquila e cordial, embora fosse contido, de modo que esperava ser interpelado para falar. Na escola, socializava e participava das brincadeiras de forma tranquila, o que também acontecia na sala de aula. Era o mais novo de quatro irmãos e não convivia com o pai. No decorrer dos encontros, ele passou a me contar detalhes de sua vida em família. Falou sobre a morte da avó, sobre como todos moravam juntos em um mesmo espaço (chácara) e sobre as atitudes do pai e a partida dele para o Maranhão, comentando também que sua família estava melhor sem a presença dele.

Aspectos da subjetividade da professora expressas nas ações e relações pedagógicas

Desde os primeiros contatos com a professora Luana, ela mostrou-se bastante receptiva com minha presença na sala dos professores, bem como com seus estudantes. Mantinha uma fisionomia e postura tranquilas e um sorriso fácil, demonstrando-se bastante cordial. De certa forma, tais aspectos de sua subjetividade individual — especialmente aqueles relacionados ao seu modo de ver a vida e às suas expectativas em relação ao futuro — apareceram, direta ou indiretamente, nos indutores utilizados nesta pesquisa. A professora mostrava-se preocupada com seu bem-estar físico e emocional, valorizando tanto a prática de atividades físicas como o que pudesse colaborar para sua felicidade, conforme revelam as seguintes frases: (Frase 1) Eu gosto de: “atividade física”; (Frase 2) O tempo mais feliz: “na praia”; (Frase 5) Lamento: “não viajar o quanto queria”; (Frase 16) Desejo: “ser rica”; (Frase 18) Eu: “gosto da minha vida”; (Frase 23) Minha principal ambição: “ser feliz sempre”; (Frase 28) A felicidade: “é a cada minuto”.

Além disso, Luana expressava, por um lado, orgulho e felicidade com sua escolha profissional, considerando o magistério uma função digna; por outro, demonstrava grande preocupação com a indisciplina. As representações que ela faz da profissão vêm da avó, de quem foi aluna: “Eu falava, gente, que legal, ela só conta historinha, deve ser muito divertido ser professora. Pensei, diante disso, que queria ser professora!” (Professora Luana – Entrevista Oral). A frase seguinte assinala que Luana é feliz com a profissão: (Frase 11) Sou uma professora: “feliz”. No entanto, alguns trechos das frases preenchidas por ela contradizem, de certa forma, suas afirmações iniciais: (Frase 2) O tempo mais feliz: “na praia”; (Frase 22) Amo: “praia”; (Frase 34) Meu maior desejo: “viver na praia”; (Frase 66) O

saber tem sabor quando: “você consegue o que queria”; (Frase 71) Meu maior prazer: “relaxar na praia”.

Diante dessa contradição, questionei o que a motivou a participar do movimento grevista realizado no início do ano de 2017 e ela respondeu: “Não achei justas as reformas da previdência e trabalhista e não me perdoaria se não tivesse participado da greve” (Professora Luana – Entrevista Oral). Luana era movida por uma representação de professora construída a partir da experiência que teve com sua avó, mas a realidade a colocava em um confronto diário com os problemas advindos do ensino. Noutros termos, os problemas diversos relacionados ao ensino configuravam o modo como a profissão docente estava constituída subjetivamente.

Identifiquei, ainda, que as produções subjetivas de Luana — relativas à sua infância e ao seu convívio familiar — orientam suas concepções no tocante à infância e aos papéis a serem assumidos pelas famílias frente à educação, à criação dos filhos e ao futuro. No entanto, a professora não faz conexão entre a situação real das famílias e a situação idealizada, de modo que suas expectativas em relação aos estudantes e respectivos familiares acabam não sendo totalmente atendidas. Isso foi possível identificar quando conversávamos sobre a queixa de dificuldades escolares, momento em que ela diz:

Já daquelas crianças cujos pais valorizam os estudos eu não tenho o que reclamar. [...] Mas se ela chega em casa e o pais não questionam se ela fez o dever ou se está ou não aprendendo, o aprender ou não aprender é-lhes indiferente. [...] Eu acredito que a família tem que cobrar da criança o aprendizado e a escola tem que oferecer a aprendizagem. (Professora Luana – Dinâmica Conversacional).

Quando questionei se ela consegue conversar com as famílias sobre esses problemas, respondeu: “Não. Normalmente os pais dessas crianças que têm todas essas reponsabilidades nem aparecem aqui. Eles transferem a responsabilidade para a criança, esquivando-se do problema” (Professora Luana e pesquisadora – Dinâmica Conversacional). A redação feita

pela professora também demonstra as produções subjetivas em relação às famílias dos estudantes:

[...] até que um dia resolveu fazer terapia e percebeu que não podia fazer milagres. Decidiu convocar quem de fato podia ajudar (os pais) e lhes contou que sem o acompanhamento deles (da vida escolar) as crianças não perceberiam a real importância de estudarem e estarem na escola. (Professora Luana – Redação).

Vale ressaltar que Luana atribuía às famílias dos estudantes a função de acompanhar o desenvolvimento escolar deles. De certa forma, isso limitava as ações da professora e da escola, os quais acabavam por assumir um papel secundário no tocante ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes. Noutros termos, Luana transferia às famílias a responsabilidade pelos alunos, o que indica como a profissão docente configura-se para ela.

Algumas frases preenchidas por Luana merecem ser destacadas: (Frase 7) Na escola: “trabalho”; (Frase 8) Não posso: “mudar o mundo”; (Frase 17) Secretamente: “eu adoraria não ter problemas”; (Frase 57) A sala de aula: “é onde trabalho”; (Frase 61) A escola: “é o lugar onde trabalho”. (Frase 53) As contradições: “são comuns”; (Frase 55) Minha opinião: “é mais uma entre tantas”; (Frase 56) Penso que os outros: “poderiam viver mais facilmente”; (Frase 68) No futuro: “serei mais dedicada”.

Desse modo, o envolvimento pessoal da professora não demonstra um posicionamento ativo e crítico nem sobre o trabalho pedagógico desenvolvido pela escola em que trabalha, nem sobre suas ações e relações pedagógicas e aprendentes. Ora, a escola, por excelência, constitui-se em um espaço coletivo, onde são comuns discussões e debates que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes.

Luana também se manifesta quanto ao desenvolvimento e à aprendizagem dos estudantes:

O que eu acho é que a criança aprende de acordo com a maturidade dela. Às vezes, alguma criança não entende o conteúdo naquela hora, mas o aprende em outro momento, quando consegue desenvolver outros aspectos, captando o ensino. Eu

acredito que o aprendizado tanto depende da maturidade da criança como de sua vontade de aprender. (Professora Luana – Entrevista Oral).

Nesse momento, questionei: “Mas, e o professor? Ele colabora para isso? Como? A escola ajuda? Em que sentido?”. Ela respondeu: “Sim. Incentivando para que a criança desperte o interesse no aprendizado. [...] o amadurecimento e o aprendizado andam juntos, um incentivando o outro! (Professora Luana – Entrevista Oral). A redação elaborada por Luana também traduz alguns de seus posicionamentos com relação ao ensino-aprendizagem:

A partir de então continuou fazendo o que podia, sem perfeccionismo, e considerando que cada aluno tinha sua história, sua individualidade e sua potencialidade. Querer que todos avançassem da mesma maneira era querer demais. Cada um no seu tempo e na hora certa acabaria aprendendo, sobretudo se ela continuasse a se esforçar e a ensinar de várias formas, com a parceria da família. (Professora Luana – Redação).

Diante dessas constatações, percebi que tanto a relação que Luana mantinha com os estudantes, como a preocupação com o desenvolvimento e aprendizagem deles não a motivaram a fomentar ações e relações aprendentes potencialmente promotoras de sentidos subjetivos, que pudessem favorecer a aprendizagem. Nesse sentido, a subjetividade social da escola suscitava o conformismo, o desânimo e apatia da professora, de modo que ela desenvolvia ações e relações pedagógicas de cunho reprodutivista-memorístico, o que não colaborava para que sua sala de aula representasse, de fato, um espaço sociorrelacional.

Sobre a queixa escolar, Luana dizia-se “impotente”, uma vez que, ao seu ver, as famílias não assumiam suas reais responsabilidades e a escola passava a ser apenas um local onde deixavam seus filhos. Quando perguntei o que espera quando encaminha um estudante ao SEAA, respondeu:

Eu não espero muita coisa. Normalmente eu só repasso para falar: “Olha, eu encaminhei”. Mas eu não espero nada, porque eu não vejo muita coisa sendo feita. Como vou encaminhar uma criança integrante do 4º ano que não foi encaminhada no 1º, no 2º ou no 3º ano? Vou dizer que esse menino teve problema só agora? Quando eu encaminhava estudantes da Educação Infantil eu também não via resultado. Os responsáveis pelo serviço diziam: “Ah, ele é muito pequeno ainda, às vezes essa dificuldade vai ser sanada”. (Professora Luana – Entrevista Oral).

Mais adiante, ao ser questionada se trabalhava tentando conhecer um pouco sobre a vida pessoal dos estudantes, Luana respondeu:

Muito pouco. O que eu sei é o que eles me contam, o que a família me traz na reunião. Mas eu prefiro não saber muito da vida deles, porque eu acabo me afetando demais. Você saber que uma criança está o dia todo trabalhando é chocante. Se eles não me trouxerem algo, eu não fico questionando sobre isso. Eu falo que se eles tiverem algum problema podem falar comigo. Mas eu não fico questionando detalhes pessoais da vida deles. Eu espero ou que a família traga algo ou que eles mesmos tragam, mas não incentivo (Professora Luana – Entrevista Oral).

Luana, ao se eximir de um contato mais próximo com seus estudantes, pouco colaborava para que novas produções de sentidos subjetivos fossem mobilizados. Noutros termos, suas ações e relações pedagógicas estavam desvinculadas de um possível envolvimento emocional com seus estudantes.

Diante disso, vale ressaltar que a subjetividade social da escola influencia a constituição subjetiva individual de seus integrantes, tornando-os colaboradores da perpetuação de uma cultura que, em muitos momentos, eles mesmos criticam. No caso da professora Luana, a postura que ela criticava no tocante às ações do SEAA — as quais refletiam pouca atenção com o encaminhamento dos casos — era reproduzida por ela mesma, visto que não estabelecia proximidade com os estudantes e respectivos familiares.

Diante destes indicadores, os quais demonstram a constituição subjetiva de Luana, assinalo — tendo em vista a queixa de dificuldades de aprendizagem escolar — que o modo como a profissão docente se configurou para ela expressa sua pouca disposição para conhecer tanto seus estudantes como os problemas advindos dos contextos familiares deles. Quando ela atribui às famílias a responsabilidade pelos problemas de seus alunos, acaba não colaborando para solucionar tais problemas. Desse modo, ela não se revela como protagonista de suas ações no contexto educacional.

Isso indica que os problemas do contexto escolar não podem ser resolvidos se não houver disposição dos agentes responsáveis pelo ensino, os quais, a fim de encontrar a

resolução dos conflitos escolares, devem conhecê-los em sua gênese. Da mesma forma, não há como realizar um trabalho pedagógico de qualidade se não houver afinidades entre os objetivos da direção, da coordenação, dos docentes e dos familiares dos alunos, os quais devem ter clareza quanto às suas atribuições e a seus conhecimentos técnicos. Considerar a dimensão subjetiva da educação escolar parte desses princípios, tendo em vista, sobretudo, a singularidade dos estudantes — protagonistas do contexto escolar —, cujo momento inicial de desenvolvimento demanda a existência de mediadores colaborativos que se disponham a conhecê-los.

Aspectos da subjetividade do estudante expressa nas ações e relações aprendentes

O estudante Eduardo: constituindo-se sujeito a partir das dificuldades

O primeiro contato que tive com Eduardo foi no recreio, local mais adequado para que fosse estabelecida uma aproximação informal preliminar. Naquele momento, ele estava na quadra jogando futebol com outros garotos, o que fazia com desenvoltura. Pude perceber que ele se comunicava facilmente com seus pares, mas evitava o contato com adultos e desconhecidos. Desse modo, só pude conversar com ele mais intimamente durante o encontro planejado com o grupo de estudantes alvos da pesquisa, quando me apresentei e esclareci o porquê da minha presença na escola. Naquela ocasião, foram exibidos alguns vídeos (descritos na construção do cenário social) e, posteriormente, debatemos sobre o conteúdo desses vídeos. Eduardo preferiu o vídeo que demonstrava as situações de conflito no contexto escolar. O outro vídeo abordava a questão da aquisição da leitura, de modo que aproveitei a oportunidade para sondar os alunos sobre este assunto, perguntando o que sentiam quando

não aprendiam a ler. A resposta de Eduardo foi muito impactante: “A gente fica de cabeça baixa, chora”.

A partir desse momento, o estudante Eduardo chamou minha atenção, pois verbalizou um sentimento de maneira muito direta, o que esclarecia um pouco a postura que mantinha diante dos adultos e professores à sua volta. “Ficar de cabeça baixa”, e “chorar” parece ter feito parte de um longo período de sua trajetória estudantil, da qual ele destaca, em especial, uma professora que o ajudou a ler. Segundo ele, “as outras não se importavam”. Essa fala inicial de Eduardo me indicou algumas pistas quanto aos sentidos subjetivos produzidos por ele ao longo do período de dificuldades escolares que enfrentou, as quais se converteram em sucessivas reprovações. Segue o diálogo:

Pesquisadora: O que você gosta na escola? Você falou que gostaria que a quadra fosse coberta. E o que acha legal?

Eduardo: Ah, as professoras sabem ensinar. Algumas, tem outras...

Pesquisadora: A sua sabe ensinar? Você está gostando dela?

Eduardo: Hum, ela ensina direitinho.

Pesquisadora: O que é ensinar direitinho?

Eduardo: Tirar dúvida. Aquelas professoras que não sabem ensinar só passam as questões, só explicam algumas coisinhas básicas e pronto. A nossa é diferente. Se não entendemos ela explica de novo.

Pesquisadora: Que legal! É legal ter uma professora boa. E você está aprendendo tudo?

Eduardo: Hum.

Pesquisadora: Você acha que tem dificuldades em alguma coisa?

Eduardo: Eu acho que tenho! Em Português e leituras.

Pesquisadora: Você sempre teve dificuldades para ler?

Eduardo: Sempre. Eu entrei na escola muito tarde, com 7 anos.

Pesquisadora: Você teve mais professoras boas?

Eduardo: Só tive duas que foram boas.

(Referiu-se à professora que o ajudou a ler e à atual professora).

(Pesquisadora e Eduardo – Dinâmica Conversacional).

A clareza com que expressou sua visão sobre a prática pedagógica de algumas professoras — dizendo: “só explicam umas coisinhas básicas e pronto” — indica que os estudantes conseguem fazer distinções e críticas coerentes no tocante às situações que vivenciam em sala de aula. Se esse posicionamento crítico dos alunos fosse reconhecido

pelos docentes, estes poderiam agregar qualidade às suas práticas pedagógicas, assumindo um outro lugar no processo de ensino-aprendizagem. Noutros termos, abrir espaço para a escuta qualificada dos estudantes torna o professor um mediador consciente de que o modo como ele aborda seus alunos afeta positivamente a prática pedagógica docente, contribuindo para que as produções subjetivas discentes sejam mobilizadas.

Com relação à expressão subjetiva de Eduardo, é importante assinalar que ele, durante a atividade de recorte e colagem, revelou tristeza tanto diante da solidão, como diante daquelas professoras consideradas ruins por ele, conforme podemos observar nas Figuras 18 e 19:

Figura 18



Figura 19

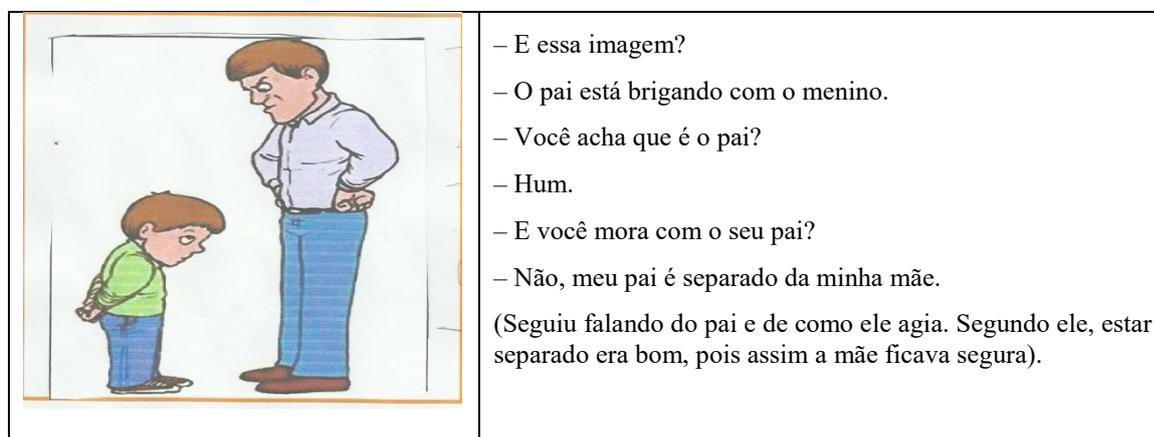


- O que te deixou triste nessa imagem?
 - A menina está solitária, triste. Os meninos estão lá e ninguém conversa com ela.
 - Você já se sentiu assim?
 - Já, muitas vezes.
 - Nesse ano você está se sentindo assim? Quando é que você se sentiu assim na escola, você lembra?
 - No 1º ano, sala A-3.
- (Disse que os meninos riam dele e não quis continuar a conversa).

- O que essa imagem demonstra?
 - Uma professora gritando com os alunos. Odeio isso!
 - Você já teve muitos professores assim?
 - Anhan.
 - Você teve mais professoras assim ou professoras legais?
 - Professoras assim.
- (Disse que na escola atual as professoras não agiam assim. Lembrou-se de uma professora do “cabelo vermelho, gordinha” que não fazia nada, só passava dever e pronto).

A Figura 20 demonstra o sentimento de tristeza de Eduardo diante de um pai nervoso:

Figura 20

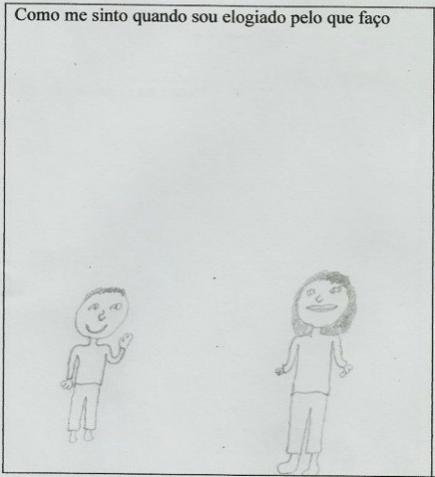


A atividade do complemento de frases também demonstra alguns dos aspectos subjetivos de Eduardo. Dentre as frases mais relevantes, destaquei: (Frase 2) Eu me sinto melhor: “quando as pessoas gostam de mim”; Frase (3) Eu gostaria que meus pais: (não quis completar); (Frase 10) Meu pai: (tia, não quero completar essa); (Frase 17) Eu gostaria que meu pai: “fosse uma pessoa melhor”.

Eduardo reconhecia suas dificuldades em leitura. Sob este aspecto é importante ressaltar que suas experiências escolares anteriores o marcaram profundamente, contribuindo para que o medo, a tristeza e a insegurança afetassem negativamente sua fase inicial de aquisição de leitura e escrita, impedindo-lhe a aprendizagem.

Durante a proposta de oficina de desenho, o estudante mencionou que era bem recebido pela professora e pelos colegas, sentindo-se confortável diante disso. Antes, “Ficava só, no meu canto”. Atualmente ele estava melhor, conforme podemos observar no desenho feito por ele:

Figura 21

<p>Como me sinto quando sou elogiado pelo que faço</p> 	<ul style="list-style-type: none"> – O que você desenhou? – A pessoa falando bem de mim e eu falando bem dela. – Quem é? A professora? Ela faz isso com frequência? – Só quando eu termino o dever rápido, faço tudo e respondo tudinho. – Como ela fala? – Parabéns! – Alguém mais te elogia? – A minha mãe. – A mamãe? Por que ela te elogia? – Porque eu faço as tarefas, ajudo na casa. – Que legal! Você fica feliz quando recebe elogio? – Hum...
--	---

Ainda no que tange à atividade de desenho, Eduardo negou-se a demonstrar como se sentia quando não conseguia fazer as atividades escolares. O estudante apenas se expressou por meio de palavras:

Eduardo: Esse eu não sei.

Pesquisadora: E você consegue fazer muitas atividades, todas? Agora você consegue direitinho?

Eduardo: Ahan.

Pesquisadora: Sempre foi assim?

Eduardo: Sempre, sempre, não.

Pesquisadora: Você consegue se lembrar de quando não conseguia?

(Acenou com a cabeça que não).

Pesquisadora: Agora faz tudo certinho?

Eduardo: Anhan.

Pesquisadora: Que bom! Você reprovou algumas vezes. Por que você acha que isso acontecia?

Eduardo: Porque antigamente eu não sabia ler, não entendia as palavras.

Pesquisadora: Tem muito tempo?

Eduardo: Anhan.

Pesquisadora: E nesse período, Eduardo, como você se sentia?

Eduardo: Muito mal.

(Concluiu que não dava conta de desenhar).

(Pesquisadora e Eduardo – Desenho).

As emoções produzidas diante da reprovação era algo de que Eduardo realmente queria esquecer. No momento, sentia-se bem. O posicionamento de Eduardo desconstitui o discurso, reproduzido por muitos professores, de que o estudante incapaz de aprender não se importa com isso, de modo que acaba não aprendendo justamente por não se importar. Esse discurso culpabiliza o estudante pela sua não aprendizagem. O que Eduardo estava dizendo era justamente o contrário. A experiência de não aprender foi tão intensa e sofrida para ele que se negava a retomá-la, mesmo que fosse por meio de um desenho. Isso indica que os sentidos subjetivos produzidos durante sua não aprendizagem marcaram sua subjetividade individual, assim como no presente.

Confrontando as informações reunidas e com o objetivo de tentar entender mais profundamente as dificuldades escolares vivenciadas por Eduardo, continuei a análise sobre o contexto familiar dele, retomando gravações de diálogos. Desse modo, retomei a conversa inicial que tive com a mãe dele, quando ela afirmou que era responsável pelo insucesso do filho. Na ocasião, essa posição me tocou, pois não a considerava irresponsável, tampouco desinteressada nos problemas de Eduardo. Ao contrário, o fato de ela ter atendido prontamente meu convite revela que ela se preocupava com o filho. Eduardo, da mesma forma, importava-se com a mãe, conforme demonstram estas frases: (Frase 13) Minha mãe: “é uma pessoa muito trabalhadora”; (Frase 14) O que eu mais quero: “dar um futuro melhor para minha mãe”. Vale ressaltar que durante a realização de outra atividade, o aluno referiu-se ao pai da seguinte maneira: “Prefiro que ele esteja longe, porque assim ele não bate na minha mãe”.

Conforme se nota, Eduardo era protagonista do seu próprio desenvolvimento escolar, pois conseguia falar de alguns pontos importantes que abrangiam esse processo, bem como escolhia não falar de determinados pontos, mantendo-os no passado. Além disso, ele tinha dimensão do que era melhor para sua vida, de modo que subjetivava a ausência do pai como

um mal necessário. Com relação às dificuldades escolares, acreditava que conseguiria vencê-las, caso se esforçasse. Tudo isso indica que Eduardo tentava posicionar-se como sujeito diante do desenvolvimento da sua aprendizagem.

A partir dessas constatações, considero a hipótese de que novas produções subjetivas afetaram Eduardo sobretudo em dois momentos distintos: quando o pai dele se mudou para outro estado, o que gerou um clima de mais harmonia e segurança no ambiente familiar; e quando ele passou a ser orientado por uma professora que, segundo ele, “sabia ensinar”. Essas mudanças me permitiam considerar que, para Eduardo, as questões emocionais inicialmente vivenciadas representaram impedimentos à sua aprendizagem e que no tempo presente estavam sendo reconfiguradas.

Considerações parciais sobre o caso

O caso ora analisado me possibilitou reflexões relevantes sobre as configurações subjetivas e sujeito, as quais estão sintetizadas nos tópicos abaixo:

(1) A idealização que a professora Luana faz da carreira docente advém de suas produções subjetivas na infância. Tal idealização, confrontada com a atual situação do contexto escolar, alia-se à subjetividade social da escola, contribuindo para que a professora desempenhe ações e relações pedagógicas pouco comprometidas com a aprendizagem e o desenvolvimento dos seus estudantes. Além disso, Luana não se demonstra diretamente envolvida com o contexto de queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. Por fim, ao associar a família dos estudantes à grande responsável pelos problemas escolares que os afligem, a professora demonstra desconhecer os atuais problemas verificados no âmbito da educação.

(2) O estudante Eduardo vivenciou dificuldades no período inicial de sua alfabetização, sendo retido por diversas vezes. Da mesma forma, ele enfrentou conflitos no seio familiar e quando conseguiu superar essas dificuldades. Passou a ter recursos para reconfigurar subjetivamente às experiências escolares de fracasso. A configuração subjetiva familiar atual colabora para que Eduardo se sinta emocionalmente tranquilo e seguro. Também observamos que o movimento da subjetividade foi provocado quando Eduardo teve a oportunidade de ser orientado por uma professora preocupada com sua aprendizagem e quando o pai dele se mudou para outro estado. Foi possível verificar que Eduardo hoje se posiciona como sujeito e é protagonista do seu processo de desenvolvimento, de modo que ele se apresenta fortalecido e subjetiva as experiências escolares, demonstrando consciência das ações e relações pedagógicas e aprendentes.

(3) Por meio da análise desse caso — considerando a subjetividade e as ações e relações pedagógicas e aprendentes — foi possível verificar que a professora Luana mostra-se aparentemente menos comprometida com a queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. Todavia, a professora mobiliza processos e formações simbólico-emocionais que favorecem a aprendizagem escolar dos estudantes. Nesse sentido, vale ressaltar que o reconhecimento da presença afetiva do outro é marcado pelos processos e formações simbólico-emocionais vivenciados no tempo presente.

Caso 3 – A professora Maria e seu estudante Patrick

Caracterização dos participantes

A professora Maria

A professora Maria tem 48 anos de idade, é casada e mãe de dois filhos. Veio do Nordeste para Brasília, onde foi aprovada em um concurso para professora, após trabalhar oito anos em escolas particulares. Trabalha há quatro anos como professora efetiva na SEE/DF e acumula 24 anos no exercício da profissão. Optou pela carreira de magistério em virtude da influência de duas professoras de quem foi aluna ainda criança. Maria fez o curso do magistério, antes conhecido como pedagógico, e depois graduou-se em Pedagogia, no seu estado de origem. Declara-se apaixonada pela profissão e não pensa em realizar outra atividade. Possui uma voz firme, porém pausada. Em sala, segue rotinas fixas, as quais se constituem de orações religiosas, organização por filas, saudações à hora da entrada, da saída e dos lanches. Mantém sempre o domínio da turma e uma organização no ambiente da sala de aula. Os estudantes seguem suas orientações e regras sem conflitos ou questionamentos. No momento da pesquisa, lecionava para uma turma de 4º ano no turno vespertino, com lotação máxima, e a turma mostrava-se sempre disciplinada. No decorrer na pesquisa, a professora mostrou-se sempre solícita e disposta a colaborar.

O estudante Patrick

O estudante Patrick tem 11 anos e quando esta pesquisa foi realizada era seu primeiro ano na escola, onde parecia estar adaptando-se sem problemas. Conforme relato da mãe, a família veio do estado do Tocantins e estão no DF há quatro anos. Ela também informou que

o filho iniciou sua vida escolar na cidade natal, quando as primeiras queixas e dificuldades de “trocar letras” foram registradas. Segundo ela, o filho deveria “estar mais desenvolvido”. Ela procura, conforme suas possibilidades, acompanhar os estudos de Patrick, tentando auxiliá-lo de acordo com as orientações da escola. Ela também o levou ao pediatra que sugeriu que Patrick fosse encaminhado a um neurologista e fonoaudiólogo. Todavia, a mãe ainda não tinha conseguido agendar essas consultas na rede pública. Ela disse que o quando filho fala: “eu tenho problema de cabeça”, contra-argumenta dizendo que ele não tem problema, pois se tivesse não aprenderia matemática. Ao atender nosso convite, ela demonstrou preocupação com o filho e disposição em colaborar com a pesquisa. A mãe e o pai de Patrick possuem o ensino fundamental, trabalham na iniciativa privada e têm, além dele, outros dois filhos.

Nos contatos iniciais que eu mantive com Patrick, ele mostrou-se desconfiado e atento aos meus movimentos e falas. Em atividades e momentos conjuntos, estava sempre atento à fala dos colegas, mas apenas pronunciava-se quando questionado. Em sala de aula, mantinha o mesmo comportamento, interagia pouco com os colegas. Porém, no horário do recreio e de início do turno parecia outra criança. Estava sempre em uma rodinha ou brincadeira, geralmente jogando futebol ou cartinhas, correndo, transpirando e com o rosto vermelho. É um garoto com desenvolvimento físico normal. Está sempre atento às orientações da professora e às regras da escola.

Conforme indicam os documentos escolares, ele foi encaminhado ao SEAA no ano de 2013, quando cursava o 2º ano e iniciava seus estudos no DF. A queixa descrita registrou o baixo rendimento escolar e alguns problemas emocionais (insegurança, choro e autoestima baixa). Os documentos revelam que não foram realizadas avaliações, atendimentos ou intervenções desde o encaminhamento do aluno. No seu percurso escolar Patrick acumula duas reprovações, uma no 3º e outra no 4º ano. No ano de realização da pesquisa ficou retido no 4º ano.

Aspectos da subjetividade da professora expressa nas ações e relações pedagógicas

O caso da professora Maria nos indica pistas interessantes sobre como a configuração subjetiva da profissão docente, baliza suas ações. O trecho abaixo constitui-se em uma reunião de depoimentos da professora sobre sua vida escolar, quando ainda era aluna do Ensino Fundamental:

[...] na 3ª série eu conheci duas professoras, tia Ilma e tia Maria. Na época eu tinha 9 anos de idade, hoje tenho 48 e não me esqueço do nome delas. Eu as achava lindas, achava lindo o jeito como elas andavam na sala de aula. Naquela época eu estudava em uma escola tradicional, quando as mesas eram dispostas em fileiras. As professoras andavam no corredor, pra lá, pra cá, e eu ficava observando aquilo. Elas me encantavam. [...] A professora era muito carinhosa, porém rígida. Brigava, mas dava bronca com carinho, passava por nós, passava a mão no cabelo, passava a mão na cabeça, aconselhava, brigava. [...] Tudo que eu faço com meus alunos eu faço com muito amor, com muito carinho, até a bronca que eu dou neles é com muito amor, com muito carinho. Se eu os deixo sem intervalo é com muito amor, muito carinho. [...] daquele ano em diante eu resolvi que ia ser professora. [...] Eu me pego até hoje fazendo coisas que elas faziam com a gente. (Professora Maria – Entrevista Oral).

A fala da professora Maria demonstra que sua constituição subjetiva em relação à profissão docente, foi delineada a partir das relações que a docente estabeleceu ao longo da vida. O ser humano, muitas vezes, não percebe como seu jeito de ser influencia suas ações. Como se nota, alguns (as) professores (as) escolhem essa carreira porque foram influenciados por outro (a) professor (a). Noutros termos, é muito real a possibilidade de um (a) professor (a), em um curto período de tempo, marcar a vida de um (a) aluno (a) de tal maneira que continue, após tantas décadas, sendo lembrado (a) com riquezas de detalhes, em detrimento de outras profissionais do magistério.

Eis algumas frases completadas pela professora Maria que contribuíram na construção de elementos da subjetividade: (Frase 7) Na escola: “procuro fazer o melhor”; (Frase 11) Sou uma professora: “dedicada”; (Frase 13) Ensinar ganha sentido quando: “aprendo também”; (Frase 19) Não esqueço da aula quando: “Lembro da minha professora da 3ª série”. A última

frase sugere que sua representação do papel de professora está vinculada a suas antigas professoras. A partir dos exemplos vivenciados no passado, Maria pauta suas relações com os estudantes e organiza sua prática, expressando elementos constitutivos de sua subjetividade.

Além de Maria posicionar-se firmemente quanto à escolha profissional, afirmando que ama ser professora e que está disposta a fazer o melhor pelo ensino, ela revela outras facetas de sua atuação profissional, conforme demonstram as seguintes frases: (Frase 57) A sala de aula: “Lugar mágico”; (Frase 61) A escola: “Lugar de superações”. Ao atribuir magia à sala de aula, Maria assimila esse espaço como um local próspero, capaz de transformar aqueles que o adentram. Porém, ao caracterizar a escola como lugar de superações sinaliza que nem todos resistem a este espaço, sejam eles estudantes ou professores. O esforço pessoal de Maria, empenhado no sentido de ser uma boa professora, está circunscrito a produções subjetivas de naturezas diversas, vinculadas ao idealizado e ao real. Segundo a professora: “Eles não conseguem trabalhar em grupo, eles não sabem o que é dividir, o que é delegar tarefas, porque na casa deles não existe isso [...] estamos voltando à família de novo. [...] Só que eles não fazem isso em casa, na escola não dá”.

Ainda de acordo com Maria: (Frase 21) O trabalho: “desafio”; (Frase 24) Ensinar: “me ensina a aprender todos os dias”; (Frase 42) Durante as aulas eu gosto de: “ser diferente”; (Frase 48) Gosto: “quando o aluno aprende”. Em outro momento da entrevista, quando falava sobre o papel da família e da escola, assinalou que: “O papel da escola eu acho que é, sinceramente, dar o conteúdo e fortalecer os princípios que vêm de casa. O papel da família é trabalhar, é ensinar os princípios, a fim de que a criança esteja preparada para aprender o conteúdo que a escola tem para passar para ele”.

Os sentidos subjetivos produzidos na infância, ao longo de sua vida escolar, conduziram Maria a uma profissão e a uma escola idealizadas, porém, na realidade, a sua

profissão e a escola em que trabalha apresentam outras demandas, de modo que Maria demonstra ansiedade, insegurança e medo ao ter que enfrentá-los.

Tais sentimentos controversos são demonstrados nas seguintes frases: (Frase 10) Fracassei: “em algumas escolhas; (Frase 12) Algumas vezes: “me arrependo de algumas falas”; (Frase 16) Desejo: “ser melhor a cada dia”; (Frase 20) Meu maior problema: “medo”. Tais frases contrapõem-se a estas: (Frase 18) Eu: “amo ser quem sou”; (Frase 29) Sou uma pessoa: “feliz”; (Frase 41) Farei o possível para conseguir: “ser feliz e completa”. Entendo que estas frases indiquem que Maria vive um conflito emocional e ideológico que pode levar à produção de novos sentidos subjetivos que abranjam a sua profissão e a escola em que leciona.

O fato de Maria ter tido uma experiência singular que conduziu sua escolha profissional — de modo que ela tenha construído sua vida em torno desse objetivo, não se abrindo a outras possibilidades laborais — contribuiu para que ela subjetivasse os problemas enfrentados em seu contexto de ensino-aprendizagem como anomalias.

Ainda de acordo com Maria, no que tange às suas experiências familiares: (Frase 8) Não posso: “decepcionar meus filhos”; (Frase 15) Minha preocupação principal: “futuro dos meus filhos”; (Frase 22) Amo: “minha família”; (Frase 32) Diariamente me esforço: “para ser uma boa mãe”; (Frase 38) Minhas aspirações: “meus filhos”; (Frase 71) Meu maior prazer: “cuidar dos meus filhos”; (Frase 76) Os filhos: “realização de um sonho”. Tais frases expressam o lugar que a família ocupa na vida da docente e, de certa forma, harmonizam-se com a seguinte colocação: “Eu sempre fui muito bem acompanhada pelos meus pais na escola”.

Referindo-se à maneira como ministra os conteúdos, Maria prossegue:

Hoje está muito complicado a gente trabalhar em sala de aula, porque para que isso aconteça a criança tem quem ter uma estrutura familiar com a qual partilhe suas experiências. [...] Ela tem que ter uma família estruturada, ou que não seja estruturada, mas ela tem que ter pais. Quando falo pai e mãe refiro-me a pessoas que se interessem

por essa criança, que queiram o melhor para ela e que não pensem que a escola é o local em que ela vai se educar. A escola é uma extensão da família. É uma extensão da casa. (Professora Maria – Entrevista Oral).

Como se observa, a família é um ponto orientador da subjetividade individual de Maria. Todavia, a sua própria estrutura familiar difere daquela que abrange a comunidade escolar, o que se torna um empecilho para a realização de um bom trabalho pedagógico.

No âmbito escolar, especialmente no ensino público, geralmente imputa-se ao “sistema” a omissão e a negligência com o ensino, bem como a culpa por uma prática ineficiente de ensino. Neste sentido, assinalo alguns trechos da entrevista que realizei com Maria, momento em que falamos sobre o encaminhamento de estudantes no contexto de queixa escolar:

Pesquisadora: Nesse processo da queixa escolar você acha que existe um culpado?

Maria: O governo, o sistema, é uma coisa muito solta.

Pesquisadora: Não tem regulação?

Maria: Não tem aquele acompanhamento. Se você não tiver consciência, determinação, amor, realmente você se deixa levar, porque a coisa é pesada. [...] Culpados? Eu acredito que a pessoa física não é culpada, é o sistema, é a rede.

Pesquisadora: Mas o sistema é composto de pessoas. Se a gente exemplifica com a escola, podemos dizer que aqui têm pessoas com a função de regular isso e lá nas outras esferas eu acredito que tenha também.

Maria: Claro que tem.

Pesquisadora: E você acha que há mesmo negligência no contexto público?

Maria: É como se fosse um cordão que deve ser formado com pedaços de corda. Tem pessoas que fazem um nó bem feito, seguras de que não vai desatar de jeito nenhum. Mas tem pessoas que pensam: “eu vou perder tempo com isso?”. O que eu estou querendo te falar é isso: são muitas pessoas envolvidas no ensino. Antes de alcançar a criança, muitas pessoas já interferiram no problema. Existem pessoas mais comprometidas e menos comprometidas. Porém, no final dessa corda, lugar em que ela arrebenta, está o professor. (Pesquisadora e professora Maria – Entrevista Oral).

Mais adiante, perguntei qual era o sentimento dela em relação à queixa escolar, quando disse:

Que nós estamos abandonados à própria sorte. Quando a turma se destaca ela faz parte da escola, quando a turma não se destaca ela é da professora. Eu já tive alunos aqui nesta escola que eram meus, mas, na verdade, eles eram da escola. Eu tive que ser firme e falar: “Eu não vou me responsabilizar sozinha. Ele não é só meu! Ele é nosso!”. (Professora Maria – Entrevista Oral).

Por fim, Maria apontou que a escola: “[...] infelizmente está deixando a desejar em todos os aspectos. [...] Tem momentos que a gente se sente como filho sem mãe” (Professora Maria – Entrevista Oral). Essas colocações de Maria traduzem sua visão sobre o enfrentamento das queixas escolares. Diante disso, ela demonstra insatisfação, sentimento de abandono e desvalorização.

Agir como sujeito equivale a se posicionar com intenção, emoção e ação diante das situações (González Rey, 2005e). O sujeito surge do confronto entre subjetividade individual e subjetividade social. No caso de Maria, a omissão e a falta de ação da escola exigem que ela cobre uma ação concreta dos responsáveis pelo ensino: “Vamos resolver o problema dessa criança! Em nenhum momento me oponho a fazer a minha parte e até mais do que eu preciso fazer, só que nós não obramos milagres sozinhos. Por isso existe a escola, que é uma instituição” (Professora Maria – Entrevista Oral).

Procurando entender como era sua ação prática, ou seja, como ela lidava com as dificuldades dentro de sala de aula, provoqueei-a a me dar exemplos e ela mencionou o caso de um estudante que veio de outro estado com muitas dificuldades escolares. No entanto, graças à sua intervenção docente, ao auxílio dos colegas e ao Serviço de Apoio, o estudante conseguiu avançar a aprendizagem.

Sobre proposições de mudanças, Maria escreveu na redação:

Iniciou de maneira diferente. Buscou ser mais lúdica e tornar suas aulas mais interessantes. Fez no início do ano uma reunião com os pais com o intuito de pegar informações e dicas sobre como deveria trabalhar com os alunos em sala de aula. Ela acrescentou às dicas dos pais suas dicas e assim organizou alguns métodos de trabalho. Trouxe seus alunos para mais próximo, fazendo com que eles tivessem mais confiança na professora. Organizou jogos, brincadeiras, filmes, leituras, enfim, várias formas diferentes para alcançar seus objetivos. Porém, sua prioridade foi fazer com que seus alunos aprendessem com muito amor e alegria. (Professora Maria – Redação).

Embora a fala da professora e os exemplos citados por ela fossem convincentes — indicando que ela é uma professora preocupada, atenta e atuante, algumas concepções, falas e posicionamentos seus eram contraditórios, de modo que eu precisava estar atenta às suas expressões.

Segundo Maria, deveria haver uma hierarquia entre ela e seus estudantes no espaço da sala de aula, conforme demonstram suas palavras: “Eu não admito que meus alunos me chamem de tia, porque não existe mais aquele respeito”. Embora ela reconheça-se rígida, exerce uma rigidez com afeto. Perguntei se os estudantes distinguiam isso e ela disse que sim, porque os considera verdadeiros. Também perguntei se ela não tinha problemas de indisciplina em sala de aula, de modo que ela respondeu:

Graves nunca tive. Nenhum aluno nunca me ameaçou, nunca escreveu meu nome acompanhado de palavrões no banheiro. Eu tenho problemas normais de indisciplina, vindos de uma criança normal que gosta de conversar demais. Eu tenho 24 anos de sala de aula e nunca enfrentei problemas graves de indisciplina, espero nunca ter que enfrentá-los. (Professora Maria – Entrevista Oral).

Tentei entender o que ela queria dizer quando afirmava que era rígida, porém afetuosa. Como ser afetuosa sem envolver-se com o outro, mantendo uma relação distante e segura com este outro? Conforme ela diz:

“[...] eu costumo não perguntar muito, para não me envolver intimamente com a vida da criança, com a família da criança. Eu me conheço e me coloco no lugar dessas crianças. Também não posso me esquecer de que, nesse momento, eu sou uma profissional”. (Professora Maria – Entrevista Oral).

Desse modo, perguntei: “Você acha que não ter intimidade com os alunos dificulta ou facilita o trabalho?”. O envolvimento, segundo ela, contribui para o adoecimento, uma vez que o professor desempenha outros papéis sociais que o afetam emocionalmente.

Questões relacionais foram identificadas na atividade de completar as frases: (Frase 14) Meus colegas: “são poucos”; (Frase 17) Secretamente eu: “sou carente”; (Frase 33) Sinto dificuldade: “em relacionamentos”. As produções subjetivas advindas das figuras que fizeram

parte da infância de Maria contribuíram para que sua subjetividade individual, no momento, se revelasse em comportamentos de introspecção, reserva e cautela. Noutros termos, orientada pelo medo, ela mantém uma distância segura em relação ao outro.

Nessa perspectiva, embora do ponto de vista prático-metodológico seu trabalho em sala de aula seja satisfatório — sobretudo considerando que ela atue há tempos nos anos iniciais, de modo que tenha acumulado muita experiência nessa área — deixa a desejar porque não promove um clima favorável ao diálogo e a ações espontâneas. Sua figura rígida impõe aos estudantes respeito e temor, de modo que eles se sentem bloqueados para se expressar espontaneamente. Assim, a relação professor-estudante no seu espaço de trabalho não favorece produções de sentidos subjetivos mobilizadores de uma aprendizagem significativa. Embora seu discurso sempre proponha mudanças e ações concretas, a grande questão é como isso seria possível sem uma disposição em conhecer o outro e reconhecer diferenças, entendendo-as e valorizando-as.

Esse conjunto de informações me levou a considerar a hipótese de que essa dificuldade relacional (associada à família e à representação do papel de professor) advém dos modelos que orientaram a constituição subjetiva de Maria. Tais modelos impedem que Maria considere a aprendizagem e a educação em sua dimensão subjetiva. Dessa forma, problemas como a queixa de dificuldades de aprendizagem escolar são apreendidos apenas do ponto de vista da necessidade de uma intervenção prática.

Aspectos da subjetividade do estudante expressa nas ações e relações aprendentes

O estudante Patrick: desesperança com o futuro escolar

O primeiro contato que estabeleci com Patrick foi quando visitei sua sala de aula, a convite da professora Maria. Naquele momento, os estudantes estavam participando de uma atividade de produção de escrita coletiva, montando parte de um livro que seria ilustrado com histórias em quadrinhos. Os estudantes deveriam escolher o título do livro, desenhar e pintar. O trabalho faria parte de uma exposição que seria exibida ao final do semestre. Patrick ouvia atentamente as explicações da professora e, em grupo, ficou definido que sua contribuição seria pintar uma parte do desenho, atividade a que se dedicou sem problemas. Neste momento, não lhe dediquei atenção diferenciada, apenas observava um pouco a dinâmica de trabalho da professora e como ela se relacionava com os estudantes.

O encontro seguinte aconteceu quando ele e outros colegas assistiam aos vídeos destinados ao cenário social da pesquisa, ocasião em que me apresentei formalmente. Patrick assistiu aos vídeos com atenção e, ao final, disse ter gostado do vídeo intitulado *Timothy vai à escola* porque abordava a questão dos relacionamentos na escola, local em que, segundo ele, havia apenas colegas, não amigos. Para ele, colega e amigo não são a mesma coisa. Isso revela tanto que Patrick é reservado, como o valor que ele atribui às amizades. Como minha intenção era também ouvir sobre suas dificuldades no processo de aquisição da leitura, Patrick me relatou que se sentia “ruim e magoado” quando a professora “gritava e batia na mesa”, referindo-se a uma professora do 2º ano que o ensinou quando ele veio para o DF. Esse episódio havia sido mencionado pela mãe na entrevista e o estudante o lembrou de maneira espontânea.

Com o decorrer dos dias, ficou evidente que as dificuldades que preocupavam os adultos responsáveis por ele também o inquietavam, conforme revelaram sua mãe e sua professora. Da mesma forma, os estudos o preocupavam, sobretudo porque ele temia não conseguir terminá-los. A oficina de recorte e colagem demonstrou um pouco a subjetividade individual de Patrick: ao mesmo tempo em que ele se expressava por meio de imagens representativas de seu estado emocional, suas palavras se limitavam a uma frase, de modo que ele explicava suas escolhas de maneira direta.

Figura 22



– Ela ficou sem recreio porque não fez as atividades.

Figura 23



Mencionou duas professoras “nervosas” que o repreendiam durante a aula.

Figura 24



Ao escolher essa imagem, colou-a no lado reservado para a palavra “feliz”, dizendo:
– Não sei se vou formar!

Eis algumas frases que demonstram elementos da subjetividade de Patrick: (Frase 12) É difícil aprender quando: “a professora briga”; (Frase 14) O que eu mais quero: “terminar meus estudos”; (Frase 16) Quando não consigo aprender: “fico tentando”.

Ao relacionar essas informações às palavras de Patrick, percebi que, de formas distintas, surgiu a figura da professora. A lembrança de uma antiga professora (Figura 23), o uso da expressão “a professora briga”, a escolha de uma imagem que mostrava uma criança chorando (Figura 22) e sua explicação: “Ela ficou sem recreio porque não fez as atividades” consistem em indicadores de que Patrick vivenciava um stress, provavelmente advindo do

período em que cursava o 2º ano, quando sua primeira professora no DF demonstrava um temperamento difícil.

A situação colocada por Patrick denuncia uma situação que tem sido comum entre os professores: o processo de adoecimento. A situação tão claramente por ele colocada denuncia também a pouca atenção que se tem dado ao impacto que esse adoecimento causa no trabalho pedagógico, o que conduz a situações de desequilíbrio e violência, cuja vítima é quase sempre o estudante. Isso evidencia também uma subjetividade social da escola que, de certa forma, compactua, por meio do corporativismo docente, com práticas e posturas fundamentadas nas relações de poder. Nesse processo de adoecimento, os professores padecem de investimento e melhores condições de trabalho, o que não pode mais ser ignorado e negligenciado. Todavia, a própria escola silencia-se diante dessas situações. Os reflexos desse processo podem ser observados em situações como a de Patrick e de tantos outros estudantes que, no interior da escola, vivem experiências análogas à dele.

O reconhecimento das emoções, dos compartilhamentos, das relações e dos espaços socioculturais no desenvolvimento e constituição da subjetividade nos permite identificar o quanto processos de adoecimentos colaboram para desencadear outros processos e produções de sentidos. O fato de se conviver grande parte do ano com uma pessoa emocionalmente abalada no espaço da sala de aula pode colaborar para o silenciamento do sujeito.

Em um encontro com o estudante Patrick, propus que ele desenhasse algo de acordo com minhas orientações, mas ele dizia apenas uma palavra e somente após eu argumentar novamente, ele se propunha a desenhar o que eu solicitava. As frases orientadoras eram: Como me sinto na escola: “Bom”; Como me sinto na sala de aula: “normal”; Como me sinto quando o professor chega em sala: “feliz”; Como me sinto quando sou elogiado pelo que faço: “vergonha”; Como me sinto quando não consigo fazer as atividades: “triste”; Como me

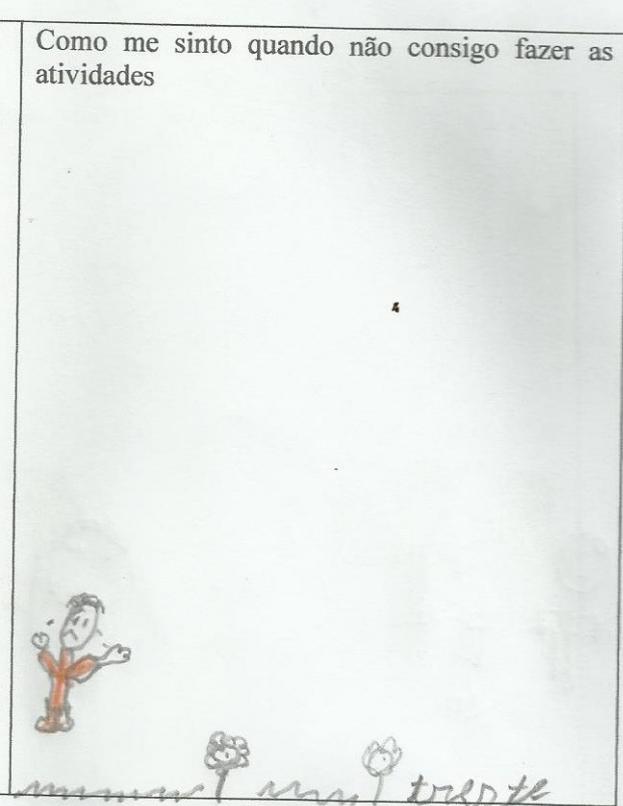
sinto quando o professor reclama do que faço: “magoado”; Como me sinto quando outro professor me tira da sala para outro trabalho: “normal”.

Desse encontro destaquei dois desenhos que retratam elementos importantes da subjetividade de Patrick:

Figura 25

<p>Como me sinto na escola</p> 	<ul style="list-style-type: none"> – Nesse momento você está gostando da escola? (Acenou que sim com a cabeça). – Não gostou da outra por quê? – Porque a professora só ficava brigando com os outros. – Com você também? Com todo mundo? – Quase todo mundo. É, com os que tinham dificuldades. – E você tinha dificuldades? – Tinha.... Tenho! – Você ainda tem? Mas agora você disse que não está triste. – É porque a professora não fica fazendo que nem as outras! – Ah, que bom!
---	---

Figura 26

<p>Como me sinto quando não consigo fazer as atividades</p> 	<ul style="list-style-type: none"> - Como você se sente? Você consegue desenhar? Como você está? - Chorando. - E você chora na sala? - Choro. - Lá naquela sala onde você está estudando? - Choro. - E acontece muitas vezes de você não conseguir fazer as atividades? - Não. - Mas quando acontece você chora? Como chora? - Calado (ele quis dizer sem que percebessem). - E aqui você está chorando? Como é que eu vou saber que você está chorando (mostrando o desenho) - Por causa da lágrima. - Essa aqui é uma lagrimazinha? - Hum. - Você pede ajuda para a professora quando você não consegue? (balançou a cabeça que não). - Por que? - Ai que eu choro mais...
--	--

Por meio dessa atividade — especialmente considerando o que o estudante não verbalizava, mas silenciava — foi possível perceber que os sentidos subjetivos produzidos por Patrick eram expressos por meio da vergonha, da mágoa, da tristeza e do choro, sentimentos que remetem, de certa forma, às dificuldades escolares pelas quais ele passava. Provavelmente, o receio de se dirigir à professora, pessoa que poderia ajudá-lo, tinha sua origem em experiências anteriores relatadas por ele. Aquelas experiências ainda representavam impedimentos para a sua livre expressão, bem como para sua aprendizagem.

Nesse sentido, retomamos González Rey (2012) que fala sobre as emoções e o afeto no contexto da sala de aula, assinalando que interferem na aprendizagem dos estudantes. Para Patrick se envolver mais profundamente com a aprendizagem será necessária a produção de

novos sentidos subjetivos, o que pode acontecer caso ele seja orientado por uma professora que se envolva de fato com o problema dele, ou seja, uma professora que não se limite a registrar uma queixa sobre as dificuldades de aprendizagem que o afligem.

No intuito de compreender os aspectos emocionais que interferem na relação entre Patrick e sua atual professora, organizei uma atividade em que eles pudessem, em conjunto, refletir sobre momentos compartilhados em sala de aula. A proposta era que ambos relembassem de algo que os tenha marcado de forma positiva e de forma negativa. Para tanto, eles poderiam — utilizando os recursos disponíveis (papeis, canetas, lápis coloridos, cola, dentre outros) — expressar-se da maneira que escolhessem. Patrick referiu-se às aulas de matemática como positivas, uma vez que não tinha tantas dificuldades nessa disciplina, ao passo que a professora se referiu ao projeto de leitura. A falta de recursos didáticos foi apontada pela professora como algo negativo, pois isso impedia que aulas mais dinâmicas e lúdicas fossem ministradas. Já Patrick se referiu ao seu primeiro dia de aula como algo negativo. A professora escreveu uma frase para demonstrar suas escolhas, ao passo que Patrick fez um desenho.

Essa atividade demonstra que eles não tinham estabelecido vínculos mais estreitos durante o ano letivo, pois não houve sintonia entre suas escolhas. A professora não conhecia, de fato, seu estudante. Além disso, embora Patrick tenha dito que gostava das atitudes dela, demonstrava receio diante de sua presença, mantendo-se calado. Essa constatação e o fato de Patrick não conseguir pedir ajuda à professora quando tinha dificuldades de aprendizagem indicam que a relação entre ambos não desencadeou novas produções subjetivas. Desse modo, a produção de novas emoções e o desenvolvimento da aprendizagem de Patrick não foram verificados naquele ano letivo.

No decorrer da pesquisa, Patrick, de uma maneira ou outra, sempre retornava a esses pontos: seu esforço para aprender, a postura da professora e a insegurança quanto ao fato de

conseguir concluir os estudos, o que me permitiu lançar a hipótese de que a aprendizagem dele consistia, segundo seu ponto de vista, em uma configuração subjetiva sustentada nestes eixos. Noutros termos, o passado dele associa-se ao sofrimento causado pelo não aprender, o presente à figura da professora e o futuro ao desejo de ele se formar.

Faz-se necessário e urgente que Patrick tenha a oportunidade de superar estes problemas advindos do espaço escolar. Poder compartilhar experiências com uma professora disposta a considerar a singularidade dele contribuirá para perceber que existem outros profissionais, levando-o a manter um posicionamento mais seguro diante de tratamentos desrespeitosos, contribuindo para que seu processo de alfabetização se consolide. Esses momentos, certamente, consistirão em produções de novos sentidos subjetivos, de modo que a insegurança e o medo de Patrick sejam ultrapassados e o seu futuro escolar gere expectativas seguras e promissoras.

Considerações parciais sobre o caso

O caso ora analisado demonstrou, sob o enfoque dos problemas de ensino verificados no espaço escolar, a trama relacional entre professor e estudante neste contexto. As principais constatações sobre este caso estão sintetizadas nos tópicos abaixo:

(1) A profissão docente e a família orientam a subjetividade de Maria, ou seja, a sua atuação profissional é, ainda hoje, mobilizada por emoções e experiências da infância, as quais foram significativas para ela no passado, mas que, de certa forma, correspondem a modelos idealizados, distantes do atual momento histórico e cultural. Como seu modelo de ensino é inspirado no modelo transmitido por suas antigas professoras, ela acaba adotando práticas tradicionais em sala de aula, demonstrando dificuldades de se reorganizar e de propor novas formas de se relacionar com o outro. Nesse sentido, ela trata seus estudantes do mesmo

modo como suas professoras de outrora a tratavam. Em suma, o seu jeito polido e educado, bem como suas concepções em relação ao ensino-aprendizagem e às atribuições da família e da escola limitam suas demonstrações afetivas sinceras.

(2) Em virtude dos sentidos subjetivos produzidos nos primeiros anos escolares de Patrick, ele ainda hoje demonstra insegurança e receio diante de outras pessoas, sobretudo da professora. Durante uma atividade proposta que ele não conseguiu realizar, suas emoções foram desencadeadas e exprimidas por meio do choro.

(3) Por fim, este caso elucidou nossa construção teórica acerca das ações e relações pedagógicas e aprendentes em relação à queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. Em linhas gerais, foi possível compreender que as dinâmicas relacionais desenvolvidas pela professora Maria mobilizaram produções simbólico-emocionais no estudante Patrick, interferindo na qualidade dos sentidos subjetivos que pudessem promover a aprendizagem escolar dele.

Análise integrativa dos casos

Ao longo desta pesquisa investiguei, sob o enfoque de uma análise construtivo-interpretativa, a subjetividade de três professoras e respectivos estudantes, o que me permitiu compreender mais profundamente a complexidade da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. Percebemos que a queixa escolar é a expressão de uma soma de fatores que perpassam o universo escolar e, por isso, não foi possível uma análise exclusivamente voltada à ela, ao contrário, pois qualquer fenômeno escolar precisa abranger a complexidade da escola. A pesquisa evidenciou como atores do contexto escolar se relacionam na produção de sentidos subjetivos que favoreçam ou não o desenvolvimento da aprendizagem e da subjetividade. No presente capítulo, optei, inicialmente, por discorrer sobre o caso das professoras e, em seguida, sobre o caso dos estudantes, articulando-os com o objeto de estudo.

Os casos assumem particularidades diante das produções de sentidos subjetivos, as quais são definidas no percurso de vida das professoras e dos estudantes abordados.

[...] a subjetividade é uma produção do sujeito que tem como matéria-prima sua vida social e a cultural, porém não existe nenhum tipo de relação direta entre o caráter objetivo de uma experiência vivida e a forma em que ela influencia o desenvolvimento psíquico da pessoa. Esse desenvolvimento psíquico está sempre metamorfoseado por uma produção de sentidos subjetivos que se definem na configuração subjetiva da experiência vivida. (González Rey, 2012, p. 34).

Reconhecemos que a legitimação do conhecimento não passa pela sua recorrência, mas pelas possibilidades explicativas que se abrem ao fenômeno estudado. Nesse sentido, apresentamos a seguir algumas reflexões que nos foram possíveis fazer a partir das análises realizadas, dando destaque à profissão docente e família como configuração subjetiva nos professores. Já em relação aos estudantes, a análise da constituição subjetiva evidencia o sujeito e suas particularidades, as quais se definem entre o emergir e o silenciar.

A profissão docente e a família como configurações subjetivas mobilizadoras de ações e relações na escola

As professoras Fátima, Luana e Maria relataram que escolheram a profissão ainda na infância. Fátima inspirou-se na figura materna, Luana na figura da avó e Maria em duas antigas professoras. Notadamente, há uma coincidência relacionada à escolha profissional delas (ou seja, todas escolheram a carreira docente porque foram influenciadas por alguém importante ainda na infância). Todavia, esse fato não uniformizou o modo como elas desenvolveram a carreira profissional, ou seja, cada qual tornou-se professora à sua maneira.

Madeira Coelho (2012) esclarece que tornar-se professor, formar-se professor e constituir-se professor — sob o enfoque da Teoria da Subjetividade em uma perspectiva cultural-histórica — é um processo que evidencia, de forma indiscutível, a unidade entre o social e o individual, ou seja, é um processo eminentemente de produções subjetivas entre quem aprende e quem ensina. Nas palavras da autora:

Formar-se professor é, portanto, um processo de construção de sentidos subjetivos que vão sendo configurados ao longo das vivências das relações com o Outro coletivo, ao longo de uma história pessoal anterior que é constantemente atualizada, bem como pelo vivenciar experiências, pela reconstrução de conhecimentos, pela troca de ideias, pela descoberta das diversidades de aprender. (Madeira Coelho, 2012, p. 118).

Noutros termos, constituir-se professor abrange ações e relações pedagógicas e aprendentes, bem como o entendimento de que outras configurações (a exemplo da família) podem orientar a dimensão subjetiva da carreira docente.

Observamos que a profissão de Fátima, Maria e Luana equivale a uma configuração subjetiva. No entanto, o modo como elas ensinam se desenvolve de maneiras diferentes, ou seja, cada qual adota uma prática pedagógica e cada qual enfrenta os problemas escolares, especialmente a queixa de dificuldades de aprendizagem escolar, de maneira particular.

Vale ressaltar que a profissão docente, como configuração subjetiva, potencializa os novos sentidos subjetivos produzidos no cotidiano escolar, ao passo que também é potencializada pelas novas produções, em um movimento circular e aberto, pois sempre podem surgir novos sentidos subjetivos que promovam uma reconfiguração da constituição subjetiva presente. Como os sentidos subjetivos constituem-se por produções simbólico-emocionais, a emoção, necessariamente é balizadora desses sentidos.

Uma configuração subjetiva constitui-se na história de produções de sentidos subjetivos, estes mobilizados nas ações e relações vividas em diferentes zonas da vida. Fátima, ao referir-se às experiências que vivenciou no passado e ao questionar a dinâmica pedagógica da escola em que trabalha atualmente, está se movimentando em sua história de produção de sentidos subjetivos. Isso faz com que suas ações e relações pedagógicas se reorganizem frente aos problemas, o que colabora para promover relações aprendentes em sua sala de aula.

Maria nos dá pistas interessantes sobre como as memórias afetivas podem balizar as ações e relações pedagógicas desenvolvidas na escola. As suas memórias afetivas e produções simbólico-emocionais, ambas relacionadas à infância e aos modelos idealizados de profissão, são empecilhos à reorganização de suas ações e relações pedagógicas, de modo que ela encontra dificuldades diante do atual contexto profissional. Noutros termos, ela não promove as relações aprendentes em sua sala de aula, o que contribui para o insucesso dos seus estudantes.

Luana nos leva a refletir sobre as produções de sentidos subjetivos em seu contexto de trabalho. Estas produções contribuíram para que ela perdesse o encantamento pela profissão, descredenciando da educação e dos atores da comunidade escolar. A sua opção atual — não se envolver com a história de vida de seus estudantes e com os problemas da escola — revela o

seu desejo de não se tornar professora, mas apenas ser uma professora aos moldes do sistema de ensino.

A subjetividade social da escola impulsiona os processos constitutivos dos casos ora analisados. Além disso, a subjetividade social da escola abrange outras subjetividades, como a das famílias que a integram (González Rey, 2017). Noutros termos, a presença das famílias no ambiente escolar reconfigura e dá um novo tom às produções subjetivas da escola. Isso indica que tornar-se professor faz parte de um processo cotidiano e apenas é possível no espaço sociorrelacional da escola. Em suma, constituir-se como professor é um “tornar-se” diário, passível de mudanças e reconstruções, o que depende das produções de sentidos subjetivos.

Nesse estudo percebi que cada professora, a seu modo, subjetivava as experiências cotidianas da sala de aula. Assim, cada qual desenvolvia seu trabalho pedagógico e cada qual, diante de situações-problemas, reorganizava ou não suas ações e relações pedagógicas. Vale ressaltar que enfrentar problemas de ensino-aprendizagem exige muito além do saber teórico.

A forma como a família das três professoras está configurada subjetivamente orientou a constituição da subjetividade individual. No entanto, a singularidade advinda das produções de sentidos subjetivos expressa visões diferentes que orientam suas concepções sobre o papel das famílias dos estudantes na escola. Para Fátima, a família está configurada subjetivamente de tal modo que a sensibilidade com o outro não se restringe à sua família, ou seja, a professora reconhece as condições de vida, as necessidades e os desafios enfrentados pelas famílias de seus estudantes. Por outro lado, a referência familiar de Maria não alcança as famílias que fazem parte da comunidade escolar, o que interfere na realização do seu trabalho, visto que não reconhece as diferenças históricas, culturais e sociais que constituem seus alunos. Luana, a partir de sua experiência individual de convívio familiar, espera que as famílias de seus estudantes assumam as responsabilidades escolares deles. Como isso não

acontece da maneira que ela idealiza, os sentidos que ela produz em sala de aula não consideram as dificuldades apresentadas por seus alunos.

Na análise dos três casos foi possível observar que a família como orientadora da subjetividade das professoras interfere no modo como elas subjetivam suas experiências no cotidiano escolar, o que reflete nas suas ações e relações pedagógicas. Cada uma delas demonstrou, de maneira singular, como reconhecer os problemas escolares, especialmente considerando a queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. Sob este enfoque, Fátima e Maria acreditam que o problema do ensino-aprendizagem é responsabilidade de todos os envolvidos. Já Luana defende que os problemas escolares são reflexo do descaso das famílias dos estudantes, isentando a escola e os professores de proporem alternativas. Assim, a ação dela se limita apenas à intervenção pontual em alguma dificuldade, ou seja, ela não denuncia o problema por acreditar que esse caminho não seja a solução.

Vale ressaltar que as três professoras reconhecem que a subjetividade social da escola se associa à subjetividade social do serviço público que, em alguns momentos, vale-se de ações individualizadas que negligenciam a promoção do ensino (González Rey, 2017). No âmbito da SEE/DF, embora existam documentos e orientações que regulem quais concepções devem balizar os trabalhos escolares, nem sempre essas normas são cumpridas. Noutros termos, o fazer individual acaba se sobressaindo em detrimento de uma ação coletiva orientada. Desse modo, a regulação, o controle e o acompanhamento do ensino não se efetivam, o que pode agravar ainda mais os problemas do contexto escolar.

Tornar-se professor: condição essencial para compreender a educação e a aprendizagem como processos subjetivos

A análise da subjetividade das professoras, expressas nas ações e relações pedagógicas, revela que um ponto a ser considerado no enfrentamento da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar diz respeito ao modo como a profissão docente se constitui em uma configuração subjetiva. Nesse sentido, tornar-se professor vai além do mero processo de dar aulas, o que implica, na verdade, em uma atuação comprometida não só com os aspectos subjetivos que abrangem a educação, mas também com os processos relacionais e aspectos operacionais do contexto escolar.

Tornar-se professor verifica-se, sobretudo, no cotidiano docente. Diante disso, o professor deve refletir sobre suas ações e relações pedagógicas no intuito de promover o desenvolvimento dos seus estudantes. Noutros termos, o professor deve cooperar com seus alunos de modo que a aprendizagem se torne uma configuração subjetiva para eles. Nesse sentido, o fazer docente deve ser orientado por concepções que também cooperem para isso. Reconhecer a singularidade do estudante e da aprendizagem é reconhecer que a educação é um processo eminentemente subjetivo.

Considerar essa possibilidade no âmbito educacional exige um olhar diferenciado para a formação do professor, seja ela inicial ou continuada. Se o professor considerar que sua função deve estar conectada a um fazer cotidiano, ele pode reinventar-se diariamente, aprimorando suas habilidades. A partir de novas produções subjetivas pautadas na reflexão e no encontro com o outro, ele pode vir a se encontrar e se reencontrar como profissional. Esse tornar-se professor, que alguns relacionam à vocação e ao amor, não é um processo nato, mas é algo construído. Nesse processo, o professor deve reconhecer o outro como par e como humano, de modo que reconheça também as produções histórico-culturais que balizam a constituição humana.

Vale ressaltar que o fazer diário do professor compreende cuidado e atenção com as ações e relações pedagógicas e aprendentes, o que exige um posicionar-se como sujeito nas demandas organizativas do trabalho pedagógico da escola e da sala de aula, bem como a superação de didáticas reprodutivo-memorísticas. A aprendizagem, assim, deixa de ser concebida apenas como um processo intelectual e cognitivo e passa a ser entendida como um processo complexo que envolve produções subjetivas. Estas não se inserem somente no tempo-espaço local, mas em outras configurações, presentes sob a forma de sentidos expressos que advêm de outras experiências pelas quais os estudantes passam.

É premente que os cursos de formação docente se reestruturem no sentido de, como sugere González Rey (2017), dar ênfase à aprendizagem discente, não apenas ao ensino. Desse modo, os professores devem refletir por que a aprendizagem se torna, para alguns estudantes, um processo tão marcado por produções subjetivas relacionadas à tristeza e ao abandono, sentimentos que, por sua vez, podem ser confundidos com indícios de alguma patologia. Tendo em vista essas considerações, será inevitável aos professores não propor novos sentidos às suas práticas pedagógicas.

No âmbito da SEE/DF,¹⁸ há um descompasso entre os interesses reais dos professores e as ofertas propostas pela rede. A exemplo disso, observa-se um certo descaso com aquele profissional que não pode se afastar para investir em formação porque os cursos ofertados são realizados em localidades distantes, o que constitui um empecilho para sua formação. Por outro lado, a escolha profissional docente não pode ser encarada apenas como uma oportunidade de adentrar o serviço público de uma forma mais fácil, considerando a grande quantidade de vagas ofertadas.

¹⁸ [A pesquisa de Cavalcante \(2016\) possibilitou uma compreensão ampla de como essa formação continuada vem acontecendo](#)

Nesse sentido, o caso de Luana mostra-se bastante clarificador. Embora a escolha profissional dela tenha acontecido a partir de um modelo idealizado no âmbito familiar, o seu contato real com a profissão, de certa forma, a decepcionou, colaborando para o seu pouco envolvimento com a educação. No DF comumente isso acontece e é facilmente verificado, tendo em vista a quantidade de profissionais de uma mesma família que ocupam uma mesma escola e região. Não teço críticas quanto a isso, mas ao fato de a escolha docente muitas vezes não corresponder a uma escolha consciente e real. Ora, o professor deve saber antecipadamente que vai lidar com a vida de uma infinidade de estudantes em processo de desenvolvimento intelectual. Se ele desconhece isso, fatores como emoção, vocação, aptidão e abertura para o outro ficam prejudicados, o que desfavorece a produção de sentidos subjetivos voltados ao desenvolvimento discente.

O sistema educacional não tem como prever como serão seus integrantes, mas pode, no decorrer da atuação deles, acompanhar e identificar a necessidade de intervenções voltadas às suas práticas pedagógicas. Às instituições de educação superior cabe a responsabilidade de oferecer, ainda na graduação, uma formação que contemple não só o ensino, mas aspectos do desenvolvimento e aprendizagem que abrangem as questões aqui debatidas.

Ao professor cabe a responsabilidade de refletir sobre sua atuação profissional, reconhecendo aspectos que necessite mudar e reorganizar. Ele pode se formar professor, mas tornar-se professor é uma decisão pessoal e, é esta decisão que pode interferir no modo como ela enfrentará problemas como a queixa de dificuldades de aprendizagem escolar.

O estudante nas ações e relações aprendentes: entre o emergir e o silenciar do sujeito

A análise da subjetividade dos quatro estudantes envolvidos na realização da pesquisa pairou, em alguns momentos, entre a esperança e a descrença no labor pedagógico, pois — durante a minha permanência em campo — foi possível perceber o descaso de alguns profissionais com os sentimentos daqueles estudantes. Ademais, foi possível apreender aspectos do desenvolvimento deles, considerando a subjetividade deles.

Diante disso, iniciei o processo de análise, refletindo sobre o conceito de sujeito desenvolvido por González Rey (2017):

A condição de sujeito não é uma condição universal que o indivíduo ou grupo porta ou não, ela se expressa perante situações concretas das quais participa. O sujeito pode-se expressar ou não na ação de aprender, questão que resulta significativa para a compreensão do tipo e qualidade da aprendizagem. (p. 58).

Sob este enfoque, a partir de agora apresento minhas considerações integrativas discorrendo sobre os estudantes com os quais partilhei a experiência de pensar em como a aprendizagem pode ser libertadora e emancipatória. Vítor (11 anos), Eduardo (12 anos), Ana (12 anos) e Patrick (10 anos) são estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental cujas trajetórias escolares foram marcadas pelo insucesso. Todos acumularam retenções e foram reconhecidos pela comunidade docente como estudantes com dificuldades. Ademais, a maioria deles (com exceção de Ana) relata experiências com professoras que não lhes favoreceram a aprendizagem, ou seja, tais professoras não reconheceram a singularidade deles em seu percurso escolar.

Vítor e Eduardo, apesar de apresentarem dificuldades, conseguiam de alguma forma, se expressar como sujeitos, conforme as exigências do dia a dia. Isso aconteceu de maneira diferente para cada um, mas explicita o embate tensional entre a subjetividade social e suas constituições individuais. O caso de Vítor tanto evidencia como as produções de sentidos

subjetivos, manifestadas em experiências anteriores colaboram para o insucesso do presente, como revela um pouco da sua luta para sobreviver a um contexto que a todo momento destaca a sua fragilidade. Diante disso, ele desenvolveu uma habilidade comunicativa e um carisma que camuflavam suas dificuldades. Eduardo, após longo período marcado por retenções, encontrou uma professora que reconheceu a singularidade dele, de modo que conseguiu se alfabetizar. A partir desse momento e das mudanças verificadas em seu contexto familiar, emergiu como sujeito do seu processo de aprendizagem.

Os dois casos evidenciam que o sujeito que aprende surge de um contexto de produções simbólico-emocionais, marcado por quem ensina e quem aprende. O processo de desenvolvimento de Vítor estava em curso no momento da pesquisa, quando ele conseguiu melhorar alguns aspectos de sua educação. Eduardo, por outro lado, conseguiu isso quando se alfabetizou. Ambos se posicionavam criticamente em relação ao contexto: Eduardo tecia críticas ao trabalho pedagógico de algumas professoras que “não sabiam ensinar”, ao passo que Vítor entendia que “com regular também passa”.

No contexto da educação e na opinião de alguns profissionais, essas conquistas seriam atribuídas a um “estalo”, a um “despertar”. No entanto, os próprios estudantes reconheceram que avançaram alguns aspectos da educação, com o auxílio de professoras em específico.

Ana e Patrick, cujos sentidos subjetivos relacionados à desesperança, à desconfiança e ao sofrimento eram semelhantes, podem ser associados àqueles estudantes silenciados pelo contexto escolar. Se uma queixa inicial relativa a tais estudantes não for solucionada com a devida atenção, outras dificuldades podem surgir, afetando-os mais ainda. Rossato (2009) verifica que a anulação e negação do sujeito são muito comuns em situações de não aprendizagem, ou seja, o não aprender reflete de maneira negativa na subjetividade dos estudantes. A exemplo disso, Ana, embora já começasse a trilhar o caminho da aprendizagem, ainda não conseguia se posicionar como sujeito na escola, demonstrando

pouca vinculação com este contexto. Já Patrick expressava suas emoções por meio do choro, manifestando o stress advindo de experiências escolares anteriores, demonstrando que ainda não tinha superado suas dificuldades passadas. Manifestava-se, em ambos, um movimento interno de tentativa de sobrevivência silenciosa no contexto escolar que não os considerava protagonistas de sua própria aprendizagem.

Um aspecto a ser considerado na análise dos casos que envolveram os estudantes refere-se ao papel desempenhado pelos professores — mobilizar sentidos subjetivos voltados à superação de dificuldades de aprendizagem daqueles estudantes. Vítor e Ana, ao experienciarem relações aprendentes na sala de aula, iniciaram um processo de reconfiguração subjetiva da aprendizagem, o que também aconteceu com Eduardo, em outro momento. Já Patrick só poderia retomar o caminho da aprendizagem se também passasse por experiência semelhante.

Promover relações aprendentes na sala de aula: caminho para superar as dificuldades de aprendizagem

Com a análise construtiva-interpretativa realizada ao longo deste estudo, constatou-se que superar as dificuldades de aprendizagem escolar demanda, além de um trabalho pedagógico qualificado, o reconhecimento de que o estudante não é um ser desprovido de história, mas perpassado por produções subjetivas com as quais convive ou às quais acessa.

Na pesquisa explicitou-se que o professor deve associar a escola a um espaço relacional, no intuito de que seu trabalho alcance êxito, o que favorece toda a comunidade escolar. O trabalho desenvolvido pela professora Fátima demonstra que este êxito é possível, pois ela colaborou tanto para a continuidade do processo de mudança percebido em Ana, como para que Vítor se sentisse amparado diante de suas dificuldades. De modo diferente, as

dificuldades relacionais da professora Maria (o que ela mesma reconhecia) pouco promoviam espaços dialógicos de convivência entre ela e seus alunos, permanecendo uma relação baseada no eu ensino, você aprende.

As tramas relacionais de uma escola abrangem outros participantes, a exemplo da família, da direção, de equipes pedagógicas e de servidores em geral. Todavia, é o estudante e o professor que, na maior parte do tempo, dividem um espaço comum e vivenciam experiências comuns. É importante esclarecer que a produção de sentidos subjetivos e sua organização em configurações subjetivas resultam também de sentidos subjetivos cuja gênese está em outros espaços e círculos de relacionamentos. Mas é na sala de aula que tais produções podem se reorganizar de modo que a aprendizagem se torne uma configuração subjetiva favorecedora da própria aprendizagem. O professor, diante disso, colabora para que relações aprendentes aconteçam.

A nossa concepção de relações aprendentes, ainda em construção, indica que desenvolver um trabalho nessa direção, além de ter como premissa básica considerar o estudante sujeito de sua aprendizagem, envolve também a organização de ações fundamentadas no saber fazer e em como fazer. Isso pressupõe romper com o paradigma de uma aprendizagem reprodutiva para considerar outros aspectos da educação, como imaginação, compreensão e criatividade. Entendo que essa forma de conceber a educação, “[...] pode contribuir significativamente para o desenvolvimento da subjetividade do aprendiz, evidenciando uma nova maneira de expressão da relação aprendizagem-desenvolvimento na perspectiva cultural-histórica” (González Rey & M.Martínez, 2017, p. 63).

Essa constatação também foi possível em campo, observando a proposta de trabalho da professora Fátima que, mesmo reconhecendo as dificuldades do contexto escolar, não se

limitava a ministrar uma aula padronizada, ao contrário, servia-se da arte, desenvolvendo projetos diversos e ampliando o universo cultural dos estudantes.

No entanto, a concepção de relações aprendentes, no âmbito da formação profissional, não diz respeito apenas a práticas de ensino-aprendizagem, mas também a uma formação que amplia o olhar do professor sobre o estudante e a aprendizagem, o que rompe com aquelas formações voltadas apenas para metodologias, didáticas e recursos. Conceber a educação e a aprendizagem em sua dimensão subjetiva equivale a agregar a subjetividade ao trabalho docente. Diante dessa concepção, o professor, efetivamente, contribuirá para que as ações e as relações aprendentes desenvolvidas no contexto escolar alcancem o fim maior a que a educação se destina, o processo de humanização.

Considerações finais

A realização desta pesquisa foi motivada pela tentativa de compreender o universo da queixa escolar. De fato, a minha angústia inicial era entender como as queixas formuladas por professores repercutiam na vida emocional e escolar dos estudantes. O curso da pesquisa, no entanto, evidenciou que compreender as questões relacionais que envolvem o contexto escolar eram mais importantes que a queixa em si. A relação entre Psicologia e Educação favoreceu esse olhar diferenciado.

O contato com os participantes da pesquisa, o contexto de uma nova realidade escolar e o processo construtivo-interpretativo (que me demandou uma recursividade antes não experimentada) foram fundamentais para que eu repensasse o meu próprio modo de perceber o contexto educativo, não com um olhar inquisidor e acusador, mas com um olhar de quem precisava compreender o que de fato acontecia entre estudante-professor e entre ensino-queixa-aprendizagem. Para tanto, essa pesquisa abordou a constituição da subjetividade, refletindo sobre as ações e relações pedagógicas e aprendentes, bem como sobre as configurações subjetivas que se organizam no curso das experiências vivenciadas por estudantes e professores.

Analisar a subjetividade de professores e estudantes é um caminho que possibilita compreender alguns fenômenos escolares para além de sua dimensão social. A escola é constituída de pessoas cuja subjetividade individual dialoga permanentemente com a subjetividade social da escola, representada por professores, estudantes e respectivos familiares.

Uma reflexão que esteve presente no curso desta pesquisa diz respeito à subjetividade social da escola, marcada pela submissão ao sistema público de ensino. O trabalho escolar, o corpo docente e a estrutura física da escola estavam de acordo com o público local. Todavia,

devo ressaltar que a reflexão aqui proposta não se restringe ao âmbito de ensino local, mas abrange o sistema educacional que, ao longo dos anos, assim tem se constituído. É imperioso que a educação e a escola sejam reconhecidas como um lugar de sujeitos, de modo que os responsáveis pelo ensino, os estudantes e respectivos familiares se comprometam a exercer o seu papel da melhor forma.

Na escola onde esta pesquisa foi realizada, o esforço para promover uma educação mais humanizada precisava ser conjunto e partir da direção, que é quem dispõe de maior poder, tanto para propor mudanças, como para conseguir reunir a comunidade escolar. Práticas isoladas bem-sucedidas também devem ser valorizadas, mas a escola, como um espaço que reúne tantos sujeitos diferentes, deve pleitear o coletivo. O coletivo deve estar em harmonia com o trabalho, as ideias, as interlocuções e o fazer pedagógico que constituem a escola. A luta solitária por um trabalho de qualidade desgasta quem a empenha, pois quase sempre não alcança um fim maior. Não estou aqui defendendo o coletivo em detrimento da singularidade. Acredito, ao contrário, que na escola o trabalho coletivo deve considerar, fundamentalmente, as singularidades.

Esta pesquisa evidencia que os processos e formações subjetivas produzidas na trajetória cultural-histórica de cada indivíduo permeiam as ações e relações pedagógicas e aprendentes, desafiando os atores escolares a reconhecerem tais fenômenos para além da dimensão cognitiva do estudante e operacional da escola. Os casos analisados, mais do que abordarem parte da singularidade constitutiva dos professores e dos estudantes, possibilitaram avançar na compreensão da complexidade envolvida na produção da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. Nesses termos, tais casos demonstraram que encaminhar alunos a serviços especializados, terceirizar responsabilidades, ignorar os processos simbólico-emocionais que surgem diariamente na sala de aula, não considerar que as ações e relações entre professores e alunos colaboram para processos de inicialização e

potencialização de dificuldades, enfim, tudo isso pode ser reconhecido como aspectos geradores de queixas.

A subjetividade, diante disso, é uma dimensão que precisa ser considerada nos cursos de formação de professores, ou seja, estes cursos devem abordar os espaços de (re)configuração simbólico-emocional que abrangem a dinâmica escolar, possibilitando, dessa forma, recursos efetivos de enfrentamento de problemas no contexto escolar. No âmbito da SEE/DF, o campo é fecundo e está aberto a uma formação continuada de professores como profissionais dos serviços especializados, o que colabora para romper com uma cultura patologizante que ainda vigora nas escolas.

O tempo de permanência em campo, quando estive mais próxima dos participantes, foi de setembro a dezembro de 2016, seguindo recesso festivo e as férias escolares. No início do ano de 2017, retornei à escola para rever participantes e esclarecer alguns aspectos que precisavam ser melhor elucidados. Deparei-me, então, com uma escola modificada que havia passado por uma reforma parcial, como a pintura e decoração de alguns espaços, além da saída de alguns profissionais e entrada de outros. Percebi que a escola contava agora com uma coordenação mais ativa, (composta por professoras que no ano anterior estavam em sala de aula), de modo que novos projetos estavam sendo discutidos. Em uma reunião, a diretora, que continuava seu trabalho após ser referendada pela comunidade escolar, afirmou: “Nossa escola estava morta”, acenando a possibilidade de um fazer diferente, reconhecendo, ainda, que, para isso, deveria haver o apoio mútuo de toda a comunidade escolar. Atribuo parte dessas mudanças ao fato de a escola ter sido objeto desta pesquisa, bem como ao fato de seus problemas organizacionais e relacionais terem sido reconhecidos na Regional de Ensino como responsáveis pelo seu insucesso institucional.

Desta forma, um processo de mudança se iniciava e começava a apresentar resultados, tendo em vista que os professores manifestavam o desejo de discutir conjuntamente a busca de sugestões para projetos coerentes com as necessidades dos estudantes.

A pesquisa me possibilitou entender que estar em campo como pesquisadora não silenciava a professora-pedagoga do serviço especializado, cuja premissa básica é apoiar a aprendizagem. Neste sentido, o esforço reflexivo-teórico me fazia ver os problemas de outras formas, entendendo melhor os processos simbólico-emocionais que envolviam professores e estudantes na geração da queixa de dificuldades de aprendizagem escolar. Desse modo, apreendi que o desafio de enxergar o estudante como sujeito de sua aprendizagem deve ser coletivo.

Com este estudo abrimos algumas novas possibilidades de inteligibilidade na compreensão de como a subjetividade do professor e dos estudantes se expressa em relação às queixas de dificuldades de aprendizagem escolar, considerando a complexidade envolvida nos processos de ensino e aprendizagem.

Referências

- Avoglia, Hilda Rosa Capelão (2006). *Avaliação psicológica: a perspectiva sócio-familiar nas estratégias complementares à prática clínica infantil*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo.
- Bartholo, R. & Tunes, E. (2014). O trabalho pedagógico na escola inclusiva. In: Tacca, M. C. V. R. (Org.) *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Editora Alínea.
- Bastos, Helivalda Pedroza (1999). *O psicólogo da saúde pública numa proposta de trabalho interinstitucional: a queixa escolar como elo de ligação*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bezerra, M. S. (2014). *Dificuldades de aprendizagem e subjetividade: para além das representações hegemônicas do aprender*. Dissertação de mestrado, Universidade Nacional de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Brandão, C. R. (1985). *O que é educação*. (15ª ed.). São Paulo: Editora Brasiliense.
- Brasil, Angela Maria Regis Cavalcanti (1989). *Fracasso escolar, uma questão simbólica: estudo analítico junguiano dos dinamismos na família, na escola e na cultura*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bray C. T. & Leonardo N. S. T. (2011). As queixas escolares na compreensão de educadores de escolas públicas e privadas. *Revista semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP. (15)2, 251-261.
- Buseti, Luciana Zamboni (2002). *Da dificuldade de aprendizagem a psicoterapia*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- Cardinalli, C. C. B. (2005). *Uma análise da configuração subjetiva do aluno com dificuldade de aprendizagem*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, SP, Brasil.
- Castanho, Marisa Irene Siqueira (1996). *Da educação para a saúde: o processo de construção da identidade do psicólogo*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Cavalcante, E. R. C. (2016). *Entre a vida formativa e a vida profissional: produção subjetiva sobre o ingresso docente no sistema público de ensino no DF*. Dissertação de mestrado, Universidade Nacional de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Chiodi, Cinthia da Silva (2012). *O processo de avaliação psicológica na perspectiva da psicologia histórico-cultural e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Maringá, Maringá.
- Ciasca, Sylvia Maria. (1990). *Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem em crianças: análise de uma prática interdisciplinar*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.

- Coelho, C. M. M. (2012). Formação docente e sentidos da docência: o sujeito que ensina, aprende. In: Martínez, A. M., Scoz, B. J. L. & Castanho, M. I. S. (Orgs.) *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Líber Livros.
- Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos. (2011). *Pesquisa socioeconômica em território de vulnerabilidade social no Distrito Federal*.
- Elias, Luciana Carla dos Santos & Marturano, Edna Maria (2014). "Eu posso resolver problemas" e oficinas de linguagem: intervenções para queixa escolar. *Psic.: Teor. e Pesq.*, (30)1, 35-44.
- Fantinato, Fernanda Golghetto (2012). *A relação família escola: existe um culpado na queixa escolar*. Dissertação de mestrado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo.
- Feijó, Ivana Serpentino Castro (2000). *O discurso de psicólogos escolares sobre sua prática: continuidade e ruptura*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Ferraz, R. C. S. N. & Ristum M. (2012). A violência psicológica na relação entre professor e aluno com dificuldades de aprendizagem. *Psicologia da Educação*, São Paulo, 104-126.
- Fonseca, V. (1995). *Introdução às dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Franco, Eloisa Sartori & Panhoca, Ivone (2007). Avaliação otoneurológica em crianças com queixa de dificuldades escolares: pesquisa da função vestibular. *Rev. Bras. Otorrinolaringol.*, (73)6, 803-815.
- Franco, Eloisa Sartori & Panhoca, Ivone (2008). Sintomas vestibulares em crianças com queixa de dificuldades escolares. *Rev. soc. bras. fonoaudiol.*, (13)4, 362-368.
- Freire, Paulo (1997). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. (10ª ed.). São Paulo: Editora Olho D'Água.
- Freitas, Sandra Fernandes de (2011). *A narrativa de crianças sobre o insucesso escolar: aproximações psicanalíticas*. Dissertação de mestrado acadêmico em Educação Escolar. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, São Paulo.
- Freller, Cintia Copit (1993). *Crianças portadoras de queixa escolar: um enfoque winnicottiano*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- González Rey, F. & Mitjans Martínez, A. (1989). *La personalidad su educación y desarrollo*. Cuidade de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
- González Rey, F. L. (2005a). *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2005b). *Pesquisa Qualitativa e subjetividade – os processos de construção das informações*. São Paulo: Ed. Thomson.

- González Rey, F. L. (2005c). O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica. In: *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (Org.) (2005d). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2005e). *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. Tradução: Raquel Souza Lobo Guzzo. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning.
- González Rey, F. L. (2011). Os aspectos subjetivos no desenvolvimento de crianças com necessidades especiais: além dos limites concretos do defeito. In: Martínez, A. M. & Tacca, M. C. (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. Campinas: Editora Alínea.
- González Rey, F. L. (2012). A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva. In: Martínez, A. M., Scoz, B. J. L. & Castanho M. I. S. (Orgs.). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros.
- González Rey, F. L. (2013). O que oculta o silêncio epistemológico da psicologia? *Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais*, 8(1), 20-34.
- González Rey, F. L. (2014). O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica. In: Tacca, M. C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Editora Alínea.
- Governo do Distrito Federal (2010). *Orientação Pedagógica do Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem*. Brasília: SEE/DF.
- Leonardo, N. S. T., Leal, Z. F. R. G. & Rossato, S. P. M. (Orgs.). (2012). *Pesquisas em queixa escolar: desvelando e desmitificando o cotidiano escolar*. Maringá: Editora da UEM.
- Leonardo N. S. T., Leal F. R. G. & Rossato S. P. M. (2015). A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da psicologia Histórico-cultural. *Revista quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, SP, (19)1, 163-171.
- Lima, Célia Maria Blini de (1991). *A aliança familiar na adaptação escolar ineficaz*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Lopes, Luiz Fernando (2013). *Medicalização de crianças com queixa escolar e o núcleo de apoio à saúde da família (NASF): uma análise crítica*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Lyra, Leticia Ribeiro (2005). *Formação profissional em psicologia e queixa escolar: um estudo de caso*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia.

- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Marçal, Viviane Prado Buiatti & Silva, Silvia Maria Cintra da (2006). A queixa escolar nos ambulatórios públicos de saúde mental: práticas e concepções. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, (10)1, 121-131.
- Marinho-Araújo, C. M. & Neves, M. M. J. N. (2006). A questão das dificuldades de aprendizagem e o atendimento psicológico às queixas escolares. *Revista Aletheia*, (24), 161-170.
- Martínez, A. M. (2005). A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia. In: González Rey, F. L. (Org.). *Subjetividade, complexidade e pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Editora Pioneira Thomson Learning.
- Martínez, A. M. (2015). L. I. Bozhovich: vida, pensamento e obra. In: Puentes, R. V. & Longarezi, A. M. (Orgs.) *Ensino Desenvolvidor: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu.
- Martínez, A. M., Scoz, B. J. L. & Castanho, M. I. S. (Orgs.). (2012). *Ensino e aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Líber Livros.
- Matínez, A. M., Rossato, M. & Martins L. R. R. A. (2014). Construção do Cenário social da pesquisa no contexto da Epistemologia Qualitativa. In: Martínez A. M., Neubern M. & Mori, V. D. (Orgs.). *Subjetividade contemporânea: discussões epistemológicas e metodológicas*. Campinas: Ed. Alínea.
- Martínez, A. M. & González Rey, F. L. (2017). *Psicologia, educação e aprendizagem escolar: avançando na contribuição da leitura cultural-histórica*. São Paulo: Cortez.
- Marturano, Edna Maria, Toller, Gisele Paschoal & Elias, Luciana Carla dos Santos. (2005). Gênero, adversidade e problemas socioemocionais associados à queixa escolar. *Estud. Psicol.*, 22(4), 371-380.
- Mazzolini, Beatriz Pinheiro Machado (1999). *O manejo clínico do problema de aprendizagem na perspectiva dos fenômenos transicionais*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Medeiros, Paula Cristina et al. (2000). A auto-eficácia e os aspectos comportamentais de crianças com dificuldade de aprendizagem. *Psicol. Reflex. Crit.*, (13)3, 327-336.
- Milani, Vanessa (2011). *Queixa escolar: repercussões na escola a partir do atendimento psicológico*. Dissertação de mestrado acadêmico em Psicologia, Universidade Federal de Rondônia.
- Modelli, Arlete (1999). *Um estudo psicanalítico sobre a escuta dos pais no diagnóstico da dificuldade escolar*. Dissertação de mestrado. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Morin, Edgar. (2002). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (6ª ed.). São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco.

- Morin, Edgar, Ciurana, E. R. & Motta, R. D. (2003). *Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e a incerteza humana*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco.
- Oliveira, A. M. C. (2017). Desenvolvimento subjetivo e educação: avançando na compreensão da criança que se desenvolve na sala de aula. Dissertação de mestrado, Universidade Nacional de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Pacífico, Juracy Machado (2000). *A queixa docente*. Dissertação de mestrado, Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Patto, M. H. (1984). *Psicologia e ideologia: uma introdução crítica à psicologia escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Patto, M. H. (1990). *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- Pereira, Marines Santarozza. (1983). *Diagnóstico psicológico em clínica escola: um questionamento profissional*. Dissertação de mestrado, Universidade Metodista de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, São Bernardo do Campo, São Paulo.
- Pereira, Simone Alves. (2012). *Queixas escolares e mediação docente: um estudo com professores do 6º ano do Ensino Fundamental*. Dissertação de mestrado acadêmico em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Universidade de Brasília, Brasília.
- Pimenta, Maria Augusta Alves (2012). *Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) e queixa escolar: estudo de caso de uma escola pública do Distrito Federal*. Dissertação de mestrado acadêmico em Psicologia, Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF.
- Raad, I. & Tunes, E. (2011) Deficiência como iatrogênese. In: Tacca, M. C. V. R. & Martínez, A. M. (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. Campinas: Editora Alínea.
- Ribeiro, Marilda Pierro de Oliveira (2001). *Funcionamento cognitivo de criança com queixas de aprendizagem: jogando e aprendendo a jogar*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Rosa, A. P. (2011). *Os bastidores da queixa escolar: da sala de aula ao consultório psicológico*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Uberlândia, M.G.
- Rosa Neto, Francisco et al. (2011). *O esquema corporal de crianças com dificuldade de aprendizagem*. *Psicol. Esc. Educ. (Impr.)*, (15)1, 15-22.
- Rossato, M. (2009). *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Tese de doutorado, Universidade Nacional de Brasília, Brasília, DF, Brasil.
- Rossato, M. & Martínez, A. M. (2011). A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In: Tacca, M. C. V. R. & Martínez, A. M. (Orgs.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. Campinas: Editora Alínea.

- Rossato, M., Souza, J. F. M. & Paula, R. M. (no prelo). A subjetividade do professor e sua expressão nas ações e relações pedagógicas. *Educação em Revista*, 2017.
- Salvador, Ana Paula Viezzer. (2012). *Intervenção em grupo com famílias na escola: foco nas queixas escolares dos filhos*. Tese de doutorado em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba.
- Silva, Francisca Bonfim de Matos Rodrigues (2013). *A criatividade do pedagogo diante das queixas escolares*. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília.
- Silva, Juliano Correa da (2001). Indisciplina escolar: a queixa da atualidade. *Psicol. estud.*, (6(1), 97-98.
- Silva, Rosalina Carvalho da (1988). *Trabalho do psicólogo em centros de saúde: algumas reflexões sobre as funções da psicologia na atenção primária à saúde*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Souza, Marilene Proença Rebello de (1996). *A queixa escolar e a formação do psicólogo*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Tacca, M. C. V. R. (2014). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas: Editora Alínea.
- Tacca, M. C. V. R. & Branco A. U. (2008). Processos de significação na relação professor-alunos: uma perspectiva sociocultural construtivista. In: *Estudos de Psicologia*, 13(1), 39-48.
- Tacca, M. C. V. R. & Martínez, M. A. (Orgs.). (2011). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldades e deficiência*. Campinas: Editora Alínea.
- Torezan, Ana Maria (1990). *Problemas de ensino e papéis do professor: uma análise das falas de professores em reuniões de discussão*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Trautwein, Carmen Tereza Gonçalves (2005). *O sentido atribuído à queixa escolar por quem não se queixa - o aluno*. Dissertação de mestrado, Universidade São Marcos, São Paulo.
- Trautwein C. T. G. & Nébias C. (2006). A queixa escolar por quem não se queixa - o aluno. *Revista Mental*, ano IV, n. 6, 123-148.
- Travi. M. G. G., Oliveira. L. M. & Santos G. A. (2009). A escola contemporânea diante do fracasso escolar. *Revista psicopedagogia*, 26(81), 425-34.
- Urban, Maria Luisa (2003). *O Método Ramain: do tratamento da dificuldade escolar à evolução pessoal*. Tese de doutorado, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Vygotsky, L. S. (1998). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L. S. (1999) *A teoria e método em Psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2009). A construção do pensamento e da linguagem. (2ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

ANEXOS

ANEXO A — Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A subjetividade produzida por professores e estudantes em relação à queixa escolar de dificuldades de aprendizagem”, de responsabilidade de Telma Silva Santana Lopes, aluna de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é investigar a subjetividade de estudantes e professores em relação à queixa escolar de dificuldades de aprendizagem. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade em cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo, mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo(a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como questionários, entrevistas, fitas de gravação e produções escritas, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de: dinâmicas conversacionais gravadas, as quais poderão demorar, em média, 1 hora; preenchimento de um complemento de frases; e confecção de um painel em conjunto com o(a) estudante. Você está sendo convidado(a) a participar desses procedimentos. Sua participação na pesquisa não implica nenhum risco.

Espera-se que esta pesquisa possa fornecer subsídios para reflexão sobre o processo de produção da queixa escolar e das ações e relações pedagógicas na instituição de ensino.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a

qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61) 982265447 ou pelo e-mail telsilsanlopes@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio da dissertação final, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília (CEP/IH). As informações com relação à assinatura do TCLE e os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do e-mail do CEP/IH: cep_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o(a) senhor(a).

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do(a) participante

Brasília, ____ de _____ de 2017.

ANEXO B — Termo de Assentimento

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “A subjetividade produzida por professores e estudantes em relação à queixa escolar de dificuldades de aprendizagem”, de responsabilidade da professora Telma Silva Santana Lopes, que também é aluna de mestrado da Universidade de Brasília. Seus pais permitiram que você participe. Queremos saber como os estudantes que têm dificuldades para aprender se sentem na sala de aula e na escola.

Outras crianças também vão participar da pesquisa. Elas também têm idade de 09 a 13 anos, já repetiram de ano e, às vezes, não aprenderam a ler ou não conseguem fazer as tarefas sozinhas. Você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu, não terá nenhum problema se desistir.

A pesquisa será feita aqui mesmo na escola e realizaremos algumas atividades como: conversas gravadas, atividades de desenho livre, recorte e colagem e também confecção de um painel em conjunto com o seu professor. Para isso, será usado papel, cola, lápis de cor, giz de cera, gravuras, tesoura e cartolinas. Durante as atividades, a professora Telma estará com você, cuidando para que você não se machuque ou para que não lhe aconteça algo errado. Mas, caso aconteça algo de que você não goste, você pode falar comigo ou pedir a seus pais para telefonar para (61) 982265447 ou mandar um e-mail para: telsilsanlopes@gmail.com.

Mas, há coisas boas que podem acontecer como: ajudar estudantes com dificuldades a alcançar melhores resultados na escola e se sentirem mais felizes. Também poderemos entender como acontece o trabalho da equipe da escola, como o professor ensina e como os estudantes aprendem ou não.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa, não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações por você fornecidas. Os resultados da pesquisa vão ser publicados, mas sem identificar as crianças que participaram da pesquisa. Quando terminarmos a pesquisa, a professora Telma vai voltar na escola para conversar com você e também com seus pais e professores.

Se você tiver alguma dúvida, você pode me perguntar, ligar ou escrever um e-mail. Eu escrevi os telefones na parte de cima desse texto. Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com os seus pais/responsáveis.

Assinatura da pesquisadora

Assinatura do(a) participante

Brasília, ____ de _____ de 2017.

ANEXO C — Carta de revisão ética

A pesquisadora terá o cuidado de resguardar o caráter anônimo dos participantes da pesquisa, professores e estudantes, cujas identidades serão protegidas. A pesquisadora manterá um registro de inclusão dos participantes de maneira sigilosa; todas as anotações registradas durante a observação serão mantidas pela pesquisadora em confidência estrita, anexadas a um único arquivo. A pesquisadora também não irá se atentar para quaisquer acontecimentos, prontuários ou arquivos que desrespeitem eticamente as histórias de vida dos sujeitos envolvidos.

A pesquisadora estará atenta aos cuidados que uma criança demanda durante um atendimento, proporcionando-lhe um maior aproveitamento desses momentos, de forma segura e agradável.

Os dados coletados serão usados especificamente para o desenvolvimento dessa pesquisa e as futuras anotações serão destruídas ou convenientemente descartadas.

Este projeto trará um novo olhar para a queixa escolar de dificuldades de aprendizagem no espaço da instituição de ensino, proporcionando aprendizado, reflexão, novas formas de pensar as ações e relações pedagógicas, bem como trazendo maiores recursos para o desenvolvimento das crianças envolvidas.

Pretende-se devolver os resultados da pesquisa à direção da escola e aos sujeitos envolvidos.

ANEXO D — Instrumentos

1. Roteiro das dinâmicas conversacionais*

Com professores:

- História pessoal que o levou ao exercício da profissão.
- Concepções em relação ao ensino-aprendizagem.
- Concepções sobre infância.
- Concepções sobre o papel da escola e da educação.
- Suas ações iniciais com estudantes com dificuldades de aprendizagem.
- O que espera quando realiza um encaminhamento de estudantes ao Serviço Especializado.
- O que sabe sobre a vida do estudante encaminhado.
- Como percebe o processo de desenvolvimento e aprendizagem do estudante.
- Como acompanha o desenrolar de ações pós-encaminhamento do estudante.
- Como conversa com o estudante sobre suas dificuldades e que ações realiza em relação ao problema.

Com os estudantes encaminhados ao Serviço Especializado:

- O que gosta na escola.
- O que não gosta.
- O que mais gosta de aprender e o que acredita que não consegue aprender.
- Sentimentos em relação ao professor e aos colegas.
- Sentimentos em relação às atividades.
- Como acha que acontece sua aprendizagem.
- Como se sente ao não aprender.
- Quem pode ajudá-lo a aprender.

* Observação: Havendo concordância dos participantes/responsáveis, as conversas serão gravadas. Do contrário, haverá a participação de um auxiliar de pesquisa para o registro.

2. Complemento de frases (com os professores)**

1. Eu gosto de
2. O tempo mais feliz
3. Gostaria de saber
4. Eu aprendo
5. Lamento
6. Meu maior medo
7. Na escola
8. Não posso
9. Sofro
10. Fracassei
11. Sou um professor
12. Algumas vezes
13. Ensinar ganha sentido quando
14. Meus colegas
15. Minha preocupação principal
16. Desejo
17. Secretamente eu
18. Eu
19. Não esqueço da aula quando
20. Meu maior problema
21. O trabalho
22. Amo

** Versão adaptada por: Rossato, M. *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, Brasília-DF, 2009.

23. Minha principal ambição
24. Ensinar
25. Eu prefiro
26. Meu principal problema
27. Acredito que as minhas melhores atitudes
28. A felicidade
29. Sou uma pessoa
30. Perco a calma
31. Considero que posso
32. Diariamente me esforço
33. Sinto dificuldade
34. Meu maior desejo
35. O conhecimento que eu adquiro
36. Sempre quis
37. Quando crio algo novo
38. Minhas aspirações
39. Meus estudos
40. Minha vida futura
41. Farei o possível para conseguir
42. Durante as aulas eu gosto de
43. Com frequência reflito
44. Proponho-me
45. Dedico a maior parte do meu tempo
46. Sempre
47. Luto

48. Gosto quando o aluno
49. Com frequência sinto
50. O passado
51. Esforço-me
52. Me sinto impotente
53. As contradições
54. A superação
55. Minha opinião
56. Penso que os outros
57. A sala de aula
58. O lar
59. Incomodam-me
60. Ao me deitar
61. A escola
62. Os homens
63. Quando estudo
64. Lazer
65. Sinto
66. O saber tem “sabor” quando
67. Quando tenho dúvidas
68. No futuro
69. Necessito
70. Perguntar
71. Meu maior prazer

72. Detesto
73. Quando estou sozinha
74. As mulheres
75. Me deprimio
76. Os filhos
77. Ensino facilmente

3. Oficina de desenho (com estudantes)

Como me sinto na escola	Como me sinto na sala de aula
-------------------------	-------------------------------

Como me sinto quando o professor chega em sala	Como me sinto quando meus amigos me deixam fora da brincadeira
--	--

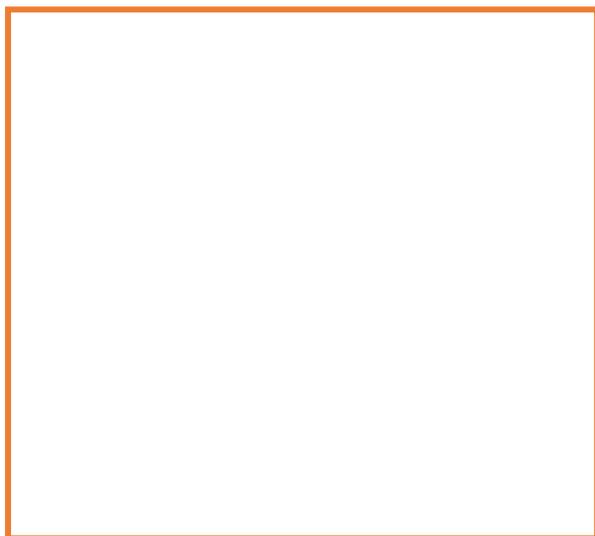
Como me sinto quando sou elogiado pelo que faço	Como me sinto quando não consigo fazer as atividades
---	--

Como me sinto quando o professor reclama do que faço	Como me sinto quando outro professor me tira da sala para outro trabalho
--	--

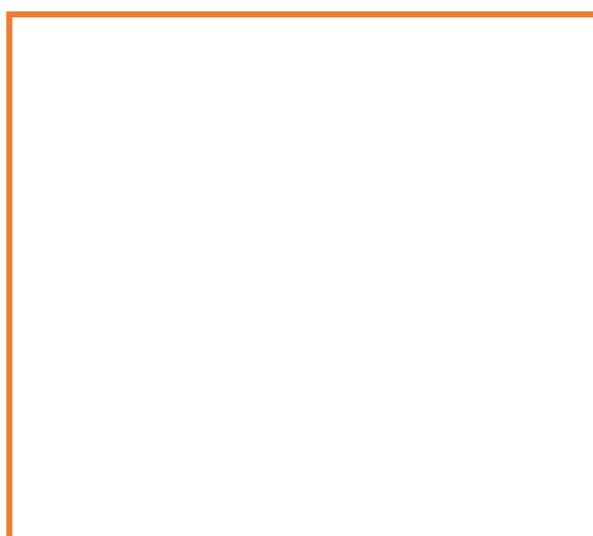
4. Minha vida escolar (com estudantes)

A criança deverá escolher, a partir de imagens do contexto escolar apresentadas, situações que a deixem feliz e/ou triste. Para cada escolha deverá comentar com a pesquisadora porque fez essa escolha, se já viveu experiência semelhante, como foi essa experiência. Essa é uma atividade que envolve recortar e colar as imagens

FELIZ

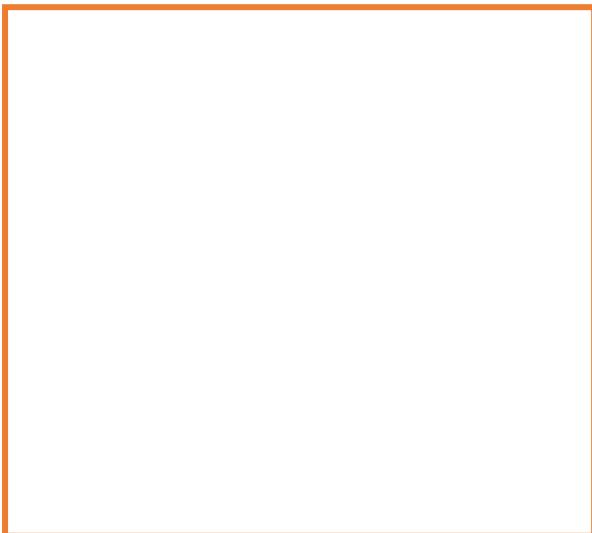


TRISTE



FELIZ

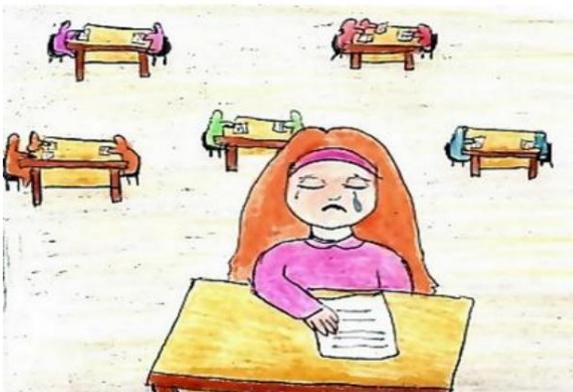
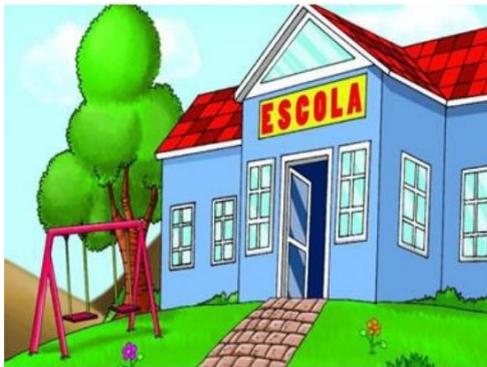
TRISTE



IMAGENS - Minha vida escolar (com estudantes)



IMAGENS - Minha vida escolar (com estudantes)



IMAGENS - Minha vida escolar (com estudantes)

5. Painel coletivo (com professor e estudante)^{***}

5.1 Professor e estudante deverão fazer uma produção conjunta (desenho, pintura, colagem, texto, etc.) envolvendo algo que seja uma lembrança positiva da convivência entre os dois. Concluída a atividade, ambos serão questionados pela pesquisadora sobre a produção

5.2 Professor e estudante deverão fazer uma produção conjunta (desenho, pintura, colagem, texto, etc.) envolvendo algo que seja uma lembrança negativa da convivência entre os dois. Concluída a atividade, ambos serão questionados pela pesquisadora sobre a produção

^{***} Observação: no ambiente serão disponibilizados materiais diversos que permitam a livre expressão e criatividade do professor e do estudante. Os painéis poderão ser realizados no mesmo dia ou em dias alternados, a depender do desejo dos participantes.

7. Complemento de frases (utilizado com estudantes/versão adaptada)

- 1) EU GOSTO DE MIM PORQUE.....
- 2) EU ME SINTO MELHOR QUANDO AS PESSOAS.....
- 3) EU GOSTARIA QUE MEUS PAIS.....
- 4) EU GOSTARIA DE SER.....
- 5) AQUI NA ESCOLA EU FICO.....
- 6) A COISA QUE MAIS ME PREOCUPA.....
- 7) MEUS ESTUDOS.
- 8) FICO TRISTE QUANDO.....
- 9) É FÁCIL APRENDER.....
- 10) MEU PAI.....
- 11) A COISA QUE FAÇO DE MELHOR É.....
- 12) É DIFÍCIL A PRENDER QUANDO.....
- 13) MINHA MÃE.....
- 14) O QUE EU MAIS QUERO.....
- 15) FICO FELIZ QUANDO.....
- 16) QUANDO NÃO CONSIGO APRENDER.....
- 17) EU GOSTARIA QUE MEUS PAIS.....