

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rejane Maria de Almeida Trisotto

Os sentidos e significados do sucesso escolar para uma professora de escola
pública

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

SÃO PAULO
2008

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC-SP

Rejane Maria de Almeida Trisotto

Os sentidos e significados do sucesso escolar para uma professora de escola
pública

DOUTORADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutora em Educação: Psicologia da Educação sob a orientação da Prof^a. Doutora Wanda Maria Junqueira de Aguiar.

SÃO PAULO
2008

Banca Examinadora

A minha mãe Lourdes, que acompanha cada momento de crescimento em minha vida, e ao meu pai Jair (in memoriam), que esteve presente até o início da concretização desse sonho, e deixou saudades.

Uma palavra morre

Quando é dita ----

Dir-se-ia ----

Pois eu digo

Que ela nasce

Nesse dia.

Emily Dickinson

Agradecimento

A Deus, fonte inesgotável geradora de energia.

Aos meus pais, Lourdes e Jair (in memoriam), meus primeiros e eternos mestres.

Ao meu marido Saint Clair, que foi a pessoa que mais sofreu a minha ausência durante esses quatro anos. Obrigada pela sua ajuda em todos os momentos, pela compreensão e incentivo permanente.

Ao meu irmão Jair, e, em especial as minhas irmãs, Márcia e Lucy Mari, agradeço pelas conversas animadas e por terem me dado cinco sobrinhos lindos, que iluminam minha vida: Lettícia, Matteus, Fabrício, Tiago e a menininha que ainda não nasceu, mas já tem um lugar reservado em meu coração.

A minha orientadora, Professora Wanda Maria, agradeço pela atenção e presteza com que me orientou, pela amizade, pela gentileza e pelo seu jeito único de mobilizar as pessoas a atingir uma meta. Sua orientação foi o maior presente que recebi nesses últimos quatro anos.

A professora colaboradora da pesquisa, agradeço pela disposição em compartilhar a sua história e o seu tempo.

As professoras da banca de exame de qualificação e de defesa, que contribuíram com seu conhecimento e experiência para o aprimoramento dessa tese.

Ao Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP, pela atenção dada aos alunos, pela organização e seriedade com que conduzem seus trabalhos.

A Capes, pelo auxílio financeiro que possibilitou a realização desse curso.

Aos meus amigos, que são tantos e tão caros, agradeço por estarem sempre junto comigo, confiando que tudo vai dar certo e alegrando minha vida.

E a vida, tão imprevisível, e por isso tão maravilhosa!

Resumo

TRISOTTO, R. M. A. **Os sentidos e significados do sucesso escolar para uma professora de escola pública**. 2008. 250f. Tese (doutorado) – Programa de Estudos Pós Graduaos em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

Esta pesquisa tem o objetivo de apreender os sentidos e significados de uma professora de escola pública sobre o sucesso escolar, compreendido a partir da relação entre sucesso e o seu reverso, o fracasso.

Para tanto, a psicologia sócio-histórica constituiu o referencial teórico e metodológico deste trabalho. Os estudos de Vygotski (1998, 2001, 2002) sobre as categorias sentido e significado foram de grande relevância em todo o processo da pesquisa. Juntamente com este autor, as contribuições de Aguiar (1997, 2002, 2005), Ozella (2006), Heller (2000), Bock (2005), Gonzáles Rey (2002, 2003, 2005) e Charlot (2005) serviram de importante referência para a análise do tema abordado.

Nosso estudo, de cunho qualitativo, teve como colaboradora da pesquisa uma professora de escola pública com mais de 25 anos de experiência no magistério com classes de alfabetização, sobre a qual os sentidos foram analisados de acordo com a metodologia dos núcleos de significação (Aguiar e Ozella, 2006).

Inspirados nessa metodologia foram usados como procedimentos de coleta de informações, prioritariamente as entrevistas com a professora, além de alguns instrumentos como técnica de complementar frases, escolha de gravura, relato escrito da trajetória de vida, caixa de palavras e confronto de idéias a partir de texto.

No processo de análise das informações nove núcleos de significação emergiram e possibilitaram o acesso aos sentidos e significados da professora sobre o sucesso escolar. Dentre as considerações que esta pesquisa permitiu, destacamos quatro aspectos, por compreendermos como fundamentais e por refletirem os sentidos e significados que a professora atribui ao sucesso/fracasso escolar. São eles: 1) o sucesso escolar é uma condição que resulta da vida familiar do aluno; 2) o aluno em situação de sucesso escolar é dócil, obediente, segue regras; 3) o aluno com sucesso não precisa da professora; 4) sucesso é resultado do esforço.

Nossos sentidos e significados nem sempre são conhecidos por nós ou facilmente acessados, em geral são construções complexas que existem dentro de um movimento histórico-cultural que integra múltiplas determinações.

Conhecendo os sentidos do professor podemos conhecer as mediações que lhe são constitutivas e bem como o processo pelo qual foi significada sua compreensão de sucesso e fracasso escolar na sua trajetória educacional e, assim, produzir um conhecimento potencialmente importante para todos aqueles que pretendem, conhecendo melhor o professor, contribuir para a qualificação da sua formação.

Palavras-chave: sucesso escolar, fracasso escolar, professor, escola.

Abstract

TRISOTTO, R. M. A. **The senses and meanings of educational success for a public school teacher**. 2008. 250,f. Doctoral dissertation –Graduate Studies in Education Program: Educational Psychology. Pontific Catholic University of São Paulo. São Paulo 2008.

This research aims to apprehend the senses and meanings of a public school teacher concerning the educational success, understood from the relationship between success and its reverse, the failure.

Hence, socio-historical psychology was the theoretical and methodological reference of this work. The studies of Vygotski (1998, 2001, 2002) about the meaning and sense categories were of great importance throughout the researching process. Along with this author, the contributions of Aguiar (1997, 2002, 2005), Ozella (2005), Heller (2000), Bock (2005), Rey Gonzalez (2002, 2003, 2005) and Charlot (2005) served as a major reference for the analysis of the addressed subject.

From a qualitative point of view, this study had a public school teacher as a research collaborator with over 25 years of experience in teaching literacy, in which the senses were analyzed according to the meaning core methodology (Aguiar and Ozella, 2005).

Inspired by this methodology, interviews mostly with the teacher, and some instruments, such as complementing sentence technique, choice of engraving, writing report of life path, word box and text ideas confrontation were used as procedures for collecting information .

In the data analysis, nine meaning cores emerged and ensured access to the senses and meanings of the teacher concerning the educational success. Among the considerations that led this research, it is highlighted four aspects, understood as fundamentals and because they reflect the senses and meanings that the teacher assigns to the educational success / failure. These aspects are: 1) educational success is a condition that results from the student's family life, 2) the student in an educational success condition is docile, obedient and rule follower, 3) the successful student does not need a teacher, 4) success is an effort result.

Our senses and meanings are not even known by us or easily accessed mainly because they are complex structures that exist within a historic-cultural movement that incorporates multiple determinations.

By knowing teacher senses, we can meet their constitutive mediations and also the process by which was meant their educational success and failure understanding in their school trajectory and thus, produce a potentially important knowledge for all those who want to know better the teacher, contribute to their training qualification.

Keywords: educational success, educational failure, teacher, school.

Sumário

INTRODUÇÃO	10
1 PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA: O PROCESSO DE CONSTITUIÇÃO DO SUJEITO	26
1.1 CONCEPÇÃO DE HOMEM	27
1.2 ATIVIDADE, LINGUAGEM E CONSCIÊNCIA	30
1.3 SENTIDO E SIGNIFICADO	32
1.4 MOTIVOS E NECESSIDADES	35
1.5 SUBJETIVIDADE	37
2 A ESCOLA: LUGAR DE ALIENAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO	40
3 CAMINHOS PERCORRIDOS: METODOLOGIA DO TRABALHO INVESTIGATIVO	46
3.1 TIPO DE PESQUISA	46
3.2 O CONTATO COM O CAMPO DE INVESTIGAÇÃO: INÍCIO DA PESQUISA	48
3.3 CONHECENDO A ESCOLA	49
3.4 A ESCOLHA DO SUJEITO	50
3.5 O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DAS INFORMAÇÕES	52
3.6 BREVE APRESENTAÇÃO DA PROFESSORA COLABORADORA DA PESQUISA	53
3.7 PROCEDIMENTOS DE COLETA DAS INFORMAÇÕES	54
3.8 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES	64
3.9 FORMAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	65
4 ANÁLISE	67
4.1 PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	67
4.1.1 Primeira entrevista com Maria	68
4.1.2 Segundo encontro: construção da Trajetória de Vida da professora Maria	74
4.1.3 O terceiro encontro com Maria	78
4.1.4 Entrega da trajetória de vida da professora colaboradora da pesquisa – quarto encontro	83
4.1.5 Quinto encontro com Maria	84
4.1.6 O sexto encontro com Maria	92
4.1.7 O sétimo encontro com Maria	101
4.1.8 O oitavo encontro com as professoras	104
4.1.9 O nono encontro com as professoras	113
4.2 ORGANIZAÇÃO DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	116
4.3 ANÁLISE DOS NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO	120

4.3.1	O peso da vida familiar para as (im)possibilidades de sua formação: “E foi ensinando que eu fui aprendendo”	121
4.3.2	As mudanças na profissão desde 1977 e seus aspectos constitutivos	125
4.3.3	A família é sua referência máxima de vida, seu maior bem	132
4.3.4	O enfrentamento das dificuldades	136
4.3.5	Diferentes formas de trabalho para enfrentar/superar situações de fracasso escolar na sala de aula	142
4.3.6	Contradições e responsabilidades na produção do fracasso e sucesso escolar.	151
4.3.7	Sucesso e fracasso escolar é resultado da formação da criança no lar	158
4.3.8	Empenho e disposição como garantia de sucesso na profissão	168
4.3.9	As contradições e ambigüidades da realidade escolar	177

CONSIDERAÇÕES FINAIS **187**

BIBLIOGRAFIA CONSULTADA **196**

ANEXO A **201**

ANEXO B **222**

ANEXO C **225**

ANEXO D **227**

ANEXO E **228**

ANEXO F **231**

ANEXO G **232**

ANEXO H **233**

ANEXO I **239**

Introdução

“Quantas coisas podem incitar uma pessoa à procura da verdade.
Quanta luz interior, calor e apoio existe na busca em si!
E, então, há o mais importante – a própria vida - , o céu o sol, amor, pessoas, sofrimento.
Isto não são simplesmente palavras, isto existe. É real”.

Vygotski (em carta escrita para Levina)

A pesquisa que ora se apresenta partiu da objetivação de idéias, concepções, dúvidas e curiosidades nascidas no decorrer dos estudos de formação e da atividade profissional. Essas experiências despertaram o interesse em estudar os processos complexos que envolvem a situação de sucesso e fracasso escolar vistos pelo professor, o que motivou a elaboração deste estudo cujo objetivo foi apreender os sentidos e significados de uma professora de escola pública sobre o sucesso escolar.

As palavras sucesso e fracasso escolar podem conter amplos e variados significados. Comumente, insucesso escolar ou fracasso escolar¹ exprimem a situação escolar vivida por alguns estudantes com as seguintes características: apresentam baixo desempenho em relação à turma ou em relação aos objetivos da série; na avaliação percebe-se um alto índice de médias semestrais e anuais abaixo de cinco e repetência em anos anteriores. Atualmente, com as novas políticas educacionais adotadas nas escolas públicas para recuperação dos alunos com alguma defasagem, estudantes que pertençam a classes de aceleração² ou salas de reforço escolar também podem exprimir uma situação de fracasso escolar.

¹ Definição construída a partir do conceito elaborado por Fagali (1981).

² Aceleração: Classes especiais que agrupam estudantes com defasagem idade-série, objetivando recuperar o rendimento do aluno.

Em oposição, sucesso escolar³ em geral é compreendido como a condição apresentada por alunos com as seguintes características: alto rendimento escolar, o aluno é percebido pelo professor como referência aos demais da classe; alta frequência de médias semestrais e anuais acima de sete, e ausência de reprovação nos anos anteriores.

Obviamente as definições acima fazem parte da representação do que seja sucesso e fracasso escolar de uma forma técnica, porém, a elaboração de um conceito para esse tema é complexa, considerando que os sentidos que vamos atribuindo a um fenômeno vão se alterando com nossa experiência de vida.

Do ponto de vista sócio-histórico o sujeito é visto como alguém capaz de realizar escolhas historicamente constituídas, que participa ativamente de seu processo de construção de sentidos e significados, revelados, muitas vezes, dentro de uma contradição.

Portanto, neste estudo não importa saber tecnicamente quantos alunos da professora envolvida na pesquisa apresentam notas altas ou baixas, mas sim, o que para ela é um aluno de sucesso, o que significa esse sucesso no ambiente escolar. Nessa pesquisa sucesso e fracasso escolar indicam situações transitórias que alguns alunos experimentam no decorrer do processo de sua escolarização de acordo com a avaliação do professor.

Dessa forma, sucesso escolar será compreendido neste estudo dentro da contradição que seu conceito envolve, sobre o qual é possível conhecer mais e refletir, a partir do seu reverso, ou seja, o fracasso escolar.

Os sentidos e significados atribuídos a diferentes fenômenos vão sofrendo transformações na medida em que os sujeitos, a partir das experiências de vida, ressignificam e configuram a sua vivência, assim como ocorre com os sentidos atribuídos à condição de sucesso e fracasso escolar.

³ Definição construída a partir do conceito elaborado por Fagali (1981).

Durante minha vida também percebi que o sucesso e o fracasso escolar foram mudando de conotação conforme situações vividas dentro e fora da escola, por meio de reflexões, de leituras e também através da experiência na sala de aula como professora e, também, como aluna.

Entre na escola em 1980. Vivi diferentes experiências nesse ambiente, experimentei o sucesso, e disso me recordo muito bem. Na primeira série tive uma professora fantástica, lembro de muitas aulas, da maneira como aprendi a ler, recordo que adorava levar livros para casa e dedicar horas do dia com essas leituras. Minhas irmãs mais velhas, já na escola, em série mais adiantadas, levavam seus livros para casa, então, me sentia feliz em poder compartilhar com elas esses momentos. Acredito que o papel de minhas irmãs na minha alfabetização foi fundamental. Conforme Charlot (2005 A, p. 20) comenta, nem sempre consideramos o papel do irmão no processo educacional de uma criança. Percebo que essa observação é muito real, pois, apesar de não ter freqüentado a Educação Infantil, eu já estava familiarizada com a escola, com livros e materiais escolares através da relação com as minhas duas irmãs mais velhas.

O sucesso para mim nessa época esteve ligado ao fato de a professora gostar de mim, de ter-me convidado para participar do teatro na escola, de elogiar meu caderno, e também, pelo fato de ter sido escolhida no primeiro dia de aula para integrar a classe A⁴.

Algumas lições que a professora da primeira série passava eu sabia porque minhas irmãs já me haviam ensinado, mas prestava muita atenção e depois completava os exercícios, ou recitava o texto como se o tivesse memorizado naquele instante. O sucesso visto pelo aluno, em alguns casos, consiste em agradar o professor, mesmo que isso esteja distante da aprendizagem, do saber. Ser bem-sucedido no ambiente educacional nos remete ao que o outro pensa, esse outro é fundamentalmente o professor, ele é o formador de opinião a respeito do aluno.

⁴ Em 1980 existia em Santa Catarina uma forma de organização de classes em “fortes” e “fracas”, então a classe A era dos alunos considerados com bom desempenho. Essa divisão se dava nos primeiros dias de aula.

Tudo o que ele fala durante as aulas vai contribuindo sobremaneira para que se crie uma opinião da classe sobre cada estudante. Essa imagem positiva ou negativa pode contribuir na formação da auto-imagem do aluno.

Em algumas séries experimentei um pouco do que é ser um aluno “fracassado”. Algumas vezes me senti assim por não ser exatamente comportada, não ter os cadernos impecáveis e também não ter minhas tarefas rigorosamente corretas. Nessa época, o fracasso, para mim, não estava muito relacionado à aprendizagem e sim ao meu comportamento na escola, à obediência a minha professora, ao respeito à escola e às suas regras.

Quando entrei no Magistério já havia concluído o curso Técnico de Contabilidade, porém, o desejo de ser professora me fez voltar atrás e fazer esse curso. Foi um tempo muito bom, me identifiquei com o Magistério, e era agora uma aluna de sucesso. Reencontrei minha professora de primeira série, no Ensino Médio ela foi minha professora de Psicologia da Educação e Didática. Desta vez, não me sentia com sucesso porque agradava aos professores, embora acredite que isso também acontecia, mas porque aprendia coisas interessantes que ajudavam em meu dia-a-dia como professora.

Antes mesmo de entrar no Magistério eu já trabalhava em uma creche municipal como professora do maternal. No ano seguinte saí da creche e fui trabalhar com as classes de alfabetização. Durante dez anos trabalhei como professora na prefeitura da cidade de Fraiburgo, Santa Catarina. Foi um tempo de muito amadurecimento profissional, e também, por que não dizer, de muita alienação. Nos primeiros anos, já como estudante de Pedagogia, acreditava que a educação dependia apenas do meu esforço. A Direção da escola e a Secretaria da Educação nunca fizeram muita diferença para mim nessa época, eu é que tinha de fazer tudo, meu esforço iria resultar em uma educação eficaz.

Deparei-me com muitas dificuldades materiais e de formação; agora, olhando para o passado, percebo que durante todos esses anos em que alfabetizei, a minha professora de primeira série foi a minha referência.

No ensino médio tive poucas bases de formação efetiva, pouco debate, pouca teoria, mas muita prática, muita confecção de material e tudo que estivesse

ligado à urgência que o professor vive em sala de aula. Eram técnicas e mais técnicas, materiais coloridos, livros de lendas, contos, confecção de flanelógrafos.

Já na Pedagogia, o que estudava no período noturno em nada se parecia com o dia-a-dia da minha realidade. Em Santa Catarina, ainda hoje, os professores em geral trabalham o dia todo, com duas classes, têm pouco tempo para preparar aulas e não fazem o chamado HTC (Hora de trabalho coletivo), comum no Estado de São Paulo. A Pedagogia para mim tinha de dar conta dessa urgência que eu vivia na escola, contribuir com teorias que pudessem ser aplicadas. Mas percebia que meus professores não sabiam exatamente sobre o que falávamos, eles nunca estiveram em uma sala de alfabetização.

Cheguei a ser nomeada Diretora de Escola. Para a administração era considerada uma professora de sucesso porque eu não faltava, chegava no horário, nunca levava crianças para secretaria, os pais não reclamavam do meu trabalho e poucos alunos eram reprovados em minhas classes.

Nessa época algumas coisas foram mudando, fui percebendo que só o esforço do professor não bastava. Eu precisava de recursos, precisava ser tratada como profissional, precisava dos pais de meus alunos, da direção, de políticas mais bem definidas, de formação adequada para trabalhar com a diversidade, enfim, eu também precisava mudar. Então, sucesso escolar e fracasso escolar ganharam outra conotação.

Percebi que tentei sobreviver esses dez anos, mas que muitas eram as perguntas sem respostas, e ainda bem que estavam sem respostas porque muita coisa ficava tão fechada em si que não admitia questionamento. O problema do aluno é a falta de... E aí se enumeravam várias e várias coisas que nada tinham que ver com a escola. Esse era um discurso difícil de assimilar, pois todos os alunos que trabalhávamos eram de classes populares, sendo assim, todos deveriam ser fracassados.

Fracasso Escolar passou a ser, no meu entendimento, o resultado de várias ações, ou não ações dentro da escola que em nada considera a história do aluno. O estudante não é visto como sujeito, tudo é decidido pelo coletivo, pela maioria, pela média, para todos. O aluno fracassado era aquele que, pela forma de organização da escola, ficava excluído desse espaço. E eram muitos...

Sucesso escolar também não era mais agradar a professora, e sim, utilizar o que se aprendia na escola no seu dia a dia. Lembro com saudade de uma festa de aniversário que meus alunos de primeira série organizaram para mim. Eles fizeram listas com seus nomes e cada um escreveu ao lado o que traria para festa. Então, escreveram cartões, cartazes e fizeram uma bela festa. Quando vi aqueles bilhetes todos, percebi que mesmo alguns alunos, cujo aproveitamento era inferior ao da maioria da sala, haviam preenchido as listas, escrevendo com alguma dificuldade qual seria sua colaboração.

Um aluno nunca chega ao final de um ano sem ter aprendido algo, a evolução faz parte da nossa constituição como seres humanos, aprendemos no social e com o social. Logo, os sentidos e significados atribuídos ao sucesso e ao fracasso escolar envolvem a historicidade de cada um, e vão sendo alterados com o passar do tempo através das experiências e reflexões de cada sujeito.

Depois que terminei a especialização em educação, fui convidada para dar aulas no curso de Pedagogia. Eu tinha a prática da sala de aula e poderia contribuir com o curso, portanto, mais um desafio estava lançado. Minha grande questão sempre foram as chamadas dificuldades que os alunos e professores encontram na alfabetização, e que na realidade são apenas um reflexo de que algo não vai bem na escola, que o modelo de organização não contempla todos, que é necessário mais tempo para o professor preparar suas aulas, estudar teorias e compreender como é possível transpor para a prática os métodos propostos.

Tive a oportunidade de parar um pouco, me distanciar da sala de aula como professora e me aproximar dela como pesquisadora. Em 2001 mudei-me para Florianópolis para cursar o Mestrado em Mídia e Conhecimento na UFSC. O curso era vinculado a um projeto limitado que se dedicava ao estudo dos meios de conhecimento, em especial o computador. Por esse motivo, ao decidir estudar o que seriam para professores as Dificuldades de Aprendizagem na escola e o que efetivamente era feito em relação a essa situação, utilizei o computador como um dos meios para trabalhar com alunos em situação de risco de fracasso escolar.

Esse estudo, e debates travados com um grupo de educadores da escola pesquisada e com o grupo de estudos de Acessibilidade e Novas Tecnologias⁵ do qual fiz parte, revelaram que um dos determinantes de sucesso ou fracasso do aluno é a prática educacional à qual ele é submetido.

Na ocasião dessa pesquisa, trabalhei com alunos que a escola classificou como “alunos em risco de fracasso escolar”. Os resultados foram alarmantes, pude constatar o quanto a escola cria primeiro os problemas de aprendizagem, solidificando-os e só então parte para intervenção. Todas as crianças que foram atendidas durante a pesquisa apresentaram um rendimento extraordinário, porém, são repetentes, fracassados para a instituição. Os professores preocupam-se sim com essa realidade, alguns deles tentavam as mais diversas estratégias para reverter a situação, porém, nos casos estudados foi necessário um atendimento individualizado, algo que está distante das possibilidades dos professores da rede pública.

Em alguns casos, os professores se mostraram diante de uma contradição, conscientes de que eram necessárias diferentes intervenções para melhorar a condição de aprendizagem do aluno e despertar seu interesse pela escola, mas, ao mesmo tempo, suas práticas acabavam contribuindo para que o aluno ficasse na mesma situação.

Dar continuidade a essa pesquisa foi algo que sempre desejei. Após o mestrado mudei-me para São José dos Campos e pude, então, prosseguir meus estudos de pós-graduação refletindo mais sobre o sucesso e fracasso escolar.

Portanto, neste cenário configuram-se os motivos que me fizeram articular uma pesquisa que tratasse do Sucesso Escolar na perspectiva do professor, na qual se faz presente uma dialética entre o sucesso e o fracasso.

⁵ Esse grupo é liderado pelo Professor João Bosco da Mota Alves, que até hoje dedica-se ao estudo de novas tecnologias que colaborem com pessoas que apresentem algum tipo de necessidade especial.

Para ser possível refazer o caminho pelo qual a concepção de sucesso e fracasso foi sendo construída, e qual o tratamento dado ao tema, apresenta-se aqui algumas pesquisas que contribuem para esse entendimento.

Na revisão bibliográfica constata-se que a produção científica sobre o fracasso escolar é ampla, porém, na maioria dos casos as análises e percepções se fazem de forma unilateral. Em alguns deles fala-se de desajuste intelectual do aluno, em outros, só da prática docente, outras ainda, da relação do fracasso com os problemas sociais. Já as pesquisas que tratam do sucesso escolar são reduzidas⁶, no entanto, constituem importante referência para este estudo.

Na pesquisa de Patto (1999) sobre a produção do fracasso escolar, a autora faz um alerta à comunidade escolar para o fato de a escola, em determinados casos, apenas reproduzir e reforçar as diferenças de classes sociais e a discriminação. Suas considerações sobre o tema denunciam que a escola pode ser a responsável pela reprodução e produção do fracasso escolar, e os fatores sócio-políticos são nitidamente destacados em seu estudo. A precariedade da instituição, a falta de preparo de professores, a falta de participação da escola na comunidade são alguns dos pontos destacados como construtores do fracasso escolar.

Nesse estudo de Patto (1997) foram realizadas observações em duas salas de aula, uma de primeira série “fraca” e outra de segunda série “forte”. Aconteceram entrevistas com as duas professoras, a diretora e corpo técnico e as mães, e houve contato com as duas associações de moradores existentes no local. Foi realizado um estudo de caso com quatro crianças multirrepetentes através de visitas domiciliares freqüentes.

6 Galvão (2007), apresenta um recente artigo sobre o sucesso escolar, no qual faz um mapeamento em periódicos publicados no site da CAPES, por se tratar de periódicos que possuem uma grande inserção no meio educacional. Dos 71 artigos publicados entre os anos de 2002 a 2005, apenas cinco abordavam direta ou indiretamente o sucesso escolar. Esses artigos foram consultados e os seguintes citados no texto. Davis (et al, 2005), Perrenoud (2003), Glória e Mafra (2004). Os periódicos escolhidos por Galvão (2007), foram: Cadernos de Pesquisa, Educação e Sociedade, Revista Brasileira de Educação, Cadernos Cedes, Currículos sem Fronteiras (publicação que pretende um diálogo entre países de Língua Portuguesa), Educar em Revista (revista eletrônica da Universidade Federal do Paraná) e Educação e Pesquisa (revista da Faculdade de Educação da USP).

Um destaque para esta pesquisa refere-se aos critérios que em nada lembram o rendimento escolar do aluno para classificá-lo como bem-sucedido. O perfil do que seria um bom aluno está relacionado ao capricho, à limpeza, à ordem e à submissão como os atributos necessários. A ajuda pedagógica em casa, a existência de uma família “bem estruturada”, bem como o aspecto pessoal da criança também se revelou fundamental. A perfeição dos cadernos e a execução à risca das tarefas pedidas foram aspectos levados em consideração pelas professoras.

Paro (2001), em seu texto sobre reprovação escolar, faz uma análise dos sujeitos envolvidos neste processo. Sua pesquisa vai além de um detalhamento sobre a reprovação, pois analisa as crenças e valores dos docentes em relação a essa prática. A reprovação seria a confirmação do fracasso do aluno, ou resultante de graves problemas de ensino? Essa é a questão central deste estudo, que discute a posição dos professores frente à reprovação. Paro aponta que existe uma resistência dos professores em relação à não retenção dos alunos, como se o fracasso escolar fosse um componente natural da prática educativa.

Outro estudo que atenta para o mesmo viés que Paro (2001) discute, é a pesquisa que Glória e Mafra (2004) realizaram em uma escola pública municipal de Belo Horizonte. Essas pesquisadoras descreveram e analisaram as percepções dos professores sobre a prática da não-retenção escolar, a partir da nova política dos ciclos, que busca possibilitar a alunos das camadas mais populares uma sobrevivência escolar mais prolongada.

Para muitos dos professores envolvidos no estudo a aprovação dos alunos no modelo do projeto de que a escola faz parte tem causado muitos enganos. Esses docentes comentam que seria interessante voltar à reprovação como solução, impressões que, segundo as autoras, deve-se à cultura da reprovação, que parece estar densamente incorporada no cotidiano escolar e no imaginário familiar como algo necessário e benéfico ao aluno em situação de fracasso escolar. Outro destaque dessa pesquisa deve-se ao fato de as professoras participantes do estudo acreditarem existir uma contradição entre a prática da não-retenção e a estrutura social competitiva, seletiva e excludente. Ou seja, os professores se vêem em uma sociedade que compete, e acreditam que a escola organizada de acordo com a política dos ciclos, que só permite a retenção do aluno ao final de cada etapa,

estaria em desacordo com a sociedade, sendo, assim, mais permissiva e passando uma imagem distorcida da realidade. O que se concluiu é que a não-retenção na escola não desfez os nós imbricados no sistema de ensino e não reverteu o quadro de exclusão porque os processos de ensino, as práticas pedagógicas e as estratégias escolares não se reformularam para adquirir contornos menos punitivos, seletivos e excludentes.

Em recente revisão sobre o estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar, um grupo de pesquisadores liderados por Patto⁷ (et al, 2004), apresentam uma pesquisa considerável acerca do tema. O estudo revela uma retrospectiva histórica da pesquisa educacional no Brasil, permitindo que haja a percepção de continuidades e descontinuidades teórico-metodológicas, avanços e redundâncias na produção do saber sobre o fracasso escolar. O estudo revelou vertentes que compreendem o fracasso escolar das seguintes formas: como problema essencialmente psíquico, como problema meramente técnico, como questão institucional, como questão fundamentalmente política. Em relação aos caminhos teórico-metodológicos, evidenciou-se em algumas dissertações e teses o predomínio de concepções psicologizantes e tecnicistas do fracasso escolar; em outras coexistem concepções contraditórias, que segundo as autoras do estudo, resultam em um discurso “fraturado”. Em outras, ainda, observou-se o avanço na pesquisa crítica do fracasso escolar, conferindo ao tema uma relação com a sociedade de classes.

Nas pesquisas voltadas ao sucesso escolar pode-se destacar o trabalho de Lahire (1997). Nesse estudo realizado na França, o autor investiga o sucesso escolar nos meios populares e contribui, assim como Patto (1999), para desfazer o mito de que nos meios menos favorecidos não exista a preocupação da família com a vida escolar da criança. Para Lahire (1997), os professores apenas retêm um traço, um elemento da vida do aluno, que não necessariamente é o verdadeiro. Para

⁷ Ver mais em: O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002) – Um estudo introdutório. Este estudo contou com a análise de 71 teses e dissertações defendidas no Instituto de Psicologia da USP.

conhecer a criança e a maneira mais adequada de trabalhar com ela seria necessário, segundo o autor, que a escola conhecesse o ambiente em que ela vive.

Durante o estudo de Lahire (1997), o grupo de pesquisadores envolvidos no estudo percorreu o universo educacional da criança. Visitou a família, refez a trajetória de vida desses educandos através da análise de vinte e seis “perfis familiares” e também contou com a participação de sete professores e quatro diretores. Trata-se de uma pesquisa que se insere muito mais no caminho das Ciências Sociais, porém, não deixa de ser uma referência para nosso estudo, uma vez que muitas variáveis estiveram em jogo, e esse universo educacional foi visto de uma perspectiva epistemológica muito congruente com a nossa.

A pesquisa de Lahire (1997) reconstrói configurações sociais complexas para entender como o desempenho e comportamentos singulares dos alunos só podem ser compreendidos dentro de uma rede familiar e escolar, tramadas por relações harmoniosas e contraditórias. Quando o pesquisador investiga a família, considera os seguintes temas: as formas familiares da cultura escrita, as condições e disposições econômicas, a ordem moral doméstica, as formas de autoridade familiar e as formas de investimento pedagógico.

Este estudo de Lahire (1997) não se propõe a responder o que é “sucesso” ou “fracasso” escolar, porque essas palavras são categorias produzidas pela própria instituição escolar, no entanto, o autor apresenta algumas reflexões a partir dessa pesquisa, dentre as quais destacamos as seguintes: a) a omissão da família no estudo da criança é um mito produzido pelos professores, que por desconhecer a lógica das configurações familiares, imaginam, a partir de desempenho e atitudes escolares dos alunos que a família não se preocupa com os filhos; b) a existência de um capital cultural familiar objetivado não tem efeito imediato para criança, se interações efetivas não a mobilizarem; c) algumas famílias em que os pais não dominam o idioma francês (por se tratarem de imigrantes), e que são fracamente dotadas de um capital escolar, através de uma organização de papéis domésticos acabam atribuindo um lugar de destaque ao filho “letrado” no seio da família; d) a análise permitiu revelar o peso da construção social das identidades de gênero na constituição da maneira de ser e agir dos filhos.

Postic (1995) também aborda a questão do sucesso escolar, porém, do ponto de vista das estratégias pedagógicas que assegurem condições a todos os alunos de obter sucesso. Postic (1995) relata em seu livro que é tarefa do professor reunir condições para que se desencadeie o processo de aprendizagem. Esse estudo dá conta de instrumentos pedagógicos indispensáveis para desenvolver competências intelectuais e tem forte inclinação em ver a situação do sucesso escolar como uma responsabilidade do professor.

Um grupo de pesquisadores (Ferreira et al, 2002) do Brasil, Argentina e México, realizaram em 2002 uma pesquisa de atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar dos alunos entre 14 e 20 anos, pertencentes a escolas públicas e particulares do ensino médio dos três países. A pesquisa revela que os estudantes tendem a indicar a predominância das causas internas em detrimento das causas externas para explicar o sucesso e o fracasso educacional. Observou-se que nos três países os alunos recorreram prioritariamente ao esforço para explicar o sucesso, e a falta de esforço manteve-se também para explicação do fracasso escolar.

Conhecer essa pesquisa possibilitou analisar o quanto existe um discurso comum entre professores e estudantes acerca de seu desempenho na escola apenas como resultado do esforço de cada um.

Outro trabalho que apresenta novas abordagens educacionais para alcançar o sucesso na escola é o artigo de Davis (et al, 2005). Esses autores destacam que apesar de o empenho de inúmeros alunos em aprender não ser bem sucedido, esse fracasso não pode ser imputado a problemas cognitivos mas, sim, a dificuldades metacognitivas. Os alunos que não vão bem na escola possuem diversos conhecimentos e competências, o problema então não estaria na falta de saberes e habilidades, mas no fato de não conseguirem nem utilizá-los, nem transferi-los para outras situações. Seguindo essa linha de raciocínio, os autores discorrem sobre a importância da metacognição para processos de aprendizagem e para o sucesso escolar.

Na pesquisa em teses e dissertações, dois trabalhos sobre o sucesso escolar foram encontrados na Biblioteca Nadir Gouvêa Kfourri da PUC-SP. A dissertação de Fagali (1981), que destaca em seu estudo de mestrado as

necessidades expressas por estudantes com sucesso e insucesso escolar. Essa pesquisa, feita com orientadores de escolas da Rede Pública Municipal da periferia de São Paulo, apresenta a opinião dos pesquisadores a respeito das aspirações dos alunos em condições de sucesso e insucesso escolar e mostra a divergência da visão de futuro, das necessidades e motivação de alunos pertencentes aos dois grupos.

Delou⁸ (2001), em sua tese de doutorado, aborda o Sucesso Escolar de alunos considerados superdotados⁹ e revê a trajetória de alunos que nessas condições receberam atendimento em salas de recursos de escolas da Rede Pública do Rio de Janeiro.

Do ponto de vista da avaliação, Perrenoud (2003, p. 14) discute o Sucesso Escolar como um processo de “fabricação” de excelência. Para esse autor existe uma distância entre as competências de um aluno e o julgamento da escola. A análise do desempenho do aluno ocorre a partir de uma série de mecanismos que podem “banalizar ou dramatizar as diferenças reais”.

O autor defende o currículo em primeiro lugar e a avaliação apenas para garantir se ele está sendo assimilado de forma inteligente e duradoura. Esse texto discute a questão das avaliações de instituições realizadas para simplesmente dar à escola o *status* de “boa ou má”, enquanto a preocupação reside em não colocar a escola a serviço dessas avaliações, como se de uma hora para outra toda a comunidade educacional se mobilizasse para ir bem em determinada prova. O que o autor aponta é a necessidade de que se busque a excelência educacional duradoura e real, com um programa curricular que deve ditar as formas e as normas de excelência escolar que definem o sucesso.

⁸ A pesquisa citada foi realizada em 9 salas de recursos para alunos de altas habilidades pertencentes às classes de alfabetização. O município presta este atendimento desde a década de 1970, portanto a carência de trabalhos sobre a validade desse atendimento motivou o estudo que buscou compreender como a trajetória escolar dos alunos atendidos nessas salas foram se constituindo.

⁹ Hoje esse termo está sendo substituído por: alunos com altas habilidades, porém optou-se em mantê-lo, uma vez que o estudo usa ainda a palavra “superdotados” no corpo do texto.

Há algumas ponderações que podem contribuir para compreensão do sucesso escolar segundo Parrenoud (2003): a) o verdadeiro sucesso não coincidiria com a definição formal fornecida pelo sistema educacional; b) o essencial do valor intelectual de um aluno tem uma longínqua relação com o que medem as provas oficiais; c) como o aluno não entende o que se espera dele (as exigências são mutáveis e as mensagens, contraditórias), tem dificuldade de obter êxito na escola; d) a diversidade das concepções de sucesso impossibilita todo debate sobre a eficácia da ação educativa.

Para Perrenoud, uma forma de garantir o sucesso na escola encarna-se no currículo – conjunto de objetivos e conteúdos de formação – que está inscrito em textos que têm a força de lei e não podem ser inseqüentes. Para esse autor, parece óbvio que o currículo deva se fundamentar naquilo que pareça essencial para ensinar e aprender e que o sucesso escolar por sua vez deva se basear numa avaliação eqüitativa do conjunto das dimensões do currículo, dando prioridade às aprendizagens essenciais e duráveis, recusando a incorporação de desempenhos facilmente mensuráveis que procederiam de uma aprendizagem decorada, de uma pedagogia bancária que entenderia os saberes e as competências como aquisições isoladas, a serem trabalhadas uma após a outra.

Perrenoud (2003) chama atenção ao final de seu artigo para o problema teórico maior dentro da escola ser a explicação das desigualdades de sucesso escolar, ou seja, a compreensão do porquê de alguns estudantes obterem êxito na escola e outros fracassarem. Desta forma, o autor alerta para o fato da luta pela democratização do ensino constituir-se em uma questão política fundamental.

Souza (1999) realizou um estudo que objetivou observar, descrever e analisar as práticas e processos desenvolvidos numa sala de aula do ciclo básico considerada “forte” por professores e técnicos de uma escola pública na periferia de São Paulo. Esse estudo constata a forma através da qual os acordos de trabalho pedagógico entre professor e alunos é um determinante importante do desempenho escolar dos educandos. Para a autora, existe uma heterogeneidade de práticas e concepções educacionais entre os professores, o que a faz apontar para a formação dos docentes em serviço, e o desenvolvimento de estudos sobre o sucesso escolar como uma necessidade para melhoria da qualidade de ensino. Outro ponto destacado por Souza (1999) em seu estudo revela que o processo de adaptação

dos alunos à escola, e conseqüentemente suas chances de sucesso, dependem da maneira como lidam com o modelo proposto pelo professor, assim, não são apenas os conteúdos escolares que precisam ser significativos, as relações e as atitudes também precisam ser entendidas pelos alunos.

Todos esses estudos contribuíram para que fosse possível compreender melhor o Sucesso Escolar e estabelecer nosso limite de estudo. A pesquisa teve por objetivo apreender os sentidos e significados de uma professora de escola pública sobre o sucesso escolar.

Apresentação dos capítulos

A pesquisa que ora se apresenta está organizada em capítulos que permitem ao leitor obter as informações necessárias para compreender como foi sendo tecida.

O capítulo 1 apresenta a fundamentação teórica que buscou seus aportes na sócio-histórica, tendo como autor principal Vygotski (1998, 2001, 2002). A escolha do referencial pautado na psicologia sócio-histórica deve-se ao destaque dessa teoria para os estudos da compreensão do homem não naturalizado, concepção essa fundamental para a discussão sobre fracasso e sucesso escolar, bem como a contribuição dessa teoria acerca das categorias sentido e significado, fundamentais para o estudo.

O capítulo 2 discute a problemática educacional na escola de hoje. Charlot (2005), Aguiar (1998), Bock (1999) e Patto (1999) contribuem nesse entendimento e apontam para algumas questões importantes para compreender esse espaço da sala de aula como um lugar de conflito.

A metodologia é apresentada no capítulo 3. As reflexões, os caminhos metodológicos percorridos, o uso de diferentes instrumentos que contribuíram para apreender os sentidos e significados de uma professora sobre o sucesso escolar. A forma de conduzir a pesquisa e a teoria que iluminou esse caminho e nos conduziu ao alcance dos objetivos fazem parte da discussão desse capítulo metodológico.

No capítulo 4 unimos a teoria estudada e as informações coletadas e apresentamos a análise realizada pelos núcleos de significação. Para utilizarmos essa metodologia foram de suma importância os aportes teóricos fornecidos por Aguiar e Ozella (2006), bem como a leitura de outros trabalhos sobre sentidos que já vêm empregando o método.

Nas considerações finais apresentamos a nossa contribuição teórica sobre o tema e apontamos os sentidos e significados atribuídos pela professora de uma escola pública ao sucesso escolar. Conhecer os valores nos quais a professora apóia suas práticas pedagógicas, sua trajetória profissional e sua história, permitiram compreender os sentidos que atribui ao sucesso escolar, a forma singular que cada sujeito define essa situação educacional. A teorização realizada no processo de análise pode vir a ser uma contribuição para aqueles que tiverem interesse no tema.

1 Psicologia sócio-histórica: o processo de constituição do sujeito

Várias correntes teóricas em psicologia avançam na compreensão do homem, seu desenvolvimento, suas relações, sua consciência. A psicologia sócio-histórica, constitui o referencial teórico e metodológico que mais se adapta a nossa pesquisa, por compreender o homem como unidade de corpo e mente, um ser histórico e dialético capaz de modificar o ambiente e ser modificado por ele.

No decorrer do estudo, os fatos empíricos alimentaram a obtenção das informações, sendo que a superação das mesmas só ocorrerá no momento em que forem analisadas à luz de uma teoria que desvende a trama de relações constitutivas do sujeito, que estão para além das aparências.

Os estudos de Vygotski (1998, 2001, 2002) foram de grande relevância na construção das bases teóricas da pesquisa e no avanço do olhar além do que nossos sentidos são capazes de compreender. Juntamente com este autor, as contribuições de Aguiar (1997, 2002, 2005), Ozella (2006), Heller (2000), Bock (2005) e Gonzáles Rey (2002, 2003, 2005) serviram de importante referência para a análise do tema abordado. Esses autores vêm desenvolvendo formas de investigação em ciências humanas que consideram a centralidade, dentre outras, das categorias Historicidade e Totalidade. Assim, o homem deve ser compreendido em sua totalidade, sendo um ser biológico e social que participa do processo de construção da realidade histórica, social e cultural.

Reverendo a produção científica da Psicologia do início do século XX, Vygotski fez uma análise bastante densa e fundamentada envolvendo as teorias que relacionavam princípios mecânicos ou reducionistas de estímulos e respostas da psicologia animal à compreensão das funções psicológicas superiores humanas. Criticava também as teorias que consideravam as funções intelectuais dos adultos como resultado da maturação, como se estivessem pré-formadas na criança, aguardando oportunidade de manifestação. Vygotski se opôs às teorias idealistas que pensavam a psique fora de sistema nervoso, e a reflexologia que não julgava ser da sua competência estudar os fenômenos psíquicos.

Na obra deixada por Vygotski, podemos destacar que seu interesse central versava sobre “o estudo da gênese dos processos psicológicos tipicamente humanos, em seu contexto histórico-cultural” (Rego, 1995:16). Para este autor, o sujeito é resultado das relações sempre sociais e históricas, e só a partir dessas relações pode ser compreendido.

Com a intenção de pautar a presente pesquisa em bases sócio-históricas, apresentamos a seguir algumas concepções importantes para compreensão dessa teoria. Para iniciar esta reflexão é importante conhecer as raízes históricas da constituição do homem, ou seja, a reconstrução da origem e o curso do desenvolvimento do seu comportamento.

1.1 Concepção de Homem

Quando Luria (1979) diferencia o homem dos animais, entra em questões de extrema relevância para a compreensão do sujeito como um ser social, ou seja, indica uma concepção de homem. Cabe lembrar que Luria foi contemporâneo de Vygotski e trabalhou com ele em suas pesquisas.

Luria afirma que, “a grande maioria de nossos atos não se baseia em quaisquer inclinações ou necessidades biológicas” (1979, p. 71).

Esta realidade apresenta-se clara em nosso cotidiano em vários momentos. Um exemplo poderia ser a questão da alimentação. Quando sentimos fome, esta fome só poderá ser plenamente satisfeita com determinado tipo de alimento de que aprendemos a gostar na nossa vida em sociedade.

Entre outras diferenças em relação ao comportamento dos animais e a atividade consciente do homem, Luria identifica a capacidade do homem em “abstrair a impressão imediata, penetrar nas conexões e dependências profundas das coisas, conhecer a dependência casual dos acontecimentos e, após interpretá-los” (1979, p. 72) .

Elucidando esta afirmação, verificamos a capacidade que o homem tem de prever o tempo, “ao sair em um passeio num claro dia de outono, o homem pode

levar um guarda-chuva, pois sabe que o tempo é instável no outono. (...) não é a impressão imediata de um tempo de sol e céu claro” (Luria, 1979, p. 72) que faz o homem tomar sua decisão.

Luria (1979) constata também que, além dos programas hereditários de comportamento e os resultados de experiências individuais, a atividade consciente do homem possui ainda uma terceira fonte: a grande maioria dos conhecimentos e habilidades do homem se forma por meio da assimilação da experiência de toda a humanidade, acumulada no processo da história social e transmissível no processo de aprendizagem.

A partir desses pontos levantados por Luria, que qualificam o homem como um ser com capacidade de escolha consciente, pode-se desenhar um novo cenário de entendimento para compreender os motivos e necessidades, categorias que serão desenvolvidas adiante no texto, subjacentes ao ser humano.

A idéia de social também ganha novos contornos, torna-se algo maior do que as relações que o bebê estabelece com a família desde seu nascimento e ao longo do seu desenvolvimento. O meio social no qual vive o indivíduo é importante para tornar possível a compreensão do mundo que o cerca e transmitir os conceitos constituídos historicamente.

Pino (2000, p. 23), ao analisar o manuscrito de Vygotski datado de 1929, faz uma importante referência sobre os conceitos de social e história, e ressalta que história, “uma abordagem dialética geral das coisas, em sentido restrito, significa a história do homem”. Portanto, tudo tem a sua história, e o psiquismo humano une a história geral e material das coisas à sua evolução. Para Pino (2000, p. 49) Vygotski fala de história apoiado na afirmação marxista – “a única ciência é a história” – portanto, para a ciência histórica isso, nas palavras de Pino, “equivale a dizer que ela (ciência histórica) é produto da *atividade* humana, não um dado puro da razão nem a simples expressão da realidade natural das coisas” (grifo do autor).

Pino (2000, p. 51) esclarece que as duas definições que aparecem para história na obra de Vygotski revelam articulação dos dois planos, “o ontogenético, a história pessoal, e o filogenético, história da espécie humana”.

Quanto ao termo social, Pino (2000, p. 53) destaca que aparece na obra de Vygotski três tipos de relações:

1) entre social e o cultural; 2) entre social e o simbólico; e 3) entre social e as funções mentais superiores”. No primeiro caso, a relação entre social e cultural, Pino explica que a questão social é anterior à cultural, pois o social é “condição e resultado do aparecimento da cultura.

A relação entre social e simbólico diz respeito à passagem do estado natural ao estado cultural do homem. Para Pino (2000, p. 59) “É a significação que confere ao social sua condição humana”.

Passamos a ter uma compreensão de homem mediado pelo social, seja este social compreendido como relações com outros homens, a natureza ou objetos que o cercam.

Já a relação entre social e funções mentais superiores indica que as funções mentais, ou psicológicas, superiores compõem-se a partir do social. Como Vygotski (1997, p. 106) enfatiza, essas funções embora sejam transformadas em processos mentais, permanecem “quase sociais”.

Afirmar que o autor valorizava o aspecto social, cultural e histórico do desenvolvimento humano em detrimento do aspecto biológico seria incorreto. Vygotski enfatiza a questão social e cultural como um dos elementos constitutivos do sujeito, porém, principalmente nos escritos de seus discípulos fica claro que a questão biológica foi sempre considerada, ganhando destaque no estudo dos processos cerebrais.

O homem na concepção sócio-histórica é “singular, social e histórico ao mesmo tempo” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 230). Através de atividades mediadas o homem vai produzir sua forma humana partindo do social, da história e da ideologia. Desse modo, o homem revela o social, constituinte e constituído pelo modo de produção, revelado na e pela atividade que realiza. Por outro lado, o homem revela sua singularidade compartilhando significados sociais e sentidos dentro de seu cotidiano, permeado de novos acontecimentos, novas relações, novas formas de produção e novos inventos.

1.2 Atividade, linguagem e consciência

Segundo Vygotski (2002), cada função do desenvolvimento cultural aparece duas vezes, primeiro no social e depois no plano psicológico. Portanto, é pela atividade do indivíduo que as funções psicológicas superiores serão desenvolvidas.

À medida que o indivíduo estabelece relações com a realidade social e cultural, vai intensificando seu processo de humanização. A partir de sua ação no mundo, ao mesmo tempo que é afetado pelo mundo, seus registros vão sendo construídos.

De acordo com Aguiar (2002, p. 96), é através da atividade externa que se criam as possibilidades da atividade interna. Com a atividade, o homem transforma a realidade ao seu redor, elabora instrumentos, cria diferentes linguagens utilizadas nessas ações e, assim, vai constituindo-se a si mesmo. Essa relação que o homem estabelece com a natureza e com os outros sujeitos ocorre por um movimento dialético. Desse modo, o homem modifica o meio, e é mutuamente determinado pelas relações que estabelece na sua atividade.

Os sujeitos ao exercerem uma atividade no mundo configuram¹⁰ essa realidade externa e não são, portanto, resultado imediato dessa realidade; os homens têm a capacidade de configurar a realidade sócio-cultural. Dessa maneira as impressões, reações, modos de vida não são resultado automático da vivência do homem em sociedade, mas um resultado de complexas configurações.

¹⁰ Estudiosos contemporâneos, como Rey e Aguiar, preferem referir-se ao processo de apropriação dos conceitos sociais não como internalização, termo largamente usado nas traduções das obras de Vygotski, mas preferem, sim, falar deste fenômeno como uma configuração do meio pelo sujeito. Concordamos com esses autores, na medida em que, estudando as obras de Vygotski, percebemos que esse termo “configuração da realidade sociocultural” fica melhor colocada para compreender o quanto o desenvolvimento da consciência do homem se dá por escolhas do próprio homem, a partir de sua história, de sua atividade e de suas relações com a natureza e com seus pares.

A importância do desenvolvimento da linguagem para ocorrência deste processo é fundamental, uma vez que nossas relações são mediadas pela palavra (signo lingüístico). A palavra qualifica esta característica da condição humana. É pela fala que o outro ganha importância na vida dos sujeitos, é por meio da linguagem que regulamos ações e preparamos os atos a serem consumados.

Para Vygotski, o momento de maior significação no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência prática e abstrata, “acontece quando a fala e a atividade prática, então duas linhas completamente independentes de desenvolvimento, convergem” (2002, p. 33).

Desse modo as mudanças individuais pelas quais os homens passam ao longo de sua vida originam-se no meio social e são medidas pela linguagem. Como destaca Bakhtin (1997, p. 16), “o signo ideológico vive graças a sua realização no psiquismo e, reciprocamente, a realização psíquica vive de suporte ideológico”. A palavra está presente em todos os momentos da vida humana e permeia relações que estão em constante transformação e movimento.

Os signos que utilizamos para nos comunicar são produzidos historicamente e referem-se a algo que está fora deles. Na medida em que o homem vai simbolizando e construindo uma realidade humanizada no mundo material, esses signos vão ganhando novos sentidos.

Para Vygotski, as palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Toda linguagem humana é significada, uma mesma palavra dita em diferentes contextos pressupõe muitas interpretações, e estas podem estar carregadas de muitas lembranças e emoções vividas pelo sujeito. Vygotski afirma que, “uma palavra é um microcosmo da consciência humana” (1998, p. 132).

É pela palavra que se torna possível compreender o outro e sua ação no mundo. Para Aguiar, “podemos afirmar, que as palavras/signos são nossos pontos de partida para empreender a constituição da subjetividade” (2002, p. 130). A porta de entrada para o universo multifacetado que constitui os sentidos subjetivos é a fala do sujeito.

Sobre a palavra significada pelo indivíduo, González Rey (2003, p. 234) “afirma que, o exercício do pensamento, não é simplesmente o exercício da linguagem. Entre o pensamento e a linguagem existe uma relação complementar, e também contraditória, em que um não se reduz ao outro, nem é explicado pelo outro”. Para esse autor, essa relação de complementaridade entre o pensamento e a linguagem intervém na constituição do próprio sujeito como do espaço social no qual atua.

Compreender essa relação complementar entre linguagem e pensamento corrobora para o melhor entendimento da fala dos professores envolvidos no estudo, uma vez que o sujeito nesse estudo deve ser visto como sujeito singular e produtor, que através da linguagem imprime no fazer docente seu caráter subjetivo.

A linguagem é um importante sinalizador de emoções complexas vividas pelo sujeito, ao mesmo tempo em que relatando um fato, recontando uma história dão origem a novas emoções. Desta forma, compreendemos o pensamento como,

Um processo psicológico, não somente por seu caráter cognitivo, mas por seu sentido subjetivo, pelas significações e emoções que se articulam em sua expressão, que não é automática, mas construída pelo sujeito mediante complexos desenhos intencionais e conscientes, nos quais também não se esgota seu caráter subjetivo (González Rey, 2003, p. 234).

1.3 Sentido e significado

O significado da palavra permite que possamos nos comunicar, sendo assim, compreendido como uma generalização. O significado é ao mesmo tempo um fenômeno de linguagem e pensamento, conforme afirma Vygotski (2001). Para o autor, significado corresponde a “um fenômeno do pensamento discursivo ou da palavra consciente, é a *unidade* da palavra com o pensamento” (2001, p. 398).

Os significados sociais da palavra não são estáticos, vão sendo alterados historicamente, e isso só ocorre porque o indivíduo participa ativamente do processo de construção social. Essas alterações ou ampliações de significados, em especial da linguagem, podem ser compreendidas segundo as palavras do próprio Marx (1979, p. 36), pois para ele “a produção de idéias, de representações e da

consciência, está, de início, diretamente entrelaçada com a atividade mental e com o intercâmbio material dos homens, como a linguagem da vida real”.

A novidade em relação à discussão sobre significados trazida por Vygotski supera o postulado da imutabilidade do significado da palavra. Vygotski (2001, p. 399), exemplifica essa posição argumentando que:

A palavra lembra seu significado da mesma forma que o casaco de um homem conhecido lembra esse homem ou o aspecto externo de um edifício lembra seus moradores. Desse ponto de vista, o significado da palavra, uma vez estabelecido, não pode deixar de desenvolver-se e sofrer modificações.

A mudança que o significado da palavra pode sofrer dá conta das ampliações ou restrições de vínculos entre objetos que estejam associados a ela, porém, de acordo com Vygotski (2001, p. 399), o significado da palavra “não pode mudar a sua natureza psicológica interior, uma vez que, para tanto, deveria deixar de ser o que é”.

Ao ouvirmos a frase: “um carro passou em alta velocidade”, somos capazes de compreender o que está sendo dito, porém, as imagens que se formam no pensamento de cada pessoa será diferente. O carro pode ter diferentes características para cada um, pode ser novo, velho, esportivo, etc.

Segundo Vygotski, (2001, p. 106) “o significado, no campo semântico, corresponde às relações que a palavra pode encerrar; já no campo psicológico, é uma generalização, um conceito”. O significado, embora também seja alterado e ampliado ao longo do tempo, é mais estável. Pode ser dicionarizado e é através dele que conseguimos nos comunicar.

Sentido e significado, embora diferentes, correspondem a duas categorias que formam um par dialético, que não podem ser compreendidas separadas.

A compreensão da categoria sentido, utilizada neste estudo, tem como referência a definição dada por Vygotski (1998, p. 181), ou seja, o sentido é visto como “a soma dos eventos psicológicos que a palavra evoca na consciência”. Conforme complementa Aguiar (2002, p. 105) “o sentido se constitui a partir do confronto entre as significações sociais constituídas na relação dialética entre sentidos e significados vigentes e a vivência pessoal”.

Na tentativa de compreender os sentidos podemos afirmar que o homem, imerso na sociedade, media suas relações através de múltiplas significações, vistas aqui como a articulação dos sentidos e significados.

O sujeito histórico é constituinte de si mesmo e dos espaços sociais em que atua, a partir dos quais pode afetar outros espaços sociais como uma teia de relações.

Compreender os sentidos pressupõe a compreensão da integração entre a percepção, memória, pensamento, emoções, sentimentos, etc. Essa multiplicidade de determinações só pode ser compreendida a partir do movimento que se dá na constituição histórica, social e institucional na qual convive o sujeito.

Desse modo, afirmar que nos constituímos na sociedade desconsiderando um elemento chamado por Gozález Rey (2003, p. 235) de *processualidade reflexiva* é contraditório, pois não apenas estamos no mundo e nele somos afetados, mas trocamos com a sociedade e a cultura e vamos, ambos, nos constituindo dialeticamente.

Aguiar e Ozella (2006, p. 232) lembram que “ao discutir significado e sentido, é preciso compreendê-los como sendo constituídos pela unidade contraditória do simbólico e do emocional”. Portanto, para este estudo o significado passa a ser o ponto de partida para avançar a compreensão do sujeito, chegando ao sentido.

A complexidade que envolve a produção de sentidos requer que o indivíduo seja considerado em uma realidade de construção/desconstrução a partir de sua historicidade. É o movimento constante de ir e vir, entre nossas relações sociais e nossa reflexão interna, que irá construir nossos sentidos subjetivos.

Como reforça Sawaia (2002, p. 113), “precisamos continuar pesquisando para conhecer os sentidos que os sujeitos dão às suas experiências, os comportamentos que adotam em relação a si e aos outros e os sentimentos vivenciados no processo”.

São as relações que o sujeito estabelece com o meio social do qual participa que irão contribuir para a produção de sentidos. Estas relações sempre permeadas pela emoção irão ganhar sentido a partir do momento que acontece um embate dialético entre a realidade social e processos internos do indivíduo.

A questão da emoção é de suma importância para que seja possível compreender especialmente os sentidos. Vygotski já levantava essa discussão afirmando que, “por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo/volitiva, que traz em si a resposta ao último porquê de nossa análise de pensamento” (1998, p. 187).

O indivíduo mediado pela cultura internaliza conceitos, apreende o social. Esse processo ocorre de maneira dialética, única para cada ser, que a partir da maneira como foi afetado pela realidade social, configura seus sentidos.

Explicitando melhor esta noção de internalização, Aguiar afirma que,

A noção de conversão pressupõe, portanto, a noção de superação e de mediação, pois o que ocorre não é a internalização de algo de fora para dentro, mas a conversão de algum elemento da realidade social em algo que, mesmo permanecendo “quase-social”, se transforma num elemento constitutivo do sujeito (2002, p. 103).

1.4 Motivos e necessidades

Vygotski já afirmava que para chegar aos sentidos e significados era antes necessário compreender as motivações e necessidades do indivíduo. Para este autor,

O pensamento não é só externamente mediado por signos como internamente mediado por significados. (...) O próprio pensamento não nasce de outro pensamento mas do campo da nossa consciência que os motiva, que abrange os nossos pendores e necessidades, os nossos interesses e motivações, os nossos afetos e emoções (2000, p. 479).

Compreender os sentidos e significados que os sujeitos atribuem a esta ou àquela atividade de seu cotidiano, antes de tudo, pressupõe conhecer seu pensamento, suas motivações para realizar determinadas tarefas, suas necessidades que se configuram em motivos reais.

Desse modo, necessidades aqui serão compreendidas como “estado de carência do indivíduo que leva a sua ativação com vistas a sua satisfação, dependendo das suas condições de existência” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 233).

Esse processo se constitui a partir das relações sociais que o indivíduo realiza. Logicamente, esse processo é único e subjetivo, pois a partir da vivência de cada um, de sua história, é que essas necessidades irão sendo construídas.

Um componente fundamental das necessidades despertadas no sujeito são os registros emocionais. Nem sempre esses registros estão claramente significados, como salientam Aguiar e Ozella (2006, p. 236), “Pode-se dizer que tais registros constitutivos das necessidades não necessariamente são provenientes das significações, podendo se constituir em afecções que ainda não foram significadas”.

O que é importante destacar sobre as necessidades é que esses registros emocionais, que despertam no sujeito uma mobilização, uma força que o impulsiona para a ação, não são intencionais, apesar de serem historicamente constituídos.

Gonzalez Rey (2003, p. 242) destaca que o “emocionar-se é uma condição da atividade humana dentro do domínio da cultura”. Assim, as necessidades compreendem o sistema subjetivo emocional dos indivíduos dentro do seu contexto cultural, que também define suas necessidades, sem esquecer, contudo, os aspectos biológicos.

As necessidades por si só não são capazes de gerar uma ação do sujeito no mundo. Elas despertam, impulsionam, mas só se farão notar como ação efetivamente quando o sujeito significar algo no mundo social que seja capaz de satisfazer aquelas necessidades.

Aguiar e Ozella (2006, p. 233) enfatizam “que a necessidade não conhece seu objeto de satisfação, ela completa sua função quando o ‘descobre’ na realidade social”. O sujeito impulsionado por essa necessidade significa algo que o motiva, que o impulsiona em direção à satisfação de suas necessidades de ser, ter, provar, experimentar e assim por diante.

Devido à complexidade da atividade nas quais o sujeito se constitui, o sujeito não necessariamente tem o controle e muitas vezes a consciência do movimento de constituição das suas necessidades, já os motivos, que se constituem no movimento de o sujeito significar algo do mundo como motivador, são conscientes.

Para Leontiev (1978, p. 273), “numa atividade ocorre uma fusão de diferentes motivos de distintos níveis hierárquicos, dependendo, também, da escolha

de um objetivo, bem como do caminho de executar uma ação”. Segundo o autor, é mais coerente falar em motivos complexos, que se organizam no plano do sujeito, integrado e articulado com suas estruturas subjetivas, que nunca deixam de ter sua gênese no social.

1.5 Subjetividade

Ao construir sua teoria, Vygotski dava indícios da categoria subjetividade mesmo sem tê-la utilizado claramente. Esses indícios podem ser comprovados no texto *A Construção do Pensamento e da Linguagem* (2001) no qual o autor faz uma densa análise do método na investigação psicológica e da relação complementar entre pensamento e palavra.

A introdução da categoria subjetividade nas pesquisas, segundo Gonzáles Rey (2005 B, p. 30), pretende “criar espaços possíveis de serem compreendidos por aqueles que têm outros referentes de construção”, e podem, apoiados no desenvolvimento da categoria, ampliar suas teorizações no entendimento mais completo do ser humano.

Portanto, longe de entrincheirar a pesquisa nos moldes de um novo espectro de teoria, o que se vislumbra com a categoria Subjetividade é preencher uma lacuna que expressa a complexidade do processo de desenvolvimento da consciência no sujeito. E, assim, possibilitar uma nova interpretação dos fenômenos psíquicos a partir de uma base fundamentada.

A subjetividade é definida por Gonzáles Rey como “a organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços da vida social em que o sujeito atua” (1999, p. 108).

Dentro da categoria subjetividade as emoções são vistas como complexas relações de sentidos subjetivos. Portanto, a dicotomia entre cognição e emoção está desfeita, pois uma necessita da outra no processo pelo qual surge o sentido subjetivo.

Falar de subjetividade é muito complexo, envolve elementos que não podem ser compreendidos de forma estanque e linear. Subjetividade é algo vivo, dinâmico, integrado nas múltiplas relações do sujeito com seu meio.

Quando se refere ao conhecimento, Gonzáles Rey afirma que longe de uma objetividade o conhecimento também é um “momento de sentido que representa uma deformação daquilo que é conhecido” (2003, p. 250). Deste modo os indivíduos conhecem e aprendem porque retêm traços da realidade que unidos ao que já sabiam, resultam em um novo processo de produção de sentido. Portanto, aquilo que passo a compreender com a leitura de um livro pode ser compreendido de maneira diferente por outros sujeitos, que têm histórias diferentes, experiências diferentes, que resultam em um modo diferente de configurar esse novo conhecimento adquirido a partir da leitura de um texto. Gonzáles Rey comenta sobre uma “deformação”, que pode ser compreendida como as diferentes produções de sentidos que uma mesma situação ou experiência desperta na consciência das pessoas.

Uma criança, por exemplo, que experimenta em seu dia-a-dia muita rejeição por parte da família e muito descaso com sua vida escolar, pode ser facilmente rotulada por quem conhece sua história como um provável caso de “aluno problema”. No entanto, essa criança apresenta um bom desempenho escolar, gosta da professora, dos colegas e convive no ambiente educacional com muita facilidade. Acreditar que somos um reflexo linear do meio em que vivemos é muito limitante e castrador. Perceber que o sujeito pode configurar suas relações sem obedecer a padrões e preconceitos impostos pelo social é perceber que, embora seja o homem um ser social, é também subjetivo.

Como acrescenta Bock e Gonçalves (2005, p. 123), “a subjetividade não está predefinida em cada indivíduo nem se constitui de processos ou estruturas universais da humanidade”. Ao contrário disso, a subjetividade está sempre se transformando, se reorganizando com bases nas atividades objetivas do homem, a partir da materialidade com a qual convive, e também da sua atividade subjetiva, que se estruturam a partir dos seus registros simbólicos e emocionais.

É necessário compreender que os registros simbólicos e emocionais percebidos como subjetivos também estão no social, uma vez que dão origem a leis,

ideologias, valores. Desse modo, pode-se também pensar numa perspectiva da dialética, que a realidade social é fruto da realidade subjetiva dos sujeitos, que expressando seus sentidos subjetivos vão constituindo modos de pensar que acabam fazendo parte da vida moral de uma comunidade.

Essas construções subjetivas da realidade nem sempre são conscientes. Para Gonzalez Rey (2005), um sentido subjetivo pode escapar à consciência do sujeito, pode estar associado à produção de novos sentidos, ser contraditório, o que implica em não pressupor comportamento lógicos. Gonzáles Rey enfatiza que

Toda produção de sentidos subjetivos é o resultado da tensão entre os sentidos que aparecem no percurso da ação do sujeito e os sentidos que antecedem esse momento, a partir das configurações subjetivas implicadas em cada situação concreta dessa ação (2005 B, p. 35).

Bock e Gonçalves (2005, p. 123) apresentam a compreensão da subjetividade para A psicologia sócio-histórica como sendo “uma produção histórica que se constitui na relação dialética com a realidade objetiva por meio de inúmeras mediações”. Desse modo, o indivíduo se constitui a partir de sínteses da realidade, que congregam suas emoções e sua historicidade dentro de um movimento constante que determina seus sentidos subjetivos.

Compreender a subjetividade como um fenômeno complexo e multideterminado pressupõe integrar vários aspectos da vida psíquica do sujeito, entendidos sempre como singulares e históricos.

2 A escola: lugar de alienação e transformação

Para poder atingir nosso objetivo de apreender os sentidos e significados de uma professora de escola pública sobre o sucesso escolar, é necessário situarmos a escola como o espaço onde tal processo se constitui.

Deste modo, é fundamental que a escola esteja historicamente situada, pois, falar da escola é falar da sociedade, da sua dinâmica, de suas relações, de seus projetos e da construção dessa realidade que congrega estudantes vivendo experiências de fracasso e também de sucesso escolar.

Bock e Aguiar (2003) apresentam uma leitura crítica da escola pública e apontam a política educacional instalada nos anos 90, como uma das responsáveis pela crise, presenciada por nós neste momento, da educação brasileira. Essa política neoliberal vê na escola uma saída para rápida qualificação de mão-de-obra para disputas no mercado internacional, política esta que é a grande responsável pelo corte de gastos na educação que resultou no sucateamento da escola.

Essa forte corrente de pensamento que apregoa um discurso falacioso, ou mesmo ideológico, na medida em que aponta aspectos que são falsos, mas na pretensão de serem verdadeiros, afirma a importância de uma escola igual para todos, que ofereça as condições para que todos se desenvolvam. Sabemos, no entanto, que na verdade, tal discurso camufla a prática de um projeto que, se parece dar a sociedade mais autonomia para guiar os passos da escola, na realidade quer apenas eximir o Estado da responsabilidade pela educação.

Para Bock e Aguiar (2003, p. 138-139),

Há uma responsabilização da comunidade escolar em construir e desenvolver seu próprio projeto pedagógico, utilizando recursos da própria comunidade. (...) As políticas públicas para educação são cada vez menos públicas, no sentido de que são cada vez menos responsabilidade do setor público, do Estado.

Essa prática de colocar a comunidade para organizar seu projeto na realidade apenas isenta o Poder Público de assumir o seu dever, e a sociedade acaba crendo que participando da construção do projeto está assumindo seu papel político e democrático.

Vale notar que a sociedade, com suas políticas públicas, passa uma noção equivocada de como solucionar os problemas da escola, indicando que é necessário apenas o apoio da comunidade para que a educação realmente tenha qualidade, essa é a fórmula da salvação para a escola mostrada pelos meios de comunicação¹¹ de massa. De uma forma ideológica, vários projetos que prometem solução rápida para a educação acabam facilmente recebendo a adesão da população.

Bock (1999, p. 26) define ideologia como “a forma ilusória pela qual se representa o real. Essas representações formam um conjunto lógico e sistemático de idéias e regras que orientam a ação dos sujeitos sociais”. Um exemplo da ideologia dominante no meio educacional é o distanciamento entre Estado e a escola, que está ganhando força. Muitos pais e professores tomam para si a responsabilidade pela educação que deveria ser do Estado, pois percebem no governo apenas a função burocrática de organização, desconsiderando que essa mesma escola serve ao governo.

A escola, como instituição social, ao mesmo tempo que reproduz a sociedade, sua desigualdade, o preconceito, a ideologia, reproduz também as contradições e, assim, as possibilidades de mudança. Portanto, a escola não pode ser pensada e planejada de maneira desvinculada do Estado, pois o caráter político da instituição que tem a função de ensinar, permitir que os alunos se apropriem do conhecimento socialmente produzido, que discute a relação com o trabalho e com as diferentes visões de mundo, não faria sentido.

Também vemos impregnada na escola a visão naturalizante do ensino, visão esta inegavelmente neoliberal, na qual basta apenas aos homens freqüentar a escola, passar por ela para desenvolver seu potencial, se realizar e vencer. “O mecanismo de pensamento que opera nesta construção é a redução de tudo que é de natureza social a questões individuais (...)” (Bock e Aguiar, 2003, p. 135).

Charlot (1979, p. 267-268) enfatiza que “Não existe natureza humana (...). O homem não é biológico mais social, demônio mais anjo, animal mais homem (...). O

¹¹ Referimo-nos às propagandas governamentais que levam o *slogan* “Amigos da Escola” e a programas como “A escola da família”, também ligados ao governo.

homem é inteiramente, ao mesmo tempo, biológico e social”. Retirar do homem sua verdadeira condição de ser único, histórico e social faz parte da ideologia dominante que confere à escola o “status” de uma instituição cujo objetivo é revelar o potencial de cada sujeito. O problema da naturalização é que não considera as condições históricas e sociais, patologiza o fracasso, transforma em natural o historicamente construído.

A escola deposita no aluno a responsabilidade por seu desempenho sob a idéia de “escola para todos” e, assim, esconde as desigualdades latentes na sociedade. Uma vez que a escola é igual para todos, o único responsável pelo sucesso ou fracasso no processo será o aluno.

A psicologia sócio-histórica empresta do marxismo a sua concepção de práxis, e confere ao homem a ação de mudar o mundo pela sua atividade e, ao mudar o mundo, o sujeito vai transformando também a si próprio. Sendo assim, falar de sucesso e fracasso escolar significa perceber que existe uma construção social que gera essas condições e não apenas uma questão de esforço dos alunos que pode determinar essas condições.

Outro ponto que merece destaque nessa discussão é a patologização da pobreza. Para a escola os alunos de classes populares já têm uma probabilidade maior em viver situações de fracasso, a explicação para seu baixo desempenho está sempre ligada à família; a escola não tem qualquer responsabilidade.

Charlot (2005 A, p. 70) enfatiza que não existe nenhum determinismo entre o fracasso escolar e a classe social do aluno, não é uma relação de causalidade, o que pode ocorrer é uma “probabilidade maior de uma criança filha de analfabetos ser fracassada”. Resignificar esse mito tão impregnado na fala docente é necessário, desmistificar a concepção de que a relação entre pobreza e fracasso escolar é automática e verdadeira é uma tarefa que deve ser encarada desde a formação docente.

A discussão sobre a realidade educacional na universidade que forma o professor está também atravessada pela ideologia dominante. As teorias estudadas nos cursos de licenciatura, em geral, pouco contemplam a realidade da escola. Concordamos com Bock e Aguiar (2003, p. 136) quando argumentam que “As

teorias pedagógicas constroem seu arsenal de idéias considerando as camadas de alto poder aquisitivo”.

O desconhecimento da teoria pedagógica por parte do professor não é tão grave quanto a dificuldade de transpor essa teoria para a prática, uma vez que muitas teorias foram elaboradas dentro de outra realidade cultural e em outro momento histórico.

Como nos indica Vygotski a teoria serve para iluminar a prática. Conhecer teorias não nos limita ou aprisiona, nos faz olhar para a prática e, assim, identificar se determinadas pesquisas/teorizações ajudam ou não, se fazem sentido dentro da realidade que se apresenta. No entanto, o diálogo com uma teorização nem sempre é visto com bons olhos pelo professor, que muitas vezes acredita mais na prática e desconsidera a teoria. De outro modo, muitos professores resistem à mudança quando percebem, na forma como a teoria aparece no cenário educacional, um autoritarismo, uma imposição, uma regra que vem de cima para baixo, desconsiderando o seu fazer docente.

O professor, como ressalta Charlot (2005), está tentando sobreviver no espaço escolar e qualquer reforma que se anuncie, por menor que seja, reflete diretamente em seus mecanismos de sobrevivência. Ao se adaptar a novas realidades o professor imprime nessa mudança a sua forma de mostrar que mudou, mas procura salvaguardar as suas estratégias de sobrevivência.

Freire (1999, p. 106) analisa essa questão da teoria e prática e acrescenta aspectos importantes para maior compreensão:

Não há para mim como superestimar ou subestimar uma a outra. Não há como reduzir uma à outra. Uma implica a outra, em necessária, contraditória e processual relação. Em si mesma, imersa na recusa à reflexão teórica, a prática, apesar de sua importância, não é suficiente para oferecer-me um saber que alcance a *raison d'être* das relações entre os objetos. A prática não é a teoria de si mesma. Mas, sem ela, a teoria corre o risco de perder “tempo” de aferir sua própria validade como também a possibilidade de refazer-se. No fundo, teoria e prática em suas relações se precisam e se completam. [...] A questão para mim é como desvelar a prática no sentido de ir conhecendo ou reconhecendo nela a teoria pouco ou ainda não percebida, [...] o que nos dará um conhecimento cada vez mais crítico, superando o puro ‘saber da experiência’.

Concordamos com Freire (1999), porque lança sobre essa questão um olhar dialético, de completude e correspondência. Considera a prática, mas percebe que

sem a teoria corremos o risco de estagnar a reflexão. A teoria necessita da prática, dos seus questionamentos com base na vivência e depois da análise, da reflexão para fazer um retorno à teoria. Esse movimento entre teoria e prática é possível através da formação contínua do professor.

Muitas instituições universitárias particulares com pouca qualidade oferecem uma formação para o professor de segunda categoria. A política de muitas instituições tem reduzido disciplinas e carga horária do currículo, além de ministrar disciplinas pela Internet, as quais, via de regra, são colocadas para o aluno como disciplinas de pouca importância. Essas medidas garantem que as universidades particulares faturem ainda mais e formem professores em uma velocidade nunca sonhada. A qualidade fica perdida e em contrapartida as escolas públicas terão esses professores atuando com o mínimo do preparo.

A boa formação, que garanta a reflexão do professor deve acontecer durante a formação e na atividade profissional, ela permite ao profissional da educação atribuir novos sentidos e significados às questões que emergem do confronto entre a teoria a prática da sala de aula, mas para isso o docente deve estar participando de uma formação dialética, em que possa ser ouvido. Como nos lembra Aguiar (2000, p. 78), “num processo de re-significação da realidade social encontra múltiplas formas de ser configurada, com a possibilidade de que tal configuração ocorra sem desconstruir velhas concepções e emoções”. Como é um processo dinâmico e único, é possível que, mesmo alterando algumas significações, o professor leve muito tempo para conferir a realidade novas formas de significação, voltando sempre ao que lhe é familiar e comum, por isso a importância da formação ser considerada constante dentro da escola.

Entender a necessidade do professor em ressignificar essas concepções tão fortemente difundidas no meio educacional, de que o aluno de classe popular não aprende ou aprende menos, significa garantir uma nova mobilização, pois, se o professor acredita que não pode avançar com crianças de classe popular não irá estabelecer uma relação de ensino-aprendizagem com elas.

Charlot (2005 B, p. 96) enfatiza que “para aprender é preciso entrar numa atividade intelectual”. Portanto, enquanto a idéia de que o aluno de classe popular já

tem uma pré-disposição para o fracasso persistir, como essa atividade intelectual será garantida na prática educacional em nossas escolas públicas?

O que se apresenta como um caminho para ruptura das idéias revestidas de um caráter naturalizante do ensino, da patologização da pobreza e do distanciamento entre escola e Estado é a contradição da prática docente. Patto (1999, p. 417) ressalta que a escola é,

Palco simultâneo de subordinação e da insubordinação, da voz silenciada pelas mensagens ideológicas e da voz consciente das arbitrariedades e injustiças, lugar de antagonismos, enfim, a escola existe como lugar de contradição que, longe de serem disfunções indesejáveis das relações humanas numa sociedade patrimonialista, são a matéria-prima da transformação possível do estado de coisas vigente em instituições como as escolas públicas de primeiro grau situadas nos bairros mais pobres.

É nessa realidade que a pesquisa foi realizada, em uma escola que, ao mesmo tempo, reflete o social, tem sua singularidade, suas formas próprias de ser, suas relações, ou seja, uma forma de constituir práticas educacionais específicas. Uma escola, que, embora seja um lugar que reproduz a sociedade e suas desigualdades também é espaço de rebelião, de transformação e libertação. Conforme complementa Patto (1999, p. 417),

A rebeldia pulsa no corpo da escola e a contradição é uma constante no discurso de todos os envolvidos no processo educativo; mais que isso, sob uma aparente impessoalidade, pode-se captar a ação constante da subjetividade.

3 Caminhos percorridos: Metodologia do trabalho investigativo

Durante a realização desta pesquisa, os pressupostos metodológicos estiveram sempre presentes. Algumas vezes precisamos rever o caminho já percorrido e ajustar, refazer ou apenas seguir em frente. Tão importante quanto estabelecer uma metodologia orientadora da ação de pesquisa foi compreender que em um determinado momento seria necessário parar, reler as informações coletadas, distanciar-se do objeto de pesquisa e depois, só depois, retornar a ele.

Pesquisar um tema que envolve a paixão de quem pesquisa é prazeroso. O movimento de ir em busca das informações, ou pode-se dizer, os momentos de trocas com o sujeito, ganham vida, não sendo como momentos ordenados ou rígidos. Como afirma Gonzáles Rey (2005, p. 32), a importância de criar “espaços de conversação, avançar e estabelecer uma boa comunicação” contribui para que as informações sejam de qualidade, e que o pesquisador esteja mais sensível na escuta do sujeito.

A partir daqui serão apresentados os pressupostos utilizados para atingir o objetivo traçado de apreender os sentidos e significados de uma professora de escola pública sobre o sucesso escolar, e o detalhamento das questões de pesquisa, os instrumentos utilizados, os procedimentos e o tratamento dado às informações coletadas.

3.1 Tipo de Pesquisa

A presente pesquisa é caracterizada como um estudo de cunho qualitativo que segundo Minayo (1998, p. 29), “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”.

Considerando que a pesquisa foi realizada no campo da Psicologia da Educação, buscando apreender os sentidos produzidos em uma dada realidade, é importante considerar as contribuições de González Rey:

A abordagem qualitativa no estudo da subjetividade volta-se para elucidação, o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade e não tem como objetivo a predição, a descrição e o controle. Nenhuma dessas três dimensões, que historicamente estão na base da filosofia dominante na pesquisa psicológica, formam parte do ideal orientado pelo modelo qualitativo da ciência (2002, p. 48).

Perseguindo esta compreensão dos *complexos processos*, assinalados por González Rey, foi necessário conhecer a escola como uma realidade em movimento e transformação, compreendida, também, como constitutiva dos sentidos do professor.

Para Agnes Heller (2000), as atividades cotidianas podem bloquear nossa capacidade de análise dos acontecimentos. Para essa autora:

O pensamento cotidiano orienta-se para realização de atividades cotidianas e, nessa medida, é possível falar de unidade imediata de pensamento e ação na cotidianidade. As idéias necessárias à cotidianidade jamais se elevam ao plano de teoria, do mesmo modo como a atividade cotidiana não é práxis. [...] ou seja, na cotidianidade, a atividade individual não é mais do que uma parte da práxis, da ação total da humanidade (Heller, 2000.p. 31-32).

As idéias tecidas por Heller (2000), pensadora marxista, foram de notável importância para este estudo. Em seu pensamento estão contidas importantes recomendações de como não desviar o olhar do que é mais significativo, deixando-nos soterrar por falsas impressões que a cotidianidade pode nos interpor.

O fato de o pesquisador ser considerado como alguém que também se insere nesse mundo, fazendo parte do movimento presente das relações estabelecidas no campo de pesquisa, merece atenção especial. Nessa lógica, o pesquisador estaria percebendo e sendo percebido, sendo sujeito e objeto ao mesmo tempo, e, portanto, passível de confundir suas percepções.

Esta relação dialética entre pesquisador e sujeito de pesquisa altera a maneira de perceber os fatos. Nada é estático, a pesquisa acontece em uma dinâmica construída na história, da qual todos são sujeitos. Porém, apesar de não haver neutralidade, perseguimos a objetividade que o método permitiu, estabelecendo foco para pesquisa e rigor científico.

Compreender a instituição e suas relações envolveu certos cuidados, pois a vida cotidiana está poluída de erros e ilusões. Para saber o que realmente nos revelam os fatos devemos compreender que as “aparências não só revelam, mas também protegem” (Arendt, 1991, p. 18).

Chegar ao cerne do fato envolveu primeiro um exercício do pesquisador para apurar a sua visão de realidade. Para Patto, “o conhecimento tem início pela resistência ao senso comum e aos estereótipos. A ciência que se detém no imediatamente dado gera explicações que não passam de ideologia disfarçada em conhecimento acima de qualquer suspeita” (1999, p. 193).

3.2 O contato com o campo de investigação: início da pesquisa

Inicialmente tentamos alguns contatos com escolas que atendessem alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, Ciclo I e II.

Primeiro contatamos uma escola na qual já tínhamos uma relação de amizade com a orientadora, porém, essa escola não estava mais atendendo alunos do Ciclo I, mas apenas Ciclo II e Ensino Médio. A orientadora indicou-nos outra escola que atendia o nível de ensino que procurávamos.

Fomos até a escola indicada e prontamente a Diretora aceitou a proposta; sendo seu segundo ano na escola, interessou-se pelas impressões da Unidade Escolar que seriam reveladas pela pesquisa. Segundo ela, havia professores com disponibilidade para participar do estudo.

No primeiro contato com a realidade conhecemos o objetivo da escola, seu projeto político pedagógico, como se realizavam as reuniões no HTPC - Horário de Trabalho Coletivo¹², e, também, como era o funcionamento da Associação de Pais e

¹² O HTPC (Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo) é uma oportunidade para formação do professor em serviço. É realizado semanalmente, com duas reuniões entre professores e Orientadora Pedagógica. Na escola em que a pesquisa foi realizada o HTPC é realizado nas terças e quintas feiras das 19h00min h às 21h30min.

Mestres. Verificamos dados referentes às salas de atendimento especial, o número de professores e funcionários e conhecemos o espaço físico da escola.

Marcamos um momento de conversa com a Diretora e com a Orientadora Pedagógica da escola para esclarecer algumas questões pertinentes ao desenvolvimento do trabalho escolar, as suas ações, interação com professores, projetos em andamento, etc. O diálogo com a Diretora e com a Orientadora Pedagógica foi gravado, e aconteceu individualmente em suas respectivas salas.

Esse diálogo foi importante para conhecermos as suas percepções sobre a escola, porém, não nos limitamos apenas a um encontro, aconteceram outras conversas nas quais retomamos alguns assuntos que necessitavam de melhor entendimento (essas conversas subseqüentes não foram gravadas).

Essas entrevistas foram um importante sinalizador para compreender de que modo a escola, na sua forma de organização, é também constitutiva dos sentidos dos professores.

3.3 Conhecendo a escola

A escola na qual a pesquisa foi realizada está localizada num bairro operário próximo às margens da Rodovia Presidente Dutra, na altura do quilômetro 152 na cidade de São José dos Campos - SP. É uma escola estadual, inaugurada em 1972 para atender à demanda de um bairro recém formado. Em 1976 a escola foi reinaugurada com o novo prédio e com o nome que possui hoje.

O corpo docente é formado por 13 professores na Educação Básica I, sendo oito efetivos, e um total de onze que possuem curso superior. Na Educação Básica II são 28 professores, sendo onze efetivos e todos com licenciatura plena na área em que atuam. Do total de professores, 27% trabalham na escola há mais de dez anos e 42 % há pelo menos três anos. O percentual de professores que também trabalham em outras escolas é de 36%. A equipe diretiva é composta de uma Diretora, uma Vice-diretora e uma Orientadora Pedagógica.

O prédio da escola possui 19 salas de aula, dependências administrativas, duas quadras de esportes, biblioteca, sala de informática, pátio aberto, cozinha, refeitório, horta e enorme área externa com vários tipos de árvores frutíferas. A escola sofreu significativa mudança na sua organização e aparência depois da troca de direção, ocorrida em 2005. Hoje a escola é muito bem cuidada; por parcerias com o Conselho de Escola, o prédio foi pintado, a horta revitalizada e os espaços mais bem organizados.

A clientela que a escola atende procede do próprio bairro, das imediações e também de lugares distantes da escola. Os alunos fazem parte de uma população de baixa renda, em geral filhos de operários e pequenos comerciantes.

A escola possui 800 alunos, do Ensino Fundamental Ciclo I e II, é considerada uma Escola Núcleo, por ter uma sala especial para deficientes auditivos. Além dessa sala também possui o supletivo no horário noturno.

A escola desenvolve diversos projetos da Secretaria Estadual de Educação, como a formação continuada para professores e dirigentes.

3.4 A escolha do sujeito

Durante o contato inicial com a Direção e a Orientadora da escola, foi solicitado que indicassem alguns professores para participar do estudo. Os educadores indicados deveriam ser professores de primeira a quarta série do Ciclo I, que, na percepção das dirigentes, se destacassem no grupo, fossem capazes de dar informação e tivessem disponibilidade para participar.

A Orientadora indicou três professoras e a Diretora mais três, sendo uma das educadoras indicada por ambas, ou seja, conseguimos a indicação de cinco professoras.

Desde modo, as opiniões da Orientadora e da Diretora foram importantes sinalizadores da vida dessa instituição de ensino e uma contribuição singular para encontrar o sujeito da pesquisa.

De posse do nome das cinco professoras indicadas foi necessário conversar com cada uma delas e verificar quem estaria mais disposta a fornecer as informações necessárias à pesquisa e decidir, a partir das qualidades de cada uma, quais, ou qual sujeito faria parte da pesquisa. Alguns fatores foram decisivos para a escolha da professora, como exemplo, sua área de atuação deveria ser o Ciclo I, seu tempo de dedicação ao magistério com as séries iniciais do Ensino Fundamental deveria ser significativo; além disso, a facilidade de comunicação da professora seria importante para a pesquisa.

Ressaltamos que usar esse caminho da indicação feita pela equipe diretiva tornou o primeiro contato muito amistoso, pois, quando mencionávamos que haviam sido indicadas pela direção da escola, percebíamos a satisfação das professoras por terem sido escolhidas. Uma delas disse: *“nunca imaginei que viam meu trabalho..”*.

Conversamos com as cinco professoras individualmente, num encontro rápido, realizado na sala dos professores. Das cinco, duas estavam impossibilitadas de participar: uma porque estava saindo de licença, e a outra alegou estresse.

Frente a isto, as 3 professoras interessadas foram, a princípio, escolhidas para fazer parte do estudo. Professora Ana¹³, indicada pela orientação e direção por ser a professora com mais anos de trabalho na escola. Professora Maria, indicada pela Diretora por demonstrar muito dinamismo, apesar de estar há apenas dois anos na escola. Professora Rita, indicada pela Orientadora, por estar há mais de nove anos na escola e ser muito comunicativa.

Durante a tentativa de marcar a primeira entrevista a Professora Rita mostrou alguma resistência com horários. Chegou a marcar um horário para a entrevista, mas acabou não a realizando por estar ausente no momento. Então, apostamos em Ana e Maria como potenciais colaboradoras do estudo.

As duas professoras, Ana e Maria, mostraram-se mais dispostas a participar, e desde o primeiro encontro deram indícios da riqueza de sua trajetória na educação.

¹³ Foram usados nomes fictícios a fim de preservar a identidade do sujeito.

O número de sujeitos foi, desse modo, definido no campo de investigação, uma vez que, parafraseando González Rey (2002, p. 35),

O conhecimento científico, a partir do ponto de vista qualitativo, não se legitima pela quantidade de sujeitos a serem estudados, mas pela qualidade de sua expressão. O número de sujeitos a serem estudados responde a um critério qualitativo, definido essencialmente pelas necessidades do processo de conhecimento que surgem no curso da pesquisa.

Tivemos mais um encontro com Ana e Maria para explicar mais detalhes da pesquisa e solicitar formalmente a autorização para iniciarmos as entrevistas. As duas professoras prontamente se colocaram à disposição, leram a carta de aceite, a autorização de pesquisa e já passaram os horários disponíveis.

Durante todo o percurso de coleta de informações as professoras Ana e Maria estiveram contribuindo com a pesquisa, porém, optamos por realizar a análise somente da professora Maria¹⁴, dado que a qualidade das teorizações que foram formuladas a partir da análise de suas informações mostrou-se suficiente para o estudo em questão.

3.5 O processo de construção das informações

A coleta de informações desta pesquisa foi viva e dinâmica. De acordo com González Rey (2002, p. 106),

A construção da informação na pesquisa qualitativa não se apóia na coleta de dados, como se realiza na pesquisa tradicional; mas segue o curso progressivo e aberto de um processo de construção e interpretação que acompanha todos os momentos da pesquisa.

O caráter construtivo e interpretativo esteve presente. O cuidado em usar instrumentos que fossem capazes de gerar informações de qualidade foi também uma preocupação metodológica que permitiu aproximação dos sentidos e significados atribuídos pela professora ao sucesso escolar.

¹⁴ A professora Ana (nome fictício) foi avisada sobre essa decisão, comentamos que o rico material com seus relatos será futuramente utilizado em um artigo científico.

Devido à complexidade que se interpõe na execução desta pesquisa, ouvir a professora que atua na instituição, conhecer sua história, seus anseios e expectativas foi um caminho para apreender os sentidos atribuídos por ela ao sucesso escolar. Portanto, para ser coerente com o objetivo de pesquisa, e para que fossem produzidas informações com qualidade, capazes de revelar as emoções vividas pelo sujeito, uma das principais preocupações nesse percurso metodológico foi com a busca de diversas formas de obtenção de informações.

A preocupação em utilizar instrumentos que sejam capazes de dar voz ao professor vem ao encontro das observações de Gonzáles Rey. Para este autor (2002, p. 4).

As construções do sujeito diante de situações pouco estruturadas produzem uma informação qualitativamente diferente da produzida pelas respostas e perguntas fechadas, cujo sentido para quem as responde está influenciado pela cosmovisão do investigador que as constrói.

3.6 Breve apresentação da Professora colaboradora da pesquisa

Maria tem 48 anos, é casada, mãe de dois filhos homens. Nasceu no norte do Paraná em uma família formada por três irmãos e seis irmãs. Maria descreve sua família como humilde, mas muito amorosa e feliz. Seu pai trabalhava na roça para sustentar a família, é analfabeto, mas fez todos os filhos estudarem até a 4ª série. Sua mãe, também analfabeta, sempre cuidou da casa e dos filhos.

Maria vai para escola aos 8 anos. Passa três anos na primeira série porque seu pai não tinha terras para plantar e a família mudava-se todo ano depois da colheita. Por esse motivo, quando Maria chegava à outra escola não conseguia passar nos exames. Assim, concluiu seus estudos até a quarta série com 13 anos.

Com 17 anos Maria é convidada para dar aulas em uma escola multisseriada. Nessa época reiniciou os estudos, uma espécie de Educação a Distância, que recebia o nome de LOGOS II, um projeto destinado a levar formação para professores leigos. Além de trabalhar o dia todo, preparar as aulas, Maria ainda estuda, e assim conclui o Curso Normal.

Maria se casa aos 19 anos com um primo e vai morar na cidade, mas continua lecionando no interior. Após quatro anos de casada, a família muda-se para Rondônia. Maria começa a trabalhar em uma escola particular, lecionando para a primeira série. Conforme observa “é um choque, tudo é muito diferente. Poucos alunos, materiais, uma turma só na sala”.

Depois de passar quatro anos em Rondônia a família vai morar em São José dos Campos - SP, para que o marido, que é caminhoneiro, possa ter melhores condições de trabalho. Maria passou a dar aulas em escolas públicas estaduais, trabalhou muito tempo com terceira e quarta séries do Ensino Fundamental, na mesma unidade. Há dois anos está nessa escola estadual, onde a pesquisa foi realizada.

Maria tentou fazer Pedagogia, estudou um ano e parou por motivos financeiros. Voltou a estudar depois, e em 2005 concluiu o Curso Normal Superior a Distância.

A professora diz que não pretende parar de estudar, faz um cursinho preparatório porque ainda alimenta a esperança de passar em um concurso público. Além disso, participa de uma capacitação ligada ao Governo do Estado chamada “Letra e Vida”.

Maria é professora há mais de vinte cinco anos, e no momento da pesquisa estava lecionando para a segunda série do Ciclo I.

3.7 Procedimentos de coleta das informações

Todas as entrevistas e atividades relacionadas à coleta de informações foram gravadas¹⁵ em fita cassete e acompanhadas de observações escritas, para colher impressões que a professora colaboradora da pesquisa manifestava durante seus relatos.

¹⁵ A transcrição de todas as entrevistas estão no anexo A.

As entrevistas ocorreram na escola nos horários das aulas de Educação Física dos alunos da professora Maria, ou das aulas de Artes. Esses momentos eram livres para a professora organizar suas aulas e atividades, porém, ela cedeu gentilmente esse espaço para que pudéssemos realizar a coleta de informações.

Permanecemos na escola durante mais de um semestre, conhecemos os alunos da professora Maria, conversamos com pais, com outros professores e funcionários da escola. Essa vivência no campo pesquisado leva em conta as observações de Gonzáles Rey (2005 A, p. 81), quando enfatiza que, “a pesquisa qualitativa também envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como o cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo conjunto de elementos que o constitui, e que, está constituído por ele”.

A seguir apresentamos um roteiro que descreve como aconteceram os encontros e quais os temas abordados em cada um dos momentos.

1º encontro - Aproximação entre pesquisadora e professora colaboradora da pesquisa.

Nesse primeiro encontro, ocorreu uma entrevista que teve como objetivo principal a aproximação entre pesquisadora e professora colaboradora da pesquisa. A pergunta inicial foi sobre a trajetória profissional, que consistiu em uma fala livre e possibilitou a professora abordar aspectos mais significativos, mais emocionados de sua trajetória.

Este primeiro encontro com Maria foi na sua sala de aula. Ela sentou-se na sua carteira de professora, a pesquisadora sentou-se em uma carteira de aluno bem à sua frente. Uma aluna do curso de Pedagogia realizava seu estágio na sala de Maria e estava presente no momento da entrevista, Maria buscava sempre o olhar dessa moça, demonstrando estar pouco à vontade com o gravador e com a entrevista. Aos poucos sua fala foi ficando mais espontânea, e Maria fez um longo relato sobre a sua vida.

2º encontro - Construção da Trajetória de Vida da professora colaboradora da pesquisa.

Como Maria havia solicitado que ao final de cada encontro já adiantássemos sobre o que falaríamos no encontro seguinte, a professora já preveniu-se e redigiu algumas páginas sobre a sua história¹⁶.

Nesse dia não realizamos a entrevista gravada, apenas lemos com Maria o que ela havia escrito e combinamos que no próximo encontro poderíamos completar/alterar o texto que a pesquisadora construiria sobre sua história, a partir do seu relato oral e desse relato escrito.

3º encontro – Leitura/complemento da Trajetória de Vida de Maria.

Entregamos uma cópia do relato da trajetória de vida da professora em suas mãos e iniciamos a leitura.

Nesse encontro Maria completou o relato sobre sua trajetória de vida com uma longa e emocionada fala.

4º encontro – Entrega da nova versão da Trajetória de Vida de Maria.

Nesse dia a pesquisadora apenas entregou o material¹⁷, releu a parte que foi alterada e não aconteceu entrevista gravada.

5º encontro – Sobre o fracasso e o sucesso escolar.

Nesse encontro a pesquisadora solicitou que a professora falasse sobre os dois extremos da sua classe, alunos com sucesso escolar e alunos em risco de fracasso escolar.

As seguintes questões orientaram as entrevistas a partir daqui: 1) A professora sentem-se motivada a falar de sucesso escolar ou prefere comentar sobre o fracasso? 2) A professora atribui o sucesso escolar como sendo resultado

¹⁶ O relato escrito pela professora Maria está no anexo B.

¹⁷ Texto no anexo C.

da sua prática como professora? 3) Para a professora o meio em que a criança vive é um fator intrínseco ao seu desenvolvimento escolar? 4) A professora potencializa o desenvolvimento dos alunos que apresentam bom desempenho nas atividades escolares? 5) A que fatores atribui o sucesso escolar dos alunos? 6) O que é sucesso e fracasso, para essa professora? 7) Em que medida acredita que sua prática gera sucesso e fracasso? 8) Em que medida entendem que a realidade institucional favorece o sucesso e o fracasso escolar?

Foi uma entrevista longa, mas Maria estava muito bem disposta e manifestou satisfação em poder conversar com “*alguém de fora da escola*”, como falou assim que chegamos. Salientou que muitas coisas ela sentia até medo de falar, mas que iria ser franca.

6° encontro – Entrevista recorrente.

Nesse dia procuramos retomar alguns pontos do encontro anterior e organizar uma entrevista recorrente sobre o mesmo tema: os extremos da escola.

Maria preocupava-se com o olhar da pesquisadora. Num momento em que a pesquisadora leu uma frase da lousa “Não inveje os maus nem deseje estar com eles”, Maria comentou sobre um método que utilizava sempre com as crianças; disse que antes de iniciar a aula escrevia alguma mensagem, assim todos os alunos copiavam e discutiam sobre ela. Acredita que assim está contribuindo para a formação total do aluno.

7° encontro – Entrevista recorrente.

Essa entrevista versou sobre o trabalho com projetos na escola e novamente falamos sobre aspectos relevantes da última entrevista, como os extremos da escola.

Outra preocupação de Maria foi com a organização do espaço. Em algumas ocasiões chegamos para fazer a entrevista e encontramos Maria com algumas alunas, limpando as carteiras. Ela comentou que só a limpeza da escola não era suficiente, que sempre trazia algum material de casa para deixar tudo mais limpo.

Ressaltamos que os encontros 5, 6 e 7 foram bastante proveitosos para o estudo, pois a informações relatadas pela professora formaram um importante material com conteúdos relevantes para atingir nosso objetivo.

8º encontro – Encontro coletivo.

Após os encontros com Maria e Ana separadamente, propusemos um encontro coletivo, um espaço de comunicação entre as duas professoras e a pesquisadora. Apesar de tomarmos somente a professora Maria como sujeito da pesquisa, neste momento, a sua fala se constituiu na relação com a pesquisadora e a professora Ana, que durante a coleta de informações também participou.

Mesmo considerando a quantidade de informações coletadas, nosso caminho metodológico carecia de investidas diferenciadas para apreender as emoções, falas espontâneas sobre assuntos diversos, que só acrescentariam na investigação. Então, dado o volume de informação que já havíamos coletado com as entrevistas, achamos que era o momento de partir para outros instrumentos.

Foi possível agendar um encontro no Horário de Trabalho Coletivo dos professores. A orientadora pedagógica concordou que as duas professoras fossem liberadas para a pesquisa.

Foi importante comentar um pouco com as professoras sobre a importância desse momento para pesquisa, do quanto já haviam contribuído e que tudo estaria relacionado às nossas outras conversas. Deixamos que elas falassem um pouco antes de ligar o gravador, pois durante a pesquisa a própria pesquisadora contribuiu com essa prática de fazer um “aquecimento” antes de a entrevista ser gravada. As professoras falaram um pouco sobre a escola, o que estavam fazendo no Horário de Trabalho Coletivo daquele dia e Maria perguntou para Ana se ela gostou de participar da pesquisa. Ana respondeu que sim, mas que achava que não tinha contribuído muito. Maria falou para Ana que gostou muito, que foram momentos de “alívio e descontração”.

Para esse encontro foram preparados alguns instrumentos para completar ainda mais as informações coletadas. São eles:

a) Debate a partir de texto proposto

Sugerimos a leitura de um texto chamado: Uma rosa de outro nome¹⁸. Esse texto foi escolhido por falar sobre as crianças que a escola rotula como “alunos problema”, por apresentarem um desempenho diferente da maioria. A intenção que tínhamos com a utilização desse instrumento era, justamente, que houvesse um confronto entre as professoras, que pudessem expor suas opiniões. Esse instrumento, denominado por González Rey (2005 A, p. 61) como “conflito de diálogos”, pretende acessar valores e crenças dos sujeitos participantes.

Logo após a leitura do texto as professoras iniciaram os comentários¹⁹. Maria e Ana confrontaram-se com opiniões e dúvidas diante do texto. Ana comentou que o texto fazia uma crítica aos professores que acreditam ser os problemas de seus alunos caso para especialistas, no entanto, Maria, mesmo diante das observações de Ana, insistiu que seus alunos precisavam de psicólogo.

Quando percebemos que a discussão estava se esgotando, sugerimos que iniciássemos uma outra atividade.

b) Atividade da caixa de palavras

O segundo instrumento utilizado nesse encontro consistia em uma pequena caixa com vários papéis dobrados, nos quais estavam escritas as seguintes palavras: infância, vida, amor, raiva, coragem, saudade, felicidade, desafio, dor, eu, mudança. As professoras deveriam pegar um papel, abrir, ler a palavra e falar sobre ela.

Escolhemos essas palavras porque correspondem a fatos, lembranças e assuntos que foram abordados nas entrevistas. Algumas palavras nos remetem a

¹⁸ O texto escolhido apresenta uma noção ideológica, pode ser lido como uma idéia naturalizante da escola, lugar onde, uma vez que o aluno esteja, irá “desabrochar” no seu tempo. Apesar dessa leitura que fazemos do texto utilizado, percebemos que pela sua organização metafórica seria apropriado ao diálogo que propomos. Texto no anexo D.

¹⁹ Relato de Maria no anexo E.

sentimentos, como: saudade, amor, raiva, coragem, felicidade, algo difícil de explicar; outras, como infância, mudança, eu e desafio, que poderiam reforçar os relatos e complementar as informações já coletadas.

O que se pretendeu foi, conforme observa Gonzáles Rey (2005 A, p. 54), “enriquecer e aprofundar” as hipóteses nascidas durante a organização das informações dadas pelos sujeitos.

As professoras foram convidadas a retirar um papel da caixa, ler a palavra escrita e comentar como quisessem. Dado o desenvolvimento da atividade, das discussões nascidas a partir da opinião de cada sujeito, três palavras para cada uma das professoras foram suficientes.

De forma alternada elas expressaram suas opiniões. A professora Maria retirou as seguintes palavras²⁰: erro, coragem e sucesso.

c) Atividade com gravuras

A pesquisadora colocou vinte gravuras no chão. Eram obras de famosos pintores, obras abstratas, figuras humanas, animais, obras sensuais, crianças, adultos²¹. O critério para escolha dessas gravuras deu-se por dois motivos: primeiro por já possuímos esse acervo e, em segundo lugar, por nos opormos a atividades já vistas em escolas que utilizam fotos, recortes ou gravuras que apresentem imagens que possam ser facilmente relacionadas com o meio educacional, por exemplo, a foto de uma professora e uma lousa, ou de um menino indo para a escola, ou de uma criança abandonada. Optamos por não escolher essas figuras para fugir dos estereótipos e falas prontas.

Cada professora escolheu uma obra e justificou a escolha, ressaltando o que mais lhe chamou a atenção. No início as professoras queriam adivinhar quem era o pintor, acreditavam que havia escolha certa e errada.

²⁰ Relato de Maria no anexo F.

²¹ Obras utilizadas na pesquisa estão listadas no anexo G.

O uso desse instrumento tem sido considerado por Gonzáles Rey como “indutor”. Para este autor,

A psicologia se conscientizou cedo sobre a necessidade de usar instrumentos de diferentes naturezas, com o objetivo explícito de produzir informações e não de classificá-las a partir do próprio instrumento, dissecando a riqueza e a complexidade do sujeito que as expressa. (2005 A, p. 66)

Através desse instrumento, foi possível, parafraseando González Rey, “envolver os sujeitos estudados na expressão de trechos de informações comprometidas com sua vida e sua história” (2005 A, p. 70).

Foi um momento muito interessante, prazeroso e que revelou muitas informações importantes.

Após essa atividade, encerramos o encontro. Havíamos preparado mais uma atividade, mas como o tempo de que dispúnhamos já estava se esgotando preferimos marcar mais um encontro.

9º encontro – Encontro coletivo.

No encontro anterior não houve tempo para realizar a última atividade programada. Como faltava apenas a atividade de completar as frases, sugerimos que no próximo Horário de Trabalho Coletivo fizéssemos isso nos 15 minutos iniciais.

Maria e Ana estavam esperando na sala dos professores. A atividade iniciou-se às 19 horas em uma sala de aula escolhida por Ana.

Iniciamos a atividade após um diálogo sobre a prova do Saresp²² que seria aplicada aos seus alunos na mesma semana, assunto que também foi abordado no primeiro encontro coletivo.

²² O Saresp é o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. Desde sua criação, em meados da década de 90, vem avaliando sistematicamente o sistema de ensino paulista, verificando o rendimento escolar dos alunos de diferentes séries e períodos e identificando os fatores

A atividade foi realizada por escrito. Em uma folha de papel haviam vinte e quatro frases iniciadas, as quais deveriam ser completadas pelas professoras da forma que julgassem conveniente²³. Também acrescentamos que não seria necessário complementar todas, caso sentissem dificuldades.

A elaboração dessas frases aconteceu após algumas indagações que surgiram durante a leitura das transcrições das entrevistas. As frases escolhidas foram:

- 1) Sempre que posso eu...
- 2) Meu maior sonho é...
- 3) O sucesso é...
- 4) Ser fracassado é...
- 5) O que me deixa desapontada é...
- 6) Tenho pouco tempo para...
- 7) Meu trabalho é...
- 8) Na minha casa eu...
- 9) Minha maior dificuldade hoje é...
- 10) Meu maior motivo de alegria hoje é...
- 11) Admiro pessoas que...
- 12) Meus melhores alunos são...
- 13) Como professora eu sou...
- 14) Uma das maiores lições de minha vida...

que interferem nesse rendimento. Fonte: <http://saresp.edunet.sp.gov.br/2005/subpages/conheca.htm>
acesso: 18/01/2008.

²³ Frases completadas por Maria e Conversa final no anexo I.

- 15) A recordação que guardo de minha infância é...
- 16) A melhor coisa que fiz foi...
- 17) A coisa mais linda que ouvi foi...
- 18) Uma coisa que jamais faria é...
- 19) Meu melhor amigo é...
- 20) Se alguém quiser me magoar é só...
- 21) Na sala de aula eu...
- 22) Quando me aposentar eu vou...
- 23) Tenho muito orgulho de...
- 24) Os piores alunos são aqueles que...

Ana e Maria pegaram cada uma a sua folha e já iniciaram a atividade. Algumas vezes riam e se entreolhavam. Depois de completar as frases elas puderam ler uma para outra.

Maria ressaltou que tudo que escreveu foi muito espontâneo e disse: *“havia muita coisa que estava dentro de mim, só para mim e que nesses momentos da pesquisa se abriu”*.

Foi um momento muito interessante. Conforme destaca González Rey, “o complemento de frases é uma rica fonte de indicadores e seu valor como instrumento está na possibilidade de elaborar um sistema de hipóteses que se integram e marcam o curso da produção de informação” (2005 A, p. 59).

González Rey (2005) enfatiza que muitas vezes, em diferentes elaborações de frases usadas em uma pesquisa, há uma tendência de os sujeitos referirem-se várias vezes ao mesmo conteúdo. E isso pode ser comprovado nessa etapa, como comentaremos na análise.

Acreditando que a quantidade e qualidade das informações coletadas foram suficientes, encerramos as atividades desse segundo encontro coletivo. As professoras colocaram-se à disposição, alegando que nunca tinham sido ouvidas e que isso para elas *“foi uma terapia”*. Maria chorou, pediu que não terminasse.

Realizamos apenas dois encontros coletivos, pois havia grande dificuldade para encontrar um horário que as duas professoras pudessem participar. No entanto, acreditamos que esses dois momentos foram ricos o suficiente para complementar as informações já coletadas.

No total, realizamos sete encontros individuais com Maria e mais dois encontros em que se fizeram presentes a professora Maria e a professora Ana, que inicialmente participou na fase da coleta das informações. Foram momentos proveitosos para a pesquisa e que revelaram o modo de ser e agir desta professora.

3.8 Análise das informações

A análise das informações seguiu as orientações metodológicas de Aguiar e Ozella (2006) e foi realizada por meio dos núcleos de significação, que buscam revelar o modo de pensar, sentir e agir da professora colaboradora da pesquisa, no movimento dialético de suas atividades profissionais.

Para Vygotski, “a valorização do que é apreendido indiretamente e mediamente é fundamental para análise que não pretenda ser simplesmente descritiva” (Vygotski, In: Aguiar, 1997, p. 66). As informações gravadas e registradas a partir da verbalização do sujeito estão articuladas com as informações de observações realizadas pela pesquisadora, e juntas constituíram as informações para análise.

A palavra com significado foi o ponto de partida para a compreensão dos sentidos do sujeito. Para Vygotski (1998, p. 104) “o significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer que se trata de um fenômeno da linguagem ou de um fenômeno do pensamento”.

Toda fala constitui-se em um universo de significações a ser descortinado. A busca pela compreensão dos significados e dos sentidos constituiu o processo de análise das informações. De acordo com Aguiar e Ozella (2006, p. 234), “os significados contêm mais do que aparentam e que, por meio de um trabalho de

análise e interpretação, pode-se caminhar para as zonas mais instáveis, fluidas e profundas, ou seja, para as zonas de sentido”.

3.9 Formação dos Núcleos de Significação

A partir da leitura das entrevistas e informações geradas durante a pesquisa o primeiro passo consistiu em organizar os pré-indicadores para formação dos núcleos de significação. Essa leitura considerada por Aguiar e Ozella (2006, p. 240), como uma “leitura flutuante”, dá conta de encontrar temas diversos na fala dos sujeitos que se repetem, são destacados, apresentam uma maior carga emocional ou que possuem um conteúdo compatível com o assunto pesquisado. Os pré-indicadores são encontrados em grande número em nossas análises e se constroem juntamente com os conteúdos da fala do sujeito.

A organização dos pré-indicadores, que como afirmamos acima são encontrados em maior número, não aparece no corpo do texto, sua organização consistiu em um primeiro momento de análise. A tarefa seguinte foi agrupar os pré-indicadores, pela “similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição”, como nos orienta Aguiar e Ozella (2006, p. 236), para então organizar os indicadores.

Os indicadores reduziram a diversidade de temas e nos conduziram a uma visão abrangente em relação a fatos que ao mesmo tempo motivam o sujeito e paralisam sua ação.

Nessa pesquisa depreendemos 72 indicadores numerados que estão precedidos por uma letra que indica de quais instrumentos foram construídos. A legenda, correspondente a essa organização dos indicadores por letras, é a seguinte: **e** – entrevista, **r** – instrumento: relato escrito, **d** – instrumento: debate a partir de texto, **c** – instrumento: caixa de palavras, **g** – instrumento: atividade com gravuras, **f** – instrumento: atividade de completar frases.

Ordenando essas falas/informações e realizando uma nova leitura da aglutinação de indicadores foi possível identificar nove núcleos de significação. Esses nove núcleos de significação foram constituídos a partir dos indicadores, “que

tem como critério a articulação de conteúdos semelhantes, complementares ou contraditórios” (Aguiar e Ozella, 2006, p. 240).

Os sentidos e significados só são possíveis de ser apreendidos quando analisados no movimento de construção e transformação revelado pelo sujeito. Os nove núcleos de significação apreendidos dão conta de expressar as questões centrais apresentadas pela professora, revelando os sentidos e significados que atribui ao sucesso escolar.

Aguiar e Ozella (2006, p. 240) descrevem bem esse processo analítico, e corroboram para essa discussão quando afirmam que “Caminhando na compreensão dos sentidos, relembramos a importância da análise das determinações constitutivas do sujeito”. Assim, a preocupação em fazer uma análise que realmente expressasse essas determinações constitutivas considerou sempre os motivos e necessidades da professora ao longo de sua atividade docente.

4 Análise

A análise das informações obtidas durante as entrevistas/conversas com a professora Maria é sem dúvida o cerne desta tese. Conhecer essa professora, conviver com ela por um período, participar de sua atividade profissional foi o que tornou possível construir a nossa análise a respeito dos sentidos e significados atribuídos pela docente ao sucesso escolar.

Para a organização e análise dos núcleos de significação, optou-se pela utilização apenas das informações da professora Maria, dado que as informações, por ela fornecidas, foram consideradas suficientes para a elaboração das teorizações pertinentes a análise, de modo a atingir o objetivo proposto da pesquisa.

Apresentamos a seguir o processo de construção dos pré-indicadores e indicadores, sendo que todo esse percurso redundará na organização dos núcleos de significação que buscam revelar o modo de sentir, e agir dessa professora, sujeito da pesquisa, dentro do movimento dialético de sua atividade docente.

4.1 Processo de organização dos Núcleos de Significação

De acordo com nossa metodologia, o processo de organização dos núcleos de significação tem seu início a partir de leituras flutuantes das entrevistas.

Dessa leitura foi possível perceber as palavras, ou frases que se destacaram na fala da professora colaboradora. Essas palavras, carregadas de um conteúdo emocionado são sempre significadas, e a partir daí iniciamos o trabalho de articulação e aglutinação dos pré-indicadores, identificados pelos critérios de “similaridade, pela complementaridade ou pela contraposição” (Aguiar e Ozella, 2005, p. 241).

Iniciamos esta análise com a organização dos pré-indicadores das entrevistas, mas que não são apresentados aqui, dada a grande quantidade e volume que teríamos. Optamos pela a apresentação direta da organização dos indicadores de cada entrevista.

Apresentaremos a seguir os indicadores agrupados, que resultaram de um trabalho construtivo interpretativo, e que aparecem sempre em grande número. Para poder acompanhar com mais clareza esse processo, apresentamos, juntamente os trechos do discurso da professora em que estão contidos os indicadores.

4.1.1 Primeira entrevista com Maria

Essa primeira entrevista teve como objetivo principal uma aproximação entre pesquisadora e professora colaboradora da pesquisa. A pergunta inicial foi sobre a trajetória profissional, uma fala livre que a conduzisse para onde quisesse e que lhe possibilitasse relatar pontos mais significativos, mais emocionados de sua caminhada.

INDICADOR:
1) Satisfação em encontrar a profissão que despertava sua paixão desde a infância
Porque na verdade quando eu comecei a dar aula era uma parte assim muito minha que eu tinha vontade de dar aula, aos meus 8, 10 anos já pensava em dar aula.
...tinha o fogão de lenha e tinha os carvões. E os carvões a gente brincava em cima da madeira, fazendo a letra, dando aula e com isso, eu sempre falava assim: um dia eu vou ser professora, um dia eu vou ser professora.
Na sala de aula eu já ajudava os meus professores, entendeu? Eu era bem “caxias” com os professores, sabe. Eu ia encontrar os meus professores na estrada sabe.
meu tio tinha uma escola lá e eu fui convidada pelo mesmo diretor, supervisor da escola, mas eu falei: Mas eu não tenho magistério.
Então eu comecei aos meus 17 anos trabalhando.

INDICADOR:
2) Realidades distintas que influenciaram a forma de encarar a profissão hoje
Então eu dava aula os dois período, de manhã eu trabalhava com 1ª, 2ª , 3ª e 4ª e a tarde eu trabalhava com 1ª, 2ª , 3ª e 4ª.
Isso eu trabalhei quatro anos na escola que foi lá no Paraná, depois eu mudei pra outra cidade.
No Paraná eu tive a experiência de trabalhar de 1ª a 4ª série 12 anos, em multisseriada, de manhã e a tarde.
Ai eu trabalhei mais quatro anos em outra escola que era multisseriada também, só que duas séries de manhã e duas séries a tarde, duas e duas, aí era mais mordomia.
Trabalhei com 1ª série lá em Rondônia, em uma escola particular até chamada Sossego da Mamãe.
Quando eu comecei a trabalhar com só a uma série eu achei uma delícia, além de tudo uma escola particular que eram apenas no máximo 20 alunos. Enquanto que a multisseriada tinha até 40 alunos dentro da sala de aula.
E quando cheguei aqui em São José dos Campos , eu cheguei em 79, então já estou com 15 anos aqui, 17 anos , 17 né 15 anos eu trabalhei no**, na escola Estadual, trabalhei 15 anos lá, uns anos primeira, outros anos segunda, terceira, e depois eu trabalhei só com 4ª série.
Vir pro ** (outra escola), apesar que eu gosto daqui, porque é pertinho da minha casa, sabe, Moro perto, vai fazer dois anos que eu estou aqui.
Fiquei praticamente 10 anos com quarta série, depois voltar para 2 série então já estava acostumada com o ritmo, falar alto, né sabe, a segunda série tem que ter um trabalho todo especial.

INDICADOR:
3) Dificuldades que viveu com alunos no início de sua carreira
A minha família, nós éramos em nove, onde praticamente sete, oito estudavam quase na mesma época. Então eu ia recolhendo os livros. Não ganhava livros, não ganhava caderno, não ganhava lápis, hoje não, hoje é uma facilidade.
Não era a facilidade que tem hoje, né, e quando eu comecei a dar aula foi assim uma coisa assim naquele lugar aonde meu tio morava, que hoje fala sem terra, né..., só que era mata fechada né, eles falava que era grileiro.
Eu comprei um calderãozinho e eu dava por exemplo hoje, pra um aluno, ele trazia o calderãozinho de comida pra mim, amanhã.
Eles traziam o que eles tinham em casa. Se eles comiam feijão com farinha, eu comia feijão com farinha.
Eu cortava o cabelo das crianças na escola. Era tipo assim, era tipo assim, tinha que fazer tudo.
INDICADOR:
4) Ser professor no passado e hoje, conflito
Não era a facilidade que tem hoje, né.
Então eu dava aula os dois período, de manhã eu trabalhava com 1ª, 2ª, 3ª e 4ª e a tarde eu trabalhava com 1ª, 2ª, 3ª e 4ª.
Porque era assim, professor que andava quinze, dezesseis quilômetros pra chegar a pé pra dar aula. Não era a facilidade que tem hoje, né, e quando eu comecei a dar aula foi assim.
Nenhum aluno você via fazendo o que os alunos fazem hoje.
Aquela época, o professor tinha valor. O professor era um professor mesmo.
A professora era a Dona Maria, e aí eles me chamavam de Dona Maria, Dona professora.

INDICADOR: 5) Sua formação ou falta de formação
Mas eu não tenho magistério.
Aí, nós, os professores, que estavam dando aula, surgiu o Projeto Logos II. Então, esse Projeto Logos II dava direito ao normal, você entendeu? Aí eu dava aula e estudava no projeto Logos II, que era o projeto pelo estado do Paraná, aprovado pelo MEC e tudo.
Eu pude me formar no Normal, era Normal naquela época. E aí eu dei aula e estudava.
Mas foi assim uma dificuldade porque eu tinha a quarta série, agora você já imaginou? Eu tinha quarta série e dava aula pra quarta série.
Comecei a dar aula, ai não tinha mais dinheiro pra fazer uma faculdade e esse ano passado que eu terminei na verdade o normal superior, que é o nível superior, fazendo novamente o normal superior por tutor.
INDICADOR: 6) Disponibilidade para aprender
Eu pude me formar no Normal, era Normal naquela época. E aí eu dei aula e estudava.
Eu tinha quarta série e dava aula pra quarta série.
Eu levava as atividades, eu levava tudo pra minha casa, chegava lá todo mundo ia passear e eu ficava fazendo aula, meu irmão era mais inteligente do que eu assim, porque ele na verdade ele tinha facilidade com matemática.
Ai eu passava na casa da minha mãe no sábado e no domingo que era os dias que meu irmão me ajudava a fazer a aula.
Eu não sabia nem o que era mimeógrafo. Não sabia nem pegar em mimeógrafo. Lá eu aprendi, eu não sabia nem que tinha um negócio pra passar as folhas, entendeu?
Fui pra Rondônia, que eu falei pra você que aí tinha vinte aluno numa sala, eu achava que tava no céu, além de tudo aí eu aprendi a fazer matriz, aí eu não sabia né, aí eu achava MATRIZ, achava que era igreja,

INDICADOR:
7) Aprender e ensinar ao mesmo tempo
Cada série eu tinha um caderno. Eu preparava no domingo e levantava oito horas da manhã e passava o dia todo preparando aula.
Ai eu passava na casa da minha mãe no sábado e no domingo que era os dias que meu irmão me ajudava a fazer a aula.
Aí foi ensinando que eu fui aprendendo...
Eu não sabia nem o que era mimeógrafo. Não sabia nem pegar em mimeógrafo. Lá eu aprendi, eu não sabia nem que tinha um negócio pra passar as folhas, entendeu?
INDICADOR:
8) Passado que faz valorizar o hoje
Porque acho que aquela época era difícil, eu era merendeira, eu era faxineira, eu era ... além de ser psicóloga das mães.
Na verdade eu tinha que ser tudo na escola. Hoje não, nós temos essa facilidade, se você for comparar os dias de hoje com os de antigamente, só que as crianças e os pais davam valores aos professores.
Aí pegava duas lousa, uma colocava...duas lousa lá no fundo da sala, e duas lousa na frente e virava duas turma pra cá e duas turma pra lá. (...) aí tinha que toma conta que o aluno tinha que ir pra 2ª série sabendo lê, se não soubesse lê, naquela época que o aluno, reprovava né.
E por exemplo, é, livros velhos que eu estudei, que meu irmão estudou, pegava as folhas e rasgava, ia tirando folha por folha pra que eles levassem pra casa e depois trazerem no outro dia pra ler.
Hoje os professores reclamam, graças a Deus eu não reclamo não, sabe por que? Porque acho que aquela época era difícil.
Hoje o estado tem mordomia, tem 6 falta por ano né, de abonada lá, na minha época não, eu não faltava um dia, graças a Deus que não ficava doente.

INDICADOR:
9) Reconhecimento do trabalho realizado a partir do olhar dos supervisores
Eles chegavam lá e ficavam..., eu tinha um caderno de visita, e nesse caderno eles escreviam maravilhas
Tinha assim relatos de diretor, coordenador, que iam e quando era reunião dos professores, sempre meu nome estava lá, elogiando. Eu ficava assim super lison... como é que fala, nossa ficava lá em cima.
Dezessete anos, eu não tinha nem como me expressar, então eu ficava toda, toda, quando eles falavam que a minha escola é !
INDICADOR:
10) Desconforto com a mudança de comportamento e de atitudes da escola de hoje
Não era igual hoje... também... repetia muito aluno né? Era a repetição que tinha mais eram poucos que repetiam.
Eu dei aula quatro anos, os alunos iam pra segunda série sabendo ler, iam pra terceira série sabendo mesmo. Não era igual hoje... também... repetia muito aluno né?
Hoje o estado tem mordomia, tem 6 falta por ano né, de abonada lá, na minha época não.

Abaixo apresentamos todos os indicadores encontrados nessa entrevista, destacando que a letra “e”, que aparece ao lado de cada indicador numerado, representa que este foi construído a partir da entrevista.

INDICADORES
1e) Satisfação em encontrar a profissão que já despertava sua paixão desde a infância
2e) Realidades distintas que influenciaram a forma de encarar a profissão hoje
3e) Dificuldades que viveu com alunos no início de sua carreira
4e) Ser professor no passado e hoje, conflito.
5e) Sua formação ou falta de formação
6e) Disponibilidade para aprender
7e) Aprender e ensinar ao mesmo tempo
8e) Passado que faz valorizar o hoje
9e) Reconhecimento do trabalho a partir do olhar dos supervisores
10e) Desconforto com a mudança de comportamento e de atitudes da escola de hoje

4.1.2 Segundo encontro: construção da Trajetória de Vida da professora Maria

No segundo encontro solicitamos que Maria falasse de sua vida desde a infância. Foi um encontro agradável, com maior liberdade de expressão. Ressaltamos que depois desse encontro traríamos por escrito a sua trajetória de vida, que agendaríamos um horário para ler o que a pesquisadora construiu a partir dos relatos, e que depois poderíamos alterar/completar algumas informações se fosse da vontade da professora Maria.

Como Maria havia solicitado que ao final de cada encontro adiantássemos sobre o que falaríamos no encontro seguinte, a professora já se preveniu e escreveu de próprio punho a sua história.

Maria prontamente entregou algumas folhas e disse que deveríamos ler em casa (depois mudou de idéia e leu com a pesquisadora) o que havia escrito “do coração”, e disse ainda “que se emocionou muito em lembrar sua trajetória”. Essa ação foi interessante, pois partiu da iniciativa da professora.

Nesse dia não realizamos a entrevista gravada, apenas lemos com Maria o que havia escrito e ficou combinado que no próximo encontro poderíamos completar/alterar o que a pesquisadora construiria a partir dos seus relatos orais e desse relato escrito.

A seguir apresentamos a construção dos indicadores desse relato feito por Maria.

INDICADOR: 11) Orgulho dos pais
Nasci numa família humilde, mas com pais muito amorosos.
Éramos uma família muito feliz, apesar das dificuldades financeiras.
Meu pai era exemplar, não sabia ler nem escrever, mas era sábio nas palavras, não tinha vício nenhum, só trabalhava para não deixar os filhos passar necessidade.
Sempre nos educou (pais) para sermos pessoas respeitadas.
Minha mãe era quem cuidava da casa, não deixando faltar nada, era um exemplo de mãe, ensinava com muito carinho tudo o que cada um precisava saber.

INDICADOR: 12) Dificuldades vividas na infância
Minha família era numerosa.
Éramos em 12 pessoas na casa, papai, mamãe, um irmão de criação, eu e mais 8, dois irmãos e 6 irmãos.
Nunca tivemos terra própria.
Meu pai sempre foi colono, trabalhava na roça e o lucro era sempre a porcentagem combinada.
Para continuar os estudos tínhamos que pagar ônibus para estudar na cidade, como isso era impossível, porque meu pai não tinha condições, assim todos os meus irmãos só chegaram até a quarta série.
Passei 3 anos na 1ª série por motivo que como meu pai não tinha terra para trabalhar mudávamos todo ano depois da colheita, quando chegava na outra escola, não conseguia passar nos exames.
Meu pai sempre precisou da mão-de-obra dos filhos.
INDICADOR: 13) Desafio de estudar no passado e hoje
Meu pai sempre precisou da mão-de-obra dos filhos, mas nunca deixou que ficássemos sem estudar pelo menos até a quarta-série.
Quando comecei ir na escola lembro-me que tinha mais de sete anos.
Passei 3 anos na 1ª série por motivo que como meu pai não tinha terra para trabalhar mudávamos todo ano depois da colheita, quando chegava na outra escola, não conseguia passar nos exames.
Terminei minha 4ª série com 13 anos, com direito até a diploma.
Depois de mais de 20 anos sem estudar fiz um ano de Pedagogia, fui muito bem, mas por motivo financeiro parei, apesar de me arrepender.
Agora mesmo estou enfrentando mais um desafio, estudando para o concurso público mesmo sabendo que estou no final da carreira, esperando minha idade para aposentar.
E fazendo Letra e Vida (curso oferecido pelo Estado de São Paulo aos sábado por tele aula).

INDICADOR:
14) Vida profissional e formação desafiadora
Precisou de uma professora em um lugar onde professores formados não tinham interesse de ir.
Depois dos 12 anos só comecei a estudar aos meus 17 anos, quando comecei a trabalhar como professora no ano de 1977.
Surgiu um projeto que dava direito ao normal.
Só então, passei de leigo para normalista.
Iniciei o Normal Superior que nesse ano de 2005 terminei.
Agora mesmo estou enfrentando mais um desafio, estudando para o concurso público mesmo sabendo que estou no final da carreira, esperando minha idade para aposentar.

Abaixo apresentamos todos os indicadores encontrados nesse relato escrito por Maria, destacando que a letra “r” que aparece ao lado de cada indicador numerado representa que este foi retirado a partir do instrumento denominado relato escrito.

INDICADORES
11r) Orgulho dos pais
12r) Dificuldades vividas na infância
13r) Desafio de estudar no passado e hoje
14r) Vida profissional e formação desafiadora

4.1.3 O terceiro encontro com Maria

Nesse encontro realizamos a leitura da trajetória de vida de Maria. Fizemos duas cópias, entregamos uma a ela e iniciamos a leitura. Maria chorou, tentava disfarçar dizendo que não era choro, ria, mas as lágrimas corriam pelo seu rosto. Houve momentos em que a pesquisadora ficou contagiada pela emoção e também sentiu algumas lágrimas caírem sobre o papel.

Quando terminamos a leitura Maria disse que nunca em mais de 20 anos alguém tinha se preocupado com sua vida, que iria guardar para sempre aquele papel e mostrar em sua casa, para seus amigos, a sua história.

Perguntamos-lhe se não faltava nada, se para ela o relato estava completo. Maria falou alguma coisa sobre não ser efetiva na escola, ainda, de não ter passado em nenhum concurso.

Depois, observando que Maria não havia percebido que nada constava sobre seu marido, pedimos se gostaria de acrescentar algo sobre ele em sua história.

Prontamente ela concordou e sempre muito risonha e alegre, divertiu-se muito com o esquecimento, salientando que João faz parte, sim, de sua vida, mas, achou que era só a vida dela que importava na pesquisa.

A seguir, apresentamos os indicadores do relato que complementa a história de sua vida.

INDICADOR: 15) O marido é de sua família
Meu marido, por exemplo, ele é, é, meu primo.
Eu casei com meu primo.
Com 8 anos ele falou para mãe dele: “Oh, mãe, eu vou casar com aquela prima minha”.
E eu morava na roça, eles eram, eles eram primo rico.
Ele parecia até irmão gêmeo do meu irmão.
Que era muito quase irmão gêmeo de mim também que era o irmão que eu mais tinha ligação, que era meu irmão, meu irmão.
INDICADOR: 16) A família vê no primo o marido ideal de Maria
Na verdade ele também era trabalhador, às vezes também meu marido até imitava meu pai.
Você acredita que na época da colheita ele ia lá ajudar, ajudar na colheita pra meu pai elogiar ele.
O meu marido com isso, a minha mãe e o meu pai ficavam tudo assim, tudo puxa ele é um menino trabalhador.
Mora na cidade e vem aqui na roça trabalhar na época de colheita, que era a época das férias, né? E então com isso ele conquistou todo mundo.
Meu pai não bebia, não jogava, não dançava, não fumava e ele era tudo aquilo que o meu era.
E eu não sei se é por isso que o meu marido era assim até a mesma roupa que um (o irmão) vestia, o outro ia lá e comprava a mesma roupa também. Uma ligação muito grande assim.

INDICADOR:
17) A família do primo vê em Maria a esposa ideal para o filho
Enquanto isso a família por eu ser uma pessoa que eles viam que eu era trabalhadora, eu era dedicada né, e então a família toda né, além de eu ser, por exemplo, tudo isso, eles achavam assim, que daria certo.
Então com os meus 14 anos, 15 anos, ele ia direto na minha casa e a família dele, pai dele, o pai dele chega chorar. O pai dele era apaixonado por mim.
Então chegava as férias, quem que vai pra casa da tia. Sempre era eu porque era eu que era trabalhadeira, limpava. Então com treze anos, quatorze anos, eu fazia tudo isso. Os meus doze anos eu era uma dona de casa.
E aí os pais dele ficavam muito chateados por eu não gostar dele
INDICADOR:
18) Motivos que afastavam Maria do primo
E eu fui crescendo, e eu não fui me interessando com ele porque eu tinha medo que os meus filhos, tinha aquele problema que os filhos saem com defeito.
Na verdade eu gostava dele, mais como que eu sabia que ele era muito apaixonado, ficava pensando.
Eu me achava... Eu falava: “É só eu querer e ele tá aqui, eu não tô querendo e pronto”.

INDICADOR:
19) Motivos que aproximaram Maria do primo
Desde os 8 anos de idade que ele gostava de mim.
a família dele falava que se apaixonou por mim com 8 anos.
Ele parecia até irmão gêmeo do meu irmão.
Que era muito quase irmão gêmeo de mim também que era o irmão que eu mais tinha ligação, que era meu irmão, meu irmão.
Arrumava um namorado, parecia que não dava certo. Arrumava outro, não dava certo.
E quando chegou essa prima minha do Rio, muito carioca sabe? Tudo assim... primo pra cá, primo pra lá... E eu fiquei enciumada. Aí eu achava assim: "Porque primo, eu não chamo ele de primo... né?"
A minha sogra falava assim: "É João, se você quer casar com a prima, porque não casa com a Inês? Inês é branquinha, Inês ela é habilidosa, ela sabe bordar, ela sabe costurar, entendeu?"
INDICADOR:
20) Identifica no futuro marido as mesmas qualidades do pai e do irmão
Ele parecia até irmão gêmeo do meu irmão.
que era muito quase irmão gêmeo de mim também que era o irmão que eu mais tinha ligação, que era meu irmão, meu irmão. esse irmão mais novo meu era como se fosse meu irmão gêmeo Saíamos juntos, aonde que ele ia ele me levava.
Meu pai não bebia, não jogava, não dançava, não fumava e ele era tudo aquilo que o meu pai, meu pai era.

INDICADOR: 21) Maria decide namorar João
É só eu chegar lá e falar com ele que se ele quer namorar comigo e pronto. Ele namora”.
Aí eu escrevi uma carta pra ele, pedindo em namoro, eu escrevi uma carta, e eu pedi em namoro... Eu fiquei muito envergonhada naquela época porque a carta ficou em mão em mão.
Namoro teria que ser pra casamento.
Com três meses de namoro nós noivamos e dois anos, casamos.
INDICADOR: 22) Sente-se realizada no casamento
Eu, eu graças a Deus, se fosse para escolher novamente né, escolheria ele de novo porque ele é um paizão, um maridão (fala isso e chora).
Depois que casei fui morar na cidade.
Quando eu fui para Rondônia eu já tinha os dois meninos.
E hoje ainda tenho uma netinha da meu filho mais novo, é a minha vida.
INDICADOR: 23) Superação de dificuldades financeiras
A situação tava difícil, lá (em Rondônia) pretendíamos reunir capital para comprar um caminhão.
Eu trabalhava no Paraná e não recebia. Ele, gerente de posto, e ganhava pouco. Comprou com o pai o caminhão, não deu certo. Ele foi para Real, linha, aí esse dono do posto foi para Rondônia e levou nós pra lá.
Fomos com um objetivo. Vendemos casa no Paraná, compramos uma casa... passar quatro anos lá e voltar com um trabalho de caminhão pra ele. Como é o sonho do meu filho.
Foi o que aconteceu em Rondônia, era uma saudade tão grande. Não tinha amigos, era só trabalho.
Voltamos para São José dos Campos com caminhão, e a gente vive bem, os dois trabalham e deu para criar nossos filhos com amor.

Abaixo apresentamos todos os indicadores encontrados nessa entrevista, destacando que a letra “e”, que aparece ao lado de cada indicador numerado, representa que este foi construído a partir de entrevista.

INDICADORES
15e) O marido é de sua família
16e) A família vê no primo o marido ideal de Maria
17e) A família do primo vê em Maria a esposa ideal para o filho
18e) Motivos que afastavam Maria do primo
19e) Motivos que aproximaram Maria do primo
20e) Identifica no futuro marido as mesmas qualidades do pai e do irmão
21e) Maria decide namorar João
22e) Sente-se realizada no casamento
23e) Superação de dificuldades financeiras

4.1.4 Entrega da trajetória de vida da professora colaboradora da pesquisa – quarto encontro

Após a correção/complemento da trajetória de vida da professora Maria, marcamos um encontro para entregar esse material impresso e devidamente alterado.

Nesse dia apenas entregamos o material, relemos a parte que foi alterada e não realizamos nenhuma entrevista gravada. A aproximação, o vínculo necessário para seguir com a pesquisa estava consolidado.

Nesse dia Maria convidou a pesquisadora para participar do café no intervalo da aula. Nesse momento de espera permanecemos na sala de Maria, conversamos com os alunos e observamos o andamento da aula.

4.1.5 Quinto encontro com Maria

Nesse encontro a pesquisadora solicitou que a professora falasse sobre os dois extremos da sua classe, alunos com sucesso escolar e alunos em risco de fracasso escolar. Durante a entrevista foi necessário indagar sobre diferentes pontos para complementar as informações; esses pontos foram especificamente sobre: reforço escolar, apoio da coordenação/direção da escola.

A conversa com a professora colaboradora nesse quinto encontro ficou mais centrada na questão das dificuldades dos alunos do que em seus êxitos. Várias vezes tentamos indagar sobre os “bons alunos”, mas a conversa logo retornava ao problema de aprendizagem e de comportamento dos educandos.

A seguir apresentamos a construção dos indicadores dessa entrevista.

INDICADOR:
24) Necessidade de utilizar novas formas de trabalho com alunos em risco de fracasso escolar
Eu sento individualmente cada dia com eles, não faço assim com todo mundo.
Tem que ficar ajudando e dando atividade diversificada pra eles.
Vou tomando leitura, vou trabalhando.
Uma vez por semana eu pego, uma vez só por semana que eu posso pegar cada um.
Ai eu pego letra do alfabeto e nós vamos formar palavras.
Os que têm dificuldade e eu coloco com outro que está bem porque só assim ajuda.
Eles têm a dificuldade e tem que trazer e ler com eles perto de mim pra ver como que eles estão reagindo, o que eles estão aprendendo, onde que eles estão com dificuldade.
Então eu tenho que ir cozinhando no banho Maria. Fazendo o que eles podem.

INDICADOR:
25) Os alunos com sucesso escolar não precisam da professora
Os que vão bem, eu não me preocupo muito com os que vão bem.
Vão bem, sabe por que? Porque não precisa, eles não precisam de um acompanhamento porque eles são ágeis, são rápidos.
Às vezes até atrapalha porque eu quero ficar com os alunos e pra esses alunos eu trago até atividade a mais porque são atividades assim pra que eu possa trabalhar mais um pouco com esses que ainda estão precisando da minha ajuda.
Os que vão bem vão bem, eles não precisam de ficar...
INDICADOR:
26) A realidade de sua sala de aula a deixa em conflito/incomoda
A sala, ela está quase toda a alfabetizada.
Eu sei que é difícil.
Eu tenho 3 alunos que ainda estão com dificuldade.
Mas o problema é saber como eu tenho muita dificuldade assim eu tenho um conflito do aluno estar na 2ª série e ele não saber ler.
Eu acho que eu me culpo.
Tem que ficar ajudando e dando atividade diversificada pra eles.
Como que eu fiquei 12 anos na 4ª. série dando aula e quando chegava aluno na 4ª série eu ficava apavorada, como que eu vou trabalhar...
Com 36 alunos que sabem ler e 3 ou 4 que não sabem.

INDICADOR:
27) Necessidade de oferecer carinho para as crianças que julga ter dificuldades
Não escrevo assim, eu não coloco no caderno deles assim errado, ou coloco um vermelho e corrijo. Eu falo que ele é inteligente, mas que ele pode melhorar.
Eu nunca coloco um não pra ele.
Porque se eu colocar um não eu estou derrubando ele
Não falo assim, sua letra está feia, sabe? Eu sempre incentivo assim: “Vamos melhorar a letreirinha, você é capaz”.
Mas eu estou fazendo um trabalho individual, levantando a auto-estima deles, entendeu?
Se eles leram uma vez pra mim e eu já vou lá, dou um beijinho, escrevo...
O máximo que você tem que dar pra ele aqui é carinho e atenção.
INDICADOR:
28) A escola ficou desinteressante para o aluno e o aluno não se interessa pela escola
Hoje o que eu noto, há 25 anos atrás e agora, o que eu percebo é que as crianças têm tantos atrativos, vamos lá, entre aspas, é tanto atrativos que talvez o que nós professores oferecemos pra ele seja, não seja assim um chama a atenção deles.
Eu não sei, pra falar a verdade eu com 25 anos de sala de aula eu fiquei 12 anos com 1ª série mas era aquela época que a 1ª série reprovava, e tinha vontade de ler, e tinha vontade de aprender.
Há 25 anos atrás, eu poderia falar pra você que o aluno era interessado.
Eu acho que a criança aprendia mais porque era muito mais interessada e o que você falava pra ela era novidade.
E eu mandava recortar, eu mandava fazer... Hoje, por exemplo, eles não têm essa paciência, eles não sabem mexer...

INDICADOR:
29) É a condição familiar é um forte indício de fracasso entre os alunos
Porque essa menina que eu falei pra você, acho que comentei com você que o pai está preso, o outro o padrasto está preso e a menina a mãe não quer saber dela que nem a mãe nem o pai mora com a tia.
Quando você vê alunos com dificuldade, você percebe alguns que é desestruturação da família.
Tem um monte de aluno que tem só pai, só mãe, mas a mãe cuida direito, ela faz o papel do pai e da mãe. Não é porque não tem pai, não é isso que eu quero falar...
Eu vi uma menina falando, essa que tem dificuldade mesmo, que ela levou uma surra porque ela não fez um trabalho pra tia.
Mas é aquela que mora com o pai que bebe, que quebra tudo, que não trabalha, quem trabalha é a mãe.
Mas por que você não vai morar com a sua mãe, com seu pai? “Minha mãe eu não conheço, meu pai não me quer e meu avô eu só vou nos finais de semana pra lá porque meu avô também não me quer”.
É uma coisa de família desestruturada mesmo.
São esses alunos que tem mais problemas. Mesmo que você arruma ele aqui, ele chega em casa ...
Percebi o dia que essa menina falou pra mim doeu o coração de eu saber que ela apanhou porque não fez o serviço.
E aí eu fico pensando, como que eu vou cobrar da menina as coisas se eu vou lá falar pra tia dela ela bate nela? Ela já não tem pai, não tem mãe, ninguém quer a menina... Como é que eu vou falar?

INDICADOR:
30) Os problemas familiares nem sempre interferem na aprendizagem do aluno
As maiorias dos meus alunos têm pais separados e que tem outra família e que às vezes moram com a avó. Mas a avó toma conta direitinho.
Tem um monte de aluno que tem só pai, só mãe, mas a mãe cuida direito, ela faz o papel do pai e da mãe. Não é porque não tem pai, não é isso que eu quero falar...
Tem aluno que aqui ela é adotada por tia, mas é ótima aluna Muito melhor que aquela que mora com o pai.
Porque às vezes é família que só mora a mãe, não tem pai, não tem nada, não importa o que, mas é uma família, que é tem companheiro e é estruturada.
INDICADOR:
31) Os problemas de aprendizagem são de origem psicológica
Então são problemas psicológicos que esses alunos meus que eu tenho, são esses problemas.
Então são problemas psicológicos destas crianças que agora não estão sabendo ler.
Então é muito difícil esse conflito deles não guardarem por problemas psicológicos, é muito difícil lidar com essas crianças.

INDICADOR:
32) A teoria não corresponde à realidade escolar
Por mais que nós estamos tendo curso, tem esse Letra e Vida, Teia do Saber, tudo é trabalho pra ver, levantando, organizando como que é, como que pode fazer essas crianças lerem e escreverem.
Então não sei se esse seria o método ideal. Ela tirou de nós professores, ela teve a idéia dela depois fizemos com os alunos, levamos lá, os professores trabalharam....
Ai quando eu vejo as tele-aulas que eu assisto falando, quer dizer, nós estamos ainda a caminho de uma alfabetização mais completa, porque agora ainda é complexa.
Eles falam: você pega esse aluno, você trabalha diferenciado com os alunos mas numa sala de 35 alunos é muito difícil.
Pensar, fazer o seu próprio texto, porque as crianças ainda estão naquele...,no antigo ainda.
E os professores vão lá, entre aspas, não vou tirar eu! Porque eu acho que eu ainda tenho um pouco do tradicional. Então é muito difícil! É claro que eu estou estudando, estou fazendo o Letra e Vida que ensina muito.
Você vai em vários cursos e eles não sabem, não tem receita, pra você falar assim... Olha, eu faço isso, isso e isso com o aluno.
E qual a receita pra que esse aluno vá lá sem saber ler?

INDICADOR:
33) Conflito entre a realidade escolar do passado e hoje: não consegue definir o que é melhor
E naquela época, antigamente era uma época dura, tinha castigo, não passava de ano.
Mas o aluno só passava se ele soubesse ler.
Mesmo na “decoreba”, mas ele tinha que saber ler. Não sabia produzir um texto...
Qual a diferença do método antigo, com o construtivismo e com o tradicional? O construtivismo ele constrói.
Os textos dele são muito mais criativos, enquanto que o tradicional era muito aquilo.
Então é tudo muito bom, eu acho que agora é muito bom que eles têm o próprio pensamento e você não precisa ficar fazendo uma coisa repetitiva. Mas eu tenho muita dificuldade.
Com 25 anos (de trabalho), eu ainda me encontro com dificuldade com essas crianças que estão na 2 ^a ., na 3 ^a ., na 4 ^a .
Aquela época eu não sei se nós professores tínhamos uma visão mais ampla.
Então a nossa visão era pequena então era aquilo que nós ensinávamos para os alunos e o aluno sabia e também ele não procurava ampliar os conhecimentos porque ele não tinha televisão, ele não tinha vídeo game, ele não tinha computador...
E era uma escola particular... Mesmo assim, porque lá eu via que era tudo mecanizado, um mecanismo.
Antigamente era valorizado porque não era ganhado.
Hoje eles ganham e não valorizam. Aquela época eles não ganhavam.
Era o pai que comprava, era o pai que estava ali orientando porque sabia que vinha do bolso do pai.
Hoje o nosso aluno está rebelde dentro de uma sala de aula.

INDICADOR:
34) Os diferentes saberes em mundos diferentes
Porque eu achava que as crianças tinham uma visão muito maior que a turma da roça.
Como diz meu pai, meus pais sempre falavam assim, que as pessoas da cidade eram meio bobão, porque chegavam na roça não sabiam o que era um pilão, não sabiam o que era uma mão de pilão, não sabia de que jeito que o porco roncava, de que jeito que o cavalo relinchava.
E a pessoa da roça era sábia porque ela sabia a visão do mundo da roça.
Enquanto isso o da cidade sabia da cidade, do seu mundo, cada um sabia do seu mundo.
Meu pai era tão sábio que passava a previsão do tempo. Papai falava: "Vai chover. Os 'tetel' estão cantando, vai chover". A tarde chovia...
Enquanto que hoje todo mundo sabe se vai chover ou não, se o tempo está nublado ou não, olhando pra televisão, olhando pro computador
E na roça era observando a natureza. Então a criança sabia muito mais da natureza do que os da cidade.
INDICADOR:
35) Necessidade de reforço positivo para o desenvolvimento do aluno
Não escrevo assim, eu não coloco no caderno deles assim errado, ou coloco um vermelho e corrijo. Eu falo que ele é inteligente, mas que ele pode melhorar.
Não falo assim, sua letra está feia, sabe? Eu sempre incentivo assim: "Vamos melhorar a letrelinha, você é capaz".
Eu nunca coloco um não pra ele.
Porque se eu colocar um não eu estou derrubando ele.

Abaixo apresentamos todos os indicadores encontrados nessa entrevista, destacando que a letra "e", que aparece ao lado de cada indicador numerado, representa que este foi construído a partir de entrevista.

INDICADORES
24e) Necessidade de utilizar novas formas de trabalho com alunos em risco de fracasso escolar
25e) Os alunos com sucesso escolar não precisam da professora
26e) A realidade de sua sala de aula a deixa em conflito/incomoda
27e) Necessidade de oferecer carinho para as crianças que julga ter dificuldades
28e) Acredita que a escola ficou desinteressante para o aluno e o aluno não se interessa pela escola
29e) A condição familiar é um forte indício de fracasso entre os alunos
30e) Os problemas familiares nem sempre interferem na aprendizagem do aluno
31e) Os problemas de aprendizagem são de origem psicológica
32e) A teoria não corresponde à realidade escolar
33e) Conflito entre a realidade escolar do passado e hoje: não consegue definir o que é melhor
34e) Os diferentes saberes em mundos diferentes
35e) Necessidade de reforço positivo para o desenvolvimento do aluno

4.1.6 O sexto encontro com Maria

Nesse encontro procuramos retomar alguns pontos do encontro anterior e organizar uma entrevista recorrente sobre o mesmo tema: os extremos da escola. Tentamos indagar à professora sobre a questão do sucesso escolar, embora tenha ficado evidente que a questão do fracasso é mais latente em seu relato.

A seguir, a organização dos indicadores:

INDICADOR:
36)O aluno com sucesso tem uma formação religiosa
Se ele vê a família, mesmo que não tenha livro, mas, por exemplo, lê a Bíblia, ele vai ler a Bíblia.
É um aluno que por exemplo ele sai, ele vai a igreja com os pais. Ele participa. Eu acho que estrutura mais, ele tem que ter uma religião.
Seja lá o que for, mas, ele tem que ter uma religião.
Ele é o melhor aluno da sala. Ele é, a mãe dele leva ele pra igreja, ele é uma pessoa muito assim... Você vê ele sempre falando de Deus, ele é uma pessoa evangélica.
INDICADOR:
37) Aluno com sucesso escolar: seu interesse pela escola inicia em casa
Ele tem interesse (aluno com sucesso).
O interesse é do aluno.
Mas isso, esse interesse, vem da própria família.
Mas o aluno é interesse dele próprio, mas com ajuda da mãe.
Esse menino aí é ótimo aluno, mas a mãe com certeza a gente vê que é uma ótima mãe, que pega no pé, não falta.
Então os alunos que tem sucesso, são estruturados, que tem a família que apóia, que são crianças que mesmo que não tenham computador, mas se ele tem um livro ele tem interesse de pegar aquele livro e ler. Vem dele, da criação dele.
Meu pai analfabeto, minha mãe era analfabeta, mas meu pai tinha uma estrutura. Nós tínhamos uma estrutura familiar.
Meu pai mandava os mais velhos ensinar os mais novos, e cobrava.

INDICADOR:
38) Fracasso escolar: desinteresse do aluno e da família
Já o desinteresse é da própria família. Não adianta ela falar: “Você lê”, mas se ela nem sequer pega o filho pra ler junto com ele.
Pra falar a verdade eu não entendo. A criança ela não nasce ruim. Ela vai se estruturando no meio em que ela vive.
E se ela vive num meio turbulento, essa criança como que vai a cabecinha dela vai crescer.
Vai lá, se o pai capina, ou se o pai é motorista de caminhão, ela já vai imitando o pai.
Se o pai é um drogado, se o pai fala palavrões, e se a mãe também fala palavrões, deseja mal pra ela, e como que fica essa criança?
Então, é do próprio meio, porque uma criança não nasce ruim.
Todo bebê é lindo, maravilhoso, depois que eles vão crescendo... Imitação do próprio meio que ele vive.
Pra falar a verdade é muito difícil falar pra você esses alunos com fracasso. O fracasso é do útero da mãe, da concepção... Pra falar a verdade eu não entendo. A criança ela não nasce ruim. Ela vai se estruturando no meio em que ela vive.
INDICADOR:
39) A indisciplina do aluno é reflexo da vida familiar
Como é que eu posso falar pra eles se em casa o pai bate, chuta a mãe, bate na mãe, xinga a mãe e a filha faz isso com o colega também.
Eu vejo as mães falarem: “Eu não posso nem sentar, fulano, meu filho com a minha filha começam, grudam um no cabelo do outro”. Quer dizer, a agressão já começa dentro de casa.
Eu fui criada numa família que nunca eu vi meu pai chamando um nome feio. E como eu criei meus filhos também,
Se o pai é um drogado, se o pai fala palavrões, e se a mãe também fala...
E a mãe não sabe o que faz com um aluno de 8 anos, o que o professor vai fazer?

INDICADOR:
40) Necessidade de trabalhar a formação moral das crianças
“Ouviu deixa lá, é bom traz pra você, se é ruim deixa pra lá”.
Eu faço mensagens todos os dias.
A mensagem: “Não inveje os maus nem deseje estar com eles”. Então eu passo a mensagem todos os dias, e dessa mensagem eu falo com eles, não faz isso, não faz aquilo...
INDICADOR:
41) As crianças mudaram e a escola não
Você percebe que a criança de antigamente, e há 25 anos você dava aula e as carteiras eram uma grudadinha na outra e você trabalhava nem parecia sala de aula.
Claro que você não quer umas múmias trabalhando, você quer é criança falando, dando sua opinião.
Porque na televisão eles vêem o desenho, vêem a ilustração, vêem propaganda de humorismo. Então o professor é mais chato, ele puxa mais...
INDICADOR:
42) Necessidade de usar um método de ensino que tem mais segurança
Eu aprendi que as letras formam as sílabas, das sílabas se formam as palavras e das palavras se formam as frases. E hoje não é assim mais.
Você tem que primeiro ensinar o texto e então... Mas com essas crianças você tem que trabalhar diversificado, você tem que trabalhar aqueles lá do texto, você tem que pegar o tradicional, você tem que pegar pra ver se eles acordam.
Porque é difícil pra você dizer que só vai trabalhar o construtivismo, vou trabalhar o tradicional.
Com esses alunos você tem que dançar o bambo - lê com eles, porque você tem que redobrar a sua atenção com eles, você tem que fazer qual jeito que eles vão aprender.

INDICADOR:
43) O trabalho com a diversidade é desafiador, a deixa em conflito
Porque é difícil pra você dizer que só vai trabalhar o construtivismo, vou trabalhar o tradicional.
Com esses alunos você tem que dançar o bambô lê com eles, porque você tem que redobrar a sua atenção com eles, você tem que fazer qual jeito que eles vão aprender.
Eu, às vezes, fico em casa: “Meu Deus, o que eu posso fazer para aquele aluno aprender!”.
Então é um conflito muito grande com esses alunos que não sabem ler.
E eu procuro fazer bem feito.
Eles vêm, porque tem professor que fica aqui no corredor.... Eu acho que eu procuro fazer meu trabalho, mesmo que eu estou me aposentando, mesmo com esse tempo de duro.
Mas eu estou lá trabalhando, estou fazendo Letras & Vida, mas só pra poder engajar nesse....
Porque eu acho que eu vou me aposentar e vou ficar ainda em dívida comigo mesmo: “Como que eu posso ensinar um aluno que tem dificuldade de aprendizado..”.
Porque eu faço o possível e o impossível e às vezes eu fico frustrada por não conseguir.
INDICADOR:
44) Alunos com sucesso não precisam da professora
E olha que, por exemplo, eu deixo alunos que estão bom, eles andam com as pernas deles sozinhos.
Eu não tomo conta deles.
Eu digo: “Quem que tem que sentar perto de mim são os que têm dificuldade”.

INDICADOR:
45) Seu modo de ser professora sempre deu resultado
Os meus alunos, eu sou apaixonada por eles, mas eu também sou braba com meus alunos.
Eu sou assim uma pessoa que domina a sala de aula, mas eu sou muito gritona.
Eu falo alto, talvez, às vezes, é por causa da minha família que é nordestina.
E eu às vezes eu me pego falando muito alto, vou me policiando.
Cada um tem seu jeito de ser e o meu jeito é o jeito que eu sei falar.
A própria diretora (escola de Rondônia) chegou pra mim dizendo que a mãe de fulano falou que vai tirar o filho dela daqui porque você fala muito caipira. Mas eu falei que eu prefiro ter você dentro da sala de aula do que o filho dela.
INDICADOR:
46) Sempre se empenhou para ser uma professora de sucesso
Desde os 17 anos que eu dou aula, então eu acho assim que o que eu tinha que fazer dos 17 aos 50 ano, acho que já está bom.
Uma vida trabalhando com crianças, fazendo a minha parte, eu acho que isso seria meu encerramento fazendo parte de trabalhar com criança.
Eu acho que tudo que eu fiz foi pra bom.
Eu acho assim que eu não me arrependo de nada.
Eu não me arrependi de nada. Foi tudo válido, foi um aprendizado.
Eu acho que tudo que eu tenho eu dou valor. Porque tudo foi no sacrifício, não foi nada de mão beijada.
Eu acho que cumpri com todas as etapas trabalhando na roça, andando na roça, na cidade ou na escola particular ou meu jeito meio caipira mesmo, porque eu sou meio caipira.
As pessoas sempre me respeitaram.
Se eu já cumpri a minha parte, ter 25 anos dentro de uma sala de aula, completa, certinha, porque é contado os dias, eu acho que já está bom.

INDICADOR:
47) O reconhecimento do seu trabalho é confirmado pelas palavras dos pais e da escola
As pessoas sempre me respeitaram.
A própria diretora chegou pra mim dizendo que a mãe de fulano falou que vai tirar o filho dela daqui porque você fala muito caipira. Mas eu falei que eu prefiro ter você dentro da sala de aula do que o filho dela.
Eu ganhava jóia, os pais faziam uma reunião e eu falava do meu jeito de ser, como que eu era, e os pais, nossa...
E ele mandou fazer pra mim (homenagem) me agradecendo do filho dele que tinha aquele problema de “chave”. E eu alfabetizei o filho dele e ele ficou maravilhado com isso.
A minha linguagem talvez eles captem melhor. Então eu nunca tive esse problema... Onde eu trabalho sou bem recebida, tenho amizade com todo mundo.
INDICADOR:
48) Os problemas da sala são resolvidos pelo professor
A direção está lá, mas se você começar a levar muitos problemas pra lá ai você vai ser um professor incompetente.
Então eu passei anos sem levar. Eu era de uma das professoras que levava menos problemas.
Eu acho que eu tenho que ver se eu resolvo meu problema em sala de aula.
O diretor também ele honra isso. Se o professor ficar toda hora levando aluno ali na diretoria ele já rotula o professor como incompetente.
Se o aluno é seu você que tem que dar conta. Agora, se você vai lá só em casos extremos.
Eu, por exemplo, este ano, eu nem fui lá.

INDICADOR:
49) Necessidade de demonstrar segurança em seu trabalho
A direção está lá, mas se você começar a levar muitos problemas pra lá ai você vai ser um professor incompetente.
Então eu passei anos sem levar. Eu era de uma das professoras que levava menos problemas.
Eu acho que eu tenho que ver se eu resolvo meu problema em sala de aula.
O diretor também ele honra isso. Se o professor ficar toda hora levando aluno ali na diretoria ele já rotula o professor como incompetente.
Se o aluno é seu você que tem que dar conta. Agora, se você vai lá só em casos extremos.
Eu, por exemplo, este ano, eu nem fui lá.
Eu ia lá pra chamar a mãe pra conversar inclusive se tiver com algum problema eu prefiro que a mãe esteja aqui pra assistir a aula.
Eu jamais deixo meus alunos no corredor. Aluno se faz bagunça, de alguma maneira, você tem que pôr ele fazer atividades.
INDICADOR:
50) Necessidade de continuar servindo as pessoas depois da aposentadoria, em especial, a família
Eu não vou ficar assim sem fazer nada, mas eu vou fazer outras coisas. Por exemplo, eu quero assim, por exemplo, ter uma casa de repouso, eu ir lá, um dia da semana, conversar com os velhinhos.
Eu corto cabelo então, por exemplo, tem pessoas que..., ser, por exemplo, voluntária, o resto, cuidar da minha mãe, da minha sogra.
Aí eu quero assim me dedicar, viajar mais com meu marido.
Me dedicar assim, curtir a minha netinha.
fazer um dia da semana, pra trabalhar mas voluntariamente.
Ir lá, conversar, contar história pra velhinho, saber das histórias dela, falar a minha.
A minha vontade é isso. O meu projeto na minha cabeça eu acho que é assim. Porque eu acho que dá esse espaço, essa vaga que é minha pra outras pessoas.

Abaixo apresentamos todos os indicadores encontrados nessa entrevista, destacando que a letra “e”, que aparece ao lado de cada indicador numerado, representa que este foi construído a partir de entrevista.

INDICADORES
36e) O aluno com sucesso tem uma formação religiosa
37e) Aluno com sucesso escolar: seu interesse pela escola inicia em casa
38e) Fracasso escolar: desinteresse do aluno e da família
39e) A indisciplina do aluno é reflexo da vida familiar
40e) Necessidade de trabalhar a formação moral das crianças
41e) As crianças mudaram e a escola não
42e) Necessidade de usar um método de ensino que tem mais segurança
43e) O trabalho com a diversidade é desafiador, a deixa em conflito
44e) Alunos com sucesso não precisam da professora
45e) Seu modo de ser professora sempre deu bons resultados
46e) Sempre se empenhou para ser uma professora de sucesso
47e) O reconhecimento do seu trabalho é confirmado pelas palavras dos pais e da escola
48e) Os problemas da sala são resolvidos pelo professor
49e) Necessidade de demonstrar segurança em seu trabalho
50e) Necessidade de continuar servindo as pessoas depois da aposentadoria

4.1.7 O sétimo encontro com Maria

Essa entrevista versou sobre o trabalho com projetos na escola e novamente falamos sobre aspectos relevantes da última entrevista, como os extremos da escola.

A seguir, a organização dos indicadores:

INDICADOR:
51) Algumas práticas escolares são mais coerentes no papel do que na prática
Porque o projeto é muito lindo no papel. Quando você vai fazer você não faz 100%.
A prática, pra falar a verdade, ela não é feita 100%.
É muito bonito o projeto. Você tem que desenvolver, depois você tem que fazer um fechamento. Mas eu acho que esse fechamento fica muito lindo e maravilhoso porque todo mundo se empolga no fechamento.
O que eu vejo é um projeto que é fragmentado.
Talvez nós professores não estamos sabendo lidar com esse tipo de projeto que vai muito e muito tempo pra ser isso.
Agora um projeto semestral ele é muito cansativo, você se perde. Todo mundo se envolve, mas eles ficam muito no papel.

INDICADOR:
52) O professor é o responsável pelo sucesso ou fracasso do projeto da escola
Então tem essas brechas que eu acho quem sabe com o tempo trabalhando, você vai desenvolver com a capacidade do professor.
O professor tem capacidade, quando ele quer fazer alguma coisa ele faz. Mas ele é muito acomodado, ele se acomoda muito.
Ela sempre cobra isso no Horário de Trabalho Coletivo, mas tem professora que ela dá aula do jeito dela, ainda existe.
Mas tem professor que você olha, parece que não está trabalhando ética, valores, então fica muito fragmentado.
Eu acho que esse Letra e Vida, ele está ajudando muito os professores, a Teia do Saber, Letra e Vida..., está ajudando muito os professores na parte de montar o projeto
INDICADOR:
53) A falta de apoio e estrutura familiar são os responsáveis pelo fracasso escolar
O que eu acho é que falta incentivo da família em casa. Eu ainda acredito que seja da família.
E simplesmente eu acho que é a falta de interesse dos pais.
Porque aqueles alunos que os pais olham o caderno, que estão acompanhando direitinho, que vem a reunião, esse alunos eu não tenho problema.
Eu observo assim, mesmo não é aquele nem que tem pai, nem que tem mãe, nem que mora, que é adotado, eles tem a mesma coisa. É o apoio da família em de casa.
Mas eu acho que os alunos que eu estou com alunos que tem dificuldades são da família, são alunos que ele não tem o apoio da família em casa.
Mas pra acompanhar o filho, sentar com o filho, está faltando isso.
Eu acho que a dificuldade desses alunos ainda é a família. É o não acompanhamento da família em casa.
mas são aqueles que eu disse pra você que tem problemas sérios. Mãe presa, padrasto preso, não tem pai, não tem mãe, como que eu vou fazer? A mãe não tem paciência com 5, 6 filhos, trata com violência em casa... Como que eu vou fazer?

INDICADOR: 54) A escola faz sua parte
Eu acho que eles tem tudo aqui. Porque nós temos o reforço, que é paralelo, que é todos os dias na hora que termina. Nós temos 3 vezes na semana o reforço que tem uma professora que já tem o reforço.
Nós temos reforço no final da semana, na família da escola.
Está chegando o final do ano, tem aluno aqui que não sabe escrever e olha que eu batalho.
Então eu acho que nessa parte aí por mais que eu faço, mas chega em casa e não faz nada. Só essas aulas aqui na escola, é pouco.
Eu procuro fazer o máximo com eles. São leituras que vão desenvolver a capacidade deles pensar, de raciocinar, de produzir textos.
Eu procuro, eu faço a minha parte. Porque se eu quero um aluno leitor, eu tenho que me virar, eu tenho que ler vários tipos de texto.
Eu vou procurando, eu vou me expressando da maneira que eu posso. Eu faço o possível e o impossível, mas tem uma parte que você não consegue.
INDICADOR: 55) O sistema escolar é responsável por muitos equívocos
Tem problema de disciplina, porque a disciplina em todos os lugares está assim mesmo. É o sistema, eu acho que nessa parte não tem como falar que é por causa da família, não tem como, é o sistema.
Eu acho que o aluno agora ficou muito sem compromisso (depois da implantação dos ciclos).
Agora com essa progressão continuada, passa de 1 ^a para 2 ^a , de 2 ^a para 3 ^a , de 3 ^a para 4 ^a , de 4 ^a para 5 ^a , chega lá na faculdade sem saber ler (ciclos).
Eu acho que dá pra ver isso em todas as séries, que ficou sem compromisso. (ciclos).

INDICADOR:
56) No passado a família tinha mais compromisso com a escola
Eu dei aula há 25, 27 anos atrás, eu estava começando a dar aula, eu acho que eles tinham mais compromisso.
Os pais, mesmo que não tivessem aquele compromisso, mas os pais eram mais compromissados com os filhos, eles tinham medo que os filhos repetissem de ano.
Eu acho que o aluno agora ficou muito sem compromisso.

Abaixo apresentamos todos os indicadores encontrados nessa entrevista, destacando que a letra “e”, que aparece ao lado de cada indicador numerado, representa que este foi construído a partir de entrevista.

INDICADORES
51e) Algumas práticas escolares são mais completas no papel do que na prática
52e) O professor é o responsável pelo sucesso ou fracasso do projeto da escola
53e) A falta de apoio e estrutura familiar são os responsáveis pelo fracasso escolar
54e) A escola faz sua parte
55e) O sistema escolar é responsável por muitos equívocos
56e) No passado a família tinha mais compromisso com a escola

4.1.8 O oitavo encontro com as professoras

Apesar de tomarmos somente a professora Maria como sujeito da pesquisa, nesse momento a fala dela se constituiu na relação com a pesquisadora e a professora Ana, que durante a coleta de informações também participou. Utilizamos a fala da professora Maria nesse encontro coletivo, para nossa análise.

Após os encontros individuais que realizamos com Maria e Ana, propusemos uma conversa entre as professoras e a pesquisadora.

Foi possível agendar um encontro no Horário de Trabalho Coletivo. A Orientadora Pedagógica concordou em liberar as duas professoras para a pesquisa.

As atividades aconteceram na sala da professora Ana. Deixamos as professoras à vontade para escolher seus lugares. Foi interessante que elas se sentaram nas carteiras dos alunos logo em frente à mesa do professor, sugerindo que a pesquisadora sentasse na mesa do mestre. Pegamos apenas a cadeira e sentamos na frente das professoras, porém, a configuração foi a mesma de um professor diante de seus alunos.

Esse encontro foi realizado uma semana antes da aplicação das provas do Saresp (Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo), portanto, o clima na escola era tenso. Os professores estavam visivelmente ansiosos com essa avaliação e durante o encontro esse tema passou a ser discutido.

Para esse encontro foram preparados alguns instrumentos para complementar as informações coletadas.

A partir daqui analisaremos com a mesma metodologia da organização de indicadores as informações obtidas com os seguintes instrumentos: debate a partir de texto proposto, caixa de palavras, escolha uma gravura, completar frases.

4.1.8.1 Debate a partir do texto proposto

Esse debate foi uma situação inicial que objetivou uma conversa livre sobre o tema aprendizagem. O texto escolhido foi “Uma rosa de outro nome” que versa sobre a não linearidade da aprendizagem dos alunos e faz uma crítica à visão, que prega serem os especialistas os únicos capazes de lidar com alunos que têm ritmos diferentes de aprendizagem.

Após a leitura não foi necessário pedir para comentarem, Maria já começou a falar sobre seus pontos de vista a partir do texto²⁴.

Apresentamos a seguir a organização dos indicadores construídos a partir de sua fala da professora Maria.

INDICADOR: 57) A Aprendizagem acontece sem controle linear
A criança às vezes dá uma pipoca assim...
De um dia para outro você nem acredita que está lendo.
Ainda tem que ficar mais uma hora aula estudando (referindo-se ao novo sistema da sexta aula para reforço), pra ver se consegue abrir, mas se cada um tem o seu tempo, é muito difícil pra você, é...
INDICADOR: 58) Nem todos os alunos aprendem com o mesmo método
Acho igual do papel (referindo-se ao que disse o texto), agora tem aquele que não acontece, que não desabrocha.
Porque você olha pra ele e vê que por mais que você faz não consegue abrir essa rosa.
Nem forçando eu acho que ela não abre. Eu tiro as pétalas.

²⁴ Relato no anexo E.

INDICADOR:
59) Admite que força a aprendizagem sem resultado
Forçamos muito e acaba ficando, como que fala encruado, né... murchou.
Já pra você trabalhar, então você fica forçando.
Para nós, pegar essa rosinha lá e abrir...
Ainda tem que ficar mais uma hora aula estudando, pra ver se consegue abrir, mas se cada um tem o seu tempo, é muito difícil pra você, é...
Esse texto é muito real, quando fui olhando, fui descrevendo nossos alunos.
Porque você olha pra ele e vê que por mais que você faz não consegue abrir essa rosa.
Nem forçando eu acho que ela não abre. Eu tiro as pétalas.
INDICADOR:
60) A avaliação externa da escola (Saresp) gera ansiedade
Aí a gente fica angustiada nessa semana (preocupação com o Saresp).
Nossa é cansativa, porque você tem que tá ali, o tempo todo incomodando, não deixando, chamando mãe, né...
Então fica uma pressão em cima de nós professores (Falando do SARESP).
Olha, eu não gostei da prova de lá, porque é muito extensa.
Se vier algum texto como veio no concurso, as crianças..., eu me preocupo.
Vai ser uma surpresa porque nós nunca fizemos dela, o SARESP sempre veio de São Paulo mesmo, nunca veio do Rio, agora veio do Rio.
Eu fico mais angustiada que o próprio aluno.
Acho que professor que dá aula na faculdade também deve sentir ansiedade.

INDICADOR:
61) Reforço escolar é cansativo para o aluno
Porque além de nós trabalhar os coitadinhos tem que ficar, eles já estão cansados como nós, né? (refere-se a uma hora a mais de aula para reforço).
Ainda tem que ficar mais uma hora aula estudando, pra ver se consegue abrir, mas se cada um tem o seu tempo, é muito difícil pra você, é...
Porque você olha pra ele e vê que por mais que você faz não consegue abrir essa rosa.
INDICADOR:
62) O problema do aluno é psicológico
Os meus alunos que estão, que não sabem ler, eles precisam de um especialista, como um psicólogo, né?
Porque na verdade são aqueles alunos que tem problema psicológico.
Tudo que você pode você fez...
INDICADOR:
63) Conflito: dificuldade em trabalhar com os alunos em risco de fracasso escolar e alunos com sucesso escolar no mesmo ambiente
Tudo que você pode você fez...
Crianças que precisam de mais atenção tem que fazer muito rápido e às vezes devagar, devagar, como que você pode fazer.
Tem que ser, não é fácil e às vezes atrapalha os que estão num ritmo mais acelerado.
Atrapalha os que estão num ritmo mais lento.
Porque você olha pra ele e vê que por mais que você faz não consegue abrir essa rosa.
Nem forçando eu acho que ela não abre. Eu tiro as pétalas.

INDICADOR:
64) Os pais não se preocupam com a aprendizagem dos filhos
A gente tá mais angustiada do que os pais.
Porque tem pai que não tá nem aí, né?

Abaixo apresentamos todos os indicadores encontrados nesse debate, destacando que a letra “d”, que aparece ao lado de cada indicador numerado, representa que este foi apreendido a partir do instrumento denominado debate a partir de texto.

INDICADORES
57d) A Aprendizagem acontece sem controle linear
58d) Nem todos os alunos aprendem com o mesmo método
59d) Admite que força a aprendizagem sem resultado
60d) A avaliação externa da escola (Saresp) gera ansiedade
61d) Reforço escolar é cansativo para o aluno
62d) O problema do aluno é psicológico
63d) Conflito: dificuldade em trabalhar com os alunos em risco de fracasso escolar e alunos com sucesso escolar no mesmo ambiente
64d) Os pais não se preocupam com a aprendizagem dos filhos

4.1.8.2 Atividade da caixa de palavras

Nessa atividade as professoras deveriam retirar de uma caixa um papel onde estava escrita uma palavra; ler a palavra e falar algo sobre ela. Analisaremos agora as falas de Maria²⁵ a respeito das palavras: erro, coragem e sucesso.

A seguir, a organização dos indicadores construídos a partir desse instrumento.

INDICADOR: 65) O professor deve admitir que erra
Eu acho que todo mundo erra.
Não tem como você falar assim, eu não erro, porque o erro é do nosso cotidiano..
Nós pecamos às vezes por excesso e às vezes por não fazer também.
Como nós professores ficamos angustiados e onde foi que eu errei, onde foi que eu errei, porque já ta chegando o final do ano e eu ainda não consegui chegar...
Quando você erra, tem que levantar e ver e acertar novamente.
Você não pode ficar só no erro.
Mas você tem que admitir que você erra na sua vida e você tem que levantar desse conflito e ir pra frente.
Coragem que errar, de falar do seu erro, não eu olhei eu vou...
Então, nós fizemos reuniões aí e... Eu admito, eu faço isso.
Aí tem essas partes, vamos lá, buscamos, tem o erro, você erra, você tem que admitir, né?

²⁵ Relato de Maria encontra-se no anexo F.

INDICADOR:
66) O professor necessita de coragem para trabalhar com a inclusão
Pra ser professor nós temos que ser corajosa, né.
Ter coragem para enfrentar uma sala de aula com 35 alunos, com crianças com dificuldades, com essa inclusão, temos que ter coragem sabe.
Nós professores buscamos essa, não sei de onde, mas, vem, essa coragem porque tem que ter coragem pra você trabalhar na sala de aula com inclusão.
Coragem aqui ta dentro de nós professores.
INDICADOR:
67) Sucesso: Alcançar metas
Você chegar ao final do ano, olha... é muito bom ter sucesso...
Você chegar ao final do ano, aí eu consegui isso, eu realizei essa meta, eu né, é um sucesso.
Para buscar o sucesso você tem muito que trabalhar.
Sucesso é o tudo, nós trabalhamos pra isso, pro sucesso...
... Nós não trabalhamos pra ficar lá embaixo, nós trabalhamos para brilhar... né?
Como nós professores ficamos angustiados e onde foi que eu errei, onde foi que eu errei, porque já ta chegando o final do ano e eu ainda não consegui chegar...

Abaixo apresentamos todos os indicadores construídos a partir da fala de Maria, destacando que a letra “c”, que aparece ao lado de cada indicador numerado, representa que este foi apreendido a partir do instrumento denominado Caixa de Palavras.

INDICADORES
65c) O professor deve admitir que erra
66c) O professor necessita de coragem para trabalhar com a inclusão
67c) Sucesso: Alcançar metas

4.1.8.3 Atividade com gravuras

Vinte gravuras de pintores famosos foram espalhadas no chão e as professoras deveriam observá-las e então escolher a que mais chamasse sua atenção, para, posteriormente justificar o porquê da escolha.

Maria escolheu a gravura da obra de Leonardo Da Vinci, chamada Sant'Ana, a Virgem e o Menino – 1508-1810²⁶.

Maria demorou muito para escolher, parecia estar emocionada diante da beleza das obras.

Desta fala de Maria foi possível organizar apenas um indicador, que, após sua numeração aparece a letra “g”, indicando que foi apreendido com o uso do instrumento denominado atividade com gravuras.

INDICADOR 68g) Todos necessitam de proteção
Nós estamos sempre protegendo os nossos alunos...
A mãe protege o filho e o filho protege algum animalzinho de estimação.
Eu também peguei esse aqui pensando em proteção.
Hoje até não tem essa proteção. Tem mãe que não tem essa proteção com os filhos.
Porque às vezes manda as crianças...desprotegidas pela escola. E eu pensei em proteger.
Ele queria mais a proteção da mãe.
Até o ratinho que tinha no paiol nós não queria que papai matasse ele pra proteger, enrolava ele...

²⁶ Figura 8 do anexo H.

4.1.9 O nono encontro com as professoras

O instrumento consistiu na organização de vinte e quatro frases incompletas que foram completadas pelas professoras.

Dois dias depois do último encontro nos reunimos novamente na sala de Ana, conversamos um pouco sobre a escola.

Percebemos que as professoras estavam um pouco nervosas. As duas sentaram-se no mesmo lugar do primeiro encontro coletivo, ou seja, no lugar dos alunos, deixando a carteira da professora para a pesquisadora. Nesse dia sugerimos que organizássemos um círculo, configuração que foi aceita prontamente.

Quando iniciaram a leitura, riam, abaixavam a cabeça, repetiam as frases em voz alta. Levaram cerca de quinze minutos para completar a atividade.

Quando terminaram pediram para ler para a colega e compararam as respostas. Riram delas mesmas, ficaram muito à vontade em compartilhar o que haviam escrito.

Nesse dia encerramos a pesquisa, fizemos um breve comentário sobre nossos encontros, trocamos endereços, cartões de Natal e presentes. Foi com certeza um momento muito marcante.

A seguir apresentamos a organização dos indicadores construídos a partir das frases completadas pela professora Maria.

INDICADOR
69) A família é o que possui de mais precioso
Sempre que posso eu viajo com meu esposo.
Meu maior sonho é aposentar e ir morar na cidade dos meus familiares.
Tenho pouco tempo para curtir minha casa.
Na minha casa eu procuro não falar de problemas de trabalho.
Meu maior motivo de alegria hoje é minha família, principalmente minha netinha recém-nascida.
A recordação que guardo da minha infância é tudo de bom, mesmo com todas as dificuldades.
Meu melhor amigo é aquele que posso confiar completamente (esposo e filhos).
Se alguém quiser me magoar é maltratar meus filhos.
Quando me aposentar eu vou morar em Indaiatuba e curtir a minha mãe.
INDICADOR
70) O sucesso depende do esforço
O sucesso é depende de cada um.
Ser fracassado é pensar o “não” posso.
Meus melhores alunos são aqueles que gostam de estudar, tem prazer de estar na escola, mesmo que não desabrochou.
Os piores alunos são aqueles que não se esforça para aprender e atrapalha o que “querem” aprender.

INDICADOR
71) Necessidade de evoluir, aprender
Admiro pessoas que “luta por seu ideal”.
A melhor coisa que fiz foi terminar meu curso superior.
Na sala de aula eu procuro dar o meu melhor.
Uma das maiores lições da minha vida foi as mudanças para conseguir o melhor.
Como professora eu sou realizada porque faço o que gosto.
Meu trabalho é muito importante, faz parte da minha vida.
Minha maior dificuldade hoje é de me expressar em público.
INDICADOR
72) Necessidade de cultivar seus valores e ser exemplo
O que jamais faria é puxar o tapete de outra pessoa.
O que me deixa desapontada é intriga.
Tenho muito orgulho de ser uma pessoa honesta.
A coisa mais linda que ouvi foi “você é tudo de bom”.

Abaixo apresentamos todos os indicadores , destacando que a letra “f”, que aparece ao lado de cada indicador numerado, representa que este foi apreendido a partir do instrumento denominado atividade de completar frases.

INDICADORES
69f) A família é o que possui de mais precioso
70f) O sucesso depende do esforço
71f) Necessidade de evoluir, aprender
72f) Necessidade de cultivar seus valores e ser exemplo

4.2 Organização dos Núcleos de Significação

Retomamos aqui o caminho percorrido durante a construção dessa primeira parte da análise. Primeiro organizamos as informações obtidas da professora colaboradora da pesquisa em pré-indicadores que apareceram em grande número. Essa primeira parte não aparece no corpo do trabalho, no entanto, constituiu um exercício importante de mapeamento e organização das informações.

Em seguida aglutinamos os pré-indicadores em indicadores, reunindo assim os conteúdos das falas da professora Maria para ilustrar o devido indicador. Realizamos essa organização de indicadores com cada instrumento utilizado separadamente.

Na seqüência apresentamos a organização dos Núcleos de Significação, que se constituíram a partir da aglutinação dos indicadores por similaridade, complementaridade ou por oposição/contradição de seus conteúdos.

Para saber a que instrumento o indicador se refere é importante observar a letra que segue sua numeração, usando a seguinte legenda: **e** – entrevista, **r** - instrumento: relato escrito, **d** - instrumento: debate a partir de texto, **c** – instrumento: caixa de palavras, **g** - instrumento: atividade com gravuras, **f** – instrumento: atividade de completar frases.

INDICADORES	NÚCLEOS DE SIGNIFICAÇÃO
1e) Satisfação em encontrar a profissão que já despertava sua paixão desde a infância	1) O peso da vida familiar para as (im)possibilidades de sua formação: “E foi ensinando que eu fui aprendendo”
5e) Sua formação ou falta de formação	
6e) Disponibilidade para aprender	
7e) Aprender e ensinar ao mesmo tempo	
11r) Orgulho dos pais	
12r) Dificuldades vividas na infância	
13r) Desafio de estudar no passado e hoje	
14r) Vida profissional e formação desafiadora	

2e) Realidades distintas que influenciaram a forma de encarar a profissão hoje	2) As mudanças na profissão desde 1977 e seus aspectos constitutivos
3e) Dificuldades que viveu com alunos no início de sua carreira	
4e) Ser professor no passado e hoje, conflito.	
8e) Passado que faz valorizar o hoje	
10e) Desconforto com a mudança de comportamento e de atitudes da escola de hoje	
33e) Conflito entre a realidade escolar do passado e hoje: não consegue definir o que é melhor	
34e) Os diferentes saberes em mundos diferentes	
41e) As crianças mudaram e a escola não	
15e) O marido é de sua família	3) A família é sua referência máxima de vida, seu maior bem.
16e) A família vê no primo o marido ideal de Maria	
17e) A família do primo vê em Maria a esposa ideal para o filho	
18e) Motivos que afastavam Maria do primo	
19e) Motivos que aproximaram Maria do primo	
20e) Identifica no futuro marido as mesmas qualidades do pai e do irmão	
21e) Maria decide namorar João	
22e) Sente-se realizada no casamento	
50e) Necessidade de continuar servindo as pessoas depois da aposentadoria, em especial a família	
69f) A família é o que possui de mais precioso	
72f) Necessidade de cultivar seus valores e ser exemplo	4) O enfrentamento das dificuldades
23e) Superação de dificuldades financeiras	
67c) Sucesso: Alcançar metas	
70f) O sucesso depende do esforço	

71f) Necessidade de evoluir, aprender	
24e) Necessidade de utilizar novas formas de trabalho com alunos em risco de fracasso escolar	5) Diferentes formas de trabalho para enfrentar/superar situações de fracasso escolar na sala de aula
25e) Os alunos com sucesso escolar não precisam da professora	
26e) A realidade de sua sala de aula a deixa em conflito/incomoda	
27e) Necessidade de oferecer carinho para as crianças que julga ter dificuldades	
32e) A teoria não corresponde à realidade escolar	
35e) Necessidade de reforço positivo para o desenvolvimento do aluno	
40e) Necessidade de trabalhar a formação moral das crianças	
42e) Necessidade de usar um método de ensino que tem mais segurança	
43e) O trabalho com a diversidade é desafiador, a deixa em conflito	
44e) Alunos com sucesso não precisam da professora	
65c) O professor deve admitir que erra	
66c) O professor necessita de coragem para trabalhar com a inclusão	
68g) Todos necessitam de proteção	
28e) Acredita que a escola ficou desinteressante para o aluno e o aluno não se interessa pela escola	6) Contradições e responsabilidades na produção do fracasso e sucesso escolar.
31e) Os problemas de aprendizagem são de origem psicológica	
51e) Algumas práticas escolares são mais completas no papel do que na prática	
54e) A escola faz sua parte	
55e) O sistema escolar é responsável por muitos equívocos	

62d) O problema do aluno é psicológico	
29e) É a condição familiar um forte indício de fracasso entre os alunos	7) Sucesso e fracasso escolar é resultado da formação da criança no lar
30e) Os problemas familiares nem sempre interferem na aprendizagem do aluno	
36e) O aluno com sucesso tem uma formação religiosa	
37e) Aluno com sucesso escolar: seu interesse pela escola inicia em casa	
38e) Fracasso escolar: desinteresse do aluno e da família	
39e) A indisciplina do aluno é reflexo da vida familiar	
53e) A falta de apoio e estrutura familiar são os responsáveis pelo fracasso escolar	
56e) No passado a família tinha mais compromisso com a escola	
64d) Os pais não se preocupam com a aprendizagem dos filhos	
9e) reconhecimento do trabalho a partir do olhar de supervisores	8) Empenho e Disposição como garantia de sucesso na profissão
45e) Seu modo de ser professora sempre deu bons resultados	
46e) Sempre se empenhou para ser uma professora de sucesso	
47e) O reconhecimento do seu trabalho é confirmado pelas palavras dos pais e da escola	
48e) Os problemas da sala são resolvidos pelo professor	
49e) Necessidade de demonstrar segurança em seu trabalho	
52e) O professor é o responsável pelo sucesso ou fracasso do projeto da escola	
57d) A Aprendizagem acontece sem controle linear	9) As contradições e

58d) Nem todos os alunos aprendem com o mesmo método	ambigüidades da realidade escolar
59d) Admite que força a aprendizagem sem resultado	
60d) A avaliação externa da escola (Saresp) gera ansiedade	
61d) Reforço escolar é cansativo para o aluno	
63d) Conflito: dificuldade em trabalhar com os alunos em risco de fracasso escolar e alunos com sucesso escolar no mesmo ambiente	

4.3 Análise dos Núcleos de Significação

Todo levantamento dos indicadores e a formação dos núcleos de significação já se constituem em um importante momento da análise, com critérios estabelecidos pela metodologia escolhida, que persegue o objetivo proposto: apreender os sentidos e significados do professor de uma escola pública sobre o sucesso escolar. Esse recorte das falas da professora colaboradora da pesquisa, buscou sempre corresponder ao que Gonzáles Rey alerta sobre a apreensão dos sentidos, ao referir-se que “nunca se expressam de forma linear nas palavras, nem aparecem como resultado da intenção do sujeito, mas na qualidade de trechos complexos de fala” (2005, p. 48). Essa questão foi considerada e a elaboração dos núcleos de significação foi sendo constituída a partir da contradição, ambigüidade, semelhanças e emoções reveladas nos trechos das falas das professoras.

Partindo das informações fornecidas pela professora Maria, construímos 9 núcleos de significação. São eles:

- 1) O peso da vida familiar para as (im)possibilidades de sua formação: “E foi ensinando que eu fui aprendendo”.
- 2) As mudanças na profissão desde 1977 e seus aspectos constitutivos.
- 3) A família é sua referencia máxima de vida, seu maior bem.
- 4) O enfrentamento das dificuldades.

5) Diferentes formas de trabalho para enfrentar/superar situações de fracasso escolar na sala de aula.

6) Contradições e responsabilidades na produção do fracasso e sucesso escolar.

7) Sucesso e fracasso escolar é resultado da formação da criança no lar.

8) Empenho e disposição como garantia de sucesso na profissão.

9) As contradições e ambigüidades da realidade escolar.

A partir daqui, passamos à análise dos conteúdos dos Núcleos de Significação.

4.3.1 O peso da vida familiar para as (im)possibilidades de sua formação: “E foi ensinando que eu fui aprendendo”

1e) Satisfação em encontrar a profissão que já despertava sua paixão desde a infância
5e) Sua formação ou falta de formação
6e) Disponibilidade para aprender
7e) Aprender e ensinar ao mesmo tempo
11r) Orgulho dos pais
12r) Dificuldades vividas na infância
13r) Desafio de estudar no passado e hoje
14r) Vida profissional e formação desafiadora

Este núcleo de significação traduz como foram as experiências de vida de Maria em relação à sua escolha profissional. Os indicadores nele aglutinados marcam profundamente a maneira pela qual os sentidos e significados que atribui ao sucesso e fracasso escolar foram se constituindo a partir de suas experiências singulares na trajetória de vida, em especial no seu convívio com a própria família.

Estão aglutinados neste núcleo indicadores que tratam de questões como: a satisfação de Maria em encontrar a profissão que já despertava sua paixão desde a infância; a sua imensa disponibilidade para aprender, que a faz superar suas dificuldades em ensinar; a formação e a falta de formação que traduzem um aspecto marcante na vida profissional de Maria; e as dificuldades vividas na infância, que correspondem à sua condição social, que surge como um impedimento para que tivesse uma formação escolar adequada, que lhe permitisse, no futuro, dedicar-se ao magistério.

As muitas dificuldades vividas na infância refletem em sua formação escolar desde a época que se alfabetizou. Maria conta que

“Quando comecei a ir na escola lembro-me que tinha mais de sete anos (...). Passei 3 anos na 1ª série por motivo que, como meu pai não tinha terra para trabalhar, mudávamos todo ano depois da colheita;, quando chegava na outra escola, não conseguia passar nos exames”.

Mesmo diante de um contexto pouco favorável Maria relata que sempre sonhou em ser professora, que durante seus anos escolares ajudava os professores na sala de aula, e em casa escrevia as lições em pedaços de madeira utilizando carvão.

Todo o seu relato é carregado de muita emoção, desse modo, com a intenção de nos aproximar mais dos sentidos e significados, realizamos um movimento de análise construtivo e interpretativo a partir da linguagem mais emocionada de Maria, que revela informações com uma tendência à predicatividade, aspecto peculiar para revelar os sentidos. Vygotski (2001, p. 470-473) enfatiza que “na linguagem interior a palavra é bem mais carregada de sentido que na linguagem exterior”, e ainda lembra que “em certas circunstâncias, todas essas peculiaridades podem surgir na linguagem exterior”. Maria nos relata sua trajetória de vida com emoção, franqueza e inspiração tamanha que libertam sua fala e possibilitam que nos aproximemos mais e mais das zonas de sentido.

Quando Maria diz na primeira entrevista, *“E foi ensinando que eu fui aprendendo”*, ao pronunciar essa frase faz uma síntese de todo o seu relato do dia. Ao construirmos este núcleo de significação é notório que essa sua última frase

conclusiva ressignifica aspectos de seu passado de lembranças, que a faz perceber a realidade objetiva de forma diferente.

Quando Maria enfrenta uma situação totalmente inusitada de assumir, aos 17 anos, o comando de oito turmas do ensino primário, sendo quatro agrupadas no período da manhã e mais quatro no período da tarde, revela sua maneira de lutar, perseguir os sonhos, ir adiante e não ter medo de enfrentar desafios.

Maria comenta sobre a dificuldade em preparar as aulas, relata que organizava suas atividades aos sábados com a ajuda do irmão mais velho, que compreendia melhor a Matemática.

O que a mobiliza nesse momento é o fato de ter encontrado a sua profissão. Quando recebe o convite para lecionar em uma escola onde nenhum professor formado aceita dar aulas, Maria se confronta com uma oportunidade de mudar de vida, deixar o trabalho da roça, buscar uma profissão que gozava de “status” na sua época e na sua região. Maria relata *“naquela época, professor era um professor, era a Dona Maria”*.

Aguiar e Ozella (2006) lembram que nem sempre o sujeito reconhece exatamente qual é sua necessidade e, conseqüentemente, como satisfazê-la. Embora Maria afirme ter, desde a infância, uma paixão pela profissão de professora, foi somente quando recebeu o convite para ministrar aulas que iniciou todo o processo de mobilização para a nova atividade. Aguiar e Ozella (2006, p. 241) explicam que:

Tal movimento, ou seja, a possibilidade de realizar uma atividade, que vá na direção da satisfação das necessidades, com certeza modifica o sujeito, criando novas necessidades e novas formas de atividade. Afirmamos, assim, que a necessidade não conhece seu objeto de satisfação, ela completa sua função quando o “descobre” na realidade social.

Esse movimento de descobrir no social algo capaz de satisfazer sua necessidade e então mobilizá-la para realização de uma nova atividade, aparece no contexto da fala de Maria sobre sua escolha profissional. Maria relembra, *“Então, esse Projeto Logos II dava direito ao normal, você entendeu? Aí eu dava aula e estudava no Projeto Logos II (...). Eu pude me formar no Normal - era Normal naquela época. E aí eu dava aula e estudava”*.

No momento do convite para lecionar, lançando um desafio a si mesma, Maria parte para essa nova etapa de sua vida que lhe confere, além de uma profissão, a oportunidade de fazer um curso denominado Logos II, destinado à formação de professores leigos. Maria conta com orgulho, *“Só então, passei de leigo para normalista”*.

Retornando às origens de Maria, encontramos um pai que veio do nordeste, nunca teve terra própria, plantava e depois ganhava uma porcentagem combinada com o dono das terras. A mãe cuidava dos filhos e da casa. Cada nova safra era uma nova moradia, um recomeçar constante sem muitas certezas.

Quando Maria aceita dar aulas para oito turmas em dois períodos, sem nenhuma formação específica e, como nos relata, *“eu tinha a quarta-série e dava aulas para quarta-série”*, é mais um desafio que se interpõe em seu caminho.

A oportunidade de lecionar lhe parece como a realização de um sonho de infância. Maria conhecia sua condição social, sabia que seria muito difícil iniciar uma carreira no magistério de forma convencional, ou seja, como uma normalista com diploma nas mãos. Até este momento de sua vida o único diploma que possuía era o de conclusão de quarta-série, sobre o qual Maria fala feliz: *“Terminei minha 4ª série com 13 anos, com direito até a diploma”*.

A possibilidade de continuar estudando era impossível na época, inclusive percebemos, na sua fala, que Maria valoriza a posição do pai em mandar os filhos para a escola, pois muitos que viviam nas mesmas condições preferiam que os filhos ficassem ajudando na plantação. Maria fala sobre isso:

“Para continuar os estudos teríamos que pagar ônibus para estudar na cidade, como isso era impossível, porque meu pai não tinha condições, assim todos os meus irmãos só chegaram até a quarta série. Meu pai sempre precisou da mão-de-obra dos filhos, mas nunca deixou que ficássemos sem estudar pelo menos até a quarta-série”.

As dificuldades não pararam na infância, depois de vinte anos de profissão no magistério Maria iniciou curso superior de Pedagogia, mas por motivos financeiros teve de parar. Ela conta *“Comecei a dar aula, aí não tinha mais dinheiro pra fazer uma faculdade e esse ano passado que eu terminei na verdade o normal superior, que é o nível superior, fazendo novamente o normal superior por tutor”*.

Maria aproveita a oportunidade para fazer uma faculdade a distância com o incentivo do Governo do Estado; sente-se feliz contando que concluiu seus estudos. Ressalta que os desafios nunca terminam e que já está empenhada em outro curso, desta vez, preparatório para um concurso público municipal, pois Maria ainda não desistiu de tornar-se uma professora efetiva, mesmo, conforme relata, *“sabendo que estou no final da carreira, esperando minha idade para aposentar”*.

A compreensão de sua fala emocionada, sincera e orgulhosa de um passado de coragem que lhe conferiu a possibilidade de encontrar uma profissão que já fazia parte de seus sonhos de infância, dentro de uma condição de vida tão envolta em incertezas, nos faz compreender que o desafio a mobiliza.

Apesar de Maria relatar toda sua vida de sofrimento, sua fala, seus gestos, seu sorriso demonstravam sempre o quanto tudo valeu a pena, o quanto foi feliz nessa época. Maria sorri e diz *“se fosse para fazer de novo, faria tudo igual”*, ou então, *“éramos uma família muito feliz, apesar das dificuldades”*. Sua forma de perceber a vida, de dar sentidos às suas experiências de sucesso a faz ver o sucesso e o fracasso escolar com essas lentes, de que tudo depende de seu esforço e luta e da sua ousadia em se permitir correr riscos.

4.3.2 As mudanças na profissão desde 1977 e seus aspectos constitutivos

2e) Realidades distintas que influenciaram a forma de encarar a profissão hoje
3e) Dificuldades que viveu com alunos no início de sua carreira
4e) Ser professor no passado e hoje, conflito.
8e) Passado que faz valorizar o hoje
10e) Desconforto com a mudança de comportamento e de atitudes da escola de hoje
33e) Conflito entre a realidade escolar do passado e hoje: não consegue definir o que é melhor
34e) Os diferentes saberes em mundos diferentes

41e) As crianças mudaram e a escola não

Este núcleo de significação aponta para a maneira como Maria foi percebendo as mudanças na profissão desde 1977 quando iniciou no magistério, até os dias atuais. Maria revela as transformações que notou nesse tempo e também a diferença entre as diversas realidades educacionais com as quais teve contato.

Maria aponta as melhorias nas condições de trabalho para o professor, porém, ressalta as mudanças sociais, culturais e tecnológicas que não foram acompanhadas pela escola.

A respeito das dificuldades que teve no início da carreira Maria faz o seguinte comentário: *“era assim, professor que andava quinze, dezesseis quilômetros pra chegar a pé pra dar aula. Não era a facilidade que tem hoje, né, e quando eu comecei a dar aula foi assim”*.

Quando se refere a esse aspecto e a outros, como o fato de fazer merenda para seus alunos, Maria afirma que, além disso, *“cortava o cabelo das crianças na escola. Era tipo assim, tinha que fazer tudo. (...) Na verdade eu tinha que ser tudo na escola. Hoje não, nós temos essa facilidade, se você for comparar os dias de hoje com os de antigamente, só que as crianças e os pais davam valor aos professores”*.

Maria fala sobre aspectos que identifica como positivo e negativo no seu passado na escola, usando como contraponto os dias atuais. As transformações sociais, a formação de Maria, sua visão de mundo, assim como seus motivos e necessidades também foram se constituindo e se transformando ao longo desses 30 anos de profissão, e esse movimento constitutivo do sujeito, que nem sempre é consciente, também modifica a forma de perceber as suas experiências.

Conforme Maria relata sua vivência na educação, percebe-se um cuidado em revelar um pensamento em processo, sem idéias fechadas, mas como se estivessem se constituindo. Desse modo, Maria prossegue evitando afirmar que só o passado foi bom ou que só o presente é ruim ou vice-versa. Essa maneira de conduzir sua fala nos faz retomar um aspecto importante sobre a relação entre o pensamento e a linguagem apontado por Vygotski (2001, p. 458). Para o autor, “A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se

em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra”.

Maria notadamente vai ressignificando os seus sentidos e significados das experiências, vai tecendo sua história, assinalando alguns pontos contraditórios, em especial quando fala do comportamento dos alunos. Ela enfatiza que eram mais comportados, mas fala do castigo, da punição que era permitida. *“Você percebe que a criança de antigamente, e há 25 anos você dava aula e as carteiras eram uma grudadinha na outra, e você trabalhava nem parecia sala de aula”*.

Mais tarde retoma sua fala e não mais convencida de que hoje existe indisciplina, mas são outros aspectos que tornam o mundo escolar diferente Maria fala:

“Então a nossa visão era pequena, então era aquilo que nós ensinávamos para os alunos e o aluno sabia, e também ele não procurava ampliar os conhecimentos porque ele não tinha televisão, ele não tinha videogame, ele não tinha computador (...). Hoje o aluno pode saber, tem aluno de 2ª. série que sabe muito mais do que eu em computador. Videogame eu sou um zero à esquerda. Então, eu fico pensando, é a cultura que eles têm agora, é o mundo, é a visão de mundo que eles têm agora”.

Hoje Maria se vê diante de alunos que têm uma outra vivência, diferente da sua forma de criação. Quando trabalhou no interior do Estado do Paraná estava muito próxima da realidade dos alunos, compreendia melhor esse universo, depois, conforme as mudanças de cidade e escola vão surgindo, sua maneira de ver a escola também sofre transformações.

Num determinado momento Maria fala que era mais fácil dar aulas no passado, que a turma seguia o mesmo ritmo, no entanto, acaba se contradizendo quando fala: *“Àquela época eu não sei se nós professores tínhamos uma visão mais ampla”*. Talvez as ações que um professor realizava na escola no início de sua carreira eram mais amplas, pois necessitava fazer todo o trabalho de manutenção do prédio, merenda e outras funções, o que hoje não é necessário.

Mas é importante destacar que a fala da professora é carregada de contradições, existentes na prática cotidiana, prática esta que nem sempre é

teorizada, refletida o suficiente. Assim, a professora oscila de uma posição para outra, sem ter muita segurança.

Maria casa-se e vai morar na cidade, porém, continua trabalhando em uma escola do perímetro rural de um município do Estado do Paraná. Necessita de transporte, enfrenta dificuldades quando engravida e não pode mais ir de charrete até a escola. Mesmo assim, comenta com alegria o quanto foi significativo ter o apoio dos pais dos alunos, que se organizaram e lutaram para conseguir um carro para levá-la até a escola, evitando a mudança de professora. Maria novamente diz *“na verdade, os pais (dos alunos), nossa, também davam muito valor nessa época”*.

O que ocorria era uma profunda identificação de Maria com os pais da comunidade que lecionava, pois viviam nas mesmas condições que ela viveu antes de casar, e isso os aproximava. Maria também gostava muito deles e os valorizava, pois sabia em que condições viviam essas famílias, quais eram suas necessidades.

Quando Maria comenta sobre a dificuldade de obter materiais como livros escolares, exemplifica como era essa realidade e diz: *“O pai que tinha que comprar. Se o pai comprasse, tinha, se o pai não comprasse, não tinha. Nem todo mundo podia comprar. E eu que que fazia: eu tinha um (livro), eu tomava leitura, com aquele que eu tinha. E, por exemplo, é, livros velhos que eu estudei, que meu irmão estudou, pegava as folhas e rasgava, ia tirando folha por folha pra que eles levassem pra casa depois”*.

A maneira como Maria resolve o problema da falta de livros na escola para seus alunos se espelha na sua casa, quando os livros eram passados de um irmão para o outro.

Maria conta: *“Como na minha casa era muita gente, meu pai fazia sacrifício e comprava, né? Por exemplo, uma cartilha, um livro, daí eu ia guardando na caixa até se o próximo ano fosse a mesma cartilha (...). A minha família, nós éramos em nove, onde praticamente sete, oito estudavam quase na mesma época. (...) Não ganhava livros, não ganhava caderno, não ganhava lápis; hoje não, hoje é uma facilidade”*.

O caderno e o lápis que são doados no início do ano letivo não são capazes de suprir as necessidades de hoje. O sucesso escolar dos alunos também se

confronta com o aspecto material obsoleto de que a escola dispõe, e Maria tem consciência disso.

Ela mesma se vê diante de uma situação em que o simples uso de um mimeógrafo agiliza suas atividades, quando em uma escola particular em Rondônia utiliza pela primeira vez matrizes. Maria diz sorrindo: *“Matriz, achava que era igreja, porque, olha, quando eles falavam, “se faz matriz”, o que que é isso? Nem sabia o que era matriz, pra fazer uma matriz para depois passar para o mimeógrafo”*.

Maria se defronta com uma nova realidade quando vai trabalhar na cidade, ela relata: *“Eu dei aula 8 anos na roça e depois eu vim pra cidade. Eu senti diferença, porque as crianças queriam sempre mais. Porque eu achava que as crianças tinham uma visão muito maior que a turma da roça”*.

Quando Maria faz essa distinção entre a criança da cidade e a da roça, comenta a respeito de uma certa docilidade da criança do interior. Embora fale que as crianças da cidade *“querem sempre mais”*, Maria abre uma fala muito queixosa sobre suas atitudes e repetidas vezes reporta-se à falta de valorização dos materiais escolares e à rebeldia de alunos que percebe nas escolas urbanas.

No momento em que relata sobre as transformações de ontem e hoje, em relação aos diferentes saberes, Maria diz, com voz embargada pela emoção: *“Meu pai era tão sábio que passava a previsão do tempo. Papai falava: “Vai chover. Os ‘tetel’ estão cantando, vai chover”. À tarde chovia...Enquanto que hoje todo mundo sabe se vai chover ou não, se o tempo está nublado ou não, olhando pra televisão, olhando pro computador. E na roça era observando a natureza. Então a criança sabia muito mais da natureza do que os da cidade”*.

Para Aquino (1997, p. 94), o aluno é “um sujeito sempre tributário de instituições, ocupante de lugares e posições concretas, e que se funda a partir das relações nas quais sua experiência está inscrita”. Maria demonstra perceber essa diferença não como atribuída somente ao tempo, mas à vivência de mundo do aluno, em certo momento ela diz: *“E a pessoa da roça era sábia porque ela sabia a visão do mundo da roça, enquanto isso o da cidade sabia da cidade, do seu mundo, cada um sabia do seu mundo”*.

Os mundos a que se refere não são intransitáveis por uns ou por outros, apenas a vivência dos grupos são diferentes e resultam em necessidades diferentes

e atrativos diferentes para que o sucesso escolar seja atingido. Maria percebe os pontos fracos da educação, ela aponta as falhas da escola em não ser atrativa para o aluno. Fala do efeito dos meios de comunicação, em especial a televisão, que parece ocupar um lugar de destaque na vida das crianças:

“Hoje a gente está falando com eles e eles estão no mundo da lua, trocando figurinha dentro da sala de aula, ou falando: “Você assistiu aquele filme lá”, tudo que é televisão eles gostam. Essas coisas, é fácil pra eles captarem. Agora, se você ensina pra eles a matemática, a ciência, o português, é meio desinteressado. Porque na televisão eles vêem o desenho, vêem a ilustração, vêem propaganda de humorismo. Então o professor é mais chato, ele puxa mais”.

A escola é impotente para competir com os atrativos dos meios de comunicação de massa, os métodos de trabalho na escola estão completamente obsoletos em relação ao desenvolvimento tecnológico. O que Maria revela com sua afirmação é a fragilidade da escola em relação aos métodos, que são distantes da realidade do aluno.

Sobre sua visão da realidade escolar de hoje Maria denuncia seu conflito: *“Então é tudo muito bom, eu acho que agora é muito bom que eles têm o próprio pensamento e você não precisa ficar fazendo uma coisa repetitiva. Mas eu tenho muita dificuldade”.* A dificuldade que Maria revela diz respeito à mudança de métodos, às mudanças das crianças e às muitas permanências da escola.

Maria não é concursada no magistério público, consegue aulas por contrato quase sempre na mesma escola porque têm muitos anos de trabalho. Embora como professora contratada não desfrute de muitos benefícios, como folgas abonadas, garantia de estabilidade e acréscimo de salário por tempo de serviço, Maria valoriza muito seu trabalho, e diz orgulhosa: *“Hoje os professores reclamam, graças a Deus eu não reclamo não, sabe por quê? Porque acho que aquela época era difícil, hoje o estado tem mordomia, tem 6 faltas por ano, né, de abonada; lá, na minha época, não, eu não faltava um dia, graças a Deus que não ficava doente”.*

Maria se esforça para ser vista como uma *“boa professora”* desde o início da carreira. O fato de não faltar, não ficar doente, chegar no horário e não reclamar, são para ela ações indispensáveis que caracterizam um bom professor. Essas

características que Maria procura manter foram sendo constituídas em sua atividade.

Nessa direção, destacamos as contribuições de Vygotski (2001), ao afirmar que o sujeito é resultado das formas de relações e só dessa maneira poderá ser compreendido. Maria está em relação com o mundo, atua interferindo no mundo e, sendo afetada por esta realidade, suas percepções do cotidiano foram sendo estruturadas nas diferentes realidades que experimentou. O fato de valorizar seu trabalho, dizer que não reclama, está fortemente vinculado ao seu passado de dificuldades que marcaram o início de sua carreira, e também por uma questão íntima de provar que era capaz de ser uma boa professora mesmo sem formação.

Outro aspecto que merece destaque, quando analisamos o modo como Maria significa suas experiências, refere-se à forma taxativa como percebe a falta de valorização dos alunos aos materiais que possuem, a falta de interesse com os livros. Para Maria, esses materiais possuem um valor muito subjetivo. Quando ela estudava precisava dividir seus livros com os irmãos, depois, como professora precisa destacar folhas de cartilhas para que toda a turma tivesse contato com a leitura. Além disso, a professora relata: *“eu não comprava jornal porque eu como professora, ou meu pagamento lá no Paraná era muito pouco, um salário mínimo... Mas, por exemplo, eu passava no açougue e pedia o jornal pra levar pra roça. E quando eu chegava lá eu pegava as notícias e ia dando um papelzinho pra cada um pra saber ler, porque não tinha, por exemplo, livrinhos como tem agora”*.

Portanto, como cita Vygotski, Maria é resultante de suas relações em que participou sempre de forma ativa, enfrentando, modificando e reagindo dentro da realidade de carência que viveu com seus alunos.

Maria vai aposentar-se em breve pelo sistema da previdência, são anos de dedicação em contextos bastante paradoxais, suas experiências na educação são geradoras de conflitos em sua prática atual, pois os ecos de um passado distante ressoam em sua memória, em suas ações e percepções como professora, confrontados com as mudanças sociais do presente.

Desse modo, Maria constata a importância do texto de o aluno ser mais criativo hoje do que no passado, mas sente-se desconfortável em lidar com essa nova dinâmica de trabalho, com a aprovação automática vinda com o projeto da

escola por ciclos e com a aprovação de alunos que não foram alfabetizados. Maria comenta: *“E naquela época, antigamente era uma época dura, tinha castigo, não passava de ano (...). Mas o aluno só passava se ele soubesse ler”*.

Os sentidos e significados atribuídos por Maria ao sucesso e fracasso escolar estão sendo constituídos a partir do confronto entre as significações sociais vigentes e a sua experiência pessoal. Maria, ao se referir ao passado, percebe que a criança confrontada com o autoritarismo se mobilizava a aprender e a se dedicar na escola, portanto, era *“uma época dura”*, por utilizar a prática do castigo. Ao passo que, hoje, reconhece que os castigos são recriminados pela sociedade, porém, a criança passa para a série seguinte sem ter aprendido ler. O que depreendemos, mesmo que de forma ambígua, de sua fala, talvez como um aspecto constitutivo de seus sentidos sobre o fracasso, é que a ausência de formas de punição ao aluno (castigo, reprovação) que não se esforça conduz ao fracasso escolar.

4.3.3 A família é sua referência máxima de vida, seu maior bem

15e) O marido é de sua família
16e) A família vê no primo o marido ideal de Maria
17e) A família do primo vê em Maria a esposa ideal para o filho
18e) Motivos que afastavam Maria do primo
19e) Motivos que aproximaram Maria do primo
20e) Identifica no futuro marido as mesmas qualidades do pai e do irmão
21e) Maria decide namorar João
22e) Sente-se realizada no casamento
50e) Necessidade de continuar servindo as pessoas depois da aposentadoria, em especial, a família
69f) A família é o que possui de mais precioso
72f) Necessidade de cultivar seus valores e ser exemplo

Durante todo o tempo em que tivemos contato com Maria foi notória a sua preocupação, dedicação e amor pela família. Em alguns trechos do relato, quando fala de seu pai, vemos lágrimas escorrerem pelo seu rosto. Quando se refere aos seus dois filhos sorri, elogia seus meninos e em alguns encontros traz fotos de todos para mostrar com quem se parecem. Além disso, durante o andamento da pesquisa Maria tornou-se avó, seu filho mais jovem foi pai, o que rendeu muitas conversas no final da pesquisa sobre a netinha. Maria trouxe mais fotos, falou da emoção que sente e da forma como se faz presente na vida desta nova integrante de um lar feliz.

Tudo que aprendeu com a família está muito presente na sua atividade de professora. As emoções vividas se entrelaçam com novas emoções e vão configurando novos sentidos para os eventos em sua vida.

Aguiar (2002, p. 105) afirma que para Vygotski “emoção e pensamento não podem ser compreendidos de forma dicotomizada. O processo cognitivo não existe descolado da emoção”. Maria demonstrava suas emoções durante seus relatos, algumas vezes nos sentimos transportados a sua infância. Exemplo disso foi uma ocasião em que relatou, já do lado de fora da escola, no final de uma entrevista, como eram os almoços com o pai nos locais de plantação. Maria contou que seu pai punha vários pedaços de galhos e toras de árvore e fazia todos sentarem como se fosse uma grande mesa, depois fazia sua oração e partilhava de um alimento escasso e frio como se fosse um banquete. Contou que aprendia muito nesses momentos e tempo algum será capaz de varrer de sua memória esses anos.

Conforme esclarece Heller (2000) existem momentos em que a emoção torna-se “figura”, como no caso em que Maria fala do pai, da netinha; em outros, a emoção torna-se “fundo”, como nas ocasiões em que ela se refere a questões educacionais, por exemplo, quando fala de um método de ensino. Para Heller (2000) as emoções estão sempre presentes, mas a sua forma de manifestação pode ser mais ou menos evidente. A exacerbação da emoção pode ser despertada pela lembrança do fato, e também pela ressignificação da experiência em outros contextos.

Na atividade de completar frases, Maria expressa suas emoções quando lê suas respostas que falavam de sua família, em especial na frase seguinte: Se alguém quiser me magoar é só “*maltratar meus filhos*”. Nesse momento a emoção,

que já estava presente no instante em que ela escrevia com cuidado, escolhia as palavras, torna-se “figura” e Maria expressa essa emoção com algumas lágrimas.

Segundo Gonzáles Rey (2003, p. 243),

O sentido subjetivo da emoção se manifesta pela relação de uma emoção com outras em espaços simbolicamente organizados, dentro dos quais as emoções transitam. Dessa unidade entre o simbólico e o emocional, sem que um desses seja reduzido ao outro, se define o sentido subjetivo.

Portanto, a vivência de Maria gera um conjunto de emoções, que também são geradoras de necessidades. Necessidades estas, entendidas neste contexto, como estados produtores de sentido, associados à vida do sujeito em uma atividade concreta, que passam a gerar motivos que fazem o sujeito atuar de uma forma singular no mundo.

Maria revela o seu projeto para depois da aposentadoria. Ela diz: *“Aí eu quero assim me dedicar, viajar mais com meu marido (...) cuidar da minha mãe, da minha sogra (...), me dedicar assim, curtir a minha netinha (...) Eu queria trabalhar, fazer um dia da semana, pra trabalhar, mas voluntariamente. Ir lá, conversar, contar história pra velhinho, saber das histórias dela, falar a minha. A minha vontade é isso. O meu projeto na minha cabeça eu acho que é assim”*.

Maria olha para a vida de seus familiares que estão longe e identifica aí formas de suprir suas necessidades de ajudar. Ao longo da entrevista ela conta que suas irmãs, que hoje moram na mesma cidade que sua mãe, não sabem dirigir, portanto, Maria sente a necessidade de estar lá para ajudar. Como isso é um projeto para acontecer em dois anos que lhe faltam para se aposentar, Maria acaba atribuindo sentidos e significados para sua atividade docente que partem dessa necessidade de, num futuro muito próximo, estar novamente com toda sua família. Seu projeto já está bem estruturado, Maria e seu marido compraram uma casa de ração na cidade onde mora sua mãe, e estão com os planos traçados.

Quando relatou como foi seu namoro com o marido, o aspecto familiar foi tão decisivo que Maria repetiu muitas vezes a semelhança de João com o seu pai e com um dos irmãos. Ela conta: *“Meu pai não bebia, não jogava, não dançava, não fumava e ele era tudo aquilo que o meu pai, meu pai era (...). E eu não sei se é por isso que o meu marido era assim até a mesma roupa que um (o irmão) vestia, o outro ia lá e comprava a mesma roupa também. Uma ligação muito grande assim”*.

João é primo de Maria, filho da irmã de sua mãe. A família nunca demonstrou qualquer resistência ao namoro dos dois pelo motivo do parentesco, ao contrário, Maria relata o quanto todos sempre fizeram questão que os dois se casassem.

Algumas vezes Maria se questionava se era isso o que queria, pois, segundo conta: *“eu tinha medo que os meus filhos, tinha aquele problema que os filhos saem com defeito”*.

Além de ver em João um homem de caráter semelhante ao de seu pai e de seu irmão, Maria também revela o quanto o fato de João morar na cidade despertava nela um interesse maior, conforme relata: *“Apesar de não ter nada com ele, não gostar dele, mas eu gostava de ir para a cidade, viu, pra ter luz, ter uma geladeira, uma televisão, enquanto que na minha casa não tinha nada disso”*.

Maria passava as férias na casa da mãe de João ajudando nos afazeres domésticos, conta que sua tia era doente e necessitava sempre de auxílio, recorrendo a Maria por considerá-la uma moça *“trabalhadeira”*.

Seu casamento reflete mais um aspecto familiar positivo em sua vida. Maria fala com sorriso e lágrimas ao mesmo tempo, que *“Eu, eu graças a Deus, se fosse para escolher novamente né, escolheria ele de novo, porque ele é um paizão, um marido”*.

Durante todo o tempo em que realizamos a pesquisa nunca Maria fez qualquer queixa dos membros da família, sempre elogiou todos, fez questão de mostrar os pontos positivos de cada um. Está sempre alegre, é uma mulher muito bonita, cuida de sua aparência, que não lhe confere a idade que tem. Essa forma feliz de ver sua vida e suas realizações transcendem o campo familiar e se estendem à escola.

Algumas das palavras escritas por Maria no instrumento de completar frases revelam a forma como procura seguir os valores aprendidos em casa, como a honestidade e a lealdade. Esses valores ela tenta ensinar aos seus alunos, pois percebe que muitos não têm essa formação em casa.

Maria compreende o aprendizado de valores no lar como algo natural, percebe que a vivência familiar é um reflexo do que as pessoas serão. Essa sua

postura de fixar-se na moral, conforme salienta Heller (2000, p. 118), pode ser também “alienante quando se torna um postulado natural”. Maria não percebe a forma ativa como configurou as suas experiências com a família. Pino (2000, p. 68) argumenta que “na lógica do pensamento de Vygotski, a internalização das relações sociais consistiria na “conversão” das relações físicas entre pessoas (...) A conversão não é um processo automático; ao contrário, ela pressupõe a atividade do sujeito (...)”.

Maria apresenta em suas ações fortes traços de uma professora maternal, que usa de sua autoridade institucionalizada para transmitir os seus valores maiores. A prática na sala de aula é, sem dúvida, reveladora da sua história.

Sem dúvida, o meio social em que Maria viveu é uma mediação fundamental em sua constituição, o que podemos verificar quando expressa seus valores. No entanto, não podemos esquecer as contradições que revela em vários momentos ao se referir à sua prática.

4.3.4 O enfrentamento das dificuldades

23e) Superação de dificuldades financeiras
67c) Sucesso: Alcançar metas
70f) O sucesso depende do esforço
71f) Necessidade de evoluir, aprender

A vida de Maria é marcada por muitas mudanças, desde sua infância no campo, com poucos recursos, até sua vida na cidade com novas dificuldades. Esse núcleo de significação revela sua forma de agir diante das adversidades e contribui para compreendermos sua maneira singular de atribuir sentidos e significados ao sucesso e fracasso escolar.

As dificuldades financeiras de Maria depois do casamento com o primo João, foram descritas por ela da seguinte maneira: *“Eu trabalhava no Paraná (escola do estado do Paraná) e não recebia. Ele, gerente de posto, e ganhava pouco.*

Comprou com o pai o caminhão, não deu certo. Ele foi para Real linha (ser motorista de ônibus), aí esse dono do posto foi para Rondônia e levou nós pra lá”.

A família muda-se para o Estado de Rondônia em busca de melhores condições. Maria conta: *“Fomos com um objetivo. Vendemos casa no Paraná, compramos uma casa, passar quatro anos lá e voltar com um trabalho de caminhão pra ele”.*

Essa nova realidade não amedronta Maria, que logo consegue aulas em um colégio particular. Ela comenta que nesse colégio sofreu algumas resistências de pais, por não compreenderem seu jeito de falar e de ser, mas que a Diretora do colégio a apoiou e confiou no seu trabalho.

Nessa escola Maria teve a oportunidade de trabalhar com uma segunda série que tinha 20 alunos na sala e materiais que nunca tinha visto; ela comenta que, nesse aspecto, *“eu me sentia no paraíso”.*

Algumas vezes Maria sentia muita vontade de voltar, sentia falta de sua família, mas o que a mobilizava era o objetivo que havia traçado com o marido. E fala, emocionada, *“Foi o que aconteceu em Rondônia, era uma saudade tão grande. Não tinha amigos, era só trabalho”.*

O motivo impulsionador para realizar o que haviam planejado foi a condição social que gerou as necessidades de mudança. Embora o desafio de deixar a família fizesse Maria pensar em voltar, a certeza de realizar o que haviam planejado e a maneira como o casal encarou esse desafio potencializava suas ações.

As emoções vividas nesse novo contexto, conforme Gonzáles Rey (2003, 245) *“é que define a disponibilidade dos recursos subjetivos do sujeito para atuar”.* Essa afirmação contribui para que possamos compreender a contradição vivida pela professora. Maria sente falta da família, dos amigos, mas sente-se motivada a continuar até atingir sua meta.

De acordo com Aguiar (2002, p. 105), *“o processo de produção de sentidos (...) pode conter elementos contraditórios, gerando assim sentidos subjetivos contraditórios, que incluem emoções e afetos como prazer e desprazer, gostar e não gostar (...)”.* Essa contradição se expressa na maneira de Maria dirigir sua ação dentro de uma situação de desprazer, que visa uma estabilidade de vida.

Como o aspecto emocional e cognitivo deve ser compreendido de forma conjunta, conhecer o que afeta Maria nos ajuda a entender melhor o que a mobiliza, quais sentidos estão sendo produzidos em seu processo de mudança. Vygotski esclarece esse aspecto contraditório que percebemos, entre o pensamento de Maria e as emoções geradas durante a transposição de inúmeros obstáculos na vida, com a seguinte afirmação:

O pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, os nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último “porquê” da nossa análise de pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva (Vygotski,1993,129).

A mudança para Rondônia se torna um grande motivo, ou seja, se mostra capaz de satisfazer a necessidade de melhorar de vida. Essa necessidade remete-nos à forma como Maria luta por melhores condições para toda a sua família. Quando o casal decide deixar os pais e irmãos para trás e reconstruir a vida, Maria já é mãe e faz sacrifícios para melhorar a vida dos filhos e as condições de trabalho do marido.

Encarado mais esse desafio, mais uma vez “Maria vence”, e depois de quatro anos a família retorna para mais uma nova etapa. João compra seu caminhão, mas decide que a família irá para o Estado de São Paulo, onde já se encontra a maioria dos irmãos. Escolhem São José dos Campos para recomeçar, e nessa cidade conseguem a esperada estabilidade. Maria conta, feliz: *“Voltamos para São José dos Campos com caminhão, e a gente vive bem, os dois trabalham e deu para criar nossos filhos com amor”*.

Reverendo as mudanças que aconteceram na vida de Maria, percebemos uma mulher que não aceita ser derrotada. A forma como fala de suas batalhas na vida e do seu sucesso são sempre muito parecidas, Maria encara a situação nova, se esforça muito e no final conclui que tudo valeu muito a pena.

Foi assim quando iniciou os estudos no norte do Estado do Paraná, no momento em que Maria realizou a saga em busca de um diploma de quarta-série. Também quando foi lecionar para turmas agrupadas sem nenhuma formação, Maria busca ajuda no irmão, tem a oportunidade de estudar, abdica dos seus finais de

semana para preparar aulas e por fim o seu trabalho é reconhecido pelo Diretor da escola.

Na sua vida sentimental essa maneira de lutar também é visível. Maria conta que João já gostava muito dela desde que ela tinha oito anos de idade, mas que ela nunca valorizou muito esse amor. Somente quando percebe que outra prima vinda do Rio de Janeiro está interessada em João é que Maria toma providências, escreve uma carta pedindo o primo em namoro. João aceita, desde que seja para casar e, segundo Maria relata, o acontecimento foi brindado pela família.

Assim, Maria se movimenta na sala de aula, luta bravamente para alfabetizar seus alunos e fica inconformada quando percebe que o próprio aluno não procura se esforçar. No instrumento de completar frases Maria escreve: *“Os piores alunos são aqueles que não “se esforçam” para aprender e atrapalham os que querem aprender”*.

No mesmo instrumento de completar frases, escreve: *“Meus melhores alunos são aqueles que gostam de estudar, tem prazer de estar na escola, mesmo que ‘não desabrochou’”*.

Maria apresenta um aspecto bastante interessante nessa frase sobre seus *“melhores alunos”*. Quando escreve *“mesmo que não desabrochou”*, Maria explica que não importa se o aluno está acompanhando todo o conteúdo dado, se é o melhor da sala em notas, mas que o fato de gostar de estudar e ter prazer em estar na escola já o colocam numa posição dos *“melhores alunos”*.

Em um estudo de Ferreira (et al., 2002), as autoras apresentam uma pesquisa realizada entre estudantes do Brasil, Argentina e México, a respeito da atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar. Essa pesquisa revelou o que pensavam os jovens envolvidos no estudo, apontando que recorreram prioritariamente ao esforço para explicar o sucesso, enquanto a falta de esforço manteve-se também para explicação do fracasso escolar.

Este estudo pode indicar que esses alunos acabam concordando com os motivos apontados pela escola por seu fracasso, como se a instituição, seus métodos e a forma de organização ultrapassada não estivessem ligados ao fracasso dos alunos.

Maria fala da situação dos “piores” e “melhores” alunos da sala usando o mesmo argumento que os alunos indicados na pesquisa. Embora em outros momentos Maria fale das deficiências da escola, das suas fragilidades como professora; a sua história de vida de muito esforço e poucas oportunidades e o forte discurso ideológico que convive na escola, são reforçadores dessa idéia que isenta a escola da responsabilidade da produção do fracasso escolar.

Relembrando as palavras de Freire (1987, p. 32), no caso dos alunos, é como se o oprimido acabasse fazendo o mesmo discurso do opressor. No caso da pesquisa feita por Ferreira (et al., 2002), seus resultados alertam para a questão de esses alunos repetirem a “verdade” da escola. Segundo Freire (1987, p. 32), isso ocorre porque “o seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora”.

Maria também se encontra imersa nessa realidade, e repete constantemente que os alunos precisam “*se esforçar para passar de ano*”; dessa forma, percebemos o quanto a instituição também contribui na constituição subjetiva de Maria.

Os sentidos e significados que Maria atribui ao sucesso e fracasso escolar estão intimamente ligados à lógica do “esforço do aluno”. Maria percebe nos desafios um motivo impulsionador para ação e acaba transportando esse seu sentimento para sua sala de aula, quando espera que seus alunos também se sintam mobilizados pelo desafio de aprender.

Quando Maria escreve, na atividade por nós denominada instrumento de completar as frases, relata sobre as maiores lições que aprendeu na vida com as seguintes palavras: “*foram as mudanças para conseguir o melhor*”.

Ao rever sua vida, podemos dizer que tudo o que aconteceu na sua trajetória foi a expressão de uma vida com poucas oportunidades, porém, Maria vê que tudo foi uma lição importante para seu crescimento.

Maria escreve que admira pessoas que “*lutam por seu ideal*”. Ela realmente lutou por seus ideais e, partindo de sua origem humilde evoluiu muito na profissão. Neste caso, Maria admira pessoas que são como ela, que não medem esforços para atingir seus objetivos.

Quando Maria expressa sua impressão sobre a palavra sucesso, na atividade que envolvia o instrumento Caixa de Palavras, ela diz: *“Para buscar o sucesso você tem muito que trabalhar (...). Sucesso é o tudo, nós trabalhamos pra isso, pro sucesso...”*.

Mais uma vez nota-se o quanto os sentidos e significados que atribui ao sucesso estão conectados com o esforço pessoal. Maria luta para ser uma professora de sucesso, e encara os desafios de sua sala de aula sem levar os problemas que ocorrem na classe para Diretora.

Quando conversamos com a Diretora da escola, ela nos contou que Maria é uma professora exemplar, que seus alunos não dão problema para a escola e que ela possui um domínio de sala impecável. A Diretora comenta que embora as salas sejam numerosas, Maria consegue realizar muitas coisas com as crianças, e demonstra sempre muito empenho e realização no que faz.

A fala da Diretora é confirmada por Maria quando completa a frase sobre sua ação de professora escrevendo: *“Como professora eu sou realizada porque faço o que gosto”*. Ela sempre demonstrou gostar de ser professora, embora sua formação acadêmica não tenha permitido que avançasse na profissão como aprovada em um concurso, Maria percebe que atingiu suas metas. Vai aposentar-se como uma professora graduada. E, ainda falando de sucesso, diz: *“Nós não trabalhamos pra ficar lá embaixo, nós trabalhamos para brilhar... né? Você chegar no final do ano, aí eu consegui isso, eu realizei essa meta, é um sucesso”*.

Uma pesquisa de Kramer e André (1984) analisa a alfabetização “bem sucedida” e apresenta as formas empregadas pelos professores no ensino bem sucedido da leitura e da escrita. As autoras observaram nas práticas dos professores bem sucedidos as seguintes características: 1) métodos de alfabetização e práticas pedagógicas bastante heterogêneas, desde as mais tradicionais até as mais inovadoras; 2) manutenção da disciplina objetivando tanto a ordem, ligada a moral, quanto a organização do trabalho de classe; 3) seriedade no exercício da profissão como sendo uma manifestação de compromisso profissional.

Reverendo o importante enfoque de que trata a pesquisa de Kramer e André (1984), percebemos o quanto a educadora Maria apresenta essas características em seu trabalho.

Para a Diretora, Maria é mais que uma professora de sucesso, ela é a expressão do que pode-se dizer de uma “professora exemplar”. Nunca falta, não apresenta atestado médico, está sempre feliz e disposta a ajudar, não reclama sobre as dificuldades com alunos, e os pais elogiam seu trabalho. Essa sua maneira de ser, constituída na sua trajetória de vida revela a forma singular como Maria foi dando sentido e significado à sua atividade. Hoje ela se vê diante de uma situação de trabalho bem mais organizada do que no passado. Em uma ocasião, a educadora nos revelou seu salário, depois que a entrevista tinha sido encerrada. Maria contou de sua satisfação em levar essa quantia para casa todo mês, sem atraso no pagamento, pois no Estado do Paraná, na época em que lá trabalhou, o pagamento poderia atrasar até três meses. São motivos como estes que despertam em Maria uma necessidade de se esforçar mais, assim como nada em sua vida veio de graça. Percebe que necessita dar mais de si em suas atividades, como sempre fez.

Conforme íamos conhecendo Maria, ouvindo seus relatos, fomos percebendo quão pouco a escola conhece de seus integrantes. A forma como as pessoas reagem em grupos de formação, de estudos e no trabalho são resultantes de configurações internas muito complexas, constituídas ao longo da vida do sujeito. Maria superou dificuldades e acredita que venceu, assim como espera que seus alunos vençam.

4.3.5 Diferentes formas de trabalho para enfrentar/superar situações de fracasso escolar na sala de aula

24e) Necessidade de utilizar novas formas de trabalho com alunos em risco de fracasso escolar
25e) Os alunos com sucesso escolar não precisam da professora
26e) A realidade de sua sala de aula a deixa em conflito/incomoda
27e) Necessidade de oferecer carinho para as crianças que julga ter dificuldades
32e) A teoria não corresponde à realidade escolar

35e) Necessidade de reforço positivo para o desenvolvimento do aluno
40e) Necessidade de trabalhar a formação moral das crianças
42e) Necessidade de usar um método de ensino que tem mais segurança
43e) O trabalho com a diversidade é desafiador, a deixa em conflito
44e) Alunos com sucesso não precisam da professora
65c) O professor deve admitir que erra
66c) O professor necessita de coragem para trabalhar com a inclusão
68g) Todos necessitam de proteção

Esse núcleo de significação é fundamental porque atravessa a maneira como Maria sente, pensa e age em relação à escola e à sua diversidade. Em sua fala vai revelando a necessidade de buscar alternativas de trabalho com alunos que, segundo ela, não estão alfabetizados. Maria expressa sua preocupação com as mudanças que necessita fazer para atingir todos os alunos da sala, e deixa evidente a sua fragilidade e a da escola para encaminhar essas situações.

Sobre seu trabalho com alunos que ainda não sabem ler, ela relata: *“Porque é difícil pra você dizer que só vai trabalhar o construtivismo, vou trabalhar o tradicional. Com esses alunos você tem que dançar o bambô lê com eles, porque você tem que redobrar a sua atenção com eles, você tem que fazer conforme o jeito que eles vão aprender. Eu, às vezes, fico em casa: “Meu Deus, o que eu posso fazer para aquele aluno aprender?”. Então é um conflito muito grande com esses alunos que não sabem ler. E eu procuro fazer bem feito”*.

Mesmo afirmando que *“faz bem feito”*, Maria revela uma insegurança sobre sua própria ação. Ao referir-se ao uso de uma metodologia tradicional sabe estar dizendo o contrário do que vem ouvindo em curso que participa, mas tem coragem para expressar isso, mesmo não estando certa e segura de que seja o melhor.

Charlot (2005 A p. 93) comenta sobre “o discurso pedagogicamente correto” entre os professores, dentre os quais a metodologia tradicional ganhou “status” de uma prática totalmente ineficiente. Quando o autor se refere ao modismo que ronda as escolas brasileiras sobre determinados métodos de ensino, ressalta que o

discurso “pedagogicamente correto” não atinge a ação dos educadores, prevalecendo sempre idéias enraizadas na vivência e no cotidiano que nunca mudam. Perguntado sobre as pesquisas realizadas com professores, Charlot (2007²⁷) argumentou que nunca se sabe se o que falam é o que verdadeiramente acontece, pois entre o pesquisador e o professor há uma “hierarquia intelectual” (2005 B, p. 95), que deforma o que o professor poderia expressar de mais verdadeiro sobre sua atividade.

Maria afirma que usa a metodologia tradicional, embora sua forma de falar, seus gestos e tom de voz denunciem sua insegurança ao dizer isso. O que ela revela diz respeito à falta de clareza sobre as novas metodologias, conforme relata: *“Como os pensadores de agora falam, por exemplo: Bossi, a Telma, Piaget. Tem um monte de pensadores que você acaba ficando, lendo, eu faço o possível, mas o impossível eu não posso fazer. Mas nem os próprios pensadores têm uma receita”*.

Embora Maria comente que estuda as novas metodologias nos cursos de que participa, percebemos o quanto fica insegura em relação à aplicação dos métodos novos e em dúvida sobre a metodologia que utiliza. Maria relata sobre sua participação em cursos: *“E os professores vão lá, entre aspas, não vou tirar eu! Porque eu acho que eu ainda tenho um pouco do tradicional. Então é muito difícil! É claro que eu estou estudando, estou fazendo o Letra e Vida (um curso) que ensina muito”*. Maria demonstra em sua fala, em sua ação de professora que pouco do que aprende nesse curso pode ser utilizado em sua sala.

Em uma ocasião, no final de uma entrevista, comentamos com Maria que, para Vygotski, o ensino eficaz “é o que se adianta ao desenvolvimento do aluno”, fazendo a criança desenvolver o que ainda está em processo de formação. Falamos que sua forma de trabalhar lendo junto com essas crianças que ainda não conseguem realizar a leitura de forma convencional sozinhas está de acordo com a teoria de Vygotski. Comentamos um pouco sobre os conceitos de zona do desenvolvimento proximal e real. Maria demonstrou-se muito interessada, disse que falando dessa forma ela entendia, porque, nos cursos que fez, Vygotski parecia algo

²⁷ Charlot falou a esse respeito em um seminário com professores da PUC-SP em 16/10/2007.

inatingível, alguém que se dedicou a escrever para condenar o método tradicional. Disse que nunca ouviu um exemplo de aplicação de sua teoria e demonstrou alegria por fazer algo que em, sua expressão, *“não é assim tão tradicional”*.

Maria repetiu várias vezes na entrevista sobre não haver receitas, mas percebemos que essa receita a que ela se referia era um exemplo de aplicação da metodologia dentro da teoria estudada. A educadora relata: *“você vai em vários cursos e eles não sabem, não têm receita, pra você falar assim... Olha, eu faço isso, isso e isso com o aluno”*.

Ela comenta sobre a sua alfabetização quando criança, expressando o quanto a forma como aprendeu a ler ainda é sua referência, Maria diz: *“Eu aprendi que as letras formam as sílabas, das sílabas se formam as palavras e das palavras se formam as frases. E hoje não é assim mais. Você tem que primeiro ensinar o texto, então..”*.

Maria reage com insatisfação em relação aos novos métodos, embora não verbalize o final dessa frase, deixando-a inacabada, a maneira de falar, seus gestos e expressões, revelam o sentido fora da palavra. Como nos lembra Vygotski: “O sentido se separa da palavra e assim se preserva. Mas, se as palavras podem existir sem sentido, de igual maneira o sentido pode existir sem palavras” (2001: p. 467). Maria demonstra se sentir incomodada com o uso de outros métodos que destoam da alfabetização silábica. Comenta que toma leitura toda semana, senta próximo desses alunos que não estão alfabetizados, procura ajudar de alguma maneira, mas sempre demonstra desconforto. Em outro trecho ela diz: *“Porque eu acho que eu vou me aposentar e vou ficar ainda em dívida comigo mesma: Como que eu posso ensinar um aluno que tem dificuldade de aprendizado... Porque eu faço o possível e o impossível e às vezes eu fico frustrada por não conseguir”*.

Para ela é difícil contribuir para o aprendizado de alunos que, segundo relata, têm *“dificuldades de aprendizado”*, e embora já esteja aposentando dedica-se com um fôlego de principiante ao trabalho de alfabetizar.

Maria combina diferentes estratégias e métodos para ensinar alunos, embora predominem práticas tradicionais, por ser um método em que a educadora sente mais segurança. Quanto ao trabalho com alunos que apresentam alguma dificuldade, a professora relata: *“trabalho individualmente (...), tem que ficar*

ajudando e dando atividade diversificada pra eles (...), Aí eu pego letra do alfabeto e nós vamos formar palavras (...), os que têm dificuldade eu coloco com outro que está bem, porque só assim ajuda (...). Então eu tenho que ir cozinhando no banho-Maria. Fazendo o que eles podem”.

Maria comentou que não é todo dia que pode ficar individualmente com os alunos que necessitam, mas que vai fazendo isso ao longo da semana. Seus alunos são da segunda série do Ciclo I e, segundo nos relatou, a sua turma têm: *“3 ou 4 que não sabem (ler)”*.

Maria demonstra sua inquietação no trabalho com esses alunos que não se alfabetizaram. Ela relata: *“Mas o problema é saber como eu tenho muita dificuldade assim, eu tenho um conflito do aluno estar na 2ª série e ele não saber ler”*. Maria reclama da dificuldade em trabalhar com atividades diversificadas em uma sala com 35 alunos. Percebe com desconfiança o emprego de novas metodologias e diz: *“Nós estamos ainda a caminho de uma alfabetização mais completa, porque agora ainda é complexa. (...) Pensar, fazer o seu próprio texto, porque as crianças ainda estão naquele... no antigo ainda”*.

Nesse momento, quando relata que as crianças estão mais preparadas para aprender no método tradicional, se opõe ao que já indicou em outros trechos da entrevista quando argumenta que a criança mudou, necessita de novas tecnologias na escola.

Percebemos que Maria sente-se incomodada com a teoria estudada, ou com a teoria pouco discutida. Sua insegurança quanto aos métodos que utiliza a deixam em conflito, porque é uma professora que se dedica aos alunos que não estão alfabetizados, ou, como diz: alunos com *“dificuldades de aprendizado”*. Maria é uma professora sensível ao aluno que necessita de uma forma de alfabetização organizada mais passo a passo, de acordo com seu ritmo. Sua forma maleável de agir com as diferenças é muito satisfatória, porém, Maria fica em conflito porque gostaria que todos os seus alunos conseguissem sucesso com os métodos que usa.

Dentre as estratégias que Maria utiliza para trabalhar com a diversidade, ela relata que tenta oferecer carinho para os alunos. E comenta: *“Mas eu estou fazendo um trabalho individual, levantando a auto-estima deles, entendeu? (...) Não escrevo*

assim, eu não coloco no caderno deles assim errado, ou coloco um vermelho e corrijo. Eu falo que ele é inteligente, mas que ele pode melhorar”.

Maria sente a necessidade de agir de maneira carinhosa com os alunos que não se alfabetizaram, para que dessa forma talvez consiga mobilizá-los para aprender mais. Ela comenta ainda: *“Se eles leram uma vez pra mim e eu já vou lá, dou um beijinho, escrevo (...). O máximo que você tem que dar pra ele aqui é carinho e atenção”.*

Um acontecimento importante e mobilizador que ocorreu durante as entrevistas foi o nascimento da neta de Maria. A professora sentia uma necessidade grande de acolher, aconchegar e se tornar mais maternal em seu trabalho depois de se tornar avó.

Quando realizamos uma atividade com gravura, na qual cada professora deveria escolher dentre 20 réplicas de pinturas famosas a que mais lhe agradava, Maria escolhe a pintura de Leonardo da Vinci, denominado Sant’Ana, a Virgem e o Menino²⁸. Uma pintura que, segundo Maria, despertou nela uma situação de proteção. No momento em que fala da gravura, suas palavras são as seguintes: *“Eu olhei, assim, eu achei assim que é proteção. Nós estamos sempre protegendo os nossos alunos... por mais... quando você olha assim, eu lembrei de proteção. A mãe protege o filho e o filho protege algum animalzinho de estimação dele, né? (...) até lá na roça nós tínhamos galinhas, porquinhos e quando o papai falava de matar, você ia lá, almoçava, “... ah, não mata ele..”, até o ratinho que tinha no paiol nós não queríamos que papai matasse ele, pra proteger... enrolava ele... então quando vi essa imagem pra mim era de proteção.(...) Hoje até não tem essa proteção. Tem mãe que não tem essa proteção com os filhos. Porque às vezes manda as crianças... desprotegidas pela escola. E eu pensei em proteger”.*

Nesse trecho da fala de Maria fica claro o que a mobiliza neste momento e também o que a incomoda nas relações familiares de alguns de seus alunos. A maneira de manifestar-se como uma professora protetora é muito visível em sua

²⁸ Figura 8 do anexo H.

atividade docente, seus alunos recusam-se a ir para a aula de Educação Física e nas aulas de Artes para ficar ao seu lado na sala de aula.

Sua forma de tratar os alunos não é com um carinho vazio, mas é exigente e firme, ela passa uma sensação de segurança quando dá suas aulas, mesmo que muitas vezes se sinta insegura. Esse seu jeito de ser, que se construiu na sua trajetória de vida, se expressa na proteção de que fala no trecho acima sobre o sentimento que lhe despertou a gravura.

Apesar de Maria falar que oferece esse carinho para os alunos que julga não terem “proteção” em casa, percebemos que Maria é sempre muito dedicada e carinhosa com todos da sala. A diferença residia no tempo de trabalho individual que ela dispensava para alguns alunos.

Seu modo de iniciar a aula ilustra bem como Maria é essa professora protetora, com características maternas muito evidentes, preocupada com a formação moral dos alunos. Em uma ocasião Maria percebeu que havíamos lido a mensagem escrita na lousa. Quando iniciamos a entrevista, contou que se preocupa em ensinar valores e que traz uma mensagem todo dia, e então, leu a frase da lousa e complementou: *“Não inveje os maus nem deseje estar com eles’. Então eu passo a mensagem todos os dias, e dessa mensagem eu falo com eles, não faz isso, não faz aquilo..”*.

Maciel (2001, p. 76), ao se reportar sobre a construção de uma nova realidade social pelo sujeito através de significações culturais vigentes e a sua subjetividade, comenta que “Vygotski pensava que o homem deveria enfrentar as desarmonias interiores, a dificuldade de viver e conviver, sobretudo estudando a vida”. A autora cita um trecho de uma carta escrita pelo autor a Levina, que foi transcrita por Veer (1996), e reflete sobre a necessidade de encontrar um significado para a vida:

A principal coisa – sempre agora, parece-me – é não identificar a vida com sua expressão exterior, e isso é tudo. Depois, escutando a vida (esta é a virtude mais importante, uma atitude relativamente passiva no começo), você encontrará a si mesmo...Claro que não se pode viver sem dar espiritualmente um sentido à vida. Sem a filosofia (a sua própria filosofia pessoal) pode haver niilismo, cinismo, suicídio, mas não vida. Mas todos têm a sua filosofia, é claro. Aparentemente, você tem que amadurecê-la em si mesmo, dar-lhe espaço dentro de você, porque ela conserva a vida em nós. (...) (Veer, 1996, p. 29 in: Maciel, 2001, p. 77).

No momento em que Maria nos conta sobre suas ações, descreve seus sentimentos e preocupações, ela também reflete, analisa a situação de trabalho que vive, suas dificuldades e vai, como cita Vygotski, “escutando a vida”, atribuindo sentidos e significados a sua atividade. Maria lança mão de maneiras diferentes de ensinar seus alunos; usa as mensagens para tentar realizar uma formação moral que considera necessária.

Quando escutamos os relatos sobre seu trabalho, Maria vai aos poucos mostrando o movimento que a constituiu como professora. Ela fala: *“Porque eu faço o possível e o impossível e às vezes eu fico frustrada por não conseguir. (...) Porque têm professor que fica aqui no corredor... Eu acho que eu procuro fazer meu trabalho, mesmo que eu estou me aposentando, mesmo com esse tempo de duro”*.

Maria percebe as suas fragilidades, mas dentro de uma situação que também não é a idealizada por ela, como relata, são 35 alunos, nem todos alfabetizados. Maria tenta ser uma professora atenta aos seus alunos.

Na realização da atividade com o instrumento caixa-de-palavras, Maria fala do erro e de coragem, com as seguintes palavras: *“não tem como você falar assim, eu não erro, porque o erro é do nosso cotidiano (...) nós pecamos às vezes por excesso e às vezes por não fazer também (...) quando você erra, tem que levantar e ver e acertar novamente”*. Apesar de as palavras expressarem uma ousadia em aceitar o erro, as ações cotidianas podem fazer-nos agir, nas palavras de Arendt (1991, p. 217) *“como sonâmbulos”*. Maria é uma professora que usa vários métodos de ensino no trabalho de alfabetizar, muitas de suas ações são inegavelmente importantes e eficazes, porém, a pouca reflexão na escola, nos horários de Horários de Trabalho Coletivo, ou em outros momentos de formação, contribui para que Maria fique em conflito com o que é dito em alguns cursos de formação e o que faz na sala de aula. Ela demonstra em alguns momentos sua insegurança, e desabafa: *“eu acho que vou ficar em dívida comigo mesma”*.

Quando questionada sobre os alunos que apresentam uma trajetória de sucesso escolar, Maria fala: *“os que vão bem, eu não me preocupo muito com os que vão bem, sabe por quê? Porque não precisa, eles não precisam de um acompanhamento, porque eles são ágeis, são rápidos”*.

Insistimos na questão dos estudantes que apresentam um bom desempenho na escola; Maria argumenta que esses não precisam dela, que esses vão sozinhos. Ela relata, *“E olha que, por exemplo, eu deixo alunos que estão bom, eles andam com as pernas deles, sozinhos. Eu não tomo conta deles. Eu digo: Quem tem que sentar perto de mim são os que têm dificuldade”*.

A questão da exclusão, tão latente nos ambientes educacionais, também se manifesta com alunos de sucesso. Os alunos que apresentam um rendimento muito superior na sala de aula, muitas vezes, são deixados de lado, são impedidos de se desenvolver ainda mais. O que Maria comenta sobre os alunos que considera um sucesso expressa bem essa questão, a educadora enfatiza que: *“às vezes até atrapalha, porque eu quero ficar com os alunos pra que eu possa trabalhar mais um pouco com esses que ainda estão precisando da minha ajuda”*.

A questão é ainda mais ampla, o aluno não recebe uma atenção individualizada, e para professora ele “atrapalha”, porque ela necessita passar mais atividades para esses alunos “bons” para poder dedicar-se aos alunos que não se alfabetizaram. A maneira de Maria enfrentar as situações consideradas de fracasso na sala de aula a faz voltar toda sua atenção aos problemas, em detrimento dos estudantes que, segundo suas palavras, *“andam com as pernas deles, sozinhos”*.

A forma de Maria agir na sala de aula com os alunos que obtém sucesso, indica que os sentidos e significados que atribui a esse rendimento superior de alguns de seus alunos não são reflexos das práticas escolares. Quando Maria diz: *“não precisam de um acompanhamento porque eles são ágeis, são rápidos”*, Maria indica essas características dos alunos como sendo algo natural, sobre a qual ela como professora não exerce nenhuma influência.

O que mobiliza Maria e a deixa em conflito como professora não são os alunos com sucesso escolar, são aqueles em risco de fracasso escolar. Maria se vê realmente exercendo seu dever como professora quando está imersa em atividades com alunos que não se alfabetizaram.

Souza (1999) ao relatar sua pesquisa sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos, considerados pela autora como um aspecto importante na produção do sucesso escolar, salienta que: *“Notamos, com curiosidade a quase*

inexistência de referência aos chamados “bons alunos” tanto na literatura educacional quanto nas conversas que tínhamos na escola”.

A autora (1999) aponta que essa característica tem raízes históricas da psicologia em relação à educação. O que Souza (1999) descreve em seu trabalho quanto à ausência de uma fala sobre o sucesso converge para o que verificamos. Maria foca sua fala, e também suas ações, nos alunos que não se alfabetizaram, ou conforme fala: “Alunos com dificuldades de aprendizado”.

Era muito comum chegar à sua sala e encontrar Maria na carteira com alguma criança, enquanto os demais alunos faziam leitura de livros ou copiavam alguma atividade da lousa.

Essa sua prática que privilegia o “aluno que não se alfabetizou” contribui para que possamos compreender os seus sentidos e significados atribuídos ao sucesso e fracasso escolar. A sua forma de proteger aqueles considerados mais fracos, de acreditar que os “bons alunos” andam sozinhos, e também a sua manifestação de realizar trabalhos voluntários na aposentadoria, apresentados no núcleo 2, revelam uma professora que se volta aos que, dentro de seu julgamento, carecem de algo.

Maria não se desliga da condição conflitante de trabalhar com alunos com “dificuldades” na sala de aula e relata: *“nós, professores, buscamos essa, não sei de onde, mas vem essa coragem, porque tem que ter coragem pra você trabalhar na sala de aula com inclusão”*. Sua função maior dentro do espaço escolar é dedicar-se aos alunos que estão em uma condição de fracasso escolar, o que foram denominados por ela nesse último relato como “inclusão”.

4.3.6 Contradições e responsabilidades na produção do fracasso e sucesso escolar.

28e) Acredita que a escola ficou desinteressante para o aluno e o aluno não se interessa pela escola
--

31e) Os problemas de aprendizagem são de origem psicológica

51e) Algumas práticas escolares são mais completas no papel do que na prática
54e) A escola faz sua parte
55e) O sistema escolar é responsável por muitos equívocos
62d) O problema do aluno é psicológico

Esse núcleo de significação se concentra nas contradições expressas por Maria no momento em que tenta explicar as responsabilidades na produção do fracasso. Maria percebe que a escola comete muitos equívocos, porém, seu discurso sobre a responsabilidade do fracasso escolar corresponde a idéias enraizadas e oriundas da Teoria da Carência Cultural. Essa teoria, que aponta para a influência da desnutrição, da deficiência cognitiva, da diferença cultural, como responsáveis pelo baixo desempenho do aluno, foi fortemente difundida nas décadas de sessenta e setenta²⁹, porém, ainda permanecem nas representações de educadores e da sociedade como explicação do fracasso escolar.

Maria se reporta algumas vezes às falhas do sistema educacional vigente como causa do desinteresse dos alunos pela escola, fala da distância entre o que é planejado na escola e o que realmente é feito. Porém, Maria, mesmo percebendo as falhas no sistema educacional, indica os problemas psicológicos como o grande vilão do fracasso escolar. A educadora comenta: *“Então, é muito difícil esse conflito deles não guardarem (lembrar o que foi ensinado) por problemas psicológicos, é muito difícil lidar com essas crianças”*.

Recorrendo a essa explicação, dos problemas psicológicos como causa do baixo desempenho do aluno, a escola é eximida de qualquer responsabilidade na produção do fracasso escolar.

Duas importantes pesquisas realizadas na década de oitenta mudaram o foco da discussão sobre fracasso escola. A primeira pesquisa, realizada por Gatti (et

²⁹ Patto, 1999, p. 142.

al. , 1981), colocou a escola no centro da investigação e desmistificou o aspecto biológico ou de desestruturação familiar como explicação para o fracasso dos alunos.

A segunda pesquisa, feita por Patto (1999), investiga a vida cotidiana da escola e “contribui para que o fracasso escolar seja visto enquanto processo psicossocial complexo” (1999, p. 3), esclarecendo, dentro de uma realidade brasileira, que as explicações para o fracasso não se limitam à escola e à família, mas devem ser compreendidas em sua complexidade, envolvendo toda a estrutura social. Patto enfatiza que a responsabilização da clientela pelo fracasso escolar é uma idéia construída e que até mesmo a ciência tem a sua parte de responsabilidade nesse aspecto. A autora afirma:

Essa visão preconceituosa [*de entender o fracasso responsabilizando a clientela*], de profundas raízes sociais, encontra apoio nos resultados de pesquisas que fundamentam as afirmações de uma ciência que, tendo como álibi uma pretensa objetividade e neutralidade, eleva uma visão ideológica de mundo à categoria do saber. Esse fato facilita sobremaneira a transformação do usuário no grande “bode expiatório” do sistema porque embaça a percepção da natureza política do fracasso escolar ao transformá-lo numa questão de incapacidade pessoal ou grupal anterior à escola (1999, p. 414).

Charlot (2005 B, p. 25) argumenta que “os sociólogos mostraram uma correlação estatística” entre a família de classe popular e o fracasso escolar. Para o autor, uma correlação não é uma causa, não é um determinismo como é muitas vezes interpretado, o que há é uma probabilidade.

Maria repete o discurso sobre a responsabilização do fracasso escolar intimamente ligada a família, uma explicação que foi construída historicamente. Em sua fala identificamos alguns aspectos que evidenciam essa sua forma de eleger um culpado para o fracasso fora dos muros escolares. A educadora diz: *“Eu acho que eles têm tudo aqui. Porque nós temos o reforço, que é paralelo, que é todos os dias na hora que termina. Nós temos três vezes na semana o reforço que tem uma professora”*.

Maria fala do reforço escolar que acontece no final da aula, como uma prática capaz de “salvar” o aluno do fracasso.

A escola age de uma forma contraditória, primeiro produz e reproduz o fracasso escolar e depois organiza projetos para reverter essas situações. Essa

prática de reforço escolar, apoio pedagógico e salas de recursos adotadas pelas escolas, mascaram suas ações incoerentes e reforçadoras do fracasso. O que verificamos em nossa análise é que Maria, mesmo vivendo num ambiente em meio a tantos conflitos e fragilidades, percebe essa prática como positiva, capaz de modificar uma situação que, a nosso ver, está muito além de uma necessidade quantitativa de aulas.

Maria reclama do projeto de Educação Continuada, ela acredita que a reprovação era uma forma de garantir o compromisso dos alunos com a escola. E desabafa: *“Agora, com essa progressão continuada, passa de 1ª para 2ª, de 2ª para 3ª, de 3ª para 4ª, de 4ª para 5ª, chega lá na faculdade sem saber ler. (...) Eu acho que dá pra ver isso em todas as séries, que (o aluno) ficou sem compromisso”*.

Souza (2004, p. 18) adverte para o cuidado com a prática da repetência como forma de recuperar o aluno. Segundo a autora, “As análises estatísticas mostram, porém, uma outra face desse processo: uma criança repetente tem a metade das chances de ser aprovada no ano seguinte, quando comparada a uma criança ingressante na mesma série”. Para Souza (2004, p. 18), “o aluno que repete acaba ficando estigmatizado perante os colegas”.

Hoje, com a implantação da Progressão Continuada, não ocorre a repetência, só no final de cada ciclo o aluno pode ser retido; no caso das escolas da Rede Estadual do Estado de São Paulo, a retenção é feita na quarta série e na oitava série se necessário.

Embora Maria afirme que não haja comprometimento da criança com a escola, é capaz de reconhecer que esta não corresponde às expectativas dos alunos. A professora faz uma comparação da época que iniciou na educação e constata: *“Hoje o que eu noto, há 25 anos atrás e agora, o que eu percebo é que as crianças têm tantos atrativos, vamos lá, entre aspas, é tanto atrativo que talvez o que nós professores oferecemos pra ele seja... não seja assim, não chama a atenção deles”*.

A escola conhece pouco de seus alunos; o professor, embora diariamente em contato com a criança, pode passar um ano letivo sem saber muito sobre ela. A cultura da escola e o que valoriza, se sobrepõe à cultura do estudante e, assim, a escola fica pouco atrativa para a criança, distante do cotidiano de que participa.

Embora os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) ressaltem a importância de a escola valorizar e fortalecer a pluralidade cultural, muito do que esse referencial prevê ainda não foi assimilado pela escola e não se faz presente em suas ações diárias.

Em uma entrevista conversamos com Maria sobre os diferentes projetos desenvolvidos na escola, pois havíamos conversado com a Orientadora Pedagógica, que nos mostrou várias pastas com fotos, artigos e trabalhos de alunos que foram organizados no final de cada projeto. Maria teceu os seguintes comentários:

“É muito bonito o projeto. Você tem que desenvolver, depois você têm que fazer um fechamento. Mas eu acho que esse fechamento fica muito lindo e maravilhoso porque todo mundo se empolga no fechamento. (...) Quando eu vejo professores darem depoimento, ou a família da escola fez isso por causa do projeto, é mais, é só no papel. (...) Mesmo o projeto do Chalita, que ele fala que é um projeto lindo e maravilhoso esse da família na escola, é um projeto. Mas vê se funciona 100%, não funciona”.

A opinião de Maria a respeito dos projetos desenvolvidos pela escola é que deixa dúvidas se essas práticas realmente contribuem para a aprendizagem do aluno. Maria é realista sobre sua própria condição de desenvolver um projeto quando diz: *“Talvez nós, professores, não estamos sabendo lidar com esse tipo de projeto, que vai muito e muito tempo pra ser isso”.*

São várias ações tomadas pela escola que não culminam em seu objetivo mais importante, que é o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania. Existem salas de reforço, horta escolar, biblioteca, sala de informática e projetos dos mais variados nessa escola, porém, há uma fragmentação muito grande em toda sua ação. Maria percebe isso e diz: *“O que eu vejo é um projeto que é fragmentado”.*

Maria participa desses projetos, convive com a contradição entre o planejamento e a ação na escola. Consegue perceber como diversas práticas não correspondem aos seus interesses, e aos interesses de seus alunos. Em meio a tantas situações conflitantes, sua visão a respeito da responsabilidade da produção do sucesso e do fracasso escolar aparecem embaçadas, desviadas do sistema educacional.

Em nenhum momento sentimos que qualquer um dos 35 alunos de Maria necessitasse de uma psicóloga, eram crianças muito ativas e questionadoras. Observei várias vezes esses alunos na merenda, nas atividades de Educação Física e nas próprias aulas de Maria. Muitas entrevistas marcadas em horários de Educação Física e nas aulas de Artes acabavam não acontecendo devido à ausência desses professores na escola, então, acabávamos entrando um pouco na sala com Maria, conversávamos com os alunos e observávamos a dinâmica da sala de aula. Não eram visitas específicas de observação previstas na metodologia, mas aconteceram naturalmente durante o ano em que a pesquisa foi realizada.

Os alunos apontados por Maria como “alunos com dificuldades de aprendizagem”, eram crianças muito participativas, porém, o estágio de desenvolvimento da escrita que se encontravam destoava do restante da turma.

Maria comentou sobre a necessidade de psicólogo na escola no dia que realizamos o encontro coletivo com as professoras. Discutimos um texto que usava uma metáfora sobre um jardim com rosas como sendo a escola, e falava sobre o quanto os professores crêem que o desenvolvimento diferenciado dos alunos seja caso de especialista. Mesmo em meio a essa discussão, depois que a professora Ana diz o seguinte: *“Aqui faz (no texto lido no encontro) uma crítica pesada que a gente, como jardineiro, a gente né, chama um especialista. Enquanto que a gente pode estar dando o que à criança necessita né? Diariamente. Não são todos os casos que precisa de um psicólogo, psicopedagogo. Às vezes é só o ritmo mesmo”*. Maria ainda assim repete que necessita mesmo dessa ajuda especializada, e fala: *“Mas os meus, da minha parte, os meus alunos (...) que não sabem ler, eles precisam de um especialista, como um psicólogo, né? Porque na verdade são aqueles alunos que têm problema psicológico”*.

Os sentidos e significados que atribui ao fracasso escolar nos fazem compreender também o seu reverso. O fracasso escolar para Maria é um problema do aluno, um resultado de sua vida anterior à escola, Maria fala que: *“Então eu acho que nessa parte aí, por mais que eu faça, mas chega em casa e não faz nada. Só essas aulas aqui na escola, é pouco (...). Distribuía livros pra eles, eu tive o capricho de ir lá na Depascoal, pedir livros (...), trouxe livros e cada semana eu distribuí, já foi o 4º. livro distribuído, lendo com eles. Eu tento desenvolver neles, ... Eu procuro fazer o máximo”*.

Recorrendo a suas ações de professora esforçada, Maria se coloca de fora da responsabilidade pelo fracasso escolar. Embora confrontada com muitas situações diárias que percebe como “problemas do sistema”, ainda em sua fala prevalecem idéias cristalizadas de que a escola faz a sua parte, que seu esforço em conseguir livros doados por empresas a coloca em uma situação que a isenta da responsabilidade pelo que considera “dificuldades de aprendizagem” de alguns alunos.

Para Maria o fracasso é produzido fora da escola, e suas explicações advêm de um discurso em que predominam idéias que as famílias produziram indivíduos desajustados e psicologicamente comprometidos.

O sucesso compreendido a partir do reverso dessas idéias também é visto como uma produção que ocorre fora da escola. Os alunos de sucesso não precisam da professora, para ela: “*eles caminham sozinhos*”.

No entanto, a possibilidade de superação de Maria pode acontecer no confronto entre suas idéias e diferentes explicações que possa dar para o fracasso e o sucesso. Maria vive uma situação de conflito entre o que pensa e a forma como age e sente em relação à prática escolar. Essa tensão gerada na atividade pode desdobrar-se em conflitos que afetem as formas cotidianas e pouco reflexivas de pensar a escola, descortinando uma nova possibilidade de abertura e reflexão da realidade. Os sentidos e significados que Maria atribui ao sucesso e ao fracasso escolar constituem-se em configurações complexas que estão em constante ressignificação.

O processo de internalização da realidade social nunca é desprovido de uma ação do sujeito. Maria exprime inquietações que contém diversos elementos que a constituem, como por exemplo: as significações institucionais, conceitos da teoria da carência, preconceitos que adicionam mais ingredientes às idéias que isentam a escola de responsabilidade de produzir o fracasso. Por outro lado, Maria critica as práticas vigentes na escola, percebendo nelas uma contradição entre projeto e ação que esvaziam o sentido de muito do que é feito. Heller (2000, p. 106) aponta que “assim como não existe nenhuma relação social inteiramente alienada, tão pouco há comportamentos humanos que se tenham cristalizado absolutamente em papéis”. A possibilidade de Maria superar o senso comum e atribuir novos sentidos e

significados ao sucesso e ao fracasso escolar está atrelada a suas configurações subjetivas e à realidade objetiva que a cerca.

A maneira como pensa, age e sente em relação à escola e à situação de fracasso e sucesso de seus alunos reflete uma configuração complexa e subjetiva de sua condição de professora. Maria se constitui dentro de um movimento, portanto, o exercício de rever os acontecimentos passados, relatar esses fatos para uma pessoa que está fora da escola, contribui para que, dentro de uma contradição, seus sentidos e significados sejam compreendidos dinamicamente e nunca como uma posição final.

Arendt contribui para essa reflexão final, e indica que nunca é possível conhecer completamente o que nos aparece, em seu texto sobre a Vida do Espírito, a autora diz que “o valor da superfície (aparência) está na ilusão, pois o que há é uma superposição de aparências” (1991, p. 18).

4.3.7 Sucesso e fracasso escolar é resultado da formação da criança no lar

29e) É a condição familiar um forte indício de fracasso entre os alunos
30e) Os problemas familiares nem sempre interferem na aprendizagem do aluno
36e) O aluno com sucesso tem uma formação religiosa
37e) Aluno com sucesso escolar: seu interesse pela escola inicia em casa
38e) Fracasso escolar: desinteresse do aluno e da família
39e) A indisciplina do aluno é reflexo da vida familiar
53e) A falta de apoio e estrutura familiar são os responsáveis pelo fracasso escolar
56e) No passado a família tinha mais compromisso com a escola
64d) Os pais não se preocupam com a aprendizagem dos filhos

Este núcleo de significação aprofunda algumas percepções contidas no núcleo número seis e amplia nossa compreensão sobre a responsabilização da família pelo sucesso e fracasso escolar expressos na fala da professora Maria.

O aluno com sucesso escolar é visto pela professora como um produto da família, é alguém que possui uma formação religiosa e cujos pais preocupam-se com sua vida escolar. Em contra partida, o aluno em situação de fracasso escolar é visto como um aluno desinteressado pela escola, porém, a professora percebe que esse desinteresse é reflexo de uma família que não tem compromisso com a vida educacional do filho. O mito de que o fracasso escolar é um produto da família reforça a idéia de patologização da pobreza³⁰.

Maria repete esse discurso em meio a muita contradição, e comenta que: *“Pra falar a verdade é muito difícil falar pra você desses alunos com fracasso. O fracasso é do útero da mãe, da concepção... Pra falar a verdade eu não entendo. A criança, ela não nasce ruim. Ela vai se estruturando no meio em que vive”*.

Maria fala do meio em que a criança vive, entendido como apenas a família. No entanto, mesmo as determinações familiares perdem sua força, quando revela, de uma forma bastante enfática, que o fracasso é da criança, ao referir-se ao *“útero da mãe, da concepção”*, como se ainda no ventre da mãe a criança já estivesse pré-determinada ao sucesso ou ao fracasso escolar.

A questão do fracasso é também qualificada com o adjetivo *“ruim”*, uma condição que não aponta o fracasso como uma situação que é transitória, produzida e/ou revertida, mas novamente reforça que o fracasso seja compreendido pela professora como um problema do aluno, de seu caráter, de sua constituição.

Faz-se necessário romper com a noção unilateral de responsabilização da família pelo fracasso do aluno e encarar algumas dificuldades que surgem na escolarização como um processo construído também na escola.

Para que nossa visão de fracasso e sucesso escolar não resvale nunca para uma culpabilização do professor e da escola, é importante ressaltar que a condição

³⁰ Bock e Aguiar (2003, p. 139).

de sucesso e fracasso escolar é construída no social. Que nós todos podemos aprender na escola e experimentar situações de progresso e superação.

Partindo dessa compreensão, responsabilizar somente a família do aluno ou apenas a escola por uma situação que foi construída historicamente estaria em contradição com nossos pressupostos teóricos. Porém, neste momento que analisamos os sentidos atribuídos pela professora Maria ao sucesso e fracasso escolar de seus alunos, percebemos uma visão unilateral que a professora expressa, na qual a família é a grande responsável pelo fracasso escolar.

Algumas situações de problemas na alfabetização podem ocorrer, e partindo de uma visão que não rotula, mas que acredita na capacidade das pessoas, o estigma que a classe popular carrega deve ser rompido. Segundo Bock e Aguiar (2003, p. 158), é possível contribuir para melhorar o desempenho dos alunos com várias alternativas que procurem “instalar um novo processo de construção das possibilidades de aprendizagem”.

A escola também é o meio da criança, também é constitutiva do sujeito. O sujeito também é ator de sua existência e não apenas espectador passivo e reprodutor de seu lar. É importante ressaltar quanto o próprio olhar do professor interfere no modo de ser e agir do aluno. Isto, por exemplo, pode se dar, na medida em que não avalia a criança com um histórico de vida fora dos padrões que considera “normal”, alguém capaz de entrar em uma atividade intelectual.

Maria argumenta que: *“Eu tenho uma aluna (...), ela não tem ninguém, como que eu vou cobrar dela para fazer uma tarefa em casa?”*. A fala de Maria revela que a família determina o desempenho do aluno, como se limitasse a possibilidade de o professor exigir mais intelectualmente da criança.

Compreender como Maria constitui sua forma singular de reagir diante de situações como a descrita acima nos reportam à sua trajetória de vida. Conforme alerta Gonzáles Rey, (2005 B p. 40), “é necessário destacar a importância tanto da história do sistema de relações em que a experiência acontece quanto outras relações da história do sujeito, que são muito significativas para ele por fazerem parte do sentido subjetivo ante a experiência atual”.

As experiências de vida familiar de Maria, que já apresentamos, demonstram o quanto a professora se espelha na criação que recebeu no lar, que a conduzem a

continuar preservando os valores morais e a maneira de viver de seus pais. Maria compreende seus alunos que vivem situações difíceis no lar, tenta acalantar, exigir menos, e assim sente que está fazendo o melhor por eles.

A aluna a que Maria se refere na citação acima é um exemplo dessa manifestação de compreensão, para a professora há uma barreira familiar que se interpõe entre essa aluna e sua aprendizagem. Como se o meio em que convive, desprovido de formas de auxiliar a criança, impedisse-a de exigir que a menina realize tarefas escolares.

Os sentidos subjetivos atribuídos por Maria ao fracasso escolar estão fortemente ligados a idéias enraizadas que ainda verificam na família um modelo burguês. Qualquer mudança desse padrão põe em dúvida a possibilidade de grupos familiares que se organizam das mais diversas formas produzirem indivíduos psicologicamente saudáveis.

Maria relata: *“Têm uma aluna aqui que ela é adotada por tia, mas é ótima aluna Muito melhor que aquela que mora com o pai. (...) Porque às vezes é família que só mora a mãe, não tem pai, não tem nada, não importa o quê, mas é uma família, que tem companheiro e é estruturada”*.

Esse foi um raro relato de uma condição que, vista pela professora, poderia ser apontada como experiência de fracasso, mas se reverte em sucesso. A ênfase dada pela professora à adoção da criança, reforça sua crença em torno da constituição de a família ser favorável ou não ao desenvolvimento do aluno.

Quando questionada sobre o que seria um aluno de sucesso, Maria fala das qualidades desse aluno, das peculiaridades que percebe em sua vida. A professora fala: *“Carlos que eu estou falando, ele é o melhor aluno da sala. Ele é, a mãe dele leva ele pra igreja, ele é uma pessoa muito assim... você vê ele sempre falando de Deus, ele é uma pessoa evangélica. Mas eu também vejo outras pessoas que vão na igreja Católica, ou então eu vejo pessoas que têm uma religião”*.

Maria valoriza as pessoas que educam seus filhos em uma religião, não faz distinção de tipo de religião, para ela o que importa mesmo é a formação do aluno dentro de uma crença religiosa. Para a professora, a principal característica de um aluno de sucesso é seguir uma religião. Maria enfatiza: *“Se ele vê a família, mesmo que não tenha livro, mas, por exemplo, lê à Bíblia, ele vai ler a Bíblia. (...) Mas se é*

um aluno que, por exemplo, ele sai, ele vai a igreja com os pais. Ele participa. Eu acho que estrutura mais, ele tem que ter uma religião. Seja lá o que for, mas ele tem que ter uma religião”.

Quando Maria fala essa frase, repete a palavra “religião” e “estrutura” com muita força, gesticulando com as mãos como se formasse duas linhas paralelas. Para Maria, o aluno que recebe uma formação moral no lar é um aluno de sucesso na escola, e como mostram suas mãos gesticulando, segue uma linha, tem ordem, disciplina.

Portanto, a família pode decidir o futuro do filho na escola. Se ele seguir uma religião, poderá ter êxito mais facilmente. Em contrapartida, o aluno em situação de fracasso escolar carrega consigo o adjetivo “ruim”, como se a infância fosse vista como um momento propício para desvios e, portanto, a função dos adultos é proteger as crianças de si mesmas e do mundo.

Reportamo-nos aos fundamentos filosóficos do cercamento da escola exposto por Charlot (2005 A, p. 103) para compreender melhor de onde vêm essas construções sobre a infância. Para o autor, as afirmações de um cercamento simbólico ser indispensável para haver educação datam dos séculos XVI e XVII. Charlot ressalta que “Essa idéia é construída através de uma certa representação da infância, já que se explica muito claramente que a criança é espreitada pelo mal” (2005, p. 103).

A responsabilidade que Maria transpõe para a religião dá conta da questão de moral, estrutura da família, respeito ao próximo que o aluno pode ter. O aluno com sucesso resguarda uma docilidade, uma ordem diferente do aluno com fracasso, sobre o qual, Maria não tem expectativas de mudança, porque a família é desestruturada.

Quando a professora fala do seu aluno Carlos, fala de um aluno ideal que faz as lições, que respeita a professora e segue uma religião, características que acabam por revelar um traço ideológico da instituição, que espera receber alunos que não causem “problemas” para o professor.

Maria compara sua vida escolar e familiar à vida dos seus alunos, e reforça a idéia de que a família é responsável pelo interesse da criança pela escola. Maria fala: *“Meu pai analfabeto, minha mãe era analfabeta, mas meu pai tinha uma*

estrutura. Nós tínhamos uma estrutura familiar. (...). Meu pai mandava os mais velhos ensinarem os mais novos, e cobrava”.

O seu passado é exposto para ratificar uma opinião ideológica, derivada de generalizações e posicionamentos que estão presentes na fala dos professores, no discurso da escola. Maria pontua a estrutura familiar e a religião como mediadores entre a escola e o aluno, partindo de uma postura que enfatiza mais a disciplina que o aprendizado.

Maria segue falando sobre o que para ela é um aluno de sucesso, porém, em nenhum momento fala do saber, do que ele aprende, das coisas que é capaz de fazer, de sua criatividade, da sua cultura ou da sua superação de grandes obstáculos. Charlot (2005 A, p. 27), chama a atenção sobre esse fato. Para o autor, “a escola é um lugar onde o professor está tentando ensinar coisas para os alunos que estão tentando aprendê-las. Quem teoriza a escola e esquece esse fato deixa o mais importante fora do pensamento”.

As explicações de Maria sobre as situações de fracasso e sucesso escolar apontam para uma mesma direção, a família. O que se aprende na escola, os avanços dos alunos ficam em segundo plano. A escola espera que todos se comportem, respeitem o colega e o professor e façam as lições que são passadas.

Na nossa pesquisa de Mestrado (Almeida, 2002), que objetivou descrever e analisar o olhar do professor em relação aos problemas de alfabetização, em uma escola da rede pública estadual de Santa Catarina, observamos que os professores tendiam a indicar problemas de aprendizagem em crianças mais falantes e dinâmicas. Era comum ouvir que o aluno apresentava um bom desempenho escolar, porém, “atrapalhava muito a aula”, como se o comportamento mais passivo estivesse ligado à aprendizagem. Em uma ocasião, encontramos uma aluna que estava na quarta-série do Ciclo I e não estava alfabetizada. Essa aluna copiava livros e livros, porém, não lia seu próprio nome. No entanto, no momento da entrevista a professora da sala não indicou a aluna como um caso de “problema na alfabetização”. Quando descobrimos essa aluna, a professora relatou que a estudante “era assim mesmo, já havia repetido dois anos em cada série e nunca iria se alfabetizar, mas que era calma, quieta e não atrapalhava em nada a dinâmica da sala” (Almeida, 2002, p. 91).

Há uma confusão na escola quanto à aprendizagem do aluno e seu comportamento. Para uma professora que tem em sua classe, como é o caso de Maria, alguns alunos que já fizeram a primeira série e ainda não se alfabetizaram, é mais seguro atribuir o fracasso escolar ao aluno, porque se disser o contrário sua ação de professora fica sob suspeita, a competência da escola fica sob suspeita. Muitos relatos de Maria dão conta de condições de vida muito difíceis, de violência doméstica, casos de abandono dos filhos; problemas esses em que a escola se apóia para se justificar o fracasso e a indisciplina da criança. Maria conta: *“Porque essa menina que eu falei pra você, acho que comentei com você que o pai está preso, o outro o padrasto está preso e a menina a mãe não quer saber dela que nem a mãe nem o pai (mora com ela), mora com a tia”*.

Para Maria a violência no lar que os alunos presenciam é reproduzida na escola. Maria desabafa: *“Quer dizer, a agressão já começa dentro de casa”*.

Maria viveu em um lar muito diferente dos lares com violência que alguns de seus alunos partilham. A professora relembra sua infância e comenta que: *“fui criada numa família que nunca eu vi meu pai chamando um nome feio. E como eu criei meus filhos, também”*.

Os pais de Maria, inclusive, adotaram um menino que morava perto de sua casa no norte do Estado do Paraná, pois, conforme relatou, seu pai, biológico, tentou matá-lo. Mesmo dentro de um quadro de dificuldades financeiras, sua família adota esse menino e lhe oferece um lar, o que, segundo Maria nos contou fora da entrevista gravada, foi uma atitude que não só salvou a vida do menino mas mudou seu destino. Para Maria, a visão naturalizante da constituição do homem como reflexo da família é fortemente entrelaçada com suas experiências de vida.

Maria conta como percebe que os filhos imitam os pais, e relata: *“Todo bebê é lindo, maravilhoso, depois que eles vão crescendo... Imitação do próprio meio que ele vive. Vai lá, se o pai capina, ou se o pai é motorista de caminhão, ela já vai imitando o pai. Se o pai é um drogado, se o pai fala palavrões, e se a mãe também fala palavrões, deseja mal pra ela, e como que fica essa criança?”*

Maria é bastante confusa ao buscar as determinações de constituição do sujeito. Reconhece o papel do pai como referência, negando, assim, a naturalização, mas na realidade não faz esse movimento completo. A professora

não percebe que o sujeito não é uma resposta imediata do meio em que vive, não é mera imitação, o sujeito vai elaborar as determinações a partir de sua subjetividade historicamente constituída. O sujeito é ativo em todo processo de sua constituição, não sendo mera resposta do meio social, como Maria demonstra perceber, pai drogado, filho drogado. Ela tem dificuldade de apreender a complexidade do processo de constituição do ser humano, não percebendo o aspecto dialético de sua constituição, demonstrando apenas ser um reflexo de sua família.

Ela conta como educou os filhos seguindo o modelo como foi educada. Avalia que hoje seus alunos apresentam comportamentos muito distantes dos que espera para alunos de segunda série, e vê nessa forma de a criança ser e agir um reflexo da família.

O olhar de Maria em relação ao comportamento de seus alunos faz novamente nossa discussão recair sobre a dificuldade que a professora tem de perceber a singularidade da constituição de cada criança. Seus alunos constituem-se no social, porém, não deixam de manter seus traços subjetivos. A possibilidade de experimentar uma situação de sucesso e fracasso escolar não está determinada biologicamente, assim como também não está vinculada apenas à família da qual a criança faz parte.

Para Charlot (2005 A, p. 27),

É preciso considerar que a história escolar é, ao mesmo tempo, uma história social e uma história singular (individual). Não há oposição entre nosso lado social e nosso lado singular. São formas ingênuas de pensar as que afirmam que quanto mais social eu sou, menos sujeito individual sou.

As explicações de Maria para o fracasso e o sucesso escolar tendem a colocar o homem como reprodutor de uma realidade social, porém, o homem é social e singular. Charlot (2005 A, p. 27) explica que, “a relação entre social e singular não é aditiva, é multiplicativa. (...) Eu sou 100% social e 100% singular, o resultado não é 200%, o resultado ainda seria 100%”.

Refletindo sobre essa humanização que é constituída na história, temos um homem que é singular, que não é igual a sua mãe ou seu pai, que mesmo sendo criado por uma família com determinadas características isso não lhe confere uma sentença que imputa uma determinada forma de ser.

Charlot (2005 A, p. 27) enfatiza que “deve-se entender a história escolar de uma pessoa ao mesmo tempo em uma perspectiva sociológica, como uma história social, e em uma perspectiva psicológica, como uma história singular”.

A percepção do professor em relação à situação escolar de seus alunos, nessa perspectiva que expõe Charlot, contribui para que o seu trabalho na escola não seja guiado pela visão estereotipada e ideológica que vê nas famílias populares uma barreira para a aprendizagem. Independente de situações hostis que um aluno possa vivenciar no lar, sua configuração para essa realidade é singular.

Maria fala sobre seus alunos com problemas na alfabetização nestes termos: *“Mas são aqueles que eu disse pra você que têm problemas sérios. Mãe presa, padrasto preso, não têm pai, não têm mãe, como que eu vou fazer? A mãe não tem paciência com 5, 6 filhos, trata com violência em casa... Como que eu vou fazer?”*

A professora não sabe o que fazer porque vê na história desses alunos um fator que limita seu desenvolvimento na escola. Diante desse quadro, Maria constitui necessidade e motivos em sua atividade que encontram no carinho e na proteção dispensada a essas crianças uma forma de satisfação. Maria diz: *“A gente tá mais angustiada do que os pais, porque tem pai que não tá nem aí, né?”* Ou seja, agindo assim, Maria está oferecendo aos alunos o que julga necessitarem: atenção, cuidado, proteção.

A família do aluno de hoje é descrita por Maria como pouco atuante na escola. Ela ressalta a diferença de quando iniciou a carreira e desabafa: *“Os pais, mesmo que não tivessem aquele compromisso, mas os pais eram mais compromissados com os filhos, eles tinham medo que os filhos repetissem de ano”*.

O medo de que os filhos repetissem de série é colocado como um aliado da escola. Esse temor em relação ao fracasso da criança fora de casa, é visto por Maria como um mobilizador para a família.

A diferença entre o desenvolvimento da criança no lar e na escola é grande. Os pais realmente sentem medo que seus filhos fracassem na escola, porque se isso acontece, é um sinal que a família também fracassou. A escola já possui a explicação formada a respeito do fracasso do aluno, que faz recair sobre a família toda a responsabilidade.

Lahire (1997), em estudo realizado na França, pesquisou as famílias populares cujos filhos apresentavam uma vida escolar de sucesso e de fracasso. O autor esclarece que muitos professores “retêm apenas um traço, um elemento da vida do aluno, que nem sempre corresponde ao verdadeiro”, pois, quando o pesquisador visitava as famílias de filhos que experimentavam uma situação de fracasso escolar, percebia que a falta de compromisso com a vida escolar do filho, descrita pelos professoras, não era verdadeira; que existia uma preocupação, um desejo de que o filho tivesse sucesso, porém, muitos pais não sabiam falar francês (no caso de filhos de imigrantes argelinos), sua cultura era muito diferente da escolar, faltavam-lhe condições intelectuais para ajudar os filhos e uma indicação da escola sobre o que deveriam fazer.

O autor apresenta exemplos de alunos que vivem situações de sucesso escolar, embora, sua configuração familiar, vista de uma forma ligeira, poderia sugerir o contrário. São também casos de imigrantes que chegaram à França, e que nesse país não freqüentaram a escola, porém, como desejam que os filhos tenham uma condição de vida superior às suas, acabam contribuindo para que as crianças encontrem sentido em ir à escola e aprender, para obter uma condição escolar de sucesso.

É consenso que uma família que lê, se informa, conversa com os filhos, acompanha seu rendimento também contribui para que a criança desde cedo perceba a importância da escola em sua vida e dê sentido ao que aprende. De maneira que não se pode imputar às camadas populares a responsabilidade pelo fracasso escolar das crianças, julgando que a sua condição o impede de aprender. Lahire (1997) contribui para reflexão em torno da desmistificação da crença de que a escola conhece totalmente o aluno e sua família, revelando um outro lado do lar a que a escola pouco tem acesso.

Charlot (2005 A, p. 20) também faz esse alerta, quando se refere à importância da irmã mais velha, da vizinha, de outros personagens que não sejam somente pai e mãe dentro do processo de aprendizagem do aluno. O autor refere-se a pessoas que têm influência decisiva na mobilização educacional do aluno e não são consideradas em pesquisas e, no nosso caso, pela professora.

A família do aluno só é convidada a participar quando é necessária sua “mão-de-obra” gratuita. Isso ficou explícito em muitos momentos no decorrer da pesquisa e na fala da Diretora; quando relatou sobre as mudanças no espaço escolar conseguidas através da parceria com uma mãe. Presenciamos essa senhora indicada pela Diretora elaborando cuidadosamente uma horta escolar.

Os pais participam com o trabalho manual, a parte intelectual e até mesmo a avaliação das ações da escola ficam para os professores. Há um distanciamento da escola com a família, camuflado pelo discurso que outorga aos pais a falta de compromisso com os filhos.

Os sentidos e significados atribuídos por Maria ao sucesso e ao fracasso escolar relacionam a criança ao lar, sua situação de sucesso ou fracasso corresponde à maneira como o aluno foi criado, ou que é acompanhado pela família. Obviamente existe uma posição objetiva de vida dessas crianças que experimentam situações hostis no lar, porém, há também uma posição subjetiva. O que vai determinar se essas experiências de vida irão mobilizá-lo ou não para aprender é o modo como vai significar os eventos de sua vida, como vai subjetivar a realidade objetiva na atividade, e assim produzir seus sentidos subjetivos.

Tanto o sucesso como o fracasso escolar, do ponto de vista da professora, são produzidos fora da escola, não se relacionam com esse espaço, como se a sentença que lhes vai conferir sucesso ou fracasso escolar já chegasse pronta à escola.

4.3.8 Empenho e disposição como garantia de sucesso na profissão

9e) Reconhecimento do seu trabalho a partir do olhar de pais e supervisores
45e) Seu modo de ser professora sempre deu bons resultados
46e) Sempre se empenhou para ser uma professora de sucesso
47e) O reconhecimento do seu trabalho é confirmado pelas palavras dos pais e da escola
48e) Os problemas da sala são resolvidos pelo professor

49e) Necessidade de demonstrar segurança em seu trabalho
--

52e) O professor é o responsável pelo do projeto da escola
--

Esse núcleo de significação revela como Maria avalia sua experiência na educação. Os indicadores aqui aglutinados ajudam a compreender melhor como a professora foi configurando sua vivência na relação com a direção da escola, pais, alunos e professores, e dessa forma atribuindo sentidos e significados a essas experiências.

Maria se auto-avalia como uma professora que atinge bons resultados. É a partir do contato com seus pares, das avaliações que recebe, dos relatos de pais, da forma singular como seus alunos se relacionam com ela que chega a essa conclusão.

Para González Rey (2003, p. 136),

O sujeito representa a singularização de uma história irrepitível, capaz de captar elementos de subjetividade social que somente serão inteligíveis ao conhecimento por meio de construções de indicadores singulares presentes nas expressões individuais.

Esses indicadores estão presentes, sendo expressos por meio das lembranças que são narradas por Maria e da sua fala emocionada, que nos remete a aspectos singulares de seu modo de agir e pensar.

Maria iniciou sua carreira sem nenhuma formação; mesmo nessas condições conseguiu a aprovação dos seus superiores. A professora conta que cada visita feita pelo Diretor da escola rural, no interior do Estado do Paraná, recebia uma avaliação registrada em um caderno. A professora relembra: *“E tinha assim relatos de diretor, coordenador, que iam e quando era reunião dos professores, sempre meu nome estava lá, elogiando. Eu ficava assim super lison... como é que fala, nossa ficava lá em cima. (...) Eles chegavam lá e ficavam... Eu tinha um caderno de visita, e nesse caderno eles escreviam maravilhas”*.

Maria ficou muito feliz quando lembrou desse fato, apenas lamentou por não ter guardado esse caderno, então disse: *“eu me arrependi de não ter guardado a minha história”*.

Essas primeiras avaliações que Maria recebeu quando iniciou no magistério têm um peso muito grande em toda a sua carreira. Ela fala desses registros de avaliação como a sua “história”, de uma forma muito emocionada. A atitude dos supervisores em valorizar sua luta e escrever algumas linhas sobre seu trabalho impulsionou Maria a continuar e se dedicar ainda mais.

Maria repete essa forma de avaliar com seus alunos, registrando em seus cadernos os progressos que tiveram e o que é necessário melhorar. Em geral são recados carinhosos, que falam mais do potencial das crianças do que de suas limitações ou dificuldades.

Quando Maria se descreve como professora, inicialmente diz: *“Eu sou assim uma pessoa que domina a sala de aula, mas eu sou muito gritona”*.

Maria fala de si, de sua habilidade em dominar a sala e faz a ressalva quanto ao seu jeito de falar. A professora comenta que por ser filha de nordestino, acredita que se expressa com voz muito alta, mas que essa maneira de falar nunca atrapalhou seu desempenho. Pelo contrário, afirma que seu jeito de ser acaba dando mais resultados, pois os alunos a compreendem. *“A minha linguagem talvez eles captem melhor. Então eu nunca tive esse problema... Onde eu trabalho sou bem recebida, tenho amizade com todo mundo. As pessoas sempre me respeitaram”*.

Maria aprendeu a ser professora pela prática, que foi sendo aprimorada através de cursos e com a faculdade, mas fica claro na fala da professora que sua auto-avaliação recai mais na sua maneira de tratar os alunos, no seu jeito de ser. Maria relembra momentos importantes em que houve o reconhecimento de seu trabalho: *“E ele (um pai de aluno) mandou fazer pra mim (uma placa) me agradecendo do filho dele que tinha aquele problema de “chave”. E eu alfabetizei o filho dele e ele ficou maravilhado com isso”*.

O relato acima se refere ao tempo em que Maria lecionou em Ji-Paraná, Estado de Rondônia. A professora alfabetizou um aluno que tinha lábio leporino, popularmente chamado de problema de “chave”. Essa experiência e muitas outras por ela descritas conferem-lhe um sentimento de dever cumprido, de realização.

Almeida (2004, p. 119), referindo-se ao trabalho do professor, afirma que: “o fio condutor de nossa ação é a experiência de cada um, constituída na trajetória

peçoal e profissional”. Para Maria, lembrar sua trajetória profissional é reviver fatos que a impulsionaram, é o entrelaçamento com a vida pessoal que também se altera, melhora, se desenvolve.

A avaliação de Maria é sempre muito positiva, a professora faz um balanço de sua experiência na educação com orgulho, e conta: *“Tudo que eu fiz foi válido, foi com sacrifício e que eu dou valor. Não me arrependo (...), e eu acho que cumpri com todas as etapas trabalhando na roça, andando na roça, na cidade ou na escola particular com meu jeito meio caipira mesmo, porque eu sou meio caipira”*.

Maria identifica-se com a condição de “caipira”, por ter vindo da roça e por perceber em seu modo de falar e ser uma diferença com os demais professores. Em uma ocasião, quando realizamos uma atividade com o instrumento de completar frases, Maria escreveu que *“a sua maior dificuldade hoje é se expressar em público”*. Relatou depois que se sente tímida de expressar o que pensa.

Essa revelação foi muito inusitada, nunca esperamos ouvir isso de Maria. Ela sempre falou muito nas entrevistas, demonstrando muita segurança. Esse fato relatado nos fez compreender o quanto Maria precisa se superar a cada dia, e foi possível perceber o esforço que faz para transpor essa dificuldade de falar em público.

No decorrer da sua atividade, Maria sente necessidade de se expressar, de discutir assuntos, fazer reuniões com pais, participar de reuniões com professores, coordenadores, portanto, de exercer a atividade política que a docência lhe confere na sua plena extensão.

Assim como superou sua dificuldade na matemática no início da carreira com o auxílio do irmão mais velho, Maria supera essa dificuldade de falar publicamente e garante a participação em uma pesquisa na escola.

Durante todo o trabalho de entrevistas Maria queria uma avaliação sobre o que falava, perguntava se realmente estava relatando fatos importantes para a pesquisa, repetia que não estava achando difícil, que estava feliz em poder contar sua história. Ao final de todos os encontros Maria relatou: *“As meninas (professoras da escola) falam assim, me chamam de deputada, mas quando eu me sinto à vontade, mas eu tenho muita dificuldade de falar, de conversar em público. Tenho uma dificuldade imensa, eu acabo me tropicando, sabe, falando errado. Sabe,*

porque eu não tô me sentindo a vontade, mas quando eu me sinto à vontade, deslança”.

Mais que sentir-se à vontade, Maria sente que a indicação da Diretora para sua participação na pesquisa é uma resposta aos anos de dedicação no Magistério. No dia em que entregamos um manuscrito com o resumo da sua trajetória de vida³¹, Maria ficou muito emocionada, disse que guardaria para sempre esse documento, para que seus descendentes pudessem ler e saber mais sobre sua vida.

Maria fala de seu modo de ser professora, de sua insegurança em falar em público, de suas características como pessoa e como profissional, porém, faz o seu relato falando pouco sobre os aspectos metodológicos que utiliza, ou sobre a transposição de teorias para a prática.

Segundo Almeida (2004, p. 119), “nossos sucessos e insucessos podem então pedir por uma teoria, para validar nossa prática ou para aprimorá-la”. A teoria como balizadora da prática descrita por Almeida (2004), contribuiria muito para Maria refletir sobre sua prática cotidiana e ampliar os horizontes.

Em alguns momentos Maria tentou explicar a diferença entre métodos, e comentou: *“Qual a diferença do método antigo, com o construtivismo e com o tradicional? O construtivismo, ele constrói. Os textos dele (aluno) são muito mais criativos, enquanto que o tradicional era muito aquilo”.*

Embora Maria refira-se ao construtivismo como resultante de textos criativos, revela que tem “muita dificuldade” em usar essa metodologia da construção de textos com seus alunos.

Nos meios educacionais a palavra construtivismo ganhou “status” de uma prática que legitima a eficiência da escola e dos professores, portanto, Maria faz questão de deixar claro o que conhece do método, mas não esconde as dificuldades que encontra ao tentar mudar sua prática.

Ainda referindo-se à teoria, Maria relata sobre uma experiência que viveu em 1987, quando participou de um curso sobre alfabetização. Nesse curso os

³¹ Anexo C.

professores aplicavam com seus alunos o que estudavam com a ministrante da formação. Maria conta: *“Porque na verdade as cobaias fomos nós mesmos, professores, que fizemos um trabalho e depois levamos para a própria Telma Weiss. Quando eu vejo agora, por exemplo, quando agora eu vejo os vídeos, eu lembro quando eu fiz um curso que nós pegávamos as crianças (...) Então não sei se esse seria o método ideal. Ela tirou de nós professores, ela teve a idéia dela, depois fizemos com os alunos, levamos lá. Aí quando eu vejo as tele-aulas que eu assisto falando...”*

Maria comentou que gravou depoimentos durante esse curso, que depois foram exibidos na escola para todos os participantes. Conforme seu relato, ela sentiu-se “cobaia” de um método, ou técnica de trabalho, porque foi ela quem aplicou a teoria na prática. A professora demonstra que sentiu que algo foi retirado dela, que sua colaboração na atividade não acrescentou em seu trabalho, isso fica evidente quando em tom sarcástico, diz: *“Ai quando eu vejo as tele-aulas que eu assisto falando...”*

Para Charlot, (2005 B, p. 95) tanto o professor em sua classe como o pesquisador estão desenvolvendo uma teoria. Identificamos que há uma dificuldade de diálogo entre formadores e professores. O professor necessita se reconhecer nessa teoria, ou perceber que os saberes que construiu ao longo de sua prática não sejam deixados de lado. Charlot (2005 B, p. 95) afirma: *“Acho que os professores não estão negando a teoria, não estão dizendo ‘Não queremos teoria’; o que os professores não querem é uma teoria que só está falando de outras teorias”*.

Maria alfabetiza com mais firmeza com o método tradicional, poderíamos supor que muitas teorias poderiam contribuir em sua prática, porém, a abordagem em capacitações deve manter um diálogo com o professor, que, segundo Charlot (2005 B, p. 95) possui *“um saber coletivo, historicamente criado (...) que temos que levar em conta”*.

Maria sente-se feliz ao perceber que aprendeu coisas novas. Quando se refere ao sacrifício que passou na trajetória profissional, percebe seu crescimento e se emociona. Maria fala: *“Então eu acho que tudo isso é um aprendizado que está em mim e ninguém vai tirar. Eu acho que tudo que eu tenho eu dou valor. Porque tudo foi no sacrifício, não foi nada de mão beijada. (...) Fiz essa faculdade de normal*

superior que até era uma boa opção porque eu nunca consegui terminar a pedagogia porque não tinha..., financeiramente a gente não podia”.

Contornando adversidades, Maria consegue terminar o curso superior faltando dois anos de trabalho para sua aposentadoria. O que mobiliza Maria para cursar a faculdade, segundo o que nos relatou³², é o sonho de encerrar a carreira como uma professora formada, e a possibilidade de se inscrever em concursos públicos por possuir a formação exigida.

Seu modo de agir no espaço escolar, e fora dele, revelam sua preocupação com a avaliação externa e também a sua fidelidade aos valores aprendidos no lar. Maria relata como encara a presença do outro na sua sala de aula com as seguintes palavras: *“Eu não tenho esse negócio. E nem porque chega você, qualquer um ou a direção eu vou parar de falar do jeito que eu estou falando, de jeito nenhum”.*

Com essa segurança e convicção, Maria demonstra ser muito segura em sua sala de aula, porém, a forma de se apresentar segundo Arendt, (1991, p. 23), “revela, mas também oculta”. Podemos perceber que Maria não teme a direção porque segue as regras da escola, porém, o que está por trás de sua segurança é uma fragilidade manifestada através de sua inquietação quanto aos métodos que utiliza. Várias vezes Maria fez comentários sobre atividades dadas aos alunos buscando uma aprovação nossa, ou ressaltava que estava falando alto para chamar a atenção de todos. Eram condutas absolutamente normais, mas que a deixavam insegura porque poderia estar expondo algo que pudesse não ser aprovado.

Maria foi a primeira professora indicada pela Diretora para a pesquisa, por considera-la a expressão de uma professora de sucesso. Maria ficou feliz pela indicação, e no transcorrer da pesquisa apontou como é sua relação com a diretora. Ela relata: *“A direção está lá, mas se você começar a levar muitos problemas pra lá ai você vai ser um professor incompetente”.*

³² Esse relato não está transcrito, foi feito no horário de intervalo de aulas na sala dos professores.

Entendemos que Maria vive situações com as quais se sente em conflito, e procura resguardar-se da direção para não ser vista como incompetente, preferindo resolver seus problemas na sala de aula.

Quando conversamos com a Diretora da escola, percebemos que sua preocupação com o aspecto pedagógico recai justamente no domínio de classe pelos professores. Durante nossa entrevista, narrou várias histórias sobre professores que necessitavam de auxílio para “dominar a classe”. Também nos relatou o quanto se vê limitada em poder ajudar os professores pela falta de tempo, o que comprovamos, pois foi necessário agendar um horário para entrevista com muita antecedência.

A Orientadora Pedagógica organiza os projetos coletivos, e essa atividade requer muito de seu tempo. Nos Horários de Trabalho Coletivo, precisa atender a muitas demandas diferentes, uma vez que a escola tem mais de 800 alunos e funciona nos três períodos. Dessa forma, o contato do professor com a direção e a orientação escolar é bastante restrito.

No momento em que Maria reflete sobre suas características subjetivas, como professora, e se vê como alguém que honra a questão de resolver seus problemas na sala, ela percebe que suas necessidades de auxílio, apoio e orientações somariam como mais uma preocupação para a equipe diretora. Maria fala: *“O diretor também ele honra isso. Se o professor ficar toda hora levando aluno ali na diretoria ele já rotula o professor como incompetente”*.

Para Charlot (2005 B, p. 91) “Ser professor é defrontar-se incessantemente com a necessidade de decidir imediatamente no dia-a-dia da sala de aula”. Essa afirmação do autor traduz um aspecto importante da profissão, o ato de ir até a direção pedir ajuda faz pouco sentido, pois a necessidade de decidir é imediata, não havendo espaço para reflexão. Maria diz: *“Se o aluno é seu, você que tem que dar conta. Agora, se você vai lá só em casos extremos... Eu, por exemplo, este ano, eu nem fui lá”*. Maria resolve seus problemas e ainda assume as conseqüências de tomar suas decisões sozinha.

Charlot (2005 A, 107) chama a atenção para a prática do professor que pode lecionar por quinze anos sem nunca ter tido uma conversa com seus alunos, pois se vê envolvido em um ativismo tendo no “tempo o principal adversário”. Assim, a

direção da escola também age sem conhecer o professor, sem ouvi-lo, sem refletir sobre a ação da escola coletivamente, sem que haja um tempo para discutir assuntos que são urgentes.

Maria compreendeu como se movimentar na escola sendo vista como competente. A sua postura de fazer tudo sozinha também está expressa na forma de conduzir suas aulas, para ela o aluno com sucesso é aquele que realiza as atividades, como relatou, é um aluno que “anda com as próprias pernas”.

González Rey (2003, p. 136) enfatiza que, “O sujeito individual está constituído pela subjetividade social e, por sua vez, é um dos momentos constituintes daquela, por meio das conseqüências de suas ações criativas dentro do tecido social em que atua”. Maria apresenta informações que fornecem elementos para compreender a subjetividade da instituição em que atua. Nessa escola, o professor que apresenta poucos problemas ao diretor é um “bom professor”, pois está cumprindo com seu dever. Conforme Maria argumenta: “Se o *aluno é seu, você que tem que dar conta*”.

Os anos de experiência de Maria como professora e a maneira como assume a responsabilidade da sala de aula sozinha demonstram que reteve o traço subjetivo da escola, na qual cada um faz sua parte. Maria também contribui para a constituição dessa forma individualista que impera na escola, reforça isso quando não reclama de nada para a direção. Também reproduz esse tipo de avaliação quando valoriza no aluno de sucesso a capacidade de fazer sua atividade sozinho, sem necessitar de ajuda.

Maria cumpre com todo o projeto da escola, realiza passo a passo o que planejam. Essa maneira de realizar as tarefas aponta para os sentidos e significados que atribui ao sucesso e ao fracasso escolar. Maria adota essa postura, algo que espera de seus alunos, que cumpram o que lhes é passado, que realizem todas as tarefas.

Durante sua fala Maria demonstra reconhecer que o professor é o responsável pelo projeto da escola, considerando que é papel do docente realizar as ações planejadas. Maria percebe que nem todos os professores se dedicam aos projetos, que os resultados nem sempre são positivos porque nem todos se

envolvem. A professora comenta: *“O professor tem capacidade, quando ele quer fazer alguma coisa ele faz. Mas ele é muito acomodado, ele se acomoda muito”*.

Maria mostra o planejamento, indica em que parte está com os alunos, fala de suas dúvidas se o que está sendo feito é realmente relevante, pois percebe que o espaço de alfabetização que é o seu foco principal é um pouco prejudicado por outros projetos. Percebe que nem todos os professores seguem, mas garante que faz sua parte, mesmo atuando em contradição ao que acredita demandar mais urgência e atenção.

Quando relata que está sempre na sala, ou seja, que seu foco o tempo todo que está na escola são seus alunos, que resolve seus problemas na sala, Maria também espera essa mesma atenção dos estudantes. Notamos, então, uma relação entre sua maneira de ser e agir no ambiente educacional, e a sua descrição dos alunos que vivem situações de sucesso escolar em sua classe: para ela, esses alunos “não precisam da professora”.

4.3.9 As contradições e ambigüidades da realidade escolar

57d) A Aprendizagem não acontece de forma linear
58d) Nem todos os alunos aprendem com o mesmo método
59d) Admite que força a aprendizagem dos alunos sem resultado
60d) A avaliação externa da escola (Saresp) gera ansiedade
61d) Reforço escolar é cansativo para o aluno
63d) Conflito: dificuldade em trabalhar com os alunos em risco de fracasso escolar e alunos com sucesso escolar no mesmo ambiente

Neste núcleo de significação, discutimos as contradições e ambigüidades constituídas nas práticas vividas na realidade escolar que fazem Maria sentir-se impotente. Dentre essas práticas está a avaliação externa (Saresp) e as aulas de reforço escolar (denominada sexta aula).

Percebemos no relato da professora uma angústia em relação à maneira de a escola conduzir as provas de avaliação instituídas pelo governo, e também suas dúvidas quanto aos resultados da sexta aula, que objetiva revisar conteúdos e principalmente atingir alunos que estão em situação de fracasso escolar. Tais práticas, que poderíamos dizer institucionalmente colocadas, acabam também levando a professora a viver um conflito na condução do trabalho com alunos cujos ritmos na execução de atividades são diferentes, ela relata que essa diferença atrapalha a condução da aula.

Esses conteúdos acima descritos, que são apresentados na fala de Maria, se revelam através de uma contradição, e serviram de importante sinalizador para apreender os sentidos e significados atribuídos pela professora ao sucesso e ao fracasso escolar.

Charlot (2005 A, p. 102) chama a atenção para o conceito de contradição. “Quando digo ‘contradição’, não se trata de um julgamento moral, mas de uma descrição. (...) O conceito de contradição não é axiológico, mas analítico, eu constato eu analiso”. Analisamos as falas de Maria, expressas no decorrer da pesquisa, tomando como referência a forma como Charlot trata a contradição, que aqui se traduz no embate entre algumas concepções de Maria, e as propostas e expectativas da instituição com o resultado de avaliações externas e o reforço escolar.

No primeiro encontro coletivo com as professoras, discutimos um texto *Uma rosa de outro nome*³³, que usa a metáfora de um jardim de rosas para falar da sala de aula. Maria se identificou com o jardineiro descrito no texto, que forçava as rosas a abrirem todas ao mesmo tempo e, refletindo sobre a leitura, relatou: *“Porque você olha pra ele (o aluno) e vê que por mais que você faz não consegue abrir essa rosa, nem forçando eu acho que ela não abre. Eu tiro as pétalas”*.

Maria percebe que às vezes age de uma forma desesperada para que seu aluno aprenda, e revela uma expectativa negativa quanto ao resultado de sua ação, quando diz, *“nem forçando eu acho que abre”*.

³³ Anexo D.

O conflito que ela vive no dia-a-dia da sala de aula torna suas ações paradoxais. Em determinados momentos Maria fala do carinho do que escreve no caderno dos alunos para reverter situações de baixa auto-estima, em outro, revela que força a aprendizagem, que sua postura, analisada de uma forma metafórica “tira as pétalas” dos alunos. A professora constata: *“forçamos muito e acaba ficando, como que fala... encruado né... murchou”*.

Maria identifica em sua prática uma ação que não favorece o aprendizado do aluno, porém, diante das exigências do projeto da escola, dos conflitos que são gerados no decorrer do dia-a-dia na sala de aula, Maria age sem refletir, em contradição com o que acredita realmente surtir efeito, ou em contradição com outras práticas exigidas na mesma instituição.

Charlot (2005 A, p. 102) ressalta que não “é ruim viver em contradição; digo apenas que nossas escolas, especialmente as de periferias, são confrontadas com contradições cada vez maiores”. Maria convive com alunos que têm situações distintas, são crianças com histórias de vida muito diferentes umas das outras, algo que também modifica a forma de aprender e o nível de desenvolvimento de cada uma. Entretanto, a avaliação externa que o Estado de São Paulo realiza é igual para todos, mesmo com toda a discussão nos meios escolares sobre a pluralidade cultural³⁴, respeito à diversidade³⁵ e o apelo à inclusão³⁶.

É interessante analisar que a angústia que Maria sente é resultado das decisões conscientes que toma para conviver dentro de um cenário confuso. As instituições educacionais têm debatido sobre a diversidade, a consideração que o professor deve ter com as diferentes formas de o aluno manifestar seu aprendizado,

³⁴ Estamos nos referindo aos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), que dedicam parte de seu conteúdo sobre esse tema.

³⁵ Nos referimos às campanhas publicitárias governamentais que abordam esse tema, dentre outras investidas, como debates em HTPCs e um curso denominado Teia do Saber, que as professoras estava fazendo aos sábados, e, dentre outros temas, abordava esta temática.

³⁶ O Projeto de Inclusão de alunos com algum tipo de necessidade especial é garantido pela lei LDBEN – Lei nº 9.394/96, no seu artigo 4º.

mas adota posturas que confere às práticas propostas um objetivo comum, em que todos estejam nivelados.

Quando realizamos o primeiro encontro coletivo, as professoras estavam muito inquietas com a prova do Saesp que aconteceria naquela semana. Então, durante as discussões do dia essa avaliação ganhou destaque.

Em relação à prova Maria falou: *“Aí a gente fica angustiada nessa semana então fica uma pressão em cima de nós, professores. Eu fico mais angustiada que o próprio aluno”*.

Essa angústia que Maria relata a faz buscar algumas formas de agir imediatamente. As necessidades e motivos gerados na atividade da professora encontram na sua realidade uma forma de satisfação, que neste momento converte-se no trabalho árduo com o aluno em busca de um preparo mais adequado para avaliação externa.

González Rey contribui para que seja possível compreender melhor o movimento de Maria diante de uma situação que desperta um misto de emoções, que de acordo com seu relato é descrita como “angústia”. Para o autor (2005 B, p. 246), “a necessidade é o estado emocional do sujeito que se gera de forma constante no curso de suas atividades; portanto, a emocionalidade do sujeito responde a processos emocionais que acompanham suas ações nos diversos contextos de que participa”.

Maria deseja que seus alunos estejam preparados para a prova, então, na eminência dessa avaliação, prepara algumas atividades parecidas com as provas dos outros anos e tenta sensibilizar as crianças sobre a importância de se esforçarem para conseguir um bom resultado. Essa corrida em busca de um resultado satisfatório gera a angústia que a professora cita, e, assim, a pressão feita pela direção com relação aos professores é dividida com os alunos.

Evidentemente Maria fica mais angustiada que os alunos, pois ela sabe o que significa para a escola esse resultado, a professora conhece o que a mídia faz com a nota dessas avaliações, quando expõe de uma forma pouco contextualizada um resultado. Sabe, também, que a escola poderá passar por uma situação vexatória caso os alunos não se saiam bem.

Charlot (2005 B, p. 106) fala da angústia em avaliar, destacando que, “a instituição tem a angústia de conhecer tudo, a instituição está pensando que, avaliando tudo com rigor tecnológico, vai poder conservar um mínimo domínio sobre tudo, e quanto menos sabemos dominar uma situação, mais estamos exigindo avaliação”. Essa observação do autor pode ser constatada no meio educacional, no qual é possível perceber que muitos são os projetos colocados em prática, porém, a própria escola não domina a forma de execução. Mais importante do que essa avaliação seria o acompanhamento do processo pelo qual o aluno aprende, que serviria como sinalizador de novas alternativas ou da permanência de práticas que surtem resultados.

A escola ficou mais de três semanas agitada com a prova (que aconteceria), os professores estava visivelmente cansados com o preparo dos alunos. Também tiveram conversas com pais, o que objetivava uma ajuda em casa, e a garantia da presença da criança no dia da aplicação da avaliação do Saesp.

Quando a escola solicitou a ajuda dos pais no momento dessa avaliação externa, nós ficamos bastante surpresos, esse empenho em engajar a família a fim de contribuir para atingir melhores resultados poderia acontecer em outras épocas, não só no final do ano em uma avaliação, mas para garantir a eficácia de todo um processo.

Essa avaliação externa tem a sua pertinência, mas a escola dedicou a esse evento uma importância muito superior, à reflexão sobre o sentido de avaliar, que poderia ser mais significativo para professores, pais e alunos. Isso ficou de lado.

Durante o encontro coletivo Maria ouviu atentamente o que a professora Ana comentou sobre o Saesp, e confirmou que pensava da mesma maneira que a colega em relação aos critérios adotados e a algumas falhas, como é o caso de a prova dos alunos da primeira e segunda série do Ciclo I apresentar o mesmo nível de dificuldade. Outro ponto que Maria destacou foi a insegurança em relação à procedência da prova, a professora relatou: *“Vai ser uma surpresa, porque nós nunca fizemos dela, o Saesp sempre veio de São Paulo mesmo, nunca veio do Rio de Janeiro, agora veio do Rio de Janeiro”*.

Maria reconhece a diferença entre seus alunos, e que, uma prova única para todos, provavelmente, não avaliará muito do que eles sabem. Pela sua fala

depreendemos que reconhece que a aprendizagem não acontece de forma linear em um tempo determinado, é um processo dinâmico, do qual professores e alunos participam.

Com a experiência de uma professora com mais de 25 anos de Magistério, Maria relata: *“Cada um tem seu tempo certinho, principalmente eu que dou aula para a 1ª à 4ª série, a criança às vezes dá uma pipoca assim... de um dia para outro você nem acredita que está lendo”*. Embora constate isso, Maria dedicou-se muito durante a semana que antecedeu a prova, e acabou, como ela mesma relatou, forçando as crianças para que todas tivessem êxito.

O que a mobiliza além da pressão da direção é a necessidade de manter a posição de uma professora que consegue alfabetizar os alunos, que exige, que consegue o que deseja das crianças. Como relata: *“Tudo que você pôde você fez...”*

Ao longo de todo o relato de Maria é possível identificar como a professora se mobiliza, como age em relação aos desafios que aparecem no decorrer de sua atividade. De modo geral, Maria usa as adversidades para lutar mais bravamente rumo a seu objetivo, os motivos gerados no decorrer de sua atividade a impulsionam para que diante de qualquer obstáculo não desista, não se acomode, mas, que demonstre sua força.

Os motivos, segundo González Rey (2005 B, p. 246),

Diferentemente das necessidades, são sistemas de necessidades que foram configurados de forma relativamente estável na personalidade e em que sempre participam núcleos de sentido que atravessam as mais diversas formas de atividade do sujeito, que poderiam ser denominados como tendências orientadoras da personalidade.

A afirmação do autor contribui para que possamos compreender uma “tendência” de Maria em reagir diante dos desafios, que revela uma forma singular de vivê-los e articulá-los de maneira a sentir-se bem em perceber que lutou, e fez tudo que pôde.

O caráter ambíguo da afirmação: *“Tudo que você pôde você fez...”* também faz recair sobre o aluno a culpa caso não tenha êxito nas provas. O professor fez tudo, a escola fez a sua parte, mas o aluno não se esforçou.

Como Maria relata: *“Eu fico mais angustiada que o próprio aluno”*. Dito isso, a professora demonstra que embora esteja preocupada, pressionada, fazendo o que

pode, seus alunos não compartilham sua angústia. Talvez seus alunos estejam sentindo-se pressionados também, porém, sua forma de manifestação é diferente da professora.

A compreensão de algumas teorias sobre o desenvolvimento da aprendizagem na criança poderia contribuir para que diversas práticas que a escola adota realmente melhorassem a condição do aluno e diminuíssem o sofrimento do professor.

Vygotski (1988) enfatiza que conhecer o nível de desenvolvimento do aluno não se restringe àquilo que ele sabe fazer, ao seu nível real de desenvolvimento, mas também agrega o que esse mesmo aluno é potencialmente capaz de desempenhar. Para Vygotski (1988, p. 97) “A zona do desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário”. Portanto, o processo de mediação, que Vygotski (1988) discute ao referir-se ao meio cultural, e as relações do indivíduo para o desenvolvimento humano, funcionam como potencializadores do processo. Para Oliveira (1999, p. 64), a teoria de Vygotski acerca da intervenção de um indivíduo no desenvolvimento do outro ajuda a compreender que, “quando um aluno recorre ao professor como fonte de informação para ajudá-lo a resolver algum tipo de problema escolar, não está burlando as regras do aprendizado mas, ao contrário, utilizando-se de recursos legítimos para promover seu próprio desenvolvimento”.

Outro autor que fornece importante contribuição para a compreensão do desenvolvimento da pessoa é Wallon (1989). Para o autor, o estágio de desenvolvimento entre 6 e 11 anos, que compreende a idade dos alunos de segunda série do Ciclo-I da professora Maria, é o estágio categorial, caracterizado pela distinção que a criança está fazendo dela e do mundo. A imperícia como parte do processo é um dos principais recursos de aprendizagem dessa fase, portanto, um aluno pode cometer “erros” na prova que se constituem em aproximações do que se espera que responda. Para Wallon (1989) é impossível haver dicotomia entre os conjuntos funcionais, inteligência, afetividade ou ato motor, e o desenvolvimento da pessoa. A cognição e a emoção estão entrelaçadas, fazem parte do processo sem distinção, portanto, a atitude da escola toda em atribuir um peso muito grande à prova pode repercutir negativamente no resultado.

Almeida (2004, p. 77) reflete sobre a importância de conhecer os estágios de desenvolvimentos da pessoa de acordo com a teoria walloniana, destacando que “cada etapa tem sua função própria, e o adulto, ao se propor conhecer a criança, tem de levar em conta a etapa de desenvolvimento da criança em questão e não se tomar como referência”. A professora Maria não pode esperar uma mobilização do aluno para a prova do Saesp como se os alunos fossem adultos, a criança necessita, nessa fase, de um ambiente em que se sinta aceita, que confirme seu trabalho e seu esforço e então seja capaz de se desenvolver de forma equilibrada.

Mais uma vez identificamos a carência do estudo contextualizado de uma teoria que sirva para refletir sobre as práticas escolares, e que contribua para que o processo de alfabetização seja mais bem encaminhado, com expectativas mais reais quanto às possibilidades de cada criança.

Quando a escola é conivente com determinadas formas de avaliação que desconsideram o desenvolvimento do aluno, percebemos que essa omissão também está ligada ao fato de não haver argumentos fortemente embasados para barrar práticas equivocadas e arbitrárias, ou ao menos ajustar essas ações para que sejam menos dolorosas para toda a escola.

A manifestação da dúvida de Maria diante de práticas escolares se estende também à aula de reforço. A professora questiona essa prática com o seguinte argumento: *“Por que, além de nós trabalharmos, os coitadinhos têm que ficar, eles já estão cansados como nós, né? Ainda têm que ficar mais uma hora aula estudando, pra ver se consegue abrir, mas se cada um tem o seu tempo, é muito difícil pra você, é...”*

Maria refere-se à sexta aula (aula de reforço), instituída pela política educacional da Rede Pública Estadual de São Paulo, como uma forma de cansar ainda mais os alunos. Durante o tempo da pesquisa tentamos conhecer mais sobre essa sexta aula. Na prática é uma aula normal, com os mesmos recursos didáticos usados no período normal de aula, porém, é ministrada por outro professor.

Maria demonstra uma impotência diante das práticas educacionais, reage como se não fosse capaz de melhorar a situação, ou adaptá-la como desejaria.

No entanto, conforme afirma Gonçalves e Bock (2005, p. 117), “O sujeito é ativo em todos os processos de que participa, ainda quando seu papel é mascarado

ou encoberto ideologicamente”. Maria acata as ordens, age de maneira que acha mais conveniente em busca do resultado que a direção espera, e não expõe o que realmente pensa sobre o assunto. Maria é capaz de perceber as falhas, quanto enfatiza que o reforço escolar deixa seus alunos cansados, mas sua omissão a faz conviver dentro de uma contradição.

Charlot (2005 A, p. 102) fala da dificuldade que há em conviver com a contradição e afirma que “Quando você é colocado diante de duas ordens, ambas legítimas (...) e contraditórias, você desenvolve uma neurose ou, no mínimo, graves dificuldades em suas relações com o meio”.

Em todo o relato de Maria percebemos uma impotência diante de alguns conflitos, como por exemplo; as práticas impostas pela escola como a avaliação externa e a sexta aula, e a forma de conduzir suas aulas com alunos em situação de fracasso e sucesso escolar.

A dificuldade de gerir o trabalho com todos os alunos na sala de aula é explicada por Maria da seguinte forma: “(...) *crianças que precisam de mais atenção têm que fazer muito rápido e às vezes devagar, devagar, como que você pode fazer. Tem que ser, não é fácil, e às vezes atrapalha os que estão num ritmo mais acelerado, atrapalha os que estão num ritmo mais lento*”.

Maria manifesta a dificuldade em conviver com a diversidade, espera que seus alunos tenham uma atitude semelhante à sua diante de uma ordem, que logo façam o que foi solicitado no mesmo ritmo. A professora é sempre a primeira a cumprir com tudo o que a direção determina, ela não questiona a validade do que é imposto, simplesmente faz.

Durante o encontro coletivo Maria afirma que cada criança tem seu tempo, que às vezes se surpreende porque de uma hora para outra aprende a ler, porém, em seguida faz o comentário: “*Mas os meus, da minha parte, os meus alunos que estão, que não sabem ler, eles precisam de um especialista, como um psicólogo, né? Porque na verdade são aqueles alunos que têm problema psicológico*”. O rótulo que a escola já destina às crianças com ritmos de aprendizagem diferentes da maioria da sala, indica que o problema é exclusivo do aluno e da família, e por se tratar de problema psicológico a professora não pode fazer nada pela criança.

A incoerência da prática escolar é percebida pela professora, mas Maria não faz o movimento completo na compreensão dessas ações, não se apropria das contradições de modo a desconstruir as armadilhas que emperram a mudança, e acaba por repetir o discurso da escola, confirmando que o fracasso escolar é visto como responsabilidade do aluno e da família, que a escola faz tudo o que pode.

O sentido de estudar, se preparar, aprender mais, unir a família e a escola, se mostrou estar totalmente atrelado a uma prova, e não ao saber. Portanto, os sentidos e significados que atribui ao sucesso escolar tem como forte elemento constitutivo a capacidade do aluno em seguir ordens, fazer o que é solicitado com agilidade e sem reclamações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Assim como uma frase pode expressar vários pensamentos, um pensamento pode ser expresso por meio de várias frases”.

Vygotski, 2001

Concluir este estudo, que abre caminho para novas investigações, nos deixa plenamente convictos de que estudar sentidos e significados possibilita que a realidade seja compreendida mais integralmente, considerando-se que o acesso a zonas de sentido só é possível através da história do sujeito que vivencia experiências subjetivas.

Conforme indica Vygotski (2001, p. 486), “a palavra consciente é o microcosmo da consciência humana”, e foi através do diálogo, das entrevistas e do uso de diferentes instrumentos que objetivamos reunir informações de qualidade com a professora colaboradora da pesquisa, que foi possível chegar aos sentidos da professora Maria.

O professor imprime sua subjetividade em todos os momentos da prática, embora conviva em um ambiente escolar burocrático, autoritário e ideológico, desenvolve estratégias a partir de seus valores e crenças e, assim, exerce a atividade de forma singular, que só pode ser compreendida como tal.

Havíamos traçado o objetivo de apreender os sentidos e significados atribuídos por uma professora de escola pública ao sucesso escolar, portanto, no momento da nossa síntese procuramos elencar pontos de destaque que respondem ao nosso objetivo inicial, sempre considerando a dialética entre sucesso e fracasso, que possibilitou o maior esclarecimento do tema.

Nossa análise realizada através da metodologia de Núcleos de Significação (Aguar e Ozella, 2006) tornou possível que os sentidos e significados da professora colaboradora da pesquisa fossem apreendidos dentro do movimento constitutivo de sua atividade, que está em constante ressignificação.

Para maior compreensão apresentamos as ações práticas da professora, seus sentimentos e as condições institucionais com as quais conviveu, elementos

esses que são importantes sinalizadores para entendermos como se constituíram essas significações para essa docente. Dentre as considerações que esta pesquisa permitiu, destacamos quatro, por compreendermos como fundamentais e por refletirem os sentidos e significados que a professora atribui ao sucesso/fracasso escolar.

1 – O sucesso escolar é uma condição que resulta da vida familiar do aluno.

O fato de o fracasso escolar ser visto no meio educacional como responsabilidade da família e do aluno já foi discutido e apresentado em muitas pesquisas³⁷. Nosso estudo revelou que para a professora Maria, o sucesso também é um resultado da vida da criança no lar, dos valores dos pais e também da religião que o aluno segue. A família, entendida de modo bastante idealizado pela professora, é vista como uma forma de garantia do sucesso do aluno no ambiente escolar.

A professora Maria referia-se a um de seus alunos, que estava em uma situação de sucesso escolar, como uma criança cuja característica principal é seguir uma religião e constantemente falar dos ensinamentos religiosos que recebia em sua Igreja. Maria falava da postura do aluno e da família como a ideal, pois para ela, os valores religiosos estavam sendo ensinados a essa criança, o que resultava em um aluno que sabia respeitar os colegas, sabia perceber no outro um semelhante seu.

Como a professora crê que a maioria de seus alunos não recebe essa formação moral e religiosa em casa procura contribuir, em suas atividades, para a formação total do aluno na escola. Maria diariamente lê frases bíblicas, discute provérbios bíblicos com seus alunos, para deste modo motivar-los a praticar valores que considera importantes, como respeito e a honestidade.

O movimento constitutivo da ação de Maria resulta de uma vivência familiar muito ligada à preservação de valores morais que lhe foram ensinados pelos seus pais e se fazem muito presentes em sua maneira de ser professora. Mesmo

³⁷ Patto, 1999; Almeida, 2001; Souza, 1999; Patto et al, 2004; Bock e Aguiar, 2002; Charlot, 2005.

realizando atividades que podem conduzir o aluno a uma reflexão sobre os valores morais e religiosos, a professora deixa muito evidente em seu relato o quanto é a família que pode contribuir para a formação da criança, quando relata que os filhos imitam os pais.

O sentido que atribui ao sucesso como sendo um estilo de comportamento que congrega valores morais e religiosos abre pouco espaço para uma discussão sobre o que realmente o aluno sabe, o quanto evoluiu na escola, e em que medida a escola pode contribuir para seu desenvolvimento. O sucesso escolar é visto como o resultado de um conjunto de condutas que o aluno já trás de casa e que são herdadas dos pais. A escola responsabiliza a família pelo fracasso e não considera, também, que suas ações são importantes na produção do sucesso.

A escola se vê isenta tanto da responsabilidade pelo fracasso quanto pela produção do sucesso, é um discurso que parece dar pouco valor à sua própria prática.

O aluno fracassado é visto pela escola como o resultado de uma família desestruturada. Embora em alguns momentos a professora reveja sua fala e indique que possui alguns alunos que conseguem ter um bom desempenho na escola independente de sua classe social, ou independente da configuração familiar, esse movimento de perceber a fragilidade da explicação dada ao fracasso do aluno não se completa. Deste modo, em pouco tempo de relato, a professora volta à sua explicação que patologiza a pobreza e retoma um discurso que lhe é familiar, indicando que seus alunos precisam de psicólogo e que os problemas de seus alunos já vêm desde o útero materno.

2 – O aluno em situação de sucesso escolar é dócil, obediente, segue regras

Ao definir o aluno que vive uma situação de sucesso na escola a professora desenvolve um discurso ligado à docilidade e à obediência da criança. O aluno de sucesso é visto como organizado, prestativo e que segue uma religião.

Charlot afirma que os alunos também acabam incorporando esses conceitos aprendidos na escola sobre o que é ser um aluno de sucesso. O autor ressalta que, “Foi a escola que acabou dizendo ao aluno que o mais importante não é aprender

coisas, que o mais importante é passar de ano e obedecer às regras da escola” (2005 A, p. 30).

A professora Maria sempre ressaltou que conduz sua classe com muita ordem. Essa característica também foi elogiada pela direção quando indicou Maria para participar da pesquisa.

Destacando a questão não estamos dizendo que a disciplina não seja importante, e realmente concordamos que seja, apenas estamos constatando que o sucesso escolar, para essa professora, está ligado à idéia de um aluno que espera a sua vez para falar, obedece aos mais velhos, faz todas as atividades que a professora passa, enfim, é um aluno que apresenta um comportamento que não atrapalha a condução das aulas. Ressaltamos que o comportamento do aluno é enaltecido na fala da professora, e não o saber, o que ele desenvolve, a sua curiosidade e a sua participação.

Em nenhum momento a professora referiu-se a um aluno que seja indisciplinado, mas que produz em sala e seja considerado um sucesso.

3 – O aluno com sucesso não precisa da professora

Sobre as ações práticas da professora no trabalho com alunos que vivenciam situações de sucesso/fracasso escolar, podemos verificar que a preocupação de Maria está voltada àqueles que vivenciam situações de fracasso escolar.

O aluno em situação de sucesso escolar trabalha sozinho; como ela afirma, esses alunos “não precisam da professora”, ou “eles caminham com as próprias pernas”. A professora preocupa-se em passar leitura ou solicitar que ajudem seus colegas que ainda não fizeram suas atividades, quando já concluíram a sua, mas não há uma preocupação em ampliar ainda mais o saber dos alunos em situação de sucesso escolar.

Também recai sobre os alunos com sucesso uma reclamação, que sua rapidez em fazer as atividades, em saber todas as respostas “atrapalha” os demais alunos que necessitam de maior atenção. A preocupação com o avanço dos alunos com sucesso é deixada de lado, uma postura que contradiz a explicação de

Vygotski, quando ressalta que a educação eficaz é aquela que precede o desenvolvimento do aluno. Esses alunos não são desafiados, é como se o seu rendimento superior ao dos demais colegas os colocassem em um extremo de exclusão dentro da sala de aula.

A professora destacou que procura fazer um trabalho individual com crianças que não estão alfabetizadas e que deixa claro para a classe que quem precisa ficar perto da professora são os alunos que apresentam alguma dificuldade. Uma postura que pode ser considerada estigmatizante para o aluno que recebe esse atendimento individualizado.

Em muitos momentos a professora comentou sobre a dificuldade em conduzir uma classe heterogênea, que necessitava de atividades diferenciadas para atender todos os níveis de desenvolvimento.

A professora parece desejar uma homogeneidade em sua classe, como se um nivelamento, que na nossa concepção é irreal, pudesse resolver um conflito quanto a organização de uma sala que tem alunos que estão em diferentes hipóteses de escrita e leitura. Conforme argumenta Patto, “esta divisão dos alunos em busca de uma homogeneidade é ilusória e perigosa, pois é estigmatizante e mais impeditiva do que benéfica à progressão escolar” (1999, p. 258).

Em muitos trechos do relato Maria aponta a sua preocupação com os alunos que não se alfabetizaram ou que apresentam alguma defasagem de aprendizagem em relação à turma. Procura fazer atividades diferenciadas para esses alunos, no entanto, a professora relata que evita enviar tarefa para casa e acaba sendo mais permissiva com os trabalhos deles. Essa forma de proceder nos leva a crer que a professora não acredita muito nas possibilidades de esses alunos aprenderem, é como se a sentença de que serão fracassados já estivesse pronta.

A professora argumenta que não vale a pena passar tarefas para casa, porque esses alunos não têm ninguém que possa ajudá-los. Patto também ressalta o que aqui constatamos. Para a autora a escola percebe que "As crianças que conseguem um melhor rendimento nas tarefas são as que contam com alguma ajuda pedagógica em casa (...) a escola pública parece contar com um 'corpo docente oculto' sem o qual não consegue dar conta de seu recado" (1999, p. 260).

Podemos perceber que a diversidade deixa a professora em conflito, os alunos com bom desempenho realizam as atividades sozinhos e não se constituem em um grupo sobre o qual resida a sua preocupação. Desse modo, é possível perceber que a professora trabalha efetivamente com os alunos que fazem parte da média, que não se encontram em nenhum dos extremos da classe, ou seja, o sucesso escolar e o seu reverso.

Verificamos que em grande parte as necessidades produzidas ao longo da vida de Maria levaram-na a construir estratégias de uma forma particular de ensinar. Ela se revela uma professora maternal, que cuida, protege e defende o aluno. Assim como os sentimentos que demonstra falam de sua condição de professora que é mãe, avó, filha e esposa, e que em seus muitos papéis também protege sua família.

4) Sucesso é resultado do esforço

O discurso que o sucesso é resultado do esforço de cada um está muito evidente na escola. Esse discurso ideológico que retira da escola qualquer responsabilização pelo fracasso do aluno se faz presente na fala da professora.

Em sua trajetória de vida Maria sempre se esforçou muito, o que conferiu mais veracidade a esta forma de pensar e agir, como se tudo fosse resultado do esforço de cada um.

A nova política da educação por ciclos é vista com reservas pela professora, pois retirou a punição ao aluno que não se esforça, a reprovação. Maria fala da ausência da reprovação como um ponto negativo quando analisa a educação desde 1977, data que iniciou sua trajetória na educação. Para a professora, nessa época, os alunos se esforçavam mais e valorizavam a escola.

Embora perceba que o aluno hoje necessite de estratégias diferentes das usadas pela escola, Maria não está segura de que esse novo projeto dos ciclos seja a solução, ou um encaminhamento significativo para superação do fracasso escolar. Para ela a retenção só ao final de cada ciclo deixa o aluno sem compromisso com a escola.

O ambiente escolar contribui para que Maria perceba no esforço a saída para se atingirem as metas. Bock e Aguiar enfatizam que a questão do esforço

próprio na educação fortalece a idéia de “que todos os homens são dotados de força própria capaz de garantir seu próprio processo de individualização” (2003, p. 134). Essa forma de pensar tira qualquer responsabilidade da escola, do Estado e das condições sociais do indivíduo.

Essa maneira de agir individualmente, confiando apenas no próprio esforço, está presente em sua prática diária. Maria relata que não procura a direção quando tem algum problema na escola, ela procura resolver sozinha as suas demandas, sem envolver a direção.

A professora também não reclama das condições de trabalho, vai em busca de materiais para realizar atividades diferentes com os alunos, vai até empresas que doam livros para professores, organiza materiais para foto copiar, pagando com seu dinheiro. Esforça-se ao máximo para criar condições de ensinar com eficácia.

Em nenhum momento Maria fala de política públicas, da responsabilidade do Estado para com a escola. A Direção e a Orientação Pedagógica são encaradas pela professora como funções que organizam a escola, mas que a tarefa de ensinar, de resolver os problemas com alunos, é unicamente sua.

Maria relata que os professores que não recorrem com freqüência à ajuda da direção e orientação são mais valorizados na escola. No final da pesquisa em meados de novembro, Maria relatou que naquele ano não tinha solicitado a ajuda da direção nenhuma vez, e falava com orgulho que seus problemas eram resolvidos na sala de aula.

A Diretora elogiou essa característica de Maria, destacando que ela era muito rígida com os alunos e por isso suas classes nunca davam nenhum problema para escola.

A postura de omissão assumida por Maria a sobrecarrega, pois, para garantir que seja valorizada, assume muitas funções no espaço escolar, (limpa a sala, ajuda a distribuir merenda, resolve problemas com os alunos sem a intervenção da Orientadora), atividades estas que deveriam ser executada por outros profissionais. Essa solidão e ausência de reflexão conjunta na escola contribui para que não se forme uma equipe, na qual todos possam se ajudar mutuamente, dividir os conflitos e trocar experiências.

O esforço próprio para atingir o sucesso e alcançar as metas faz parte das ações de Maria, e constitui-se em importante sentido que atribui ao sucesso escolar.

Maria aprendeu a ser professora na prática, sua frágil formação lhe garantiu um diploma de curso universitário, mas a professora reproduz formas de trabalho que foram utilizados em sua própria alfabetização.

A dificuldade de gerar mudanças se devem a duas questões, a primeira refere-se à resistência em mudar pela imposição de um projeto no qual o professor não se identifica. A segunda questão está na falta de clareza nas teorias que estuda nos cursos de formação, que não se articulam com a prática efetiva de sua sala de aula.

Maria fala com muitas ressalvas sobre os métodos de alfabetização inovadores que partem do texto, que enfatizam a construção de hipóteses pelos alunos. A professora não se sente segura em usar essa metodologia, o que a faz, em determinados momentos, retornar ao método com que foi alfabetizada para garantir que assim os alunos irão aprender a ler e escrever com mais facilidade.

Para Libâneo, se quisermos que o professor seja inovador, “e que planeje e promova na sala de aula situações em que o aluno estruture suas idéias, analise seus próprios processos de pensamento (acertos e erros), expresse seus pensamentos, resolva problemas, (...) faça pensar, é necessário que seu processo de formação tenha essas características” (2005, p. 71).

O que o autor sugere é que a formação do professor receba maior atenção e possa efetivamente fazer a diferença na prática, cursos que realmente considerem o saber do professor, e contribuam para sua reflexão. A capacitação oferecida aos professores necessita ser revista, pois durante a pesquisa a professora reclamou das formações, relatou experiências negativas, em especial por não considerar o saber que o professor possui e foi adquirido na prática.

Maria se esforça e considera-se uma professora de sucesso, porque olhando para seu passado relembra de histórias que envolvem elogios de pais, alunos e diretores, de uma formação que só foi possível porque se dedicou muito. A evolução de sua condição social, pessoal e intelectual só foi atingida pelo esforço, sendo assim, percebemos que suas necessidades e motivos se constituíram em confluência com esse esforço individual.

Os sentidos atribuídos a experiências de sucesso e fracasso são únicos e pessoais, no entanto, quando são revelados, no caso, pela pesquisadora na sua análise, podem contribuir para explicitar as contradições produzidas no espaço educacional. As contradições com as quais convivem os professores por um lado causam incertezas, dúvidas e angústias, porém, de outra forma, constituem um ingrediente importante para superar visões limitadas pela ideologia dominante e realizar um movimento de perceber a realidade educacional.

Durante todo o contato entre a pesquisadora e a professora, notou-se uma constante ressignificação da história do sujeito, das suas impressões do meio escolar. Conforme observa Vygotski (2001, p. 41), “Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica”. Portanto, os sentidos e significados aqui analisados não podem ser compreendidos como estáticos, imutáveis, os sentidos e significados atribuídos ao sucesso escolar hoje, poderão ser alterados na medida em que integrem outros processos de vida, outras experiências, outros contatos. Nossos sentidos e significados nem sempre são conhecidos por nós e facilmente acessados, em geral são construções complexas que existem dentro de um movimento histórico-cultural que integra múltiplas determinações.

Acreditamos que a perceptiva teórico-metodológica assumida nesta pesquisa abra novos espaços na produção de conhecimentos na área da psicologia da educação, e contribua para fortalecer esse método de análise na pesquisa qualitativa.

Dessa forma, esperamos que nossa contribuição possa residir na teorização sobre o tema. Conhecendo os sentidos do professor poderemos conhecer as mediações que lhe são constitutivas bem como o processo pelo qual foi significada sua compreensão de sucesso e fracasso escolar na sua trajetória educacional e, assim, produzir um conhecimento potencialmente importante para todos aqueles que pretendem, conhecendo melhor o professor, contribuir para a qualificação da sua formação.

Bibliografia consultada

AGUIAR, W. M. J. **As formas de significação como mediação da consciência: um estudo sobre o movimento da consciência de um grupo de professores.** Tese de Doutorado em Psicologia Social, PUC-SP, 1997.

_____. **Consciência e Atividade: categorias fundamentais da psicologia sócio-histórica.** In: BOCK, A. M. B.; GONÇALVES, M. G. M, FURTADO, O. (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo: Cortez, 2002. pp. 95-110.

_____. **A pesquisa em psicologia sócio-histórica: Contribuições para o debate metodológico.** In: BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M.; FURTADO, O. (orgs.). **Psicologia Sócio-Histórica – uma perspectiva crítica em psicologia.** São Paulo, Cortez, 2002. pp 129-140.

AGUIAR, W. M. J. (org.). **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica – Relatos de Pesquisa.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

AGUIAR, W. M. J. ; OZELLA, Sergio . **Núcleos de significação como instrumento para a apreensão da constituição dos sentidos.** São Paulo: Psicologia Ciência e Profissão, v. 1, pp. 222-245, 2006.

ALMEIDA, L. R. **Ser professor: um diálogo com Henri Wallon.** In: ALMEIRA, L. R.; MAHONEY, A. A. (Orgs.). **A constituição da pessoa na proposta de Henri Wallon.** 1ª ed. São Paulo: Loyola, 2004, v. 1, pp. 119-140.

ALMEIDA, L. R. **Wallon e a Educação.** In: ALMEIRA, L. R.; MAHONEY, A. A. (Orgs.). **Henri Wallon. Psicologia e Educação.** 7ª ed. São Paulo: Loyola, 2007, v. 1, pp. 71-87.

ALMEIDA, R. M. **As dificuldades de Aprendizagem: Repensando o olhar e prática no cotidiano da sala de aula.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós Graduação em Educação: Mídia e Conhecimento. UFSC, Florianópolis, 2002.

AQUINO, J. G. **O mal-estar na escola contemporânea: erro e fracasso em questão.** In: AQUINO, J. G. (org.). **Erro e fracasso na escola: alternativas teóricas e práticas.** São Paulo: Summus, 1997, pp. 91-109.

ARENDT, H. **A vida do espírito – o pensar, o querer, o julgar**. Rio de Janeiro, Relume-Dumará, 1991.

BAKHTIN, M. **Marxismo e a Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 1997.

BOCK, A. M. B., GONÇALVES, M. G. M. **Subjetividade: O Sujeito e a Dimensão Subjetiva dos Fatos**. In: GONZÁLEZ REY, F. L. (org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005. pp. 109 – 125.

CHARLOT, B. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005 - A.

_____. **Formação de professores : a pesquisa e a política educacional**. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2005 - B, pp. 89-108.

_____. **A mistificação pedagógica – Realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

DAVIS, Claudia Leme Ferreira ; NUNES, M. M. R. ; NUNES, C. A. A. **Metacognição e sucesso escolar: articulando teoria e prática**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 125, pp. 205-230, 2005.

DELOU, C. M. C. **Sucesso e fracasso escolar de alunos considerados superdotados: Um estudo sobre a trajetória escolar de alunos que receberam atendimento em salas de recurso de escolas da rede pública do Rio de Janeiro**. Tese de Doutorado em História e Filosofia da Educação, PUC – SP, 2001.

FAGALI, E. Q. **Necessidades expressas por estudantes do primeiro grau com sucesso e insucesso escolar e opinião do corpo orientador da escola sobre as aspirações dos alunos**. Dissertação de Mestrado de Psicologia da Educação, PUC – SP, 1981.

FERREIRA, M. C. (et al). **Atribuição de causalidade ao sucesso e fracasso escolar: um estudo transcultural Brasil - Argentina - México**. Porto Alegre: Psicologia Reflexão Crítica, v. 15, n. 3, 2002.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 30ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALVÃO, M. C. S. **Em busca do sucesso escolar**. Rio de Janeiro: PUC- Rio, SOCED, 2005.

GLÓRIA, D. M. A.; MAFRA, L. A. **A prática da não retenção escolar na narrativa de professores do Ensino Fundamental: dificuldades e avanços na busca do sucesso escolar**. São Paulo: Ed. e Pesquisa, v. 30 n. 2 Maio a Agosto, 2004.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Sujeito e Subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

_____. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: Os processos de construção da informação**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005 - A.

GONZÁLEZ REY, F. L. (org.). **Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005 - B.

HELLER, A. **O cotidiano e a história**. 6ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

LAHIRE, B. **Sucesso Escolar nos meios populares – as razões do improvável**. São Paulo: Ática, 1997.

LIBÂNEO, J. C. **Reflexividade e formação de professores: Outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro?** In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, pp. 53-79.

LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do Psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978.

LURIA, A. R. **Curso de psicologia geral**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979, v. I.

MARX, E.; ENGELS, F. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Livraria Ed. Ciências Humanas Ltda, 1979.

MACIEL, I. M. **Vygotsky e a construção sócio-histórica do desenvolvimento**. In: MACIEL, I. M. (org.). **Psicologia e Educação: novos caminhos para formação**. Rio de Janeiro: Ciência Moderna, 2001, pp. 59 - 77.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1997.

OLIVEIRA, M. K. Vygotsky: **Aprendizagem e desenvolvimento um processo sócio-histórico**. 4ª ed. São Paulo: Scipione, 1999.

PARO, V. H. T. **Reprovação escolar: renúncia à educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PATTO, M.H. S. **A Produção do Fracasso Escolar: Histórias de Submissão e Rebeldia**. São Paulo, T. A. Queiroz, 1999.

PATTO, M. H. S. (et al). **O estado da arte da pesquisa sobre fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório**. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 30, n.1 Janeiro a Abril. 2004.

PERRENOUD, P. **Sucesso na escola: só currículo, nada mais que o currículo**. São Paulo: Cadernos de Pesquisa, n. 19, pp. 9-27, nov. 2002.

PINO, A. **O social e o cultural na obra de Vygotski**. Cadernos Cedes, nº 71, Campinas: Cedes, 2000.

POSTIC, M. **Para uma estratégia pedagógica do Sucesso Escolar**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SAWAIA, B. (org.). **As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social**. 4ª ed. São Paulo: Vozes, 2002.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**.. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo, Martins Fontes, 2002.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes. 2001.

SOUZA, D. T. R. **Entendendo um pouco mais sobre o sucesso (e fracasso) escolar: ou sobre os acordos de trabalho entre professores e alunos**. In: AQUINO, J. G. (Org.). **Autoridade e Autonomia na Escola: alternativas teóricas e práticas**. 1A ed. São Paulo: Summus, 1999, pp. 115-129.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo.** In: SOUZA, M. P. R.; MACHADO, A. M. (Org.). **Psicologia Escolar: em busca de novos rumos.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

Anexo A

ENTREVISTAS

PRIMEIRA ENTREVISTA COM MARIA

P. Fale de sua trajetória na Educação

Então, eu vou iniciando, quando eu comecei a dar aula eu tinha 17 anos, então eu comecei aos meus 17 anos trabalhando de 1ª a 4ª série que é multisseriada que são todos juntos né, então eu dava aula os dois período, de manhã eu trabalhava com 1ª, 2ª, 3ª e 4ª e a tarde eu trabalhava com 1ª, 2ª, 3ª e 4ª. Isso eu trabalhei quatro anos na escola que foi lá no Paraná, depois eu mudei pra outra cidade, porque essa cidade antes que eu comecei de zona rural, comecei na zona rural, tinha aqueles problemas que os pais não podiam mandar os filhos por motivo de que eles estavam trabalhando, não podiam mandar num período uma turma e no outro período outro filho, então teria que vir todos no mesmo horário, se tinha 1,2, 3 e 4 na mesma família viria todos 4 filho, não é igual hoje, que só tem dois filho na casa né. No Paraná eu tive a experiência de trabalhar de 1 a 4 série 12 anos, em multisseriada, de manhã e a tarde. Aí quando eu fui pra Rondônia lá, eu fui pra Rondônia, passei quatro anos, no Paraná eu passei 12 anos, aí em Rondônia eu tenho experiência de escola particular lá 4 anos, aí eu trabalhava só com 1 série. Trabalhei 1 série lá em Rondônia, em uma escola particular até chamada Sossego da Mamãe. Então as salas, estava acostumada a trabalhar com salas assim, multisseriada, quando eu comecei a trabalhar com só a 1 série eu achei uma delícia, além de tudo uma escola particular que eram apenas no máximo 20 alunos. Enquanto que a multisseriada tinha até 40 alunos dentro da sala de aula. Aí pegava duas lousas, uma colocava, duas lousa lá no fundo da sala, e duas lousa na frente e virava duas turma pra cá e duas turma pra lá. Porque era 1ª, 2ª, 3ª e 4ª quase a mesma coisa, e 1ª e 2ª, né, aí tinha que toma conta que o aluno tinha que ir pra 2 série sabendo lê, se não soubesse lê, naquela época que que o aluno, reprovava né. E quando cheguei aqui em SÃO JOSÉ DOS CAMPOS, eu cheguei em 79, então já estou com 15 anos aqui em São José dos Campos, 17 anos, 17 né. 15 anos eu trabalhei no **, na escola **, Estadual, trabalhei 15 anos lá, um anos primeira, outro anos segunda, terceira, e depois eu trabalhei só com 4ª série. Trabalhei praticamente 4, 8...10 anos só com 4 série, terceira e quarta, terceira e quarta. Eu ia pra terceira e ia pra quarta. E aí quando foi o ano passado por motivo de que essa demanda das escolas fichando, municipalizando aí acabou não sobrando vaga lá no ** e aí eu vim pra cá, tive de vir pro *, apesar, que eu gosto daqui, porque é pertinho da minha casa, sabe, Moro perto, vai fazer dois anos que eu estou aqui. Pouco tempo aqui, comecei dar aula pra 2 série, sofri muito porque na verdade estava acostumada com a multisseriada, estava a 12 anos com a multisseriada com todas as séries juntas, depois fiquei só com primeira série, quatro anos com primeira série, depois voltei trabalhando, 2 3 e 4 série e fiquei praticamente 10 anos com quarta série, depois voltar para 2 série então já estava acostumada com o ritmo, falar alto, né sabe, a segunda série tem que ter um trabalho todo especial como segunda série, porque a a a segunda série agora não está vindo alfabetizada totalmente, da 1ª para 2ª, então é aquele, você tem que ter mais atenção, você tem que trabalhar individual com eles, então foi muito assim, enquanto que com a 4ª série você

só trabalha, já é mais o trabalhar deles é só a aprendizagem mesmo, apesar que tem alguns que da 4 que não sabem ler, né, então, eu acho que a parte que você queria saber da minha vida é essa.

P: Breve parada, pois após um quase término Maria começa a falar novamente de suas experiências. Quando novamente ligo o gravador Maria fica inquieta diz que é informal, que agora era só nós conversando, digo que é isso que eu quero esta fala informal mesmo, e ela prossegue...

Então eu estou falando pra você que, eu vou falar novamente, porque na verdade quando eu comecei a dar aula era uma parte assim muito minha que eu tinha vontade de dar aula, aos meus 8, 10 anos já pensava em dar aula ... não é este tanto de material que tem agora, nós, por exemplo, brincava de escolinha, não tinha nem dinheiro pra comprar o giz. Então, naquela época lá na roça tinha o que: tinha é... fogão de lenha, tinha o fogão de lenha e tinha os carvão. E os carvão a gente brincava em cima da madeira, fazendo a letra, dando aula e com isso, eu sempre falava assim: um dia eu vou ser professora, um dia eu vou ser professora. Na sala de aula eu já ajudava os meus professores, entendeu? Eu era bem "caxias" com os professores, sabe. Eu ia encontrar os meus professores na estrada sabe, porque era assim professor que andava quinze, dezesseis quilômetros pra chegar a pé pra dar aula. Não era a facilidade que tem hoje, né, e quando eu comecei a dar aula foi assim uma coisa assim naquele lugar onde meu tio morava, que hoje fala sem terra, né... e aquela época eles iam lá e também..., só que era mata fechada né, eles iam lá, eles falava quer era grileiro. Sabe, era assim..., grilava a terra, e meu tio tinha uma escola lá e eu fui convidada pelo mesmo diretor, supervisor da escola, mas eu falei: Mas eu não tenho magistério, naquela época era magistério, né? Não, era normal, naquela época era o normal e eu não tinha o curso normal. Aí, nós, os professores que estavam dando aula, que estavam dando aula, surgiu projeto logos II. Então, esse projeto Logos II dava direito ao normal, você entendeu? Aí eu dava aula e estudava no projeto Logos II, que era o projeto pelo estado do Paraná, aprovado pelo MEC e tudo. Eu pude me formar no Normal, era Normal naquela época. E aí eu dei aula e estudava. Mas foi assim uma dificuldade porque eu tinha a quarta série, agora você já imaginou? Eu tinha quarta série e dava aula pra quarta série. Então eu passava... naquela época também, tinha aula aos sábados, quando eu comecei a dar aula, tinha aula aos sábados. E logo o sábado foi retirado. E então esse sábado, eu comecei a dar aula, eu levava as crianças pra escola, eu tirava piolho das crianças. Eu tinha os meus dezessete pra os dezoito anos. Eu cortava o cabelo das crianças na escola. Era tipo assim, era tipo assim, tinha que fazer tudo, eu era merendeira, não é como hoje a facilidade que tem hoje. Hoje os professores reclamam, graças a Deus eu não reclamo não, sabe por que? Porque acho que aquela época era difícil, eu era merendeira, eu era faxineira, eu era ... Além de ser psicóloga das mães, por motivo que eles não tinha idéia de que como que a gente limparia a cabeça dos filhos, ensinei remédio, porque eu fui em posto de saúde pra ver como que eu poderia, ta ensinado as mães... Tinha criança, que por exemplo, eu levantava a cabeça da criança e assim, tinha aqueles cascão. Levantava as cascas e era só piolho, era só piolho que tinha. Na verdade eu tinha que ser tudo na escola. Hoje não, nós temos essa facilidade, se você for comparar os dias de hoje com os de antigamente, só que as crianças e os pais davam valores aos professores. A professora era a Dona Maria, meu nome era Maria, e aí eles me chamavam de Dona Maria, Dona professora, tinha umas pessoas tão humildes

que eu não tinha coragem de falar pra eles que eu sou solteira, eu sou novinha, não precisa de chamar de Senhora, mas eles tinha o maior carinho pelos professores, a maior atenção, um respeito, era dona Maria, era senhora. Nenhum aluno você via fazendo o que os alunos fazem hoje. Aquela época, o professor tinha valor. O professor era um professor mesmo. Comecei a dar aula, ai não tinha mais dinheiro pra fazer uma faculdade e esse ano passado que eu terminei na verdade o normal superior, que é o nível superior, fazendo novamente o normal superior por tutor. Eu fiz na Uni Araras, com a Unitau e a Uni Araras, juntos sabe que... , que na verdade parece que esse último ano que eu fiz foi o último ano de dois anos pra quem já está em sala de aula. Mas a experiência é o que vale eu sofri muito igual a o que falei pra você, eu levava as atividades e como que era a segunda série , como que eu trabalhava a primeira, segunda e terceira e quarta série, eu levava tudo pra minha casa, chegava lá todo mundo ia passear e eu ficava fazendo aula, meu irmão era mais inteligente do que eu assim, porque ele na verdade ele tinha facilidade com matemática. Então eu tinha dificuldade com matemática e m determinadas... resolver problemas sabe? E o que que ele fazia, ele ajudava eu resolver os problemas, eu fazia de segunda, terça, quarta, quinta e sexta, da primeira pra segunda pra terceira e pra quarta. Cada série eu tinha um caderno. Eu preparava no domingo e levantava oito horas da manhã e passava o dia todo preparando aula. Essa aulas... que quando eu chegasse na escola que eu soubesse dar aula certinho pra cada aluno. Como que eles iam aprender e todos os dia por exemplo...eu até me arrependi de não ter guardado vários, vários assim documentação dos diretores. Lá tinha supervisor, como que eu tinha quarta série e eles iam supervisionar, lá, a escola. E lês iam assim de quinze, mês em mês eles supervisionar pra ver como que tava indo. Eles chegavam lá e ficavam..., eu tinha um caderno de visita, e nesse caderno eles escreviam maravilhas. Que pena menina que eu não guardei! Que você vai vendo assim, eu me arrependi de não ter guardado a minha história. Que era verdade, tinha assim relatos de diretor, coordenador, que iam e quando era reunião dos professores, sempre meu nome estava lá, elogiando. Eu ficava assim super lison... como é que fala, nossa ficava lá em cima. Dezesete anos, eu não tinha nem como me expressar, então eu ficava toda, toda, quando eles falavam que a minha escola é ...! Eu dei aula quatro anos, os alunos iam pra segunda série sabendo ler, iam pra terceira série sabendo mesmo. Não era igual hoje... também... repetia muito aluno né? Era a repetição que tinha mais eram poucos que repetiam. As vezes as pessoas falam:

Você é nova... Nova não, tenho 48 anos, 48 já não é nova, 48 anos a pessoa já não é...começando aos dezessete anos dando aula. Mas eu passei assim... o final da semana eu ia pra minha casa, quando eu iniciei mesmo eu ai pra minha casa de leiteiro. Mas o leiteiro tinha vezes que não subia a subida ai eu andava mais ou menos dez quilômetros a pé até chegar na escola. Então tinha vezes que eu chegava lá e as crianças já estavam... eles sabiam que eu não faltava na segunda feira e assim tinha uma subida enorme, subia e você voltava até a estrada ... barro, barro, tal, tinha que erguer a calça pra subir aquele subidão lá, que o leiteiro não passava. Então eu passava a semana inteira na casa do meu tio e no domingo eu ia pra minha casa. No sábado, o leiteiro vinha de manhã e eu pegava carona novamente pra ir pra casa da minha mãe. Ai eu passava na casa da minha mãe no sábado e no domingo que era os dias que meu irmão me ajudava a fazer a aula. Ai eu tinha mais sossego em casa, ficava só em casa, mas trabalhando a mesma coisa, né? E era, por

exemplo, os pais moravam todos longe e meu tio... ai eu conversei com os pais das dificuldades que meu tio também tinha porque eles eram muito assim, como que eu digo assim... Não tinham condições. E os pais que levava..., eu comprei um calderãozinho e eu dava, por exemplo, hoje, pra um aluno, ele trazia o calderãozinho de comida pra mim, amanhã. No outro dia quando eu lavava o calderãozinho lá mesmo quando não tinha merenda pra que eles trouxessem o almoço porque eu dava dois períodos de aula. Eles traziam o que eles tinham em casa. Se eles comiam feijão com farinha, eu comia feijão com farinha. Se eles comessem só..., se eles comiam mandioca, mandioca assim, fazia aquele sopão de mandioca, eu comia sopa de mandioca, passava a semana comendo a comida dos pais. Era difícil ir arroz, era só macarrão, era feijão com farinha, na época que tinha por exemplo verdura, por exemplo, tipo abóbora, mandioca, milho, eles faziam... o que eles faziam em casa eu comia. Eu falava assim: Òh pai, o que vocês comerem eu como também. Eu abri mão, o que eles comessem eu comia. Então era, como que era..., assim com muita dificuldade eu tinha que comer o que eles mandavam, entendeu? E depois é que chegou a merenda, mas a merenda era eu que fazia a merenda. Mas até fazer a merenda... E não é assim a merenda hoje tem tudo. Lá não, a merenda tinha um pouco de coisas, as outras as crianças que traziam. Era tipo formiguinha, um trazia uma cebolinha verde, outro trazia uma mandioca, outro trazia uma abóbora, sabe? Tudo cortadinha pra que eu ..., o que eu eles iam trazendo eu ia colocando na sopa deles. Ai fazia aquele sopão, aquele caldeirão de sopa. E era a merenda deles. Ou então o leite, eu tinha que fazer o leite, o leite empelotava. Tinha que bater, que vinha em pacote. Esse jeito de fazer merenda mais ou menos eu passei 8 a dez anos fazendo merenda desse jeito, sendo professor, sendo faxineira e sendo merendeira. Nós tínhamos horta, os pais ajudavam na horta da escola.

Em Rondônia nossa, eu não sabia nem o que era mimeógrafo. Não sabia nem pegar em mimeógrafo. Lá eu aprendi, eu não sabia nem que tinha um negócio pra passar as folhas, entendeu? Eu não sabia nem como fazer porque na roça era tudo escrito na lousa mesmo, e no caderno. Pouquíssimos livros, então a criança tinha que... a cartilha..., o material deles..., e não era dado. O pai que tinha que comprar. Se o pai comprasse tinha, se o pai não comprasse não tinha. Nem todo mundo podia comprar. E eu que que fazia: eu tinha um, eu tomava leitura, com aquele que eu tinha. E por exemplo, é eh, livros velhos que eu estudei, que meu irmão estudou, pegava as folhas e rasgava, ia tirando folha por folha pra que eles levassem pra casa e depois trazerem no outro dia pra ler. Como que na minha casa era muita gente, meu pai fazia sacrifício e comprava, ne? Por exemplo, uma cartilha, um livro daí eu ia guardando na caixa até se o próximo ano fosse a mesma cartilha que era oito filhos, estudando quase na mesma época. A minha família, nós éramos em nove, onde praticamente sete, oito estudavam quase na mesma época. Então eu ia recolhendo os livros. Não ganhava livros, não ganhava caderno, não ganhava lápis, hoje não, hoje é uma facilidade.

Emoção da pesquisadora...

É uma história sofrida sim. Porque na verdade você tinha dia que os pais sabe, eu lembro, que as vezes eles comiam no domingo a batata. E aí sobrou o que? Sobrou a casca da batata. Ai eu mandava o calderãozinho. Talvez aquela casca de batata, eu pensava, era até pra eles, talvez a casca da batatinha..., que era muito, eles além de comer a batata eles comiam até a casca da

batatinha. E aí às vezes, por exemplo, na segunda feira eu mandava o calderãozinho, aí a batata eles já tinham comido e me mandava a casca da batata frita. O que eu comi de ovo, se eu tivesse colesterol (risos). Se eu tivesse que ter colesterol já tinha porque eles comiam mesmo o que eu comia mesmo, e mais assim quando um matava porco, e porque nem todo mundo tinha um frango, é porco...nessa época que eu comecei, nessa escola, a outra sim que era zona rural também, mas nessa a turma era muito pobre por motivo que era sem terra, se já penso sem terra? Então mal eles dava pra comer, então, o calderãozinho ia eles mandava o que eles tinha, é muito mas eles valorizava. Caprichavam muito, as vezes quando ia assim ovo, ia quatro de uma vez, eles faziam sopa, eles não tinha arroz, não tinha feijão, mas eles faziam uma sopa de mandioca e as vezes colocava quatro ovo em cima, frito, ou cozido, as vezes eles não tinha óleo né, gordura. Mas também as vezes quando eles matava porco ia cheio de carne né, que se esbaldava, então era muito assim, muito bom.

Nessa época mesmo não tinha muita verdura, fruta, por que? Porque era terreno novo, então não tinha, por exemplo falar assim, eu chupo bastante laranja, então era terreno novo, então você pensa nessa turma que ta iniciando agora lá no sem terra, era eles. Como a casa deles não é igual esses sem teto, meu tio é sem teto aqui, mas o governo depois quando acenta, eles colocam é, dão casa, eles ajudam tudo, aqui é assim, mas aquela época não, aquela época era eles por eles, depois ganhava uso capião, entendeu, então o fazendeiro que fosse lá, aí pagava, por que tinha muito fazendeiro que comprava terrenos, fazendas e fazendas por avião, olha é aquele lote lá, aí as pessoas que estavam, não tinha, ia lá invadia plantava, e quando o fazendeiro via que tava tudo arrumadinho, ele ia lá e fazia acordo com os moradores né.

A entrevista foi sendo encerrada, mas Maria retoma e continua contando sua história.

O começo em uma escola que eu tive, mas depois tem outra escola que foi uma outra experiência de vida que foi logo quando eu casei. Aí eu fui dar aula, eu morava na cidade, essa época quando eu iniciei eu morava no interior, zona rural, depois fui pra cidade, aí eu casei, aí eu comecei a dar aula em outra cidade, mas era no Paraná também, era mais mordomia, porque eles me levavam de carro, sabe, mas eu era merendeira, eu era, sabe...na verdade os pais nossa também davam muito valor nessa época, teve uma época, que aí eu fiquei grávida, que eu não poderia mais ir na escola por motivo de que era dificultoso, sendo que tinha professora lá, os pais fizeram assim, um abaixo assinado...que não tinha também como a prefeitura mandar mais carro, sabe, pra que eu fosse de charretinha pra escola, então os pais se prontificaram pra ir me buscar de charrete na cidade, era oito quilômetros, pra andar de charrete, eu tinha aula de manhã e a tarde, e passei um ano andando de charretinha, isso antes de ficar grávida quando eu tive meu nenê, até ter o neném eu fui de carro, depois que eu tive o neném, meu primeiro filho, aí eu não ia mais dar aula lá porque o prefeito cortou os carros quer, foi o outro prefeito, mas os pais fizeram assim, um mutirão, foram na delegacia de ensino lá, pra que eu voltasse que eles davam um jeito, então a APM de lá, os pais mesmo, nós fazíamos festa e eles pegavam o dinheiro e pagavam charretinha pra ir me buscar, sabe, passei um ano...sabe, falava como vocês me amam, andar com uma charrete, de manhã dando soquinho pra lá pra cá, pra lá pra cá...todos os dias. E não tinha, hoje o estado tem mordomia, tem 6

falta por ano né, de abonada lá, na minha época não, eu não faltava um dia, graças a Deus que não ficava doente...Eu dei aula nessa escola que eu ia de Charrete quatro anos. Ai eu trabalhei mais quatro anos em outra escola que era multisseriada também, só que duas séries de manhã e duas séries a tarde, duas e duas, aí era mais mordomia, aí que eu fui pra Rondônia, que eu falei pra você que aí tinha vinte aluno numa sala, eu achava que tava no céu, além de tudo aí eu aprendi a fazer matriz, aí eu não sabia né, aí eu achava MATRIZ, achava que era igreja, porque olha quando eles falavam, se faz matriz, tem...O que que é isso? Nem sabia o que era matriz., pra fazer uma matriz para depois passar para o mimeógrafo. Aí foi ensinando que eu fui aprendendo...

Interrupção de aluno e término de entrevista

SEGUNDA ENTREVISTA COM MARIA

Complemento, trajetória de vida

Você pediu do meu marido. Meu marido, por exemplo, ele é, é, meu primo. Eu casei com meu primo. Então, desde os 8 anos de idade que ele gostava de mim, sabe? E eu, nunca, por ser parente eu nunca iria... enquanto isso a família por eu ser uma pessoa que eles viam que eu era trabalhadora, eu era dedicada né, e então a família toda né, além de eu ser, por exemplo, tudo isso, eles achavam assim, que daria certo. Na verdade ele também era trabalhador, às vezes também meu marido até imitava meu pai. Meu pai não bebia, não jogava, não dançava, não fumava e ele era tudo aquilo que o meu pai, meu pai era. Meu marido, ele, ele tinha 8 anos quando disse que se apaixonou, quer dizer, todo mundo, a família dele falava que se apaixonou por mim com 8 anos, 8 anos ele falou para mães dele: "Oh, mãe, eu vou casar com aquela prima minha". E eu morava na roça, eles eram, eles eram primo Rico, Rico, né? Como diz assim o primo da cidade e nós, e eu era da roça, entendeu? Nesse caso aí por exemplo, quando chegou assim 8, 9, 10 anos e ele também mais ou menos nessa idade. Ele é da minha idade. Ele era assim de ir na minha casa final de semana andar de bicicleta com meu irmão. Ele parecia até irmão gêmeo do meu irmão, que era muito quase irmão gêmeo de mim também que era o irmão que eu mais tinha ligação, que era meu irmão, meu irmão. Eu tinha um irmão mais velho e depois eu só tinha dois irmãos, esse irmão mais novo meu era como se fosse meu irmão gêmeo. Saíamos juntos, aonde que ele ia ele me levava. E eu não sei se é por isso que o meu marido era assim até a mesma roupa que um vestia, o outro ia lá e comprava a mesma roupa também. Uma ligação muito grande assim. O meu marido com isso, a minha mãe e o meu pai ficavam tudo assim, tudo puxa. Há um dia você vai casar com o João porque ele é um menino trabalhador, eu morava na roça, você acredita que na época da colheita ele ia lá ajudar, ajudar na colheita pra meu pai elogiar ele. Falou que ele era nossa, aí todo mundo elogiava. Nossa, o João mora na cidade e vem aqui na roça trabalhar na época de colheita, que era a época das férias, né? E então com isso ele conquistou todo mundo. E eu fui crescendo, e eu não fui me interessando com ele porque eu tinha medo que os meus filhos, tinha aquele problema que os filhos saem com defeito. Então com os meus 14 anos, 15 anos, ele ia direto na minha casa e a família dele, pai dele, o pai dele chega chorar. O pai dele era apaixonado por mim. Também falava assim... e quando eu

arrumava assim, um namorado ninguém ia na minha casa. Não ia. E todos me criticavam quando eu arrumava namorado. Ele assim, minha nossa mãe, meu pai, meus irmãos, irmãs, só eu que não era apaixonada. Na verdade eu gostava dele, mais como que eu sabia que ele era muito apaixonado, ficava pensando. Que quando fica muito em cima, eu achava que ia tomar o meu espaço. Assim quando no caso, assim... quando eu arrumava alguém que gostava de mim, aí já tinha pessoas. Mas o primo dela gosta dela, entendeu? E eu achava isso, então às vezes eu ficava com raiva disso e eu fui assim... arrumava um namorado, parecia que não dava certo. Arrumava outro, não dava certo. Que os namorados não eram igual agora, né? Namorado era, você tinha que namorar em casa e não era de ficar almoçando, beijando, ficando... Então era sentadinho lá no sofá, não era sofá não, era banco né? Na minha casa não tinha sofá, tinha banco. E aí foi passando tempo, foi passando tempo, eu completei dezesseis anos, eu vi que ele um pouco se afastou de minha casa porque ele era gerente... com dezesseis para dezessete anos, o padrinho dele que era dono de um posto colocou ele na gerência do posto lá. E aí as meninas, eu ouvia pelo rádio, oferecendo música pra ele e eu me irritava com aquilo, sabe? E aí eu fui vendo que eu na verdade gostava dele, me irritava com aquilo. Então eu falava, eu me irritava, as pessoas falavam. O João não vem mais aqui, ele não vem porque ... é só eu querer namorar com ele que ele vem, ele tá aqui na minha mão, eu falava desse jeito. Eu me achava, né? Eu me achava... Eu falava: “É só eu querer e ele tá aqui, eu não tô querendo e pronto”. Então o povo criticava, não tinha quem não criticava. Quando eu arrumava um namorado, eles falavam: “Onde que eu estava para trocar o João pelo aquele outro?”. Porque o João era isso, era aquilo... Colocavam um monte de defeito no meu namorado. Até que passou, quando foi nos meus dezessete anos pra dezoito anos, eu já tava dando aula e aí chegou uma prima minha do Rio, e foi minha tia levou eles pra morar com eles. Porque quem ficava quando eu era pequena assim, quando era nas férias, minha tia sempre ficava doente. Quem ia ficar na casa deles era eu. Apesar de não ter nada com ele, não gostar dele, mais eu gostava de ir para a cidade, viu..., pra mim ter luz, ter uma geladeira, uma televisão, enquanto que na minha casa não tinha nada disso. Então chegava as férias, quem que vai pra casa da tia. Sempre era eu porque era eu que era trabalhadeira, limpava. Então com treze anos, quatorze anos, eu fazia tudo isso. Os meus doze anos eu era uma dona de casa. Então eu ia lá, e mesmo assim que ele gostava de mim, ele trazia as coisas pra mim. Por exemplo, ele chegava, aquela época eu gostava muito de fotonovela, ele trazia, às vezes, trazia fotonovela, colocava, às vezes eu tava passando roupa e ele chegava e colocava e eu... eu falava: “Eu não quero...”. Tudo que vinha da mão dele eu não queria, entendeu? Se outro me desse, eu aceitava, mas ele não.

E aí os pais dele ficavam muito chateado por eu não gostar dele. E quando chegou essa prima minha do Rio, muito carioca sabe? Tudo assim... primo pra cá, primo pra lá... E eu fiquei enciumada. Aí eu achava assim: “Porque primo, eu não chamo ele de primo... né? Eu não chamo ele de primo, porque não chamar ele de primo porque não chamar pelo nome. Aí eu fiquei enciumada. Ah, ninguém mais fala seu nome lá, ela chegava, ela morava na roça também. A família dela morava na roça mais ela era, veio do Rio porque foi nós que mandamos buscar ela. Os meus pais que ajudavam porque o pai dela queria trabalhar na roça. E lá no Rio morava na roça também, mais tinha o sotaque, ela nasceu e se criou no estado do Rio, né? E ela tinha a minha idade, dezessete anos. E

ela chegou e como que ela aí, a minha sogra falava assim: “É João, se você quer casar com a prima, porque não casa com a Inês? Inês é branquinha, Inês ela é habilidosa, ela sabe bordar, ela sabe costurar, entendeu? E nessa época eu não era professora, eu comecei a trabalhar aos dezessete anos. Aí que eu comecei a trabalhar, né? No início, com dezesseis anos que ela chegou. Aí eu falava: “Eu não gosto dela”. Até um dia eu briguei com ela, eu falei: “Olha Inês, você ta falando muito com o João que ele não falava comigo, e não falava nem o meu nome lá na casa dele mais. É só eu chegar lá e falar com ele que se ele quer namorar comigo e pronto. Ele namora”. Ela duvidou... Aí eu escrevi uma carta pra ele, pedindo em namoro, eu escrevi uma carta, e eu pedi em namora... Eu fiquei muito envergonhada naquela época porque a carta ficou em mão em mão. Porque desde os oito anos que ela não gostava de mim e de repente eu escrevo uma carta. Eu escrevi uma carta, eu tava dando aula. Eu escrevi uma carta e mandei pra ele, eu tava gostando dele, se ele tava interessado em namorar comigo, né? E que eu ia na próxima semana lá que ele conversasse comigo. E quando eu cheguei lá tive uma surpresa, porque na verdade ela não estava lá, a minha prima tinha ido embora. Aí eu fui passear com a minha mãe. Cheguei lá e foi até um dia que por coincidência não tinha nem luz aquele dia, faltou luz na casa deles. E aí ele aproveitou e que ele tinha lido a minha carta e ele tinha resistido se eu ia namorar com ele só que ele ia pedir uma coisa – namoro teria que ser pra casamento. Eu tinha dezessete anos, ele tinha dezoito, aí eu falei pra ele que eu casaria, sabe? E aí você acredita que abriram champagne porque eles não acreditavam. A irmã dele chegou com o namorado em casa, aí a mãe dele, aí vamos falar pra mãe. Porque a minha mãe e a mãe dele são irmãs. Aí ele chegou e falou assim: “ Oh, mãe, nós estamos iniciando nosso namoro hoje”. Aí minha tia deu um sermão, a minha mãe deu outro sermão. Porque a minha tia falou que não queria que ele sofresse mais, né? Desde os oito anos de idade que ele sofria por mim, né?

Com três meses de namoro nós noivamos e dois anos, casamos. Fala do salão... encontra a prima. Porque o João é o meu noivo. Convidada de boca... só sem convites. De lá tinha carro para ir junto

Eu, eu graças a Deus, se fosse para escolher novamente né, escolheria ele de novo porque ele é um paizão, um maridão. E ele, na verdade, o pai dele era caminhoneiro, ele continua a trabalhar de caminhoneiro com seu próprio caminhão. Um de meus filhos, o mais velho, é caminhoneiro também. Eu casei aos 22 anos. Depois que casei fui namorar na cidade. Quando eu fui para Rondônia eu já tinha os dois meninos. A situação tava difícil, lá pretendíamos reunir capital para comprar um caminhão. Eu trabalhava no Paraná e não recebia. Ele, gerente de posto, e ganhava pouco. Comprou com o pai o caminhão, não deu certo. Ele foi para Real, linha, aí esse dono do posto foi para Rondônia e levou nós pra lá, Ji-Paraná.

Fomos com um objetivo. Vendemos casa no Paraná, compramos uma casa... passar quatro anos lá e voltar com um trabalho de caminhão pra ele. Como é o sonho do meu filho. Foi o que aconteceu em Rondônia, era uma saudade tão grande. Não tinha amigos, era só trabalho. Voltamos para São José dos Campos com caminhão, e a gente vive bem, os dois trabalham e deu para criar nossos filhos com amor. E hoje ainda tenho uma netinha do meu filho mais novo, é a minha vida.

TERCEIRA ENTREVISTA COM MARIA

Então vamos começando como é que eu trabalho com os alunos com dificuldade...

Primeiramente eu trabalho individualmente como o que você vê aqui. Eu trabalho como que a sala, ela está quase toda a alfabetizada e eu estou dando aula para a 2a série. Eu sei que é difícil, por exemplo, com a 4a série, quando o aluno não está alfabetizado na 4a série, mas na 2a são textos menores, e eu coloco perto, como que, por exemplo, eu tenho aluno aqui, eu tenho 3 alunos que ainda estão com dificuldade. Eu sento individualmente cada dia com eles, não faço assim com todo mundo. Por exemplo, pô os três de uma vez tem alunos que não aceitam. Por exemplo, tem aluno que não aceita a não fazer o que outros estão fazendo. Então você tem que ficar ajudando e dando atividade diversificada pra eles. Eu posso fazer isso aqui? Você quer fazer...? Quer fazer, mas depois eu tenho que dar atividade diversificada pra ele porque aí eu vou chamando também esses alunos. Vou tomando leitura, vou trabalhando. Uma vez por semana eu pego, uma vez só por semana que eu posso pegar cada um, porque são cinco alunos que estão... Mais ou menos são três... Aí eu pego letra do alfabeto e nós vamos formar palavras. Mas como que eles estão na 2a série essa parte é muito difícil pra eles ficar diferenciado dos outros alunos. Os que vão bem, eu não me preocupo muito com os que vão bem, sabe por quê? Porque não precisa, eles não precisam de um acompanhamento porque eles são ágeis, são rápidos e às vezes até atrapalha porque eu quero ficar com os alunos e pra esses alunos eu trago até atividade a mais porque são atividades assim pra que eu possa trabalhar mais um pouco com esses que ainda estão precisando da minha ajuda. Os que vão bem vão bem, eles não precisam ficar.... Por exemplo, em sala de aula os que têm dificuldade e eu coloco com outro que está bem porque só assim ajuda. Mas quando eu percebo que ele está não ajudando, ele está dando o caderno. Porque tem aqueles que não sabem ler, sabem escrever, são copistas. Eu tenho aluno que escreve maravilhosamente bem mas não sabe ler ainda. É copista. Então eles têm a dificuldade e tem que trazer e ler com eles perto de mim pra ver como que eles estão reagindo, o que eles estão aprendendo, onde que eles estão com dificuldade. Essa parte que os alunos com dificuldade e os alunos que não tem dificuldade é fácil. Mas o problema é saber como eu tenho muita dificuldade assim eu tenho um conflito do aluno estar na 2a série e ele não saber ler e por exemplo você vai em vários cursos e eles não sabem, não tem receita, pra você falar assim... Olha, eu faço isso, isso e isso com o aluno. Às vezes eu bato assim na mesma tecla, e o aluno no outro dia chega com o mesmo resultado, entendeu? Então são problemas psicológicos que esses alunos meus que eu tenho, são esses problemas. Porque essa menina que eu falei pra você, acho que comentei com você que o pai está preso, o outro o padrasto está preso e a menina a mãe não quer saber dela que nem a mãe nem o pai mora com a tia. Então são problemas psicológicos destas crianças que agora não estão sabendo ler. Mas eu estou fazendo um trabalho individual, levantando a auto-estima deles, entendeu? Se eles leram uma vez pra mim e eu já vou lá, dou um beijinho, escrevo... Não escrevo assim, eu não coloco no caderno deles assim errado, ou coloco um vermelho e corrijo. Eu falo que ele é inteligente, mas que ele pode melhorar. Não falo assim, sua letra está feia, sabe? Eu sempre incentivo assim: "Vamos melhorar a letrinha, você é capaz". Eu nunca coloco um não pra ele. Porque

se eu colocar um não eu estou derrubando ele. Às vezes, por exemplo, tem criança que você traz aqui vamos ler junto, vamos juntar e fala as palavras que não tem nada a ver. E tem dia que fala a palavra certinha. Então é muito difícil esse conflito deles não guardarem por problemas psicológicos, é muito difícil lidar com essas crianças. Eu não sei, pra falar a verdade eu com 25 anos de sala de aula eu fiquei 12 anos com 1a série mas era aquela época que a 1a série reprovava, e tinha vontade de ler, e tinha vontade de aprender. Hoje o que eu noto, à 25 anos atrás e agora, o que eu percebo é que as crianças tem tantos atrativos, vamos lá, entre aspa, é tanto atrativos que talvez o que nós professores oferecemos pra ele seja, não seja assim um chama a atenção deles. Por mais que nós estamos tendo curso, tem esse Letra e Vida, Teia do Saber, tudo é trabalho pra ver, levantando, organizando como que é, como que pode fazer essas crianças lerem e escreverem. Pensar, fazer o seu próprio texto, porque as crianças ainda estão naquele... no antigo ainda. E os professores vão lá, entre aspas, não vou tirar eu! Porque eu acho que eu ainda tenho um pouco do tradicional. Então é muito difícil! É claro que eu estou estudando, estou fazendo o Letra e Vida que ensina muito. Como os pensadores de agora falam, por exemplo: Bossi, a Telma, Piaget. Tem um monte de pensadores que você acabando ficando, lendo, eu faço o possível, mas o impossível eu não posso fazer. Mas nem os próprios pensadores tem uma receita. Porque na verdade as cobaias foram nós mesmos professores que fizemos um trabalho e depois levamos para a própria Telma Weiss. Quando eu vejo agora, por exemplo quando agora eu vejo os vídeos, eu lembro quando eu fiz um curso que nós pegávamos as crianças, um curso que nós fizemos e naquela época nós tiramos fotos, nós filmamos, e é isso que ela trabalha. Parece que em 87. Então não sei se esse seria o método ideal. Ela tirou de nós professores, ela teve a idéia dela depois fizemos com os alunos, levamos lá, os professores trabalharam.... Ai quando eu vejo as tele-aulas que eu assisto falando, quer dizer, nós estamos ainda a caminho de uma alfabetização mais completa, porque agora ainda é complexa. Eu acho ainda... Porque não tem esse modelo ainda: você pega o aluno, você trabalha com isso porque.... Eles falam: você pega esse aluno, você trabalha com isso... Eles falam: você pega esse aluno, você trabalha diferenciado com os alunos mas numa sala de 35 alunos é muito difícil. Hoje o nosso aluno está rebelde dentro de uma sala de aula. Há 25 anos atrás, eu poderia falar pra você que o aluno era interessado. E eu mandava recortar, eu mandava fazer... Hoje, por exemplo, eles não têm essa paciência, eles não sabem mexer... Por mais que eles trabalhem o pré, na prefeitura você sabe né? Por mais recorte que eles fazem eles chegam na 1a série, na 2a série, vão pra 3a, 4a. e olha o tanto de aluno que tem na 5a, na 6a, na 7a. série sem saber ler. Não é isso? E qual a receita pra que esse aluno vá lá sem saber ler? E naquela época, antigamente era uma época dura, tinha castigo, não passava de ano... Mas o aluno só passava se ele soubesse ler. Mesmo na "decoreba", mas ele tinha que saber ler. Não sabia produzir um texto... Qual a diferença do método antigo, com o construtivismo e com o tradicional? O construtivismo ele constrói. Os textos dele são muito mais criativos, enquanto que o tradicional era muito aquilo. Até por exemplo, o professor exigia fazer uma pergunta na lousa: "hoje é dia da árvore, o que comemora no dia da árvore?" Tinha que o aluno falar: "No dia da árvore..." Se o aluno escreve com a palavra dele mesmo, tudo bem, o objetivo é saber o que é comemorado. Então não precisa mais. Naquela época a gente era tudo sabe? Então é tudo muito bom, eu acho que agora é muito bom que eles têm o próprio pensamento e você não precisa ficar

fazendo uma coisa repetitiva. Mas eu tenho muita dificuldade. Com 25 anos, eu ainda me encontro com dificuldade com essas crianças que estão na 2a., na 3a., na 4a. Como que eu fiquei 12 anos na 4a. série dando aula e quando chegava aluno na 4a série eu ficava apavorada, como que eu vou trabalhar... Com 36 alunos que sabem ler e 3 ou 4 que não sabem. Até para a criança é muito dolorido isso. Porque a criança sente diferenciada na sala de aula mesmo que você senta perto um colega que saiba, mas ela fica muito perdida.

P: Você acha que tem diferença de um tempo atrás e agora, ou sempre existiu essas dificuldades, aumentou...

Eu acho que eu me culpo. Eu não sei se era porque naquela época a gente não tinha assim... Porque eles falam... os alunos.... Aquela época eu não sei se nós professores tínhamos uma visão mais ampla. Então a nossa visão era pequena então era aquilo que nós ensinávamos para os alunos e o aluno sabia e também ele não procurava ampliar os conhecimentos porque ele não tinha televisão, ele não tinha vídeo game, ele não tinha computador... Hoje o aluno pode saber, tem aluno de 2a. série que sabe muito mais do que eu em computador. Vídeo game eu sou um zero a esquerda. Então, eu fico pensando é a cultura que eles tem agora, é o mundo, é a visão de mundo que eles tem agora. Essa visão que nós... mesmo por exemplo aluno que era da cidade, eu era da roça, mas meu mundo ainda era menor ainda. Meu mundo ainda era menor. Mas por exemplo, mesmo da cidade quando eu há 12 anos eu dei aula em Ji-Paraná, e era uma escola particular... Mesmo assim, porque lá eu tinha que trabalhar o tradicional, porque não tinha. Mesmo assim via que era tudo mecanizado, um mecanismo. Mas que aquela época já começou computador, as pessoas tinham televisão, então eu vi a diferença quando eu vim pra cidade dar aula particular, eu vim da roça. Eu dei aula 8 anos na roça e depois eu vim pra cidade. Eu senti diferença porque as crianças queriam sempre mais. Mesmo eu dando aula multisseriada que era 1a., 2a., 3a. 4a., tudo de uma vez, e quando eu cheguei que eu dava aula só pra 1a. série, eu achei um paraíso. Porque eu achava que as crianças tinham uma visão muito maior que a turma da roça. Mas em algumas coisas... Como diz meu pai, meus pais sempre falavam assim, que as pessoas da cidade eram meio bobão, porque chegavam na roça não sabiam o que era um pilão, não sabiam o que era uma mão de pilão, não sabia de que jeito que o porco roncava, de que jeito que o cavalo relinchava. E a pessoa da roça era sábia porque ela sabia a visão do mundo da roça. Por exemplo, enquanto isso o da cidade sabia da cidade, do seu mundo, cada um sabia do seu mundo. Hoje, com a televisão, com o computador, então eles sabem. Passa a previsão do tempo lá dos Estados Unidos pra cá... Meu pai era tão sabia que passava a previsão do tempo. Papai falava: "Vai chover. Os "testel" estão cantando, vai chover". A tarde chovia... Ele tinha uma visão. Enquanto que hoje todo mundo sabe se vai chover ou não, se o tempo está nublado ou não, olhando pra televisão, olhando pro computador. E na roça era observando a natureza. Então a criança sabia muito mais da natureza do que os da cidade. Então aquela época, que eu acho que não tinha computador, que não tinha televisão, que não tinha nada na roça, hoje a roça está igual à cidade também. Porque na roça hoje tem geladeira, tem televisão. Já não é mais... Tem computador, tem carro... O que você fazia antigamente, o aprendizado, eu acho que a criança aprendia mais porque era muito mais interessada e o que você falava pra ela era

novidade. Por exemplo, eu não comprava jornal porque eu como professora ou meu pagamento lá no Paraná era muito pouco, um salário mínimo... Mas por exemplo, eu passava no açougue e pedia o jornal pra levar pra roça. E quando eu chegava lá eu pegava as notícias e ia dando um papelzinho pra cada um pra saber ler, porque não tinha por exemplo livrinhos como tem agora. De leitura que tem contos, lá não tinha. Hoje, por exemplo, o aluno tinha tudo. Se você quisesse livro naquela época tinha que comprar. Hoje o aluno tem tudo isso na mão, mas eles não dão valor. Não dão valor mesmo. Antigamente era valorizado porque não era ganhado. Hoje eles ganham e não valorizam. Aquela época eles não ganhavam. Era o pai que comprava, era o pai que estava ali orientando porque sabia que vinha do bolso do pai. E hoje eles deixam as coisas ai. Livros às vezes ficam aí, eles não tem interesse em levar, porque eles falam: “Ah, Professor, na minha casa tem um monte de livros de estória”. E tem...

P: E você vê se são esses alunos que você fala que tem essas dificuldades, você acha que tem um perfil de aluno que tem mais dificuldade? Tem alguma linha comum que esses alunos, a maioria desses tem dificuldade, eles são assim...

Quando você vê alunos com dificuldade, você percebe alguns que é desestruturação da família. Tem um monte de aluno que tem só pai, só mãe, mas a mãe cuida direito, ela faz o papel do pai e da mãe. Não é porque não tem pai, não é isso que eu quero falar... É assim, por exemplo, eu tenho aluno aqui, as maiorias dos meus alunos têm pais separados, e que tem outra família e que às vezes moram com a avó. Mas a avó toma conta direitinho, a tia, tem aluno que aqui ela é adotada por tia, mas é ótima aluna. Muito melhor que aquela que mora com o pai. Mas é aquela que mora com o pai que bebe, que quebra o gado, que não trabalha, quem trabalha é a mãe. Ou então sai, essa semana mesmo eu vi uma menina falando, essa que tem dificuldade mesmo, que ela levou uma surra porque ela não fez um trabalho pra tia. Eu falei mais por quê? “É Porque eu estava, professora, meu primo sempre me ajuda, mas ele não me ajudou e eu não fiz. Aí entrou um ladrão na minha casa e pegou as coisas do meu tio, umas calças do meu tio e levou”. Eu falei assim, mas quem eram esses ladrões? “Ah, eram amigos do meu tio, porque meu tio fuma e ele, então eles foram lá pegar de dívida”. Pode uma menina de oito anos falando isso? Quer dizer, apanhou porque não tomou conta, mas quem que foi lá roubar? Foi o próprio amigo do tio dela que ela agora que toma conta. Mas por que você não vai morar com a sua mãe, com seu pai? “Minha mãe eu não conheço, meu pai não me quer e meu avô eu só vou nos finais de semana pra lá porque meu avô também não me quer”. Então mora com uma tia, irmã da mãe dela. É muito triste. Mas não é família própria, são famílias que não tomam conta. Porque às vezes é família que só mora a mãe, não tem pai, não tem nada, não importa o que, mas é uma família, que é tem companheiro e é estruturada. Tem o Rafael aqui que a mãe trabalha, o pai trabalha, mas ele não tem o pai dele, o pai dele morreu. E acontece que ele é um ótimo aluno. Tem o Marcelo também que não fala do pai dele. O pai dele foi embora, deixou. Não é, mas eu vejo que o irmão mais velho cuida dele, a mãe é uma mãe cuidadosa que cuida dele, então não é uma coisa assim de família. É uma coisa de família desestruturada mesmo. De alguém tomar conta. São esses alunos que tem mais problemas. Mesmo que você arruma ele aqui, ele chega em casa ... O máximo que você tem que dar pra ele aqui é carinho e atenção. Porque eu percebi o dia

que essa menina falou pra mim doeu o coração de eu saber que ela apanhou porque não fez o serviço, e deixou. E aí eu fico pensando, como que eu vou cobrar da menina as coisas se eu vou lá falar pra tia dela ela bate nela? Ela já não tem pai, não tem mãe, ninguém quer a menina... Como é que eu vou falar? Então eu tenho que ir no banho Maria. Eu tenho que assim, fez uma coisa, dou um beijinho, dou um abraçinho, vou lá, pego na mão, passo a mão na cabeça. Então eu tenho que ir cozinhando no banho Maria. Fazendo o que elas podem.

QUARTA ENTREVISTA COM MARIA

P: Se fosse definir, o que seria para você um aluno de sucesso?

Um aluno de sucesso, uma que o aluno tem, ele tem interesse. O interesse é do aluno. Mas isso, esse interesse, vem da própria família. Se ele vê a família, mesmo que não tenha livro mas por exemplo lê a Bíblia, ele vai ler a Bíblia. Se ele lê um jornal...mesmo que ele está ali. Mas se é um aluno que, por exemplo, ele sai, ele vai a igreja com os pais. Ele participa. Eu acho que estrutura mais, ele tem que ter uma religião. Seja lá o que for mas ele tem que ter uma religião. Então eu vejo as estruturas, observo criança, por exemplo, esse Marcelo que eu estou falando, ele é o melhor aluno da sala. Ele é, a mãe dele leva ele pra igreja, ele é uma pessoa muito assim... você vê ele sempre falando de Deus, ele é uma pessoa evangélica. Mas eu também vejo outras pessoas que vão na igreja Católica, ou então eu vejo pessoas que tem uma religião. Mas o aluno, é interesse dele próprio, mas com ajuda da mãe. Não adianta, por exemplo, o Leonardo seja um bom aluno, esse menino aí é ótimo aluno, mas a mãe com certeza a gente vê que é uma ótima mãe, que pega no pé, não falta. Agora aquele um que fala assim: "Mãe, eu não vou pra escola porque eu estou com dor de cabeça". "Ta bom, fica aí meu filho, não vai". Que tem mãe que chega aqui e diz: "Mas o que eu faço com meu filho. Eu não posso, eu o mandei fazer a tarefa e ele não faz..." E a mãe não sabe o que faz com um aluno de 8 anos, o que o professor vai fazer?

P: E um aluno que tem um fracasso escolar, que está numa situação de fracasso escolar...

Então os alunos que tem sucesso, são estruturados, que tem a família que apóia, que são crianças que mesmo que não tenham computador, mas se ele tem um livro ele tem interesse de pegar aquele livro e ler. Vem dele, da criação dele. Tem alunos que o fracasso é aqueles alunos que, que são desinteressados mesmo. Já o desinteresse é da própria família. Não adianta ela falar: "Você lê", mas se ela nem sequer pega o filho pra ler junto com ele. Quando que a criança em casa vai fazer a tarefa sozinha? Não tem como. Por exemplo, eu tenho a Jéssica, ela não tem ninguém. Como que eu vou cobrar dela pra fazer uma tarefa em casa? Se a avó era analfabeta, meu pai analfabeto, minha mãe era analfabeta, mas meu pai tinha uma estrutura. Nós tínhamos uma estrutura familiar. Meu pai mandava os mais velhos ensinar os mais novos, e cobrava. E não tinha essa intriga. Eu vejo as mães falarem: "Eu não posso nem sentar, fulano, meu filho com a minha filha começam, grudam um no cabelo do outro". Quer dizer, a agressão já começa dentro de casa. Como é que eu posso falar pra eles se em casa o pai bate, chuta a mãe, bate na mãe, xinga a mãe e a filha faz isso com o colega também. Eu fui criada numa família que nunca eu vi meu pai chamando um nome feio. E

como eu criei meus filhos, também, eles não sabem de ficar..., eles são muito unidos, eu só tenho dois, não tem esse negócio de palavrão em casa porque eu não falo palavrões, meu marido também não. E eles também não falam. Mesmo que eles ouçam: “Mãe, olha, eu ouvi fulano falar palavrão...”. “Ouvir deixa lá, é bom trazer pra você, se é ruim deixa pra lá”. Mesmo que eu diga hoje pra esses alunos: “Gente hoje a gente teve uma mensagem”, e a mensagem dizia assim... Eu faço mensagens todos os dias. A mensagem: “Não inveje os maus nem desejei estar com eles”. Então eu passo a mensagem todos os dias, e dessa mensagem eu falo com eles, não faz isso, não faz aquilo... Só, eu que falo uma vez. E ele chega em casa, os que levam em casa, os que tem uma estrutura boa, esses ficam... E os que não tem...Pra falar a verdade é muito difícil falar pra você esses alunos com fracasso. O fracasso é do útero da mãe, da concepção... Pra falar a verdade eu não entendo. A criança ela não nasce ruim. Ela vai se estruturando no meio em que ela vive. E se ela vive num meio turbulento, essa criança como que vai a cabecinha dela vai crescer. Como que ela vai ter o crescimento. Porque a criança aprende com (MUDA LADO DA FITA). Vai lá, se o pai capina, ou se o pai é motorista de caminhão, ela já vai imitando o pai. Se o pai é um drogado, se o pai fala palavrões, e se a mãe também fala palavrões, deseja mal pra ela, e como que fica essa criança? Então, é do próprio meio, porque uma criança não nasce ruim. Todo bebê é lindo, maravilhoso, depois que eles vão crescendo... Imitação do próprio meio que ele vive. Agora eles vivem num meio turbulento, com certeza eles vão..., não vai gerar esse excesso de interesse das crianças. Porque cada vez está ficando mais difícil. Você percebe que a criança de antigamente, e há 25 anos você dava aula e as carteiras eram uma grudadinha na outra e você trabalhava nem parecia sala de aula. Claro que você não quer umas múmias trabalhando, você quer é criança falando, dando sua opinião. Não é isso que a gente quer também. Hoje a gente está falando com eles e eles estão no mundo da lua, trocando figurinha dentro da sala de aula, ou falando: “Você assistiu aquele filme lá”, ou por exemplo, eles gostam do Casseta e Planeta, tudo que é televisão eles gostam. Essas coisas, é fácil pra eles captarem. Agora se você ensina pra eles a matemática, a ciência, o português, é meio desinteressado. Porque na televisão eles vêem o desenho, vêem a ilustração, vêem propaganda de humorismo. Então o professor é mais chato, ele puxa mais...

P: Esses que têm mais dificuldade com você, é na leitura, esses 5...

Escrever, eles escrevem. Eles são copistas. Olha a letra dessa menina aqui. Ela é copista, ela pinga os is, ela não deixa nenhuma tarefa sem fazer, mas eu percebo que ela copia do colega ou colega perto dela ajuda ela. Claro que eu sei que eu tomo leitura dela todos os dias e ela não sabe ler, ela ainda é uma, ela não é analfabeta, ela está com valor sonoro, porque ela fala, mas ainda não sabe... se expressar. Ela fica assim falando, mas ela não sabe ler a palavra corretamente. Quando eu coloco ela ler tipos de sílabas, ela sabe, mas ela tem que formar. Eu aprendi que as letras formam as sílabas, das sílabas se formam as palavras e das palavras se formam as frases. E hoje não é assim mais. Você tem que primeiro ensinar o texto e então... Mas com essas crianças você tem que trabalhar diversificado, você tem que trabalhar aqueles lá do texto, você tem que pegar o tradicional, você tem que pegar pra ver se eles acordam. Porque é difícil pra você dizer que só vai trabalhar o construtivismo, vou trabalhar o tradicional. Com esses alunos você tem que dançar o bambolê com

eles, porque você tem que redobrar a sua atenção com eles, você tem que fazer qual jeito que eles vão aprender. Eu, às vezes, fico em casa: “Meu Deus, o que eu posso fazer para aquele aluno aprender!”. Então é um conflito muito grande com esses alunos que não sabem ler. E eu procuro fazer bem feito. Eles vêem, porque tem professor que fica aqui no corredor.... Eu acho que eu procuro fazer meu trabalho, mesmo que eu estou me aposentando, mesmo com esse tempo de duro...Mas eu estou lá trabalhando, estou fazendo Letras & Vida, mas só pra poder engajar nesse.... Porque eu acho que eu vou me aposentar e vou ficar ainda em dívida comigo mesmo: “Como que eu posso ensinar um aluno que tem dificuldade de aprendizado...”. Porque eu faço o possível e o impossível e às vezes eu fico frustrada por não conseguir. E olha que, por exemplo, eu deixo alunos que estão bom, eles andam com as pernas deles sozinhos. Eu não tomo conta deles. Até eles, “Ah, resolveu sentar perto da professora”. Eu digo: “Quem que tem que sentar perto de mim são os que tem dificuldade”. Os meus alunos, eu sou apaixonada por eles, mas eu também sou braba com meus alunos. Eu sou assim uma pessoa que domina a sala de aula mas eu sou muito gritona. Eu falo alto, talvez, às vezes, é por causa da minha família que é nordestina. E eu às vezes eu me pego falando muito alto, vou me policiando. Mas mesmo assim, 25 anos falando, é mais de 25 anos falando porque agora eu já estou pagando pedágio... Eu comecei a trabalhar em 77. Agora eu estou pagando pedágio dos anos que eu preciso ainda completar, então é por isso que eu tenho que completar 50 anos, e eu vou fazer 49..., eu tenho 48.

P: Você pensa em parar de trabalhar?

Desde os 17 anos que eu dou aula, então eu acho assim que o que eu tinha que fazer dos 17 aos 50 ano, acho que já está bom. Meu marido diz assim: “Ta bom né?”. Eu quero, eu não vou ficar assim sem fazer nada, mas eu vou fazer outras coisas. Por exemplo, eu quero assim, por exemplo, ter uma casa de repouso, eu ir lá, um dia da semana, conversar com os velhinhos. Eu corto cabelo então, por exemplo, tem pessoas que..., ser, por exemplo, voluntária, o resto, cuidar da minha mãe, da minha sogra. Porque eu estou indo pra Indaiatuba mais pra isso. Porque tem as minhas irmãs que não dirigem. E eu que vou ficar, até, por exemplo, eu tenho uma casa de ração lá. Aí eu quero assim me dedicar, viajar mais com meu marido, que ele é caminhoneiro, me dedicar assim, curtir a minha netinha. Eu acho que o que eu tinha que fazer dos 17 anos até agora... Eu acho que quando eu completar 50 anos, uma vida trabalhando com crianças, fazendo a minha parte, eu acho que isso seria meu encerramento fazendo parte de trabalhar com criança. Eu queria trabalhar, fazer um dia da semana, pra trabalhar mas voluntariamente. Ir lá, conversar, contar história pra velhinho, saber das histórias dela, falar a minha. A minha vontade é isso. O meu projeto na minha cabeça eu acho que é assim. Porque eu acho que dá esse espaço, essa vaga que é minha pra outras pessoas. Se eu já cumpri a minha parte, tiver 25 anos dentro de uma sala de aula, completa, certinha, porque é contado os dias, eu acho que já está bom.

P: Pra encerrar, fazendo um balanço desse seu tempo de trabalho, você se considera uma professora que, por exemplo, atingiu o sucesso na tua profissão?

Eu acho que tudo que eu fiz foi pra bom. Eu acho assim que eu não me arrependo de nada. Nem lá na roça, que eu comia os calderãozinho de comida requentado que as mães mandavam, feijão com farinha, comiam batata em casa e mandavam a casca frita pra mim. Eu não me arrependi de nada. Foi tudo válido, foi um aprendizado. Às vezes eu conto para os meus filhos, por exemplo, quando eu comecei a dar aula eu tinha 17 anos, não é mais como esses 17 anos dessas meninas. Porque eu tinha a 4a série, eu dava aula pra 4a. serie. Não era só pra 4a., era pra 1a., 2a. 3a. e 4a., e eu tinha 17 anos. Eu morava na casa do meu tio. E eu sai da minha casa e fui pra casa do meu tio. Então eu acho que tudo isso é um aprendizado que está em mim e ninguém vai tirar. Eu acho que tudo que eu tenho eu dou valor. Porque tudo foi no sacrifício, não foi nada de mão beijada. Pra estudar o Logus II porque meu pai não tinha dinheiro pra fazer a faculdade. Fiz essa faculdade de normal superior que até era uma boa opção porque eu nunca consegui terminar a pedagogia porque não tinha..., financeiramente a gente não podia. Tudo que eu fiz foi válido e foi com sacrifício e que eu dou valor. Não me arrependo nada de ter, e eu acho que cumpri com todas as etapas trabalhando na roça, andando na roça, na cidade ou na escola particular ou meu jeito meio caipira mesmo, porque eu sou meio caipira. As pessoas sempre me respeitaram mesmo eu trabalhando em escola quando eu vim do Paraná quando eu vim de uma escola particular, uma escola que era “Sossego da Mamãe”, uma escola que eu dei aula 2 períodos. Mesmo assim eu vi uma vez, por exemplo, a própria diretora chegou pra mim dizendo que a mãe de fulano falou que vai tirar o filho dela daqui porque você fala muito caipira. Mas eu falei que eu prefiro ter você dentro da sala de aula do que o filho dela. Mandei ela tirar. E eu passei quatro anos nessa escola. Se você soubesse, eu ganhava jóia, os pais faziam uma reunião e eu falava do meu jeito de ser, como que eu era, e os pais, nossa... Eu tenho dizeres de madeira de um diretor da escola de Ji Paraná que ele tinha um filho estudando comigo no “Sossego da Mamãe”. E ele mandou fazer pra mim me agradecendo do filho dele que tinha aquele problema de “chave”. E eu alfabetizei o filho dele e ele ficou maravilhado com isso. Cada um tem seu jeito de ser e o meu jeito é o jeito que eu sei falar. A minha linguagem talvez eles captam melhor. Então eu nunca tive esse problema... Onde eu trabalho sou bem recebida, tenho amizade com todo mundo.

P: Você acha que a direção da escola, muda alguma coisa com a prática em sala de aula?

A direção está lá, mas se você começar a levar muitos problemas pra lá ai você vai ser um professor incompetente. Então eu passei anos sem levar. Eu era de uma das professoras que levava menos problemas. Eu acho que eu tenho que ver se eu resolvo meu problema em sala de aula. O professor, o diretor também ele honra isso. Se o professor ficar toda hora levando aluno ali na diretoria ele já rotula o professor como incompetente. Se o aluno é seu você que tem que dar conta. Agora, se você vai lá só em casos extremos. Eu, por exemplo, este ano, eu nem fui lá. Ano passado eu tinha um aluno com muito problema que está na 3a série que a Helena sempre vai lá, mas eu não ia lá. Eu ia lá pra chamar a mãe pra conversar inclusive se tiver com algum problema eu prefiro que a mãe esteja aqui pra assistir a aula. Eu deixo essa abertura pras mães, quem quiser assistir minha aula pode vir. Eu não tenho esse negócio. E nem porque chega você, qualquer ou a direção eu vou parar de falar do jeito que eu estou falando, de jeito nenhum. Eu falo da mesma maneira e dou a

minha aula. Ano passado tinha mãe que vinha uma semana sim uma semana não, pra vir pra ficar na minha sala. No dia da reunião eu convido: “Quem quiser vir assistir a aula pode vir!” às vezes eu fecho a porta por motivo de barulho, mas eu gosto de dar aula com porta aberta. Não tenho a esconder nada. Eu jamais deixo meus alunos no corredor. Aluno se faz bagunça, de alguma maneira, você tem que pôr ele fazer atividades.

QUINTA ENTREVISTA COM MARIA

Assunto inicial: Projetos da escola

Maria: Onde eu trabalhava no **, trabalhava só com projeto. Dia dos pais era um projeto, semana do meio ambiente era outro.

Eu acho que funcionava dependendo do que você vai fazer, se ficar cobrando, se tiver a colaboração. Porque o projeto é muito lindo no papel. Quando você vai fazer você não faz 100%. Com certeza, qualquer projeto, mesmo os projetos dos vereadores, dos deputados, são projetos lindos e maravilhosos, mas só ficam no papel. A prática, pra falar a verdade, ela não é feita 100%. Nós estamos desenvolvendo um projeto agora, “Aprender a Ser”, falando do respeito com os colegas, de ética, de valores. É muito bonito o projeto. Você tem que desenvolver, depois você tem que fazer um fechamento. Mas eu acho que esse fechamento fica muito lindo e maravilhoso porque todo mundo se empolga no fechamento. Porque o dia a dia ele fica um pouco a desejar. Eu noto isso não só nessa escola. Essa escola parece o terceiro ano que está tendo o projeto, mais de 7 ou 8 anos que eu trabalho com o projeto. O que eu vejo é um projeto que é fragmentado. Ainda nós, de 1a. à 4a série, eu acho assim que dá pra trabalhar, porque é interdisciplinar, porque é 2 mãos, uma que vai outra que volta, você sempre tem que estar naquele vai e vem. Então projeto é isso, você vai e volta e às vezes o tempo é muito curto. Às vezes não é pra ser. Porque o projeto você tem que trabalhar e depois continuar na outra matéria e aí o professor se perde. Você mesmo como professora você sabe, que mesmo em qualquer projeto, mesmo na faculdade, acaba se perdendo no projeto. Mas o que eu vou dar, mas eu tenho que dar isso. E agora? Então eu acho que é muito pouco tempo. Eu acho deveria sentar... Têm textos maravilhosos que fala sobre ética, fala valores. Mas essa correria do dia a dia. Talvez, nós professores, não estamos sabendo lidar com esse tipo de projeto que vai muito e muito tempo pra ser isso. Quando você olha na revista escola, voe vê depoimentos lindos e maravilhosos. Mesmo escola que eu dava aula, eu apresentei projetos lá que vieram pessoas, exposição, lindo maravilhoso. Mas é aquele, vamos apresentar, esse projeto é pra por na revista, esse projeto é pra por no jornal, esse projeto é pra sair... E aí todo mundo quer fazer o melhor, quer fazer a apresentação melhor. Mas o dia a dia não é tudo aquilo. Eu estou falando como profissional. Ah, mas dá pra aplicar tudo... tudo não dá! No caso quando a gente fala de um passeio com as crianças pra depois eles estarem... vai cai assim mais ou menos no SARESP. Quando eu vejo lá na escola fulano ou quando eu vejo professores darem depoimento, ou a família da escola fez isso por causa do projeto, é mais é só no papel. Mesmo o projeto do Chalita, que ele fala que é um projeto lindo e maravilhoso esse da família na escola, é um projeto. Mas vê se funciona 100%, não

funciona... Então tem essas brechas que eu acho quem sabe com o tempo trabalhando, você vai desenvolver com a capacidade do professor. O professor tem capacidade, quando ele quer fazer alguma coisa ele faz. Mas ele é muito acomodado, ele se acomoda muito.

P: Você vê desses projetos, há um envolvimento grande desses professores, coordenação?

Esse projeto sempre é falado... na verdade tem..., quando nós sentamos e falamos, quando você fala, quando depois a coordenadora em si ela quer saber, ela quer pegar até os cadernos. Igual a semana retrasada, nossa coordenadora: “Vamos ver, o que vocês estão achando do projeto?” Lindo e maravilhoso, mas um olhar o caderno do outro... Então, você ouve, teve professor que nem trouxe o caderno. E você olhou no caderno tem conto do dia a dia mesmo que você faz, não dentro que eu observei, não vou criticar colegas nem nada..., eu só estou falando o que você acha que eu penso. Não é trabalhado o dia a dia, mesmo que a coordenadora ela sempre está falando: “Olha, gente, vocês estão fazendo isso?”, ela sempre cobra isso nos HTPCs, mas tem professora que ela dá aula do jeito dela, ainda existe. Então você tem professora que empolga e leva o caderno. Eu mesmo levei o meu, dos meus alunos, pra ver o que eu estou dando, o que seu estou falando, o que eu estou trabalhando. Mas tem professor que você olha, parece que não está trabalhando ética, valores, então fica muito fragmentado. Eu acho essa parte do projeto até o professor e no papel é muito lindo. Quando ele encontra os alunos que talvez, talvez nós, professores que talvez não tenham uma receita pronta, é nós que temos que trabalhar e fazer acontecer em sala de aula. Mas como qualquer projeto, você tem que batalhar, pra ver resultado você tem que batalhar.

P: E esse envolvimento, digamos, essas idéias com que trabalhar, sobre que projeto fazer, ou um projeto político pedagógico aqui da escola, ele é assim descentralizado, todo mundo participa, todo mundo decide ou ele geralmente vêm assim, agora tem que ser esse projeto?

Ela escolhe porque na verdade sempre nós estamos no início do ano, é um leque, você vai abrindo... Você vai abrindo o que nós trabalhamos no ano passado pra vermos novamente e vamos ver o que nós trabalhamos e vamos continuar. É um tipo de um leque, você vai abrindo e eu não falei que projeto é a mão que vai e volta, então você tem que ir e vir. Então ao mesmo tempo você tem que estar trabalhando. Porque a criança sempre ela tem que estar trabalhando valores, tem que estar trabalhando o meio ambiente que foi o projeto do semestre passado. E sempre tem que estar trabalhando o meio ambiente, semana passada nós trabalhamos com animais, trabalhamos..., mês passado foi o projeto dos animais. Porque de 4a. à 5a. foi meio ambiente. É um pouco dividido assim porque é muito amplo pra você trabalhar. Claro que você vai falar sobre meio ambiente porque os animais vivem onde? No meio ambiente... Agora, da 5a, parece que a 8a, foi desenvolvido mais o meio ambiente, falando mais sobre a preservação do meio em que vivem. No caso nosso, nós estamos falando aprender a ser. De 1a. à 4a série aprender a ser... É uma linguagem mais comum para o aluno de 1a a 4a série. Já o de 1a a 4a série, é valores éticos, parece, mais amplo. Cada um está trabalhando, fazendo o que pode. Mas da maneira talvez que eles sabem desenvolver. Tem um tema gerador, que eles falam detonador. E aí você vai ver os objetivos, o que você quer alcançar, e com isso você vai desenvolvendo as atividades. Não precisa o mesmo texto que eu trabalho você

trabalhar, você pode trabalhar com o mesmo texto ou você pode trabalhar um texto que fala sobre valores, mas outra pessoa pode pegar outro texto e trabalhar a mesma coisa.

P: Você já falou da sua prática, o que você acha importante...

Eu acho que esse Letra e Vida, ele está ajudando muito os professores, a Teia do Saber, Letra e Vida..., está ajudando muito os professores na parte de montar o projeto. Porque ai você faz um projeto já no caso de uma canção de leitura. Ai você já termina aquele. Eu acho que o projeto tem que ser um projeto pequeno, não muito amplo porque senão o professor se perde. É isso que eu acho. Não assim um projeto de 6 meses, por bimestre. Então vamos fazer um projeto sobre corpo humano. E fechar aquele projeto numa semana. Vamos falar num projeto sobre água, fechar o projeto. É igual o Letra e Vida, quando você dá um texto pra ele, a música, você já fecha. Vamos trabalhar com a música, e você já trabalha o texto todo e fecha. Eu acho que nesta parte os projetos menores não se perdiam. Um projeto maior, acho que se perde. Eu acho que é mais prático projetos menores, dá um fechamento mais legal, porque você se estender muito, ser muito amplo, ai você se perde no meio do caminho, fica muito mais difícil porque se você vem: "Olha, eu vou trabalhar, vou fechar um projeto sobre água..." Ali você pode trazer um texto que vai falar ciência porque ele tem que ser interdisciplinar. Vai falar sobre ciência, vai falar sobre geografia, sobre história, sobre matemática, sobre português. Então é pequeno. Agora se você ficar "vamos por bimestre"..., 2 meses trabalhando eu acho muito cansativo. Você se perde. Vamos fazer um projeto sobre o dia dos Pais, aí falamos sobre valores. Mas só que quando eles fazem, eles fazem por semestre ou por bimestre. Nós estamos fazendo por bimestre. Então são dois meses praticamente você mexendo com o mesmo assunto. Na verdade vamos continuar, é semestral, você faz semestral. Nós trabalhamos o 1o semestre sobre esse mesmo projeto, vamos trabalhar o outro semestre falando sobre a mesma coisa. Nós vamos fechar agora o projeto. Nós fizemos o primeiro, fechamos semestral, aí vamos fechar agora no outro semestre. É muito cansativo.

P: Ai você acha que não tem acompanhamento, precisava de um pouco mais...

Nós temos que apresentar, fazer apresentação. Mas se fosse cobrando assim: "Vamos fazer apresentação de uma exposição..." Eles vão fazer apresentação de fechamento, mas não falou exposição. Música dança, texto que está falando sobre o que nós queremos, os direitos os deveres, a ética, os valores, o saber conviver com as pessoas. Mas eu acho que se fosse dessa maneira seria melhor. Na outra escola eu trabalhava por bimestre. E dentro do bimestre, já estava..."nós vamos trabalhar este, este e esse..." tinha três projetos pra você trabalhar. Agora um projeto semestral ele é muito cansativo, você se perde. Todo mundo se envolve, mas eles ficam muito no papel.

P: Nessa escola, se você fosse pensar alguma coisa que você poderia fazer pra ajudar essas crianças que ou não acompanham ou que vão muito bem e às vezes a gente não consegue dar o recurso pra ela. Porque às vezes tem criança que vai muito bem que se você ficasse mais com ela iria melhor ainda, mas às vezes você tem que priorizar. O que você acha que estaria faltando pra isso tipo de coisa, tanto pro aluno que está vai bem quanto para esse aluno com dificuldades nessa escola. Uma iniciativa, um jeito...

Eu acho que eles têm tudo aqui. Porque nós temos o reforço, que é paralelo, que é todos os dias na hora que termina. Nós temos 3 vezes na semana o reforço que tem uma professora que já tem o reforço. Nós temos reforço no final da semana, na família da escola. O que eu acho é que falta incentivo da família em casa. Eu ainda acredito que seja da família. Porque eu mandei um bilhetinho: "Olha, se vocês não têm como ensinar o aluno, manda final de semana, tem coisas lindas e maravilhosas fazendo na família da escola". E coisa legal que desenvolve o raciocínio da criança. Tem dança, no sábado tem reforço aqui, tem pessoas universitárias fazendo o reforço aqui. E simplesmente eu acho que é a falta de interesse dos pais. Porque aqueles alunos que os pais olham o caderno, que estão acompanhando direitinho, que vem a reunião, esse alunos eu não tenho problema. Tem problema de disciplina, porque a disciplina em todos os lugares está assim mesmo. É o sistema, eu acho que nessa parte não tem como falar que é por causa da família, não tem como, é o sistema. Mas eu acho que os alunos que eu estou com alunos que tem dificuldades são da família, são alunos que ele não tem o apoio da família em casa. Eu observo assim, mesmo não é aquele nem que tem pai, nem que tem mãe, nem que mora, que é adotado, eles tem a mesma coisa. É o apoio da família em de casa. Eu tinha aluno que está uma semana que o menino vem sem caderno. Eu sei que a mãe a 1a. reunião ela veio agora. Mas todos os passeios ele estava lá com 20 reais, com 17 reais, passeando. E eu conheci ela porque ela veio trazer eles no ônibus. Mas pra acompanhar o filho, sentar com o filho, está faltando isso. Porque quando eu sento com ele, ele sabe fazer. Eu acho que a dificuldade desses alunos ainda é a família. É o não acompanhamento da família em casa.

P: E o ciclo, o que você acha? Progressão continuada...

Eu acho que o aluno agora ficou muito sem compromisso. Eu dei aula há 25, 27 anos atrás, eu estava começando a dar aula, eu acho que eles tinham mais compromisso. Os pais, mesmo que não tivessem aquele compromisso, mas os pais eram mais compromissados com os filhos, eles tinham medo que os filhos repetissem o ano. Agora com essa progressão continuada, passa de 1a para 2a, de 2a para 3a, de 3a para 4a, de 4a para 5a, chega lá na faculdade sem saber ler. O saber ler, não é o saber interpretar. Às vezes tem pessoa que sabe ler tudo. Eu tenho criança que lê tudo. Mas na hora da interpretação ele não sabe interpretar. E lê maravilhosamente bem, então o ler não é interpretar. O ler bem é aquele que lê e interpreta, que sabe o que está lendo. Eu acho que dá pra ver isso em todas as série, que ficou sem compromisso.

P: E o projeto do ciclo também é bom, como você falou. Se você ler o projeto é lindo, aí vai passando sem saber...

Vai passando sem saber, eu vou jogando os que sabem mesmo, vão. Hoje eu fiz um teste com eles pra ver o ditado, eu fiz uma lista de geladeira. Teve criança que não errou uma palavra, mas teve uns que eles não sabem. Qual que eu vou falar que esses alunos são 2a. série? Está chegando o final do ano, tem aluno aqui que não sabe escrever e olha que eu batalho. Eu batalho com eles, eu acho assim que eu fico em casa preocupada, o que eu posso fazer com aquele menino que não sabe ler, mas são aqueles que eu disse pra você que tem problemas sérios. Mãe presa, padrasto preso,

não tem pai, não tem mãe, como que eu vou fazer? A mãe não tem paciência com 5, 6 filhos, trata com violência em casa... Como que eu vou fazer? Então eu acho que nessa parte aí por mais que eu faço, mas chega a casa e não faz nada. Só essas aulas aqui na escola, é pouco. Eu distribuí livros pra eles, eu tive capricho de ir lá na Dpascoal, pedir livros que ele tem o Educar, trouxe livros e cada semana eu distribui, já foi o 4o. livro distribuído, lendo com eles. Eu tento desenvolver neles. Eu procuro fazer o máximo.

P: E esse livro é dado pra cada um?

Eu pedi para o gerente lá... Eu pedi para a diretora pedir para os alunos, ela pediu e já veio os livros. Eu já dei, distribui, tem o pássaro sem cor e muitos outros livros. Eu procuro fazer o máximo com eles. São leituras que vão desenvolver a capacidade deles pensar, de raciocinar, de produzir textos. Eu procuro, eu faço a minha parte. Porque se eu quero um aluno leitor, eu tenho que me virar, eu tenho que ler vários tipos de texto. Eu até pedi pra diretora e ela foi. Eu fui buscar lá na Dpascoal esta semana. A Educar que manda, você pede mesmo no seu computador e eles mandam pra você. Eu vou procurando, eu vou me expressando da maneira que eu posso. Eu faço o possível e o impossível, mas tem uma parte que você não consegue.

Anexo B

RELATO ESCRITO POR MARIA E ENTREGUE NO SEGUNDO ENCONTRO

Eu nasci em uma Sertaneja, numa cidade do Estado do Paraná, numa família numerosa e humilde, mas com pais muito amorosos, éramos em 12 pessoas na casa, papai, mamãe, um irmão de criação, eu e mais 8, 2 irmãos e 6 irmãs. Éramos uma família muito feliz, apesar das dificuldades financeiras, pois nunca tivemos terra própria, trabalhávamos sempre em terras de pessoas como fazendeiros, meu pai sempre foi colono, trabalhava na roça e o lucro sempre era a porcentagem combinada. Apesar de meu pai e a minha mãe ser analfabeta, sempre nos educou para sermos pessoas respeitadas, meu pai não sabia ler e nem escrever, mas era um homem sábio nas palavras, no exemplo como pessoa, não tinha vício nenhum, só trabalhava para não deixar os filhos ^{necessidades} passarem ~~em~~, minha mãe era quem cuidava da casa suada das roupas, da comida e principalmente na orientação dos ~~meus~~ filhos, que éramos muito, com muito carinho.

Meu pai sempre precisou da mão de obra dos filhos, mas nunca deixou que ficássemos sem estudar, pelo menos até a 4ª série, por motivo que só tinha até a 4ª série na roça,

naquela. tempo não era como hoje,
para continuar os estudos, teríamos
que pagar ônibus para estudar na
cidade, como isso era impossível, porque
~~meu pai~~ não tinha condições,
assim todos os meus irmãos
só chegaram ^{estudar} até a 4ª série.

Eu comecei a estudar com 8 anos,
passei dois anos na mesma série.
por motivo de ~~que~~ mudança de
uma ^{lugar} fazenda para outra na época
de exames, terminei minha 4ª série
com 13 anos, com direito até de
diploma, parei por 4 anos. Aos 17 anos
surgiu uma oportunidade de traba-
lho, precisou de uma professora
em um lugar onde professores for-
mados não ~~se~~ tinham interesse de ir,
fui convidada para dar aula nesse
lugar, pois lá eu tinha um parente
(tio) que me hospedaria para dar aula
em uma escola que tinha de 1ª a 4ª
série nos dois períodos. Nesse
mesmo ano (1977) surgiu um
Projeto que dava o direito de normal.
(magistério) esse projeto era o "Logos de
Aprovação pelo MEC", só então passei
~~para~~ do professor leigo para o professor
normalista. Depois de + de 20 anos resolvi
fazer Pedagogia fiz um ano, fui muito bem,
mas por motivo financeiro parei,
depois de 2 anos comecei novamente
outra etapa da minha caminhada
como professora, iniciei o "Normal

Superior" e terminei em abril de 2005.

Agora mesmo estou enfrentando mais um desafio, estudando para o concurso público e fazendo Letra e Típicos, mesmo sabendo que estou no final de carreira, esperando a idade chegar. Fico aqui com o dizer de Clarice Lispector, trocando o escrever por estudar.

Escrevo porque à medida que escrevo vou me entendendo e entendendo o que quero dizer, entendo o que posso fazer.

Escrevo porque sinto necessidade de aprofundar as coisas, de vê-las como realmente são...

(Clarice Lispector).

Anexo C

TRAJETÓRIA DE VIDA DE MARIA

História de Maria:

Maria tem 48 anos, é casada, e mãe de dois filhos homens. Nasceu no norte do Paraná em uma família formada por dois irmãos e seis irmãs, mais um menino que foi adotado aos seis anos.

Maria descreve sua família como humilde, mas muito amorosa e feliz. Seu pai era analfabeto, porém era sábio nas palavras. Conseguiu fazer todos os filhos estudar até a 4ª série. Dedicava-se para sustentar a casa, trabalhava na roça. Sua mãe cuidava da casa e dos filhos, Maria conta que em meio todas as dificuldades sua mãe ensinava todos com muito carinho, fazia o prato de cada um na hora das refeições. A comida não era muita, então com tanta gente em casa o prato já vinha pronto na mesa para que todos pudessem ter a mesma quantidade de alimento.

Maria relata com brilho nos olhos, os momentos das refeições, que embora algumas vezes eram feitas na roça junto com seu pai, sempre eram momentos de conversa, histórias e carinho.

Maria vai para escola aos 8 anos. Na primeira série passa três anos, pois seu pai não tinha terras para trabalhar, a família mudava todo ano depois da colheita e, por este motivo, quando Maria chegava em outra escola não conseguia passar nos exames.

Concluiu seus estudos, até a quarta série, com 13 anos.

Com 17 anos Maria é convidada para dar aulas em uma escola Miltisseriada. Aceita o convite e se esforça muito para preparar as aulas. Como ela comenta: “eu tinha a quarta série e dava aula para alunos que estavam na quarta série”. Nos fins de semana dedicava-se me preparar as aulas e contava com a ajuda de um irmão que melhor dominava a matemática. Preparava as aulas da semana toda. Tinha, nesta época, as quatro turmas juntas no período da manhã e as quatro turmas no período da tarde. Maria era tudo na escola, professora, merendeira, faxineira e ainda como descreve, “psicóloga das mães”. Ficou quatro anos nessa escola, tempo suficiente para mostrar que venceria, que esta era a profissão que sonhava desde que era menina, quando usava carvão para escrever em tábuas e brincava de dar aulas com seus irmãos.

Recebeu várias visitas de supervisores na escola, Maria conta que recebia muitos elogios, que escreviam em um caderno a avaliação da visita. Ela relembra desses cadernos e se arrepende de não ter guardado, lá se registrou o início de sua trajetória na educação.

Nesta época iniciou novamente os estudos, uma espécie de educação a distancia que recebia o nome de LOGOS II, era um projeto destinado a levar formação a professores leigos. Além de trabalhar o dia todo, preparar as aulas, Maria ainda estuda, e assim conclui o Curso Normal.

Lembra com saudades deste tempo e afirma que o Professor era um professor de verdade, que era respeitado. Fala que hoje em dia muitos professores reclamam, mas que ela passou por muitas experiências, e não reclama das condições de trabalho que tem hoje.

Para dar aulas, nessa escola, precisou morar com um tio que era grileiro de terras. Como a vida na casa do tio também era difícil, Maria dependia da comunidade para almoçar e também fazer a merenda dos alunos. Todos os dias um aluno trazia o almoço, o que era servido na casa dos alunos ela comia também. Era um tempo difícil porque as terras estavam sendo cultivadas há pouco tempo, então não havia frutas em abundância, verduras e etc. A merenda era uma sopa, feita com alimentos que os alunos traziam.

Maria se casa e vai morar na cidade, mas continua dando aulas no interior, só que em outra escola. Fica mais quatro anos lá. Recebe o carinho de pais e alunos. Mesmo quando a prefeitura corta o transporte para professores, à comunidade se mobiliza e paga uma charrete para levá-la até lá. Comenta que nunca faltava, "que graças a Deus nunca ficava doente". Depois Maria fica grávida e não pode mais ficar nessa escola.

A família muda-se para Rondônia. Maria começa dar aula para segunda série em uma escola particular. Para ela é um choque, tudo é muito diferente. Poucos alunos, muitos materiais, uma turma só na sala. Maria fica nesta escola por quatro anos, lembra que a escola chamava-se Sossego da Mamãe.

Depois de Rondônia, Maria vem morar em São José dos Campos. Trabalha em escolas do estado, por muito tempo ficou com terceira e quarta série na mesma escola. Há dois anos está em outra escola estadual, trabalhando com segunda série.

Maria tentou fazer pedagogia, estudou um ano e parou por motivos financeiros. Voltou estudar depois, e em 2005 concluiu o Normal Superior a distância.

Diz que não pretende parar, apesar de seus 25 anos de profissão, vai prestar o próximo concurso para o Estado e está estudando muito, fazendo um curso preparatório.

Maria é uma dedicada professora. Seus alunos têm um carinho especial por ela.

Tornou-se avó recentemente. Tem uma linda netinha, fruto do casamento de seu filho mais novo.

Anexo D

TEXTO UTILIZADO NA ATIVIDADE 1

UMA ROSA COM OUTRO NOME

por Jan Hunt, Psicóloga Diretora do "The Natural Child Project"

Imagine por um instante que você está visitando um viveiro de plantas. Você percebe uma agitação lá fora e vai investigar. Você encontra um jovem assistente lutando contra uma roseira. Ele está tentado forçar as pétalas da rosa a se abrirem, e resmunga insatisfeito. Você lhe pergunta o que está fazendo e ele explica: "meu chefe quer que todas essas rosas floresçam essa semana, então na semana passada eu cortei todas as precoces e hoje estou abrindo as atrasadas". Você protesta dizendo que cada rosa floresce a seu tempo, é absurdo tentar retardar ou apressar isso. Não importa quando a rosa vai desabrochar - uma rosa sempre desabrocha no momento mais oportuno para ela. Você olha novamente a rosa e percebe que ela está murchando, mas quando você o alerta, ele responde: "Ah, isso é mau, ela tem disdesabrochamento congênito. Vamos ter que chamar um especialista". Você diz: "Não, não! Foi você quem fez a rosa murchar! Você só precisaria satisfazer as exigências de água e luz da planta e deixar o resto por conta da natureza!" Você mal consegue acreditar no que está acontecendo. Por que o chefe dele é tão mal informado e tem expectativas tão irreais em relação às rosas?

Essa cena nunca teria se passado em um viveiro, é claro, mas acontece todos os dias em nossas escolas. Professores pressionados por seus chefes seguem calendários oficiais que exigem que todas as crianças aprendam no mesmo ritmo e do mesmo jeito. No entanto as crianças não diferem das rosas em seu desenvolvimento: elas nascem com a capacidade e o desejo de aprender, e aprendem em ritmos diferentes e de modos diferentes. Se formos capazes de satisfazer suas necessidades, proporcionar um ambiente seguro e propício e evitar nos intrometer com dúvidas, ansiedades e calendários arbitrários, aí então - como as rosas - as crianças irão desabrochar cada uma a seu tempo.

Anexo E

ATIVIDADE 1 - DEBATE A PARTIR DE TEXTO

Texto: Uma rosa de outro nome

As atividades aconteceram em uma sala do Prof^a Ana. Havia muito ruído externo. Maria pediu que fossemos para outra sala, mas Ana recusou-se em buscar outra chave. Ela queria que tudo terminasse logo, já Maria queria tempo para discutir. Neste dia a escola estava com reunião de HTPC, a coordenadora liberou as professoras, mesmo porque elas entrariam no ORKUT neste dia e aprenderiam a fazer uma página.

Após a leitura não foi necessário que eu pedisse para comentarem, a Maria já iniciou dizendo:

MARIA: Eu já penso assim, olha, a coordenadora... tem que trabalhar, né? Nós, né..., lá forçando, forçando e é como a Rosa mesmo, cada um tem seu tempo certinho principalmente eu que dou aula para a 1^a à 4^a série, a criança às vezes dá uma pipoca assim... de um dia para outro você nem acredita que está lendo, assim, é interessante, eu acho igual do papel, agora tem aquele que não acontece, que não desabrocha, como nós forçamos muito e acaba ficando, como que fala encruado, né... murchou, e não é isso.

ANA: Agora é mesmo uma época que a gente cobra muito, porque isso acontece é porque agora vem a avaliação externa, a SARESP. E é único pra todos, independe da maturidade da criança, ela vem única, e é claro, nós, eu, na sala de aula, a gente considera esse tempo de cada um, a gente sabe que cada um tem seu tempo, mas você considera melhor isso. Mas quando acontece uma avaliação externa, por exemplo a SARESP, que vai acontecer na 5a. feira, vai nivelar todos, quer dizer, a exigência é a mesma pra todos, independente do tempo de cada um.

MARIA: Aí a gente fica angustiada nessa semana... Faz duas semanas desde que na semana passada foi feita uma reunião né..., pra quer dizer, faz umas duas ou três semanas que foi uma reunião lá. Já pra você trabalhar, então você fica forçando, acaba, nossa é cansativo, porque você tem que ta ali, o tempo todo incomodando, não deixando, chamando mãe, né..., reunião com mãe, reunião com os pais, então fica uma pressão em cima de nós professores. Para nós, pegar essa rosinha lá e abrir...

ANA: A avaliação gera uma aflição né..., pra fazer a criança. Eu sei que é importante né, claro que muitos pontos são resolvidos a partir daí. Mas ela desconsidera esse, a diferença de uma criança pra outra, a maturidade de um e de outro, é isso deve ser assim um sofrimento para as crianças no dia para fazer essa prova. Todos fazem a prova, independente.

MARIA: 1a. e 2a. tem o mesmo nível. O mesmo peso.

ANA: É uma surpresa! Você abre o envelope e vê na hora, como que vai ser: a gente espera que consiga, mas a gente sabe que tem uns que vão mal, outros a maturidade, o nível de atenção, aprendizagem, é outro.

MARIA: Os especialistas... os especialistas são os nossos professores, aí né, reforço. Porque além de nós trabalhar os coitadinhos tem que ficar, eles já estão cansados como nós, né? Ainda tem que ficar mais uma hora aula estudando, pra ver se consegue abrir, mas se cada um tem o seu tempo, é muito difícil pra você, é...

ANA: Na realidade tem que considerar esse tempo da criança no início, não tem como.

MARIA: Esse texto é muito real, quando fui olhando, fui descrevendo nossos alunos.

ANA: Aqui faz uma crítica pesada que a gente, como jardineiro, a gente né, chama um especialista. Enquanto que a gente pode estar dando o que a criança necessita né? Diariamente. Não são todos os casos que precisa de um psicólogo, psicopedagogo. Às vezes é só o ritmo mesmo.

Maria: Mas os meus, da minha parte, os meus alunos que estão, que não sabem ler, eles precisam de um especialista, como um psicólogo, né? Porque na verdade são aqueles alunos que tem problema psicológico.

ANA: Eles são menorzinhos né..., de repente você pode até se enganar com um e com outro, como eles chegam pra mim, eles chegam mais tarde, dois anos mais tarde. Já é mais... já é fácil e tá diagnosticando que precisam de um ajuda. São 4 ou 5 anos de escola e aí a criança com a mesma dificuldade básica e tal. Aí você tem mesmo que ir atrás de uma assessoria de especialista mesmo.

MARIA: Tudo que você pode você fez...

ANA: Mas aí você cai naquele problema mesmo né, você sabe... Uma sala com 35 alunos, 35 ritmos diferentes... às vezes você deixa faltar o sol e a luz pra alguns.

P: Realmente...

ANA: Com 25 seria mais fácil atender esses alunos nas necessidades básicas.

MARIA: E além desse, crianças que precisam de mais atenção tem que fazer muito rápido e às vezes devagar, devagar, como que você pode fazer. Tem que ser, não é fácil e às vezes atrapalha os que estão num ritmo mais acelerado, atrapalha os que estão num ritmo mais lento.

ANA: Isso é verdade. Olha o que aconteceu no fim de semana. Até, foi muito engraçado. Só pra exemplificar... Eu tinha preparado uma provinha de matemática para 4a série e com gabarito para eles aprender a lida com gabarito. E eu tinha acabado de preparar, tava na minha bolsa, fui jantar na minha mãe, tava com minha irmã. Mostrei pra ela e disse: "Dá uma olhadinha pra ver o que você acha e tal". Aí ela olhando a prova, falou: "Ah, será que os alunos conseguem fazer isso?" Eu falei: "Espero que consigam né? Muita charadinha que tem no SARESP, raciocínio, vamos testar com as crianças". Aí tem uma sobrinha minha que é do Mater Dei 5a série, a minha Gabriela que ta no 1o., uma de 1a. série, uma de 2a. série. Aí tava ali sentado e não queriam ver a de 5a série fazer prova e

eles ali sem fazer nada. Aí dá uma pra mim, dá uma pra mim. Aí eu comecei preparar atividade pra uma e pra outra, de níveis diferentes, e umas ficavam na mesa enquanto a minha sobrinha fazia a prova. Daí minha irmã que é advogada falou: “O que é isso, que loucura?”, eu falei, na escola é pior, aqui é fácil, mas olha aqui, eu terminei, dá outra...

Aí a minha sobrinha de 5a. série fez, acertou todos é claro, mas pega algum raciocínio. Criança é criança em qualquer escola. Hoje apliquei aqui, tive altos e baixos, teve aquele que “não sei fazer...”. “Vai fazer gabarito!” “Não sei fazer!”

MARIA: Na 4a série tem de colocar mais objetiva e gabarito. Já na 1a. e na 2a. série é cobrança só na escrita. Sabe, você tem que ditar, você tem que cantar pra eles. É mais só escrito. Não vem nada de colocar “x” não.

ANA: Até porque seria muita leitura pra eles, né? Seria muita leitura. Até que as provas que vieram até hoje foram boas, a gente critica algumas coisas, mas foram boas. Agora essa eu não sei, feita pela outra equipe do RIO.

MARIA: Olha, eu não gostei da prova de lá, porque é muito extensa. Se vier algum texto como veio no concurso, as crianças..., eu me preocupo.

ANA: Quando a gente abrir o pacote que a gente vai saber.

MARIA: Vai ser uma surpresa porque nós nunca fizemos dela, o SARESP sempre veio de São Paulo mesmo, nunca veio do Rio, agora veio do Rio.

ANA: Olha isso tem haver com a última vez que a gente conversou. A ansiedade do professor é muito grande, você..., vamos supor você tem uma certa consciência que volta e meia você ta forçando uma rosa abrir e você , que ele precisa, ta adquirindo aquele conhecimento, que ele precisa ta, ta, ta... adquirindo aquele conhecimento pra ele aprender. A angústia da gente é muito grande, né?

MARIA: A gente ta mais angustiada do que os pais, porque tem pai que não ta nem aí, né? Eu fico mais angustiado que o próprio aluno. Porque você olha pra ele e vê que por mais que você faz não consegue abrir essa rosa, nem forçando eu acho que ela não abre. Eu tiro as pétalas.

ANA: Fica na sombra com pouca luz, né? Como uma roseira, uma puxadinha atrapalha.

P: Ansiedade tem que diminuir a exigência...

ANA: É um conflito.

MARIA: Acho que professor que dá aula na faculdade também deve sentir ansiedade.

P: Com certeza.

ANA: Também tem aqueles bons que você dá uma atividade, tem que ser atividade diversificada mesmo, aqueles bons que, que,... não é 50% da sala, né... esmorecem fácil, termina e fica de mãozinha cruzada. Você não vai, a angústia ta aqui de qualquer forma. Aqueles bons que terminam mais vão fazer o que depois, você tem que dar outras atividades.

Anexo F

ATIVIDADE 2 – CAIXA DE PALAVRAS

Palavras: Erro, Coragem, Sucesso

MARIA (Erro): Eu acho que nós professores, eu acho que todo mundo erra, esses dias eu li um poema sobre ele, é só você, não tem como você falar assim, eu não erro, porque o erro é do nosso cotidiano.. às vezes nos falamos pecar né, nós pecamos às vezes por excesso e às vezes por não fazer também, né. Como nós professores ficamos angustiados e onde foi que eu errei, onde foi que eu errei, porque já ta chegando o final do ano e eu ainda não consegui chegar... Então fica impossível. Então eu acho que o erro é um conflito que todos temos e sempre o erro, quando você erra, tem que levantar e ver e acertar novamente. Você não pode ficar só no erro. Mas você tem que admitir que você erra na sua vida e você tem que levantar desse conflito e ir pra frente. Essa parte que eu acho que é o erro.

MARIA (Coragem): Pra ser professor nós temos que ser corajosa, né? Que ter coragem para enfrentar uma sala de aula com 35 alunos, com crianças com dificuldades, com essa inclusão, temos que ter coragem sabe? Então essa coragem, nós professor, eu acho que nós professores buscamos essa não sei de onde mas vem essa coragem porque tem que ter coragem pra voe trabalhar na sala de aula com inclusão. Eu acho assim que essa coragem aqui ta dentro de nós professores. Cada um tem seu espaço, tentando vencer os seus limites, como os erros que veio aqui, erro..., a coragem, a coragem que errar, de falar do seu erro, não eu olhei eu vou, já é muito para o professor. Então, nós fizemos reuniões aí e ... eu admito, eu faço isso. Eu tenho que ter coragem de fazer assim.

MARIA (Sucesso): Ai como que é tão bom! (risos) Sucesso, né! Você chegar no final do ano, olha... é muito bom ter sucesso... Você chegar no final do ano, aí eu consegui isso, eu realizei essa meta, eu né, é um sucesso, é uma parte que você procura, você busca. Para buscar o sucesso você tem muito que trabalhar. Aí tem essas partes, vamos lá, buscamos, tem o erro, você erra, você tem que admitir, né? E eu acho que isso daqui é o tudo, sucesso é o tudo, nós trabalhamos pra isso, pro sucesso... Nós não trabalhamos pra ficar lá embaixo, nós trabalhamos para brilhar... né?

Anexo G

ATIVIDADE 3 – Escolha da Gravura

MARIA: Eu olhei assim, eu achei assim que é proteção. Nós estamos sempre protegendo os nossos alunos... por mais... quando você olha assim, eu lembrei de proteção. A mãe protege o filho e o filho protege algum animalzinho de estimação dele, né? Então quer dizer que, quando eu pensei assim, até lá na roça nós tínhamos galinhas, porquinhos e quando o papai falava de matar, você ia lá, almoçava, "... ah, não mata ele...", até o ratinho que tinha no paiol nós não queria que papai matasse ele pra protege... enrolava ele... então quando vi essa imagem pra mim era de proteção.

MARIA: Olha, eu nem pensei nem vi você pegando o seu, nem sabia que você pegou esse e eu também peguei esse aqui pensando em proteção. Hoje até não tem essa proteção. Tem mãe que não tem essa proteção com os filhos. Porque às vezes manda as crianças... desprotegidas pela escola. E eu pensei em proteger.

P: Podem ler atrás, onde fala da pintura, dá o nome do artista e da obra.

MARIA: A hora que ele pintou isso aqui, ele pensou nele porque na verdade ele foi criado com o pai, não tem o sobrenome do pai e ele queria mais a proteção da mãe. Tem tudo a ver, né? A proteção da mãe...

P: Está ótimo, vocês podem falar o que quiserem, não tem certo e errado.

MARIA: Eu vi aqui e tava certo mesmo, ele pintou pensando nele... (Maria querendo ressaltar que ela acertou na interpretação)

Conversas paralelas... sobre as outras gravuras.

MARIA: Eram como adultos, as crianças.

Anexo H

Obras utilizadas na Atividade com Gravuras



Figura 1 – A FAMÍLIA DO DUQUE DE OSUNA (1788) - Goya

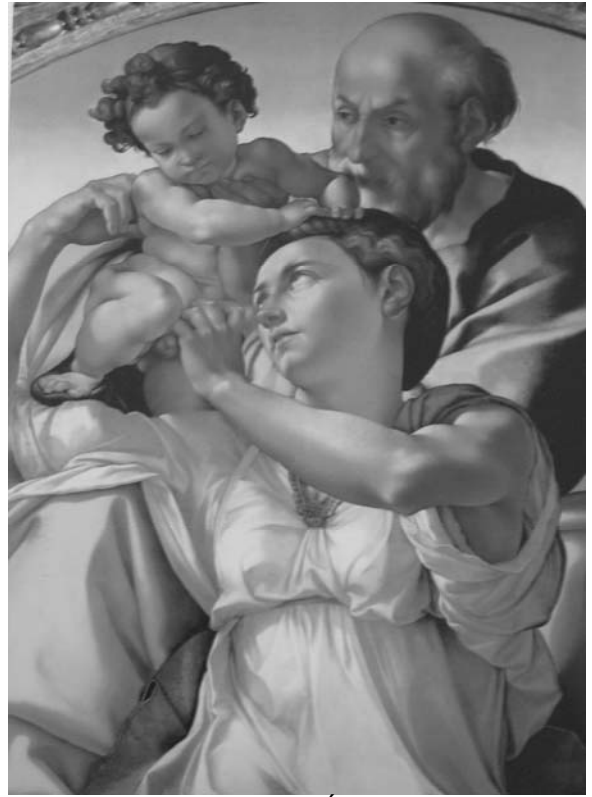


Figura 2 – SAGRADA FAMÍLIA, O TONDO DONI (1505-1507) - Michelangelo



Figura 3 – AS MENINAS (1656) – Diego Velázquez



Figura 4 – O PASSEIO – MULHER COM SOMBRINHA (1875) - Monet



Figura 5 – O CRISTO AMARELO (1889) - Gauguin



Figura 6 – PAUL COMO UM ARLEQUIM (1924) - Picasso



Figura 7 – A PRIMEIRA BAILARINA (1878) – Edgar Degas



Figura 8 – SANT'ANNA, A VIRGEM E O MENINO (1508-1510) – Leonardo Da Vinci



Figura 9 – AS SENHORAS DE AVIGNON (1907) –
Picasso



Figura 10 – BALTHASAR CARLOS A CAVALO
(1635-1636) – Diego Velázquez



Figura 11 – A CRIAÇÃO DO HOMEM (1511-1512) - Botticelli



Figura 12 – O NASCIMENTO DE VÊNUS (1485) – Leonardo Da Vinci



Figura 13 – A EXPULSÃO DO PARAÍSO (1509-1510) - Michelangelo



Figura 14 – A PERSISTÊNCIA DA MEMÓRIA (1931) – Salvador Dali



Figura 15 – A ÚLTIMA CEIA (1495-1497) – Leonardo Da Vinci



Figura 16 – O TRÊS DE MAIO (1814) - Goya



Figura 17 – PRIMAVERA (1476) - Botticelli



Figura 18 – MULHER NA JANELA (1925) – Salvador Dali



Figura 19 - NATUREZA MORTA (1890-1894) - Cézanne



Figura 20 – QUARTO EM ARLES (1888) – Van Gogh

Anexo I

FRASES COMPLETADAS POR MARIA E RELATO DO ENCERRAMENTO - ENCONTRO COLETIVO

PROFESSORA MARIA

Sempre que posso eu... *viajo com meu esposo. que é caminhoneiro*

Meu maior sonho é *aposentar e ir morar na cidade dos meus familiares*

O sucesso é *depende de cada um.*

O que me deixa desapontada é *intriga.*

Tenho pouco tempo para *curtir minha casa.*

Meu trabalho é *muito importante, faz parte da minha vida.*

Na minha casa eu *procuro não falar de problemas de trabalho.*

Ser fracassado é *pensar o "não" posso.*

Minha maior dificuldade hoje é *de me expressar em público*

Meu maior motivo de alegria hoje é *minha família principalmente minha netinha recém nascida.*

Admiro pessoas que *luta pelo seu ideal*

Meus melhores alunos são *aqueles gostam de estudar, tem prazer de estar na escola, mas não que não desabrochem.*

Como professora eu sou *realizada, pois faço o que gosto.*

Uma das maiores lições de minha vida foi *as mudanças para conseguir o melhor.*

A recordação que guardo de minha infância é *tudo de bom, mesmo com todas dificuldades.*

A melhor coisa que fiz foi *terminar o meu curso superior*

A coisa mais linda que ouvi foi "*Você é tudo de bom*"

Os piores alunos são aquele que *não se esforça para aprender e atrapalha o que querem aprender.*

Uma coisa que jamais faria é *pisar puxar o tapete de uma pessoa*

Meu melhor amigo é *aquela em que posso confiar completamente (esposa e filhos)*

Se alguém quiser me magoar é só *maltratar meus filhos.*

Na sala de aula eu *procuro dar o meu melhor.*

Quando me aposentar eu vou *morar em Indaiatuba e cuidar a minha mãe.*

Tenho muito orgulho de *ser uma pessoa honesta,*

P: Acharam ruim responder algum deles?

MARIA: Não, eu respondi todos eles com naturalidade, eu falei o que tava na minha cabeça. Olhando eu fui escrevendo o que tava na minha cabeça; Respondendo assim espontâneo. Tanto que já conversamos e já falamos, é quase isso.

P: Na realidade tinha algumas coisas complementares que talvez não falamos.

MARIA: As perguntas são boas. Tem coisas que, quando você fala, o seu de você aí você fica mais né... quando você vai falar de você fica mais difícil. O que gosta mais em você para mim é complicado...

ANA: Não, difícil não... Assim, só coisas que a gente não pára pra pensar normalmente, né? É tão da gente! Então melhor coisa que eu fiz... a gente fez um monte de coisa. Mas tem vários tipos.

O que você vai colocar, ter filho, uma viagem. Será que se eu falo de uma viagem to deixando de dar importância a minha família?

MARIA: Ana, quando falou assim, meu maior motivo de alegria hoje, minha netinha, isso é tudo de bom.

ANA: Pra mim, minha casa...

P: Expliquei outra vez para elas não pensarem que isso tudo tinha certo ou errado.

ANA: (Pega novamente a folha) E se tiver alguma coisa errada você me devolve que eu mudo.

MARIA: Tem coisa aí, eu escrevi mas não sei..., na hora.

P: Que horas são?

MARIA: 19:30h.

ANA: Se tiver, a gente faz.

MARIA: Eu quero assim falar pra você que você também é uma pessoa tudo de bom. Eu me senti a vontade pra mim que eu tava conversando com uma pessoa sabe?, que é muito boa, você me deixou a vontade, não colocou nada, pra falar a verdade não foi nem entrevista, foi um papo.

ANA: Foi bom, um bom papo.

P: Era essa a última atividade, eu queria que vocês falassem da pesquisa.

MARIA: No intervalo, eu nem ia, ficava conversando com ela. Foi muito gostoso me lembrar, das dificuldades.

ANA: Foi um momento de terapia.

MARIA: Uma terapia, pra mim foi muito bom, só de ver depois escrito no papel tudo que eu fiz, eu gostei mesmo.

ANA: Não tem aqui no papel, tipo de pessoa que você gosta (procura no papel). Eu adoro pessoas simpáticas, bem humoradas, e você é assim.

MARIA: Se fosse uma pessoa chata, mau humorada... Porque quando você perguntou aqui, né... Eu sou muito, as meninas falam assim, me chama de deputado, mas quando eu me sinto a vontade, mas eu tenho muita dificuldade de falar, de conversar em público. Tenho uma dificuldade imensa, eu acabo me tropicando, sabe, falando errado. Sabe, porque eu não to me sentindo a vontade, mas quando eu me sinto a vontade, deslancha. Mas foi maravilhosos conversar com você, nossa!

P: É difícil cada um contar a sua história e alguém ouvir.

MARIA: Nossa, eu, nossa, achei bacana. Sabe que eu vou depois colocar assim, numa, num lugar, a minha biografia. Eu já dei para várias amigas minhas ler, sabe? Todo mundo diz: "Puxa,

que legal!” Até uma amiga minha disse que legal isso aqui. Eu disse: “Tem coisa que eu pensava só pra mim e você fazendo pergunta, acabei me abrindo, falando.” Né Ana? Tem coisas que ta lá dentro, com ela me abrir, falei, chorei.

ANA: Deixe seu telefone aqui pra gente, né?

MARIA: Mas você vem outras vezes aqui, não vem?

P: Talvez...

ANA: Quando a gente tiver passando aperto aqui a gente liga pra você.

MARIA: Eu trouxe um cartão pra você mas está na outra bolsa minha, vou deixar na secretaria pra você.

P: Agradeço a aceitação.

P: Eu vivi a história de vocês.

MARIA: Você já deu esses momentos de conversa pra gente. Eu pensei até que tinha terminado.

ANA: Eu não sei sinceramente se a gente ajudou mesmo.

MARIA: Se eu pudesse fazer mais eu faria.

P: Obrigado pela disponibilidade!

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)