

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação

**A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR: SIGNIFICADOS E
SENTIDOS DO COTIDIANO ESCOLAR**

Leida Vasconcelos Brito

Uberlândia - MG

2004

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR: SIGNIFICADOS E
SENTIDOS DO COTIDIANO ESCOLAR**

SISBI/UFU



1000213282

**LETÍCIA VASCONCELOS BRITTO
UBERLÂNDIA-MG
2004**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

MON
371.13
B85.2.2
Tes/mem

**A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR: SIGNIFICADOS E
SENTIDOS DO COTIDIANO ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

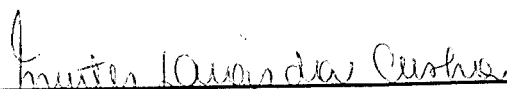
Linha de Pesquisa: Saberes e práticas escolares
Orientadora: Prof^a Dr^a Myrtes Dias da Cunha

**LETÍCIA VASCONCELOS BRITTO
UBERLÂNDIA-MG
2004**

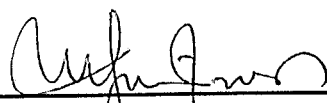
**UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

**A SUBJETIVIDADE DO PROFESSOR: SIGNIFICADOS E
SENTIDOS DO COTIDIANO ESCOLAR**

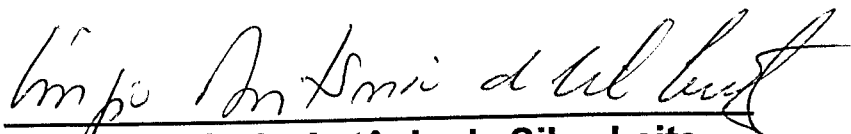
Dissertação de Mestrado apresentada por Letícia Vasconcelos Britto, em 11 de fevereiro de 2004, ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e aprovada pela banca examinadora constituída pelos professores:



Prof^a Dr^a Myrtes Dias da Cunha (orientadora)



**Prof^a Dr^a Marisa Lomônaco de Paula Naves
Universidade Federal de Uberlândia**



**Prof. Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite
Universidade Estadual de Campinas**

“Quem ensina, aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender. Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino.(...)pesquisa para constatar.Constatando, intervenho. Intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade”.

Paulo Freire

Ao meu esposo Álvaro, que pacientemente suportou os meus momentos de stress, minha ausência e minhas viagens, e que tanto ajudou com suas sugestões nas inúmeras vezes que leu este trabalho.

À minha querida filha Gabriela, que com seus poucos 4 anos, foi fiel companheira estando, literalmente, ao meu lado enquanto esse trabalho foi produzido.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, prof^a Dr^a Myrtes Dias da Cunha, que, pacientemente, soube compreender minhas idéias, respeitar meus limites e transmitir segurança na execução desse trabalho. Sua colaboração foi preciosa.

Aos professores Dr^a Eulália H. Maimoni, Dr^a Marisa Lomônaco de Paula Naves e Dr. Sérgio Antônio da Silva Leite que contribuíram com valiosas sugestões para o aprimoramento do trabalho.

Ao prof. Dr. Arlindo José de Souza Júnior que também colaborou nas orientações finais confirmando, questionando ou sugerindo apontamentos importantes em nossas análises.

Ao UNIARAXÁ, particularmente, à reitora prof^a Maria Auxiliadora Ribeiro, pelo apoio incondicional ao nosso crescimento profissional e, também, ao prof. Dr. Eduardo Luzia França, quem primeiramente leu meu projeto e orientou-me para o processo de seleção no Mestrado.

Às professoras que participaram da pesquisa: Vânia Maria, Lelei, Íris, Déa, Maristéia, Rossana, Vânia Alves e Valdirene. Pelo tempo cedido e pela grande contribuição em minha análises.

Ao prof. Henrique e à Íris que ajudaram no aprimoramento do texto; à Jacqueline pela acolhida generosa em sua casa; à Cida que foi colega, amiga e companheira de quarto e de viagem; à Emirene que gentilmente viajou comigo quando precisei; à Lidônia que, de maneira muito prestativa, contribuiu para que livros e papéis chegassem em tempo aos seus destinos.

Aos meus pais, Alda e Moisés, e à Patrícia, minha irmã, pelo incentivo e por todas as ajudas que puderam me oferecer até aqui.

SUMÁRIO

1- Introdução	10
2- O professor e a construção de sua identidade: processos subjetivos em desenvolvimento	20
3- O que já foi dito e o que ainda podemos dizer sobre o fracasso escolar	40
4- O percurso metodológico da pesquisa.....	57
4.1- A primeira entrevista	62
4.2- A segunda entrevista.....	64
4.3- A escola, seus alunos e suas famílias	65
4.4- Apresentação inicial das professoras que participaram da pesquisa	69
5- Significados e sentidos do ser professora e da prática educativa para os sujeitos da pesquisa.....	70
5.1- Héliida	71
5.2- Lúcia.....	73
5.3- Alda	75
5.4- Abadia	76
5.5- Ilda	77
5.6- Adriana.....	79
5.7- Andréia.....	80
5.8- Patrícia.....	82
6- O ser e o fazer docente: sentidos e significados do cotidiano escolar	84
6.1- As escolhas profissionais.....	85
6.2- A infância e a escola	88
6.3- A formação das professoras.....	91
6.4- O cotidiano da escola.....	98
6.5- Os alunos que não aprendem, suas famílias e as professoras.....	100
7- Considerações finais.....	112
8- Referências	118
Anexo A.....	124
Anexo B	125
Anexo C.....	126
Anexo D.....	127
Anexo E	130
Anexo F	132
Anexo G.....	133

RESUMO

A identidade do professor em nossa sociedade está configurada por dimensões complexas e, por vezes, indefinida. A imagem deste profissional, estabelecida pelo senso comum ou historicamente determinada, parece ser fundamentada numa idéia de profissional imbuído de fazeres e responsabilidades socialmente pré-determinados. Espera-se do professor determinados tipos de conhecimentos, habilidades e, até mesmo, posturas pessoais que conferem a este profissional uma responsabilidade de satisfazer a determinados tipos de expectativas sociais. Nessa perspectiva, essa pesquisa tem como objetivo discutir o processo de constituição do professor analisando os aspectos subjetivos de sua formação, suas vivências, sua prática e seu cotidiano escolar. Foram realizadas entrevistas individuais com cinco professoras, duas supervisoras e uma diretora de uma escola municipal da cidade de Araxá. Essas entrevistas foram fundamentadas e analisadas sob o referencial teórico de diferentes autores que discutem a constituição do sujeito numa abordagem sócio-cultural. Nas análises das entrevistas, pudemos compreender aspectos que influenciam na escolha do magistério, na formação profissional e sobre como as professoras lidam com as dificuldades do cotidiano escolar, incluindo os alunos com problemas de aprendizagem e suas respectivas famílias. Entendemos que a formação do professor é um processo amplo e complexo. Amplo porque envolve todas as suas vivências, tanto infantis quanto de formação e trabalho cotidiano. Complexo porque implica em relacionamentos/entrecruzamentos diversos dos acontecimentos de toda sua vida onde o sujeito atribui sentidos às suas experiências, constituindo-se num processo que reúne e combina acontecimentos sociais e também produções subjetivas e internas.

ABSTRACT

The identity of a teacher in our society is formed by complex dimensions which are sometimes undefined. The perception of this professional, established by either common sense or determined historically, seems to be based in an idea of a laborer with tasks and responsibilities previously defined by the society. The teacher should demonstrate certain types of knowledge, skills and personal behavior that meet the social expectance. From this standpoint, the goal of this work is to discuss the process in which the teacher identity is formed by analyzing the subjective aspects of his education, his life background, practice and schooling routine. Individual interviews with five teachers, two supervisors and the principal of a public school in the town of Araxá were performed. These interviews were based and analyzed upon a theoretical framework of different authors who argue the genesis of an individual from a socio-cultural approach. By analyzing the interviews, it was possible to understand the influential aspects that drive the choice for a career as an educator, the formation as a professional and how the teachers handle the problems of schooling routine, including the students with learning disabilities and their families. The process for the formation of a teacher's identity is vast and complex. Vast because involves all his life background, from his childhood to his educational formation and work routine. Complex because implies in building relationships/cross-links of the facts of all his life which the individual assigned meaning to his experiences, making then a process that unites and combines social facts as well as subjective and innermost perceptions.

1 INTRODUÇÃO

“Estudar e tentar compreender um ou outro aspecto da educação, sem perder de vista sua diversidade e complexidade, é uma tarefa difícil. Pesquisar na educação é tão difícil e desafiador quanto trabalhar nesta área, até porque compreensão e ação interrelacionam-se no trabalho dos profissionais da educação”.

Myrtes Dias da Cunha

O interesse da pesquisadora em compreender mais sistemática e profundamente as questões relativas à subjetividade dos professores e sobre seus fazeres no cotidiano escolar é fruto de uma trajetória profissional como docente de cursos que formam professores e como psicóloga escolar, o que redundou numa inquietação muito particular advinda destas práticas.

Enquanto psicóloga escolar, as dificuldades apresentadas por alunos das séries iniciais deram origem a uma busca pela compreensão do processo ensino-aprendizagem e de seus possíveis percalços. Enquanto professora universitária de cursos, como Pedagogia e Normal Superior, os questionamentos por parte das alunas sobre como lidar com os alunos que não aprendiam eram freqüentes. Essas mesmas alunas, quase que na totalidade, apontavam a família ou o próprio aluno como os principais agentes do fracasso escolar. Desde então, foi crescendo o interesse e também a necessidade em obter maior conhecimento sobre a constituição dos docentes, a participação da subjetividade nesse processo e sobre o cotidiano escolar.

Na confluência desses três temas- formação docente, a participação da subjetividade no processo de constituição do professor e a questão do cotidiano escolar - situa-se a questão do fracasso escolar.

O não aprender e a dificuldade de aprendizado requerem novos saberes e fazeres que poderão determinar inúmeras possibilidades na assimilação e articulação do cotidiano escolar pelos professores.

É notório que a dificuldade de alunos em aprender sempre esteve no centro das principais discussões na área da Educação, sendo considerada um problema quase crônico para alguns educadores. Ora as discussões a respeito desse problema giram em torno da etiologia, ora do prognóstico e diagnóstico. Parece que o saber diagnosticar ou conviver com um aluno que tem alguma "doença" identificada e nomeada traz uma sensação de segurança de saber o que fazer com aquele que não aprende.

Por vezes, a dificuldade na aprendizagem é confundida com termos ou nomes que, além de rotularem o aluno, também o culpabilizam pelo problema. Este é o caso dos "distúrbios de comportamento", das dislexias, e da hiperatividade. Termos utilizados, quase sempre, de forma pejorativa e sem fundamentação.

As famílias e suas relações com a criança encontram-se no alvo das argumentações dos professores sobre as origens da dificuldade de aprendizagem na escola. Por isso consideramos que questionar sobre a visão dos professores em relação ao envolvimento da família com a escola pode contribuir para a compreensão do cotidiano escolar e da atuação dos professores.

A proposta deste trabalho não é discutir dificuldade ou distúrbio de aprendizagem enquanto um problema cujas causas centralizam-se no aluno.

Nosso objetivo é discutir e compreender o pensamento de professores sobre o fracasso escolar, especialmente a relação que esse

profissional estabelece entre aprendizado/fracasso escolares e a participação da família na vida escolar dos alunos.

É necessário compreender tal questão em seu sentido mais amplo, entendendo a complexidade e a dinâmica de todos os fatores envolvidos. Daí optarmos por tratar o assunto situando-o no contexto do fracasso escolar, levando-se em conta os contextos social, econômico, político e ideológico das instituições (escola/família), as diferenças e as semelhanças entre as crianças e os diferentes modos de construir seus saberes. Enfim, faz-se necessário considerar a aprendizagem e a dificuldade de aprendizagem como um fenômeno complexo e multicausal (CHARLOT, 2000).

Parece-nos que essa visão diferencia-se significativamente de outras sobre os problemas de aprendizagem, as quais apresentam um percurso já pré-determinado da análise do fracasso escolar: primeiro, a constatação do "não-aprender" como algo definitivo e irreversível; em seguida, a definição dos culpados - geralmente a família e aluno -; e, finalmente, a apresentação do veredicto final: um rótulo que diferencia, discrimina e paralisa o crescimento do aluno.

Moysés (2001) argumenta sobre esse fato, afirmando que "os profissionais da educação, independentemente de sua área de atuação e formação, centram as causas do fracasso escolar nas crianças e suas famílias" (P.25). Essa autora questiona os freqüentes encaminhamentos e diagnósticos errôneos impostos aos alunos, tornando-os reféns de uma incapacidade que não têm, mas que acabam por introjetar.

É o que a autora identifica como institucionalização invisível do não aprender, que acontece na escola.

A literatura reporta-nos a vários autores que, de forma quase que generalizada, criticam a posição do professor no contexto do fracasso escolar. Podemos perceber, em função destas diferentes perspectivas, uma tentativa de questionamento das práticas pedagógicas e do processo de formação do profissional docente. Há os teóricos que questionam as competências pedagógicas do professor -Patto (1999), Collares (1996), Moysés (2001) - ,até aqueles que buscam compreender o professor e suas ações voltando-se para sua subjetividade e constituição enquanto sujeito - Fontana (2000), Molon (1999)-.

Nossa consternação diante de uma visão equivocada da dificuldade de aprendizagem e do estabelecimento da voz ao professor, sendo ele também um ator neste processo, foram os propulsores para a formulação de alguns questionamentos fundamentais: como se constituem os problemas de aprendizado na escola? O que o professor faz e pode fazer para facilitar a aprendizagem? Como e até que ponto a família poderia envolver-se com a escola e com os professores com a finalidade de superar dificuldades dos alunos? Esses questionamentos fizeram surgir o desejo de buscar respostas que pudessem contribuir para o aprofundamento da compreensão sobre o fracasso escolar e sobre a visão que os professores têm dessa situação.

Os primeiros passos em direção a uma análise dessas questões foram dados com a realização de uma pesquisa¹ desenvolvida por nós de fevereiro a dezembro de 2001, no Centro Universitário do Planalto de Araxá, conhecida como UNIARAXÁ, instituição em que a pesquisadora leciona.

Contando com o apoio de quatro estagiárias² do 7º período do curso de Pedagogia, a pesquisa teve seu início em fevereiro de 2001, tendo como escola-campo a Escola Municipal de Aplicação Lélia Guimarães. Nesta etapa do trabalho, foi elaborado um questionário com a finalidade de obter respostas das professoras sobre alguns temas específicos, como causas da dificuldade de aprender, caracterização do aluno nesse processo, embasamento teórico dos professores e atuação mediante a situação de problema de aprendizagem. Os questionários foram entregues a todas as 19 (dezenove) professoras da escola, entretanto, somente 14 (quatorze) os devolveram devidamente respondidos.

De acordo com a análise das respostas do questionário anterior, tivemos a impressão de existir, em alguns casos, um discurso padronizado sobre o processo ensino/aprendizagem e suas possíveis dificuldades.

A grande maioria das professoras atribuía a causa das dificuldades escolares a fatores externos à escola como: falta de apoio da família, pouco hábito de estudo, carências sócio-econômicas e ausência às aulas. Aspectos emocionais também foram citados como baixa auto-estima, imaturidade, distúrbios de comportamento, falta de valores e problemas familiares.

¹ Projeto de Pesquisa: "As vertentes família, escola e aluno nas relações ensino-aprendizagem: uma abordagem integradora na dificuldade de aprendizagem."

² Estagiárias da pesquisa: Maria Aparecida Dalfior, Jane Afonso Botelho, Karen Cristine Alves e Sandra Mara da Silva.

Nesta ocasião, as famílias foram vistas pelas professoras como negligentes, mas, no geral, não especificaram quais seriam exatamente as atribuições que deixavam de realizar no processo de educar os filhos.

O alto índice de infreqüência, a falta de interesse dos alunos nas atividades escolares cotidianas e aspectos comportamentais como agressividade, insegurança, rebeldia e timidez, foram vistos como os principais agravantes das dificuldades escolares.

Quando abordadas sobre o papel da escola frente às dificuldades de aprendizagem, as entrevistadas consideraram o espaço físico, a falta de materiais didático-pedagógicos e a alimentação insuficiente, como fatores essenciais no processo ensino-aprendizagem.

O perfil do aluno com dificuldades, de acordo com a opinião das professoras, envolve aspectos diferenciados, mas a maioria delas caracterizou tal aluno como alguém que possui "dificuldade em realizar as atividades", não especificando, com precisão, quais seriam elas.

Falta de concentração, falta de raciocínio, falta de compromisso e desatenção foram citados como aspectos que fazem parte do contexto da dificuldade de aprendizagem. Houve também referência a aspectos psicológicos, como desmotivação, baixa auto-estima, falta de interesse e carência emocional. Entretanto, a carência sócio-econômica dos alunos e de suas famílias foi vista como sendo a característica mais problemática daqueles que não conseguem aprender.

Nesta ocasião, em função das análises destes questionários, percebemos que um estudo com a finalidade de compreender somente a

relação entre envolvimento familiar e rendimento escolar teria um caráter muito simplista.

Foi a partir desta compreensão que nosso interesse passou a ser direcionado para a constituição do profissional docente e sua subjetividade.

Conhecer o que os professores percebem, elaboram e constroem quando se deparam com a situação do não aprender faz-se referencial realmente necessário para quem busca compreender o cotidiano do profissional docente levando-se em consideração sua constituição sócio-histórica.

O problema pelo qual a pesquisadora direcionou seu foco de interesse, na presente pesquisa, poderia ser enunciado da seguinte maneira: como o professor percebe seu cotidiano escolar e como organiza seu trabalho pedagógico neste contexto?

Os temas fracasso escolar e família serão também comentados porque são, segundo os próprios professores, os grandes principais desafios que enfrentam no trabalho diário e que, muitas vezes, despertam, nesses profissionais, sensações de impotência e também de incompetência. É preciso ficar claro que o interesse desse trabalho centra-se na figura do professor, na sua subjetividade e no modo pelo qual esse profissional vivencia sua prática cotidiana.

Portanto, o objetivo geral dessa pesquisa é discutir o pensamento de professores sobre o cotidiano escolar, buscando compreender seus saberes e fazeres em função da subjetividade que neles se articula, e se expressa em suas falas.

A relação que os professores estabelecem entre aprendizado/fracasso e a participação das famílias na vida escolar dos alunos serão nosso objetivo específico.

O foco de discussão não reside na atuação da família no contexto escolar; também, não é nossa intenção discutir o fracasso escolar, mesmo porque, apropriando-nos do pensamento de Charlot (2000), consideramos que ele não existe enquanto objeto de pesquisa. O que poderia haver, nesse sentido, seria um conjunto de fenômenos observáveis que, geralmente, são denominados de "fracasso escolar". Para estudá-lo, faz-se necessário definir fenômenos e processos que pretendemos analisar.

Tendo em vista tais objetivos, foram realizadas entrevistas com cinco professoras da Escola Municipal Lélia Guimarães, na cidade de Araxá-MG, sendo uma do pré-escolar e uma de cada série do ensino fundamental. Também foram entrevistadas a diretora e as duas supervisoras da escola.

As entrevistas tiveram como objetivo principal, identificar a percepção das educadoras quanto aos seguintes temas: formação profissional, relação com a docência, caracterização do aluno com dificuldades na aprendizagem, explicações sobre crianças que não aprendem, o papel da família, da professora e da escola frente ao aluno com esses problemas. Estes temas foram assim delimitados levando em consideração nossa compreensão do questionário da pesquisa anteriormente citada.

O presente trabalho constitui-se de cinco partes. A primeira focaliza a constituição da identidade do profissional-professor e reflete sobre algumas mudanças pelas quais o papel e a figura desse profissional tem passado.

Neste capítulo, tomamos como referência uma perspectiva sócio-histórica da constituição do sujeito.

A segunda parte apresenta uma revisão teórica sobre o fracasso escolar, ao mesmo tempo em que realiza uma retrospectiva histórica sobre o tema, e sistematiza argumentações dos principais teóricos que estudaram a questão. Neste capítulo, apresentamos também variadas visões sobre o fracasso escolar. Esse tema foi considerado relevante à pesquisa, e a ele foi destinado um capítulo específico em função do relato das professoras a respeito do fracasso escolar como o maior desafio que atualmente vêm enfrentando.

A terceira parte busca discutir a pesquisa em seus aspectos metodológicos. Neste momento, são explicitados os procedimentos e as técnicas empregadas nessa pesquisa além da abordagem qualitativa que desenvolvemos.

A quarta parte constitui-se da apresentação de algumas particularidades das professoras entrevistadas. Inclui-se, nesta descrição, um pouco da história de vida, as características pessoais e os estilos de atuação dessas profissionais.

A quinta parte apresenta a discussão de nossos dados, buscando-se analisar as entrevistas realizadas com as professoras à luz do referencial teórico abordado.

Os dados produzidos foram organizados em torno das seguintes questões: o motivo da escolha pelo magistério; vivências escolares da infância das professoras; o perfil do aluno com dificuldade de aprendizagem e o papel da escola, da família e da professora perante ele.

A sexta parte compreende as considerações finais, onde apresentamos algumas constatações frutos das entrevistas, das análises e da articulação de todas as demais partes dessa pesquisa.

Após as referências, que detalham o material bibliográfico por nós pesquisados, constam os anexos, que contêm os roteiros das entrevistas, e as notas de campo que registram percepções da pesquisadora sobre alguns dos encontros com as profissionais entrevistadas.

2 O PROFESSOR E A CONSTITUIÇÃO DE SUA IDENTIDADE: PROCESSOS SUBJETIVOS EM DESENVOLVIMENTO

"Nunca se pode saber de antemão de que são capazes as pessoas, é preciso esperar, dar tempo ao tempo, o tempo é que manda, o tempo é o parceiro que está a jogar do outro lado da mesa, e tem na mão todas as cartas do baralho, a nós compete-nos inventar os encartes com a vida".

José Saramago

Um debate importante e atual tem mobilizado pesquisadores que trabalham com a formação de professores. Trata-se de discussões sobre a constituição do professor enquanto profissional. Temas polêmicos como proletarianização dos professores, formação docente e saberes pedagógicos são discutidos por diversos autores, entre eles, Tardif (2002), Nóvoa (1995), Contreras (2002), Villa (1998) e inspiram reflexões bastante pertinentes sobre o professor e seu percurso, incluindo aí sua formação enquanto profissional mas, também, enquanto sujeito.

Para Cunha (2000), a tentativa de compreender a Escola tendo como referência uma perspectiva estritamente técnica, já não faz mais sentido. Contemporaneamente, o foco principal volta-se para o professor, suas práticas pedagógicas e, mais ainda, para o cotidiano da escola e as situações que ali são vivenciadas.

A identidade do professor em nossa sociedade está configurada por dimensões amplas, complexas e, por vezes, indefinidas.

A imagem do professor, estabelecida historicamente ou pelo senso comum, parece ser reforçada por uma idéia de profissional imbuído de fazeres e valores socialmente pré-determinados. Espera-se do professor conhecimentos específicos, habilidades e, até mesmo, posturas pessoais que conferem a esse profissional uma responsabilidade de satisfazer a determinados tipos de expectativas. Diante desta perspectiva, as características do saber e do fazer docente estão articuladas do ponto de vista de uma racionalidade puramente técnica que impõe ao docente a função de cumprir prescrições externas perdendo, assim, o controle de seu fazer.

O entrelaçamento entre a imagem específica do professor e dos demais sujeitos culturais determina um papel profissional carregado de um significado social distinto, ou seja, o professor, enquanto sujeito social, encontra-se inserido em um contexto de representações e expectativas que acabam por ressignificar suas vivências e sua própria identidade. Pensar a identidade do professor enquanto ser social significa entrar em contato com as origens dessa profissão e suas representações.

Entre o que o professor tem sido e o conhecimento que se tem produzido a seu respeito aparece uma imagem fictícia e idealizada. Essa idealização do professor é mais um dos fatores que facilita o aparecimento de uma crise de identidade desse profissional. A pergunta "quem realmente sou eu?" é freqüente não apenas no imaginário, mas no cotidiano de muitos professores.

Podemos dizer que estamos vivenciando uma crise estrutural, tanto do sujeito quanto da sociedade, que se reflete em diversas dimensões e relações, gerando questionamento e dúvidas. Mas tal momento pode se constituir também como uma rica oportunidade para “(re)construir” idéias e práticas. Numa situação de crise podemos produzir algo culturalmente novo, uma vez que os “velhos” conceitos, já desgastados, não mais satisfazem.

Castro (2003) faz uma importante consideração sobre o papel do professor neste momento de transformação que toda a sociedade e, também, a educação, enfrentam:

A baixa qualidade do processo de qualificação profissional, as precárias condições de trabalho, a desmotivação e insatisfação no campo profissional e o reconhecido desprestígio social da ocupação têm sido apontados como definidores da natureza e qualidade do trabalho desenvolvido pelos docentes, considerado como uma das causas determinantes de situações de fracasso das escolas. Contudo, não há como ignorar que o papel dos professores é crucial para operar as mudanças pretendidas na escola e na sociedade.

(CASTRO, 2003, p. 224)

A partir dos anos 80, os professores e sua formação tornaram-se um foco importante dos debates na área educacional. Anteriormente, com maior ênfase no período após a segunda grande guerra, o tecnicismo vigente na educação reduziu o professor à sua capacidade técnica, e abriu a discussão para a possibilidade da substituição do professor pela máquina.

As conotações de afeto e doação, tidas como as habilidades prioritárias para o exercício pedagógico, estiveram e estão arraigadas ainda hoje e, talvez, tenham sido um dos fundamentos veiculadores da profissão como atividade feminina.

Fontana confirma tal concepção quando analisa que:

A escolha do magistério, além de marcadamente influenciada pela mãe, está associada a concepções sobre a profissão, definidas como vocação, amor, abnegação, doação e missão, que repercutem numa prática docente impregnada da idéia de que para ser professora basta gostar de crianças e dominar algumas habilidades técnicas adquiridas nos anos de experiência.
(FONTANA, 2000, p. 33)

A hipervalorização de características femininas na docência está relacionada com a organização cultural peculiar de nossas sociedades ocidentais, no período do pós-guerra, e parecem estar enraizadas na própria formação do "ser mulher" nos dias de hoje. É o que nos confirma Fontana:

O papel de professora vai se constituindo em nós misturado à nossa vida de meninas, mulheres, filhas, irmãs, esposas, mães, com suas práticas, rituais, fazeres e afazeres, desejos, medos, aspirações e frustrações, modos de dizer e de silenciar, que são histórica e socialmente construídos.
(FONTANA, 2000, p. 30)

Os professores e o processo de constituição de sua identidade também podem ser pensados, levando-se em consideração seus saberes. Tardif (2002) acredita que esses saberes são múltiplos e possuem *status* próprio. Os diferentes tipos de saberes (acadêmico, vivencial, relacional, entre outros) configuram doutrinas, bases para as atuações dos professores.

Dizer que a ação do professor baseia-se em determinadas "doutrinas" não implica em afirmar que esse sujeito saiba explicita e conscientemente os embasamentos de sua prática.

O que temos percebido em relação aos professores é uma freqüente busca por um saber sistematizado que possa trazer soluções para as dificuldades cotidianas.

Sabemos, também, que muitos professores criam suas próprias sistematizações em função de suas vivências ou experiências compartilhadas com seus pares, estudos e outros tipos de fontes.

Esse saber, que é incorporado ao saber-fazer, possibilita uma atuação pedagógica marcada prioritariamente pela improvisação e criação mediante situações problemáticas que surgem no decorrer da atividade. A subjetividade do professor passa a ser, então, sistematizada, e transforma-se num saber da experiência produzido através das situações compartilhadas com os diferentes atores do processo.

As fontes dos saberes dos professores são diversas durante sua atuação, e também estão relacionadas às fontes sociais de aquisição: família, ambiente escolar, educação recebida, etc. Neste contexto, o tempo exerce influência fundamental, pois o ato de ensinar pode ser entendido como algo proveniente da própria história de vida, construída ao longo de seu percurso. Nesta vertente da formação da identidade pelo crivo da socialização, Vygotsky (1989) nos traz uma importante contribuição através de suas idéias sobre o papel da mediação no processo de aprendizado.

Desta forma, a partir de sua inserção num dado contexto cultural, de sua interação com membros de seu grupo e de sua participação em práticas sociais historicamente construídas, o indivíduo incorpora ativamente as formas de comportamento, já consolidadas na experiência humana (REGO, 1998).

A formação da identidade humana resulta da interação dialética do homem com seu meio sócio-cultural. À medida que o ser humano transforma seu meio, transforma a si mesmo.

Portanto, para humanizar-se, o indivíduo precisa desenvolver-se culturalmente em determinado contexto social e interagir com outros.

Este processo, intimamente ligado ao contexto sócio-cultural em que o sujeito se insere, processa-se de forma dinâmica e dialética.

Vemos que a formação da identidade, então, pode ser considerada como um processo individual e também coletivo e social, o que implica na interação do indivíduo com seus pares. É o que assinala Tardif:

Se uma pessoa ensina durante trinta anos, ela não faz simplesmente alguma coisa, ela faz também alguma coisa de si mesma: sua identidade carrega as marcas de sua própria atividade, e uma boa parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.

(TARDIF, 2002, p. 56)

Na trama das relações sociais de seu tempo, os indivíduos que se fazem professores vão se apropriando das vivências práticas e intelectuais, de valores éticos e das normas que regem o cotidiano educativo e as relações no interior e exterior do corpo docente (FONTANA, 2000). A construção da identidade do professor envolve, portanto, o contexto político, ideológico e ético, no sentido de que a elaboração pessoal de normas e valores é influenciada por crenças, atitudes morais e religiosas que são divulgadas em seu tempo e no espaço em que vive (NÓVOA, 1995).

O "ser" professor pode passar pelo "tornar-se", "querer ser", "descobrir ser", enfim, durante sua vida profissional o professor "(re) constrói" sua escolha profissional. Este processo envolve um exercício de memória, um retorno às origens, percorre caminhos repletos de valores, crenças e verdades construídas através dos diversos fazeres e saberes.

Nesse sentido, a identidade do professor é produto de um mundo social, mas é também o resultado de ressignificações, de renascimentos.

Tardif (2002) sublinha o valor do trabalho docente como instrumento e exercício de transformação interna. A carreira realizada ao longo do percurso é responsável, em grande parte, pela construção da própria identidade deste profissional, pois incorpora valores, tradições e todo um conjunto de atributos específicos desta atuação. O professor apropria-se de um *saber-fazer* e de um *saber-ser* numa dimensão historicamente construída. Esse aprendizado se dá tanto através de seus entrelaçamentos sociais vividos quanto das mudanças internas ocorridas, ao longo do percurso profissional.

Uma das verdades mais angustiantes com a qual se depara o professor iniciante talvez seja a situação do não saber (TARDIF, 2002). O encontro com o mercado de trabalho motiva o professor iniciante a questionar sua formação e seu aprendizado. Não são raros os casos nos quais os professores verbalizam suas dificuldades, alegando que não aprenderam o suficiente, na graduação, para o exercício prático da profissão, mas apenas conhecimentos teórico.

Entretanto, o contexto de ensino-aprendizagem é repleto de situações diversificadas, que exigem diferentes habilidades para lidar com suas variações transitórias. Para Tardif (2002), somente através da experiência com essas situações é que os professores irão desenvolver o *habitus*, o estilo de ensino e, até mesmo, os traços da personalidade profissional.

O percurso acadêmico na formação desse profissional é um grande referencial quando pretendemos analisar a forma como lida com as situações adversas. O contexto da dificuldade de aprendizagem, quase que inevitavelmente, nos remete ao problema da formação docente.

Muitas questões relativas a formação docente precisam ser repensadas e refeitas: o quê, em sua formação, capacita o profissional professor para enfrentar os percalços e descaminhos do processo ensino-aprendizagem? Como esse profissional percebe as dificuldades de aprender? Como ele lida com a possibilidade do não cumprimento dos objetivos propostos?

O encontro com o fracasso escolar confronta o professor com sua própria aprendizagem, seu próprio percurso enquanto aluno e com outros papéis que já tenha desempenhado. A descoberta do não-saber está longe de ser simplesmente mais um fator agregado ao contexto da formação docente, pois encontra-se num terreno de competências e atribuições que, muitas vezes, ainda não estão tão bem definidas como deveriam.

A opção de encaminhar o aluno com dificuldade a profissionais especialistas ou trabalhar com ele, contando com os recursos da própria escola, revela situações diferenciadas acerca da relação do professor com esse aluno. Os sentimentos que esta situação suscita, geralmente, vão desde a angústia da inexperiência, a ansiedade devido a inabilidade em lidar com a questão, até mesmo à revolta com sua formação inadequada. Talvez esses sentimentos transformem-se em inquietudes que mobilizam o professor à busca constante de novas propostas para os desafios, com os quais está envolvido.

As experiências cotidianas com os alunos, qualquer que seja o perfil deles, com ou sem dificuldades, são sempre uma descoberta diária, e envolvem uma permanente "(re) construção". A esse respeito, não há certezas absolutas e acabadas, e nem "receitas prontas".

Há a possibilidade de mudança, de construção de novos conhecimentos, de novas tentativas, que nem sempre levam ao acerto esperado. Assim é a educação e, mais especificamente, a relação com os alunos e suas dificuldades.

Mas como explicar a identidade de um profissional que se constitui em função de relações políticas e sociais, e não somente de acordo com seu desejo? Que caminhos percorre o professor na construção de sua profissionalização? A socialização é um processo de formação do indivíduo que percorre toda uma trajetória de relações e trocas interpessoais. Os desempenhos e habilidades, também, são construídos de forma sócio-cultural, o que permite ao indivíduo estabelecer uma identidade não apenas pessoal, mas também social. Acreditamos que, talvez, não exista uma profissão que necessite tanto de trocas de experiências interpessoais como a de educador.

Como podemos compreender o processo de constituição do ser professor, de sua profissionalidade, relacionando as dimensões específicas do indivíduo com as mais gerais do coletivo e da sociedade? Contemporaneamente, a pesquisa sobre a formação do professor ou constituição da identidade docente tem sido tratada por diferentes concepções e abordagens, abrangendo não somente o contexto psicológico, mas também determinantes de cunho sócio-culturais e político.

A perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano configura a construção da condição humana, exatamente nessa dimensão: as relações do homem com a sociedade e suas interfaces cultural e política.

Neste enfoque, o sujeito é compreendido como um ser histórico-cultural e todo o seu desenvolvimento, no percurso de sua existência, relaciona-se a um processo histórico ontogenético e, também, filogenético. Este modo de pensar o homem leva-nos a refletir sobre o papel de sua ação na transformação do meio em que vive, pois, mediante sua atuação, o homem transforma o seu meio, mas também é transformado por ele.

O homem, sendo um ser essencialmente ativo, através das atividades que desempenha cria e modifica a realidade material e social em que se insere, ao mesmo tempo em que esta realidade age sobre ele modificando-o também. A constituição de sua identidade se processa então na interação social, envolvendo, necessariamente, atividade e consciência.
(FINOCCHIO, 2000, p.55)

O termo "identidade", que nos interessa de forma especial na presente pesquisa, é alvo de inúmeras definições que, por vezes, ressaltam o processo de individualismo, postura que se apresenta voltada para o campo da Psicologia. Outras definições tratam a identidade como um tipo de metamorfose interna, algo que se transforma dependendo das condições externas.

É o que Finocchio (2000) denomina como "identidade metamorfose", onde está em jogo o significado atribuído pelo "outro" e pelo próprio indivíduo à vida, aos fatos e acontecimentos que os envolvem. Isso pressupõe uma identidade que não é pré-estabelecida e nem parte de uma essência, mas uma construção que se dá dentro de uma sociedade, em um grupo regional, em uma família, através do fazer cotidiano.

A autora continua delimitando o termo identidade como sendo um processo dinâmico que se constitui de características peculiares do indivíduo, decorrentes do conjunto de relações sociais vividas por ele, ao longo de uma história particular.

O fazer cotidiano delimita o território do trabalho, da profissão. A atividade humana é requisito indispensável para que o indivíduo possa apropriar-se dos conhecimentos do mundo externo, e se constitui também como fator primordial na construção de sua identidade.

É mediante sua atuação no mundo que o homem modifica seu jeito de ser, pensar, agir e sentir. Constrói relações sociais, ao mesmo tempo, em que satisfaz suas necessidades. Desta forma, o trabalho configura-se numa dimensão de grande importância para o desenvolvimento de todo este processo de relações e construções.

Finocchio (2000) afirma que a transformação do ser humano é inevitável, quando consideramos que o real é movimento, é transformação incessantes operados pela atividade humana fundamental: o trabalho. A partir daí, todo o processo de desenvolvimento humano, principalmente, no que se refere ao seu funcionamento interno, pode ser entendido como um resultado de suas atividades que implicam num intercâmbio entre o externo e o interno. Esta forma específica de agir, de internalizar o mundo e apropriar-se dele é que possibilitará a construção da consciência humana.

Sobre a construção da consciência, Molon (1999) afirma que ela é construída no contato social. Sua origem é, pois, social e histórica.

Para essa autora, a constituição do sujeito passa pelo reconhecimento do outro, mas fundamentalmente pelo auto-conhecimento do eu, o que se dá na relação com os outros.

Convém lembrar que antes mesmo das primeiras relações sociais serem estabelecidas, o indivíduo já está inserido no mais importante grupo social: a família.

É através das relações entre seus membros que o indivíduo pode situar-se no mundo e compreender que faz parte dele. A qualidade dessas primeiras relações representa a base para posteriores trocas com o meio, as quais gerarão representações e significações variadas, que constituirão a individualidade do sujeito.

E o que dizer a respeito do sujeito na escolha de sua profissão? A construção da identidade específica do professor permeia caminhos diversos que vão desde os referenciais e modelos familiares (mãe professora, por exemplo) até os ideais sociais (a crença de que o magistério é uma profissão feminina).

Atualmente, uma questão importante se coloca: a figura do profissional professor vem sofrendo profundas modificações. Sua imagem já não tem o mesmo valor social que antes lhe outorgava um certo tipo de status na sociedade.

Villa (1998) faz uma análise desta situação e sugere três tendências que poderiam explicar este enfraquecimento: a dessacralização da ciência e da cultura, a introdução das novas tecnologias e o enfraquecimento dos papéis sociais tradicionais. Segundo o autor, estas tendências teriam diluído os contornos clássicos da figura do professor, sua identidade e autoridade.

Tardif (2002) faz uma breve retrospectiva das transformações históricas da imagem do professor, e compreende que a valorização social da profissão docente vem se tornando, nos dias atuais, cada vez mais enfraquecida.

Tal autor argumenta que a autoridade atribuída à figura do "pedagogo" na Grécia Antiga - aquele que conduzia as crianças ao aprendizado e as apresentava aos valores e costumes vigentes -, foi cedendo lugar à cientificação e tecnologização da Pedagogia emergente, fenômeno que se confirma no século XX. Nesse sentido, Tardif (2002) comenta que:

O saber docente pluralizou-se e diferenciou-se com o surgimento de subgrupos de especialistas e de docentes portadores e reivindicadores de saberes específicos. A idéia tradicional do docente enquanto educador parece ultrapassada. O docente cuida da instrução dos alunos; a formação integral da personalidade não é mais da sua competência. (TARDIF, 2002, p.46)

Realmente, a autoridade do professor era assegurada pelo seu conhecimento, pelas duras formas de ameaça e repressão feitas aos alunos. Essa era sua imagem: alguém que detinha o controle e o poder sobre o processo educativo. A identidade do professor na modernidade contempla uma perspectiva muito mais complexa do sujeito, remetendo-nos a questões de cunho coletivo e subjetivo.

Para González Rey (2001), a questão da identidade relaciona-se a um processo mais amplo de constituição da subjetividade, que implica indivíduo e sociedade numa relação indivisível, na qual ambos são momentos diferenciados, como faces de uma mesma moeda.

Reportando-nos novamente a esse autor, podemos entender a subjetividade como um termo utilizado para a caracterização do mundo interno do sujeito, envolvendo um sistema complexo de significações e sentidos produzidos na vida cultural humana (GONZÁLEZ REY, 2002). Sentido e significado são termos utilizados também por Vygotsky(2000) quando este autor esclarece-nos sobre a singularidade do sujeito.

"(...) o sentido de uma palavra é a soma de todos os fatos psicológicos que ela desperta em nossa consciência. Assim, o sentido é sempre uma formação dinâmica, fluida, complexa, que tem várias zonas de estabilidade variada. O significado é apenas uma dessas zonas do sentido que a palavra adquire no contexto de algum discurso e, ademais, uma zona mais estável, uniforme e exata. (...)o significado, ao contrário, é um ponto imóvel e imutável que permanece estável em todas as mudanças de sentido da palavra em diferentes contextos."(VYGOTSKY, 2000, p. 465)

O autor objetivava com esta discussão, explicar a relação entre linguagem (um produto social) e pensamento (um processo interno, individual) mediado pela questão do signo. Para ele, a relação do homem com o mundo não é direta, sendo mediada pelos signos (representações de todas as ordens). Entendemos que Vygotsky , com esta discussão, busca explicar o processo de internalização/apropriação e o faz porque supõe que o sujeito se constitui como singularidade a partir da matéria-prima que é social.

Nesta pesquisa, também há essa suposição, por isso podemos discutir e compreender a singularidade como sendo originária de um conteúdo social (linguagem, vivências, práticas etc.), e daí falarmos de significado (a parte mais estável dos signos) e sentido (uma parte mais fluida e instável dos signos).

González Rey (2002), compartilhando desta mesma proposta teórica, refere-se à subjetividade distinguindo dois momentos em sua constituição: a subjetividade individual e a social, havendo entre essas instâncias uma integração simultânea.

Assim, a subjetividade individual é determinada socialmente, mas este processo não se constitui num determinismo linear, e sim numa reciprocidade. Desta forma:

As subjetividades social e individual constituem dois níveis que se integram na definição qualitativa do subjetivo e que, ao mesmo tempo, são momentos constantes de tensão e contradição que atuam como força motriz do desenvolvimento em ambas as instâncias da subjetividade. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.37)

Nesse sentido, podemos entender o indivíduo enquanto constituinte da subjetividade social ao mesmo tempo em que se constitui subjetivamente nela. Esse pensamento é o norte para a compreensão do indivíduo constituído na dimensão sócio-histórica:

O sujeito é histórico, uma vez que sua constituição subjetiva atual representa a síntese subjetivada de sua história pessoal, e é social, porque sua vida se desenvolve na sociedade, e nela produz novos sentidos e significações que, ao constituir-se subjetivamente, se convertem em constituintes de novos momentos de seu desenvolvimento subjetivo. (GONZÁLEZ REY, 2002.p.38)

A subjetividade social e individual atuam na qualidade de constituintes e constituídos do outro e pelo outro. O autor continua afirmando que nenhuma atividade humana resulta em uma ação isolada do conjunto dos sentidos que caracterizam o mundo histórico e social do indivíduo. Isso nos leva a compreender que o sujeito aprendiz expressa sua subjetividade nos diferentes espaços sociais em que vive.

A sala de aula não é simplesmente um cenário relacionado com os processos de ensinar e aprender. Nela aparecem como constituintes de todas as atividades aí desenvolvidas, elementos de sentido e significação procedentes de outras zonas da experiência social, tanto de alunos quanto de professores.
(GONZÁLEZ REY, 2001, P.1)

Variados são os aspectos que conferem à formação do professor um caráter especial. O espaço profissional do professor ou o trabalho na escola exigem que ele lide com dimensões variadas, desde as expectativas dos alunos e seus pais, até as experiências com os demais colegas e o confronto com as situações adversas.

O cotidiano na escola, hoje, exige do professor muito mais habilidades que antes, talvez, não fossem necessárias. Situações de violência, cobranças familiares e sociais, além da gravidade de determinadas situações enfrentadas, colocam o professor numa situação de despreparo. Refletindo sobre esse difícil momento em que se encontra a educação, Larocca argumenta que:

(...) é de se supor a difícil posição em que se encontra o professor, destinatário de expectativas e cobranças sobre a melhoria do ensino e de desafios que o cotidiano lhe põe à frente. Bem ou mal preparado, o professor enfrenta um cotidiano difícil, independentemente de questionamentos sobre quais atribuições seriam de sua competência. (LAROCCA, 1999, p.19)

A autora continua defendendo a idéia de que o desafio maior é formar professores preparados tanto do ponto de vista do domínio de conteúdos quanto técnico, favorecendo melhores condições para construção do conhecimento.

Outro desafio apontado por Larocca (1999) na formação de professores é o de resgatar sua própria identidade, algo que foi se perdendo em meio a tantos modismos teóricos, estereótipos idealizadores ou paradigmas já ultrapassados.

Sua formação, muitas vezes falha, não tem conseguido promover o encontro produtivo com um referencial epistemológico que possa nortear sua atuação profissional. O professor recém formado segue na busca não apenas da sua própria *episteme*, mas também de uma imagem com a qual possa identificar-se.

Tanto no início como no decorrer da carreira é comum o professor enfrentar situações que o coloque de frente com o inesperado, com o não saber, mas que se fazem, conforme já dissemos, como aquelas de maior importância em sua trajetória.

Portanto, a angústia do *não saber* e do *não saber fazer*, incerteza característica da atividade docente, muitas vezes, mobiliza, no professor, diferentes modos de atuação, desde a troca de experiências com seus pares, até a busca de inovações metodológicas nas mais variadas fontes de conhecimento. Este processo de constante busca pelo acerto confere à profissão docente um caráter particular que implica na compreensão do ser humano, de si e do outro, no intuito de prover melhores condições para o processo ensino-aprendizagem.

Constata-se, assim, que a formação do professor é um processo amplo e complexo. Amplo porque envolve toda a sua vida, desde suas experiências infantis com a mãe e primeiros professores, até sua formação universitária e, principalmente, o seu trabalho cotidiano na escola e na sala de aula. É também complexo porque implica em relacionamentos/entrecruzamentos diversos dos acontecimentos de toda sua vida como um todo e, inclusive, porque o professor vai atribuindo sentidos subjetivos às suas experiências e às coisas que acontecem ao seu redor.

Portanto, a formação do professor constitui um processo que reúne e combina acontecimentos sociais, além de produções subjetivas e internas.

Se o professor forma-se de acordo com suas vivências (experiências, significados sociais, sentidos particulares), e se considerarmos que uma das características de nossa sociedade atual tem sido a desestabilização de muitas práticas e identidades consolidadas, podemos considerar que a figura e o papel desempenhado pelo professor têm se transformado. A cobrança em relação ao professor passa a exigir que ele faça o seu trabalho, levando em consideração as mudanças constantes e rápidas de nosso tempo, e também que as incorpore.

Considerando a imagem que a sociedade tinha dos professores e dos alunos há cem anos atrás, constatamos que suas atribuições eram bem definidas: o professor sabia e, por isso, ensinava aqueles que não sabiam, nesse caso os alunos. Atualmente, essa certeza não se apresenta mais. Na nossa sociedade atual, todos os contornos e as atribuições de variadas instituições têm sido questionados, e isso ressoa também na ação e na figura do professor. Esta instabilidade gera uma crise social em relação à escola e à identidade do professor: como as pessoas vêem esse profissional e como ele próprio se vê.

A questão que permanece é, portanto: como formar esse profissional no atual contexto? Muitos pesquisadores, já citados anteriormente, têm se dedicado a discutir esse problema. Um dos pontos mais debatidos considera que, nessa instabilidade e complexidade de nossa sociedade contemporânea, há que se sublinhar o professor, seu mundo e seu funcionamento interno (subjetividade) como possibilidade de formação

geradora de mudança, mas que também faz um contraponto à desumanização do mundo. Portanto, a crise não é apenas social, pois se manifesta na subjetividade do professor e nas suas ações.

Surge, assim, nossa proposta de investigação, que considera algumas de suas experiências vivenciadas em nossa atualidade, enfatizando as seguintes questões: como o professor pensa, sente e fala sobre o seu trabalho e sobre os problemas de aprendizagem? Como esse profissional estabelece relações entre família/escola/aprendizagem?

A esse respeito, não podemos perder de vista nosso enfoque na subjetividade desse profissional e, para tanto, respaldamo-nos na pesquisa de Cunha (2000) sobre a constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula. Essa autora afirma que:

As atividades que o professor realiza configuram sua subjetividade, ao mesmo tempo que possuem as marcas desta. Esta subjetividade é resultado de um complexo processo histórico-cultural. A subjetividade não se constitui numa organização fixa e imutável. Os modos e os resultados através dos quais as configurações subjetivas apresentam-se dependem dos elementos que se mobilizam em cada momento e da história que vai sendo configurada

(CUNHA, 2000, p. 15).

Consideramos que a constituição da identidade do professor compreende processos subjetivos que se desenvolvem no percurso de sua formação, em suas constantes "(des)construções" e "(des)conhecimentos" a respeito de questões inerentes a sua própria formação identitária.

Entendendo que essa produção constitui-se como um processo de permanente construção e reconstrução, que implica em internalizações; trocas interativas entre os ambientes externo e interno desses professores, e que se configuram também, em um contexto histórico-cultural em constante

desenvolvimento. Nesse sentido, esse processo seria ao mesmo tempo individual e social.

Cunha (2000) analisa que "todo professor é sujeito de sua prática, ou seja, no seu dia-a-dia, o professor pensa e age e tem seus motivos para fazê-los" (CUNHA, 2000, p.30). Portanto, não nos cabe aqui compreender o professor enquanto um profissional bom ou ruim, e sim como, produtor de um saber-fazer cotidiano. A esse respeito, trataremos nos capítulos a seguir.

3 O QUE JÁ FOI DITO E O QUE AINDA PODEMOS DIZER SOBRE O FRACASSO ESCOLAR

“Os dramas do aprender e do não-aprender são decorrentes dos diferentes momentos do conhecer, que se estendem a todos os indivíduos no decorrer do processo de crescimento e de aprendizagem. Entretanto, por diferentes e diversas razões, não os compreendemos, e facilmente, adotamos a análise na perspectiva do fracasso e do distúrbio de aprendizagem”.

Lúcia Maria Vaz Peres

Ensino e aprendizagem foram, e ainda hoje são, temas com os quais todos os profissionais da educação estão envolvidos. Nunca se questionou tanto sobre competências, práticas e posturas docentes, mais ainda a figura do profissional professor, sua formação e profissionalização. A escola está sob o olhar atento de uma sociedade ávida por maiores e melhores oportunidades de acesso ao conhecimento.

Entretanto, o discurso sobre esses temas ainda é muito voltado para aspectos causais, discussões sobre patologias e influências genéticas. Para Charlot (2000), este tipo de discurso, de certo modo, naturaliza o fenômeno e traz a sensação de que somos, hoje, “vítima” do fracasso escolar, assim como outrora já fomos de algum tipo de peste fatal.

Discutir sobre o fracasso na aprendizagem deveria remeter-nos a um diferente olhar, de compreensão do não dito, capaz de romper com a superficialidade discursiva de concepções teóricas, etiologias, prognósticos, diagnósticos ou quadros nosológicos.

Esse novo olhar requer, sobretudo, repensar a forma como o aluno que foge aos padrões estabelecidos pela instituição Escola é percebido e tratado. Ele requer, também, um redimensionamento da figura do professor, de sua subjetividade frente à estas questões, levando-se em conta o que pensa, como percebe, que sentimentos mobiliza, como vivencia e como constrói sua prática diante da existência das dificuldades de aprendizagem na escola.

O próprio termo fracasso escolar ainda é alvo de muitas discussões: pretende ressaltar dificuldades, distúrbios ou problemas de aprendizagem? Fracasso escolar ou baixo rendimento? Não será nossa intenção elaborar alguma nova definição, e sim revisitar as já existentes e penetrar nessa discussão, uma vez que ela se relaciona ao tema central de nossa pesquisa.

Seria interessante, então, começar por algumas definições que, de certa forma, incluem aspectos do percurso histórico sobre como a questão dos problemas de aprendizagem vem sendo analisada no transcorrer do tempo, em particular, no Brasil.

Os trabalhos da Medicina, já no final do século XVIII e início do século XIX, na Europa, deram ênfase às causas orgânicas dos comprometimentos escolares. Em 1946, com a criação do primeiro Centro Psicopedagógico, em Paris, encontramos um marco da postura diagnóstica e organicista frente às dificuldades escolares. A conduta então privilegiada era o chamado psicodiagnóstico, que consistia no diagnóstico, prescrição, tratamento e prognóstico dos casos (MASINI, 1993).

Na década de 60, a medicalização foi a tendência imperativa nos estudos sobre o tema das dificuldades escolares.

Para Scoz (1994), no Brasil, nesta mesma época, havia uma forte influência da literatura estrangeira, principalmente americana, que trazia uma concepção fortemente organicista associada a uma visão patológica do fracasso escolar.

Daí o surgimento de alunos rotulados como portadores de disfunção cerebral mínima, hiperatividade, dislexia.

Esta postura parece que facilitava a aceitação deste aluno por parte da escola, visto que era portador de uma doença, mas, ao tempo, desmotivava os próprios educadores de nele investirem. Criava-se, então, um estado de acomodação frente à suposta "doença" da criança.

Passado o período do deslumbramento com a idéia de patologia das dificuldades escolares, ainda no século XX, esta posição começa a ser questionada sob a ótica de que as posturas de medir, observar, testar e rotular o aluno não chegariam a conclusões que pudessem contribuir para ajudá-lo, efetivamente, a superar as dificuldades de aprendizagem. Nesse modelo de diagnóstico, a criança aparecia fragmentada e, então, era encaminhada aos atendimentos especializados com a finalidade de readaptação à sociedade, aos padrões de eficiência por ela estabelecidos (MASINI, 1993).

No Brasil, Patto (1999) também questionou esta ênfase no diagnóstico, propondo a idéia da "produção do fracasso", que leva em consideração o ponto de vista da política educacional. A autora faz uma discussão sobre como a escola se constitui reprodutora das desigualdades sociais e legitimadora da dominação presente no discurso oficial.

Collares (1996) também analisa o tema, enfatizando os preconceitos no cotidiano escolar por parte de diretoras e professoras que atribuem a causa do fracasso escolar a fatores relacionados ao aluno e a sua família, isentando a escola de sua responsabilidade.

A "patologização" das dificuldades de aprendizagem, já na década de 80 do século anterior, foi fortemente criticada. O alvo principal foi o papel da escola para o efetivo preparo da clientela que a frequenta, ressaltando-se, nesse caso, a inadequação da estrutura, do funcionamento, dos currículos e dos métodos da escola enquanto instituição (MASINI, 1993).

Desde então, novas formas de pensar e tratar o aluno com dificuldades foram produzidas, divulgadas, aceitas e, muitas vezes, colocadas em prática, buscando novos rumos educacionais para tirar do aluno o papel de único culpado. Entretanto, ainda hoje nos deparamos com pensamentos e atitudes enraizadas em preconceitos, mitos ou idéias errôneas sobre o fracasso escolar. É para este ponto que Collares (1996) nos chama a atenção, salientando que, por vezes, o cotidiano escolar é permeado de preconceitos e juízos prévios sobre o aluno e suas famílias. A explicação para o fracasso escolar seria então: crianças não aprendem porque são pobres, negras, imaturas ou porque seus pais são analfabetos, alcoólatras, as mães trabalham fora, não ensinam aos filhos, etc.

Para o senso comum, costuma-se entender o aluno que tem dificuldades escolares como aquele cujo desempenho não é satisfatório, ou seja, não está dentro da média dos padrões estabelecidos, tanto na qualidade de tarefas, quanto nas pontuações, obtidas nas avaliações.

Esta idéia dificulta a compreensão de que o fracasso escolar resulta de formas e normas instituídas pela escola, cuja execução local revela arbitrariedades. Dentre elas, ressalta-se a definição do nível de exigência para os alunos, a partir do qual institui-se a fronteira que separa aqueles que têm êxito daqueles que não o obtêm (PERRENOUD,2000).

A respeito das diferenças sócio-culturais, podemos pensar que, em função da rígida padronização estabelecida pela antiga escola, muitos profissionais da educação esquecem-se de que cada indivíduo é diferente devido à interação entre o que é, de onde vem e onde está (IMBERNÓN, 2000).

Soares (1987) explica que para a "ideologia do dom", as causas do sucesso ou fracasso na escola são atribuídas aos indivíduos, ou seja, a escola oferece as mesmas oportunidades para todos, e o bom aproveitamento delas dependerá do dom, da aptidão, da inteligência, do talento de cada um. Nesta perspectiva, diferenças individuais explicariam as diferenças no rendimento escolar.

A autora continua, analisando outras duas formas de explicação para o fracasso escolar: a ideologia da deficiência cultural e a ideologia das diferenças culturais. A primeira defende a idéia de que as desigualdades sociais é que seriam responsáveis pelo baixo rendimento na escola. A segunda propõe que o aluno sofre um processo de marginalização cultural e fracassa.

Peres (1997) corrobora a crítica de Soares (1987) relativa às explicações anteriores, quando salienta que o discurso elaborado por aquelas perspectivas centra-se na "falta de talento" do sujeito.

Há uma tendência por parte de alguns educadores de justificar as dificuldades da escola, como sendo falta de capacidade, pré-requisitos ou habilidades que ainda não se desenvolveram. Podemos supor, então, que, embora combatidas no discurso, ainda persiste em relação à aprendizagem a visão de "dom".

Peres (1997) continua fazendo uma consideração interessante sobre a questão do conhecimento desejado. Segundo a autora, a linearidade deste conhecimento e da aprendizagem de perguntas e respostas está presente no inconsciente coletivo educacional dos adultos. Parece, portanto, haver um "padrão esperado" ou "estabelecido" que determinaria tempos, formas e referenciais para o aprender:

Os dramas do aprender e do "não aprender" são decorrentes dos diferentes momentos do conhecer, que se estendem a todos os indivíduos no decorrer do processo de crescimento e de aprendizagem. Entretanto, (...) não os compreendemos e facilmente adotamos a análise na perspectiva do fracasso e do distúrbio de aprendizagem. Tal perspectiva focaliza o lugar do não-poder-saber, em que o sujeito passa a assumir a representação arquetípica do louco, tanto na família quanto na escola. (PERES, 1987, p.157)

Finalizando sua análise sobre a questão do fracasso escolar, Peres (1997) defende a tese de que, para mudar a situação existente, é necessária a compreensão de que a criança é apenas resultado de um sistema. Cabe à escola diminuir o índice de dificuldades das crianças e se preocupar em oferecer metodologias alternativas renovadas.

No terreno das habilidades lingüísticas, Sawaya (2000) fez um estudo sobre o fracasso escolar, discutindo a relação entre a competência lingüística da criança e suas capacidades cognitivas.

A autora conclui que a Escola ignora o que a criança conhece, suas capacidades, habilidades, seu contexto sócio-cultural, sustentando a idéia de que as crianças de classes populares continuam sendo vistas como carentes de habilidades que as favoreçam, no processo de leitura e escrita.

Polity (2002) coloca em discussão um fator pouco explorado, porém, muito importante: a "dificuldade de ensinagem". Essa autora utiliza estes termos para caracterizar um movimento escolar permeado pela fantasia da incompetência, gerando muita raiva no professor, em determinadas ocasiões; em outras, há uma ressonância da angústia do aluno, que não consegue aprender, na do professor, que não consegue ensinar.

Para Polity (2002), a situação de aprendizagem é um processo relacional, no qual todos os sistemas envolvidos são co-responsáveis e se influenciam mutuamente. Essa autora pensa a dificuldade de aprender como "uma síndrome biopsicossocial composta por três constituintes básicas: a criança, a família e a escola".

Alguns autores alertam para a existência de alguns estereótipos ou crenças existentes na educação, que tentam explicar as dificuldades de aprendizagem.

Para Patto (1999), pode-se perceber que a crença na incompetência das pessoas pobres é generalizada em nossa sociedade. Collares (1996), ao confirmar essa crença, desdobra-a na idéia de que a criança pobre, marginalizada culturalmente, ou vem como página em branco, tabula rasa, ou vem repleta de defeitos, pontos negativos.

As dificuldades de aprendizagem também requerem uma análise do contexto da escola diante do aluno com problemas.

Weiss (1994) afirma que, em muitos casos, as dificuldades escolares são consideradas como uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da instituição. Coelho (1994), complementando a idéia anterior, ainda afirma que as dificuldades escolares configuram-se como "impossibilidade do sujeito em fazer frente às exigências da escola e também num fracasso da escola em operar com aquele sujeito".

Pain (1989) reporta-nos a cinco fatores que possibilitam a aprendizagem. - organismo, comportamento, cognição, desejos e fatores externos -, enfatizando a necessidade de serem articulados mutuamente e de forma equilibrada. A aprendizagem, segundo essa autora, mesmo levando em consideração seus determinantes externos, apresenta-se como um desafio pessoal para o aluno.

Alguns profissionais do meio educacional ainda atribuem aos fatores externos à sua atuação, a causa do insucesso dos alunos. Dorneles (2000) faz uma referência a essa tendência quando descreve os mecanismos internos de seleção presentes na escola. Segundo esse autor, há uma expectativa dos professores em relação a uma referência pré-estabelecida de aluno supostamente ideal, que se encontra completamente fora da realidade. Orientados por essa visão, os professores consideram o aluno como o principal responsável pelo fracasso da aprendizagem.

Qualquer que seja o enfoque, analisar um processo que questiona parâmetros de excelência da escola não é tarefa que possa ser realizada de forma assistemática, visto que o conceito de qualidade na educação não implica apenas em um conjunto de critérios que possa delimitá-la, hermeticamente.

Respaldamo-nos nas argumentações de Gracindo (2000), quando afirma que a qualidade na educação é reflexo de uma concepção de mundo e de sociedade, e também é resultado direto de como se dá a organização e o funcionamento sociais.

Macedo (2000) considera que as dificuldades escolares podem ajudar a constituir uma escola melhor e para todos, ressaltando a importância das competências e diferentes habilidades para uma maior participação na sociedade atual.

É interessante levantarmos uma questão, neste ponto de nosso raciocínio: qual a diferença entre um aluno que é reprovado na primeira série e outro que consegue chegar até as séries finais, mas que continua analfabeto, semelhantemente a sua fase inicial? Parece que a reprovação, de acordo com a organização escolar em séries, era realmente um grande incômodo, pois denunciava uma falha que, na grande maioria dos casos, era sempre atribuída ao aluno ou à sua família. Entretanto, a não-reprovação no sistema de ciclos tem mostrado que a permanência na escola também não é garantia efetiva de aprendizagem. A permanência do aluno na mesma série por um período maior de tempo não garante, à priori, sua aprendizagem.

Não podemos ter em mente a noção determinista ou, por vezes, unilateral e simplista de que o fato de um determinado aluno ser "aprovado" significa um ato de sucesso no percurso de sua aprendizagem. Assim como também não podemos estabelecer a relação entre reprovação e fracasso escolar.

Para Arroyo (2000), o fracasso escolar é uma expressão do insucesso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão. O então denominado fracasso escolar apresenta-se como uma denúncia, um indicativo de um sistema que discrimina, aliena, pune e exclui um segmento da população, no caso, os mais pobres. Cada vez mais, a Escola busca centrar no aluno, na família ou no sistema, a culpa pelo fracasso na aprendizagem.

Outra temática importantíssima no campo do aprendizado escolar é a discussão sobre a influência da família no processo de ensino-aprendizagem. De modo geral, os professores tentam associar direta e proporcionalmente o comportamento dos pais à escolarização dos filhos e ao rendimento escolar deles.

De certa forma, parece que todos os envolvidos na situação de aprendizagem concordam com a importância da participação da família no processo escolar, mas acreditamos ser necessária, hoje, uma maior compreensão da relação família/escola, indo além de cobranças que simplesmente questionam se a família acompanha os filhos à escola, se realiza suas tarefas com eles, se comparece à escola quando é solicitada.

Apesar de não ser ainda hoje discutida e compreendida tal como deveria, fundamentando-se numa definição mais precisa sobre o que deveria ser este envolvimento com a escolarização dos filhos, essa discussão da influência familiar sobre as crianças não é recente.

Alguns estudos relatam que o tipo de envolvimento familiar (pais autoritários, omissos ou democráticos) tem um impacto significativo no desempenho escolar (STEINBERG, 1992).

Parte da literatura estrangeira mostra-nos uma certa variedade de enfoques dados à essa questão, incluindo relevantes pesquisas sobre o estilo de atuação dos pais (GROLNICK, 1989), que podem funcionar como motivadores do aprendizado de seus filhos, (GROLNICK, 1994), e também se mostrarem mais participativos (ANGEL, 1990). Outros fatores considerados importantes são um ambiente psicossocial facilitador do desenvolvimento cognitivo (RUTTER, 1985), um bom ambiente familiar promotor de boa adaptação escolar (BRADLEY, 1988), um relativo nível intelectual materno capaz de incentivar as habilidades cognitivas da criança, (LUSTER, 1994) ou ainda, os esquemas do ambiente familiar como produtores de determinados comportamentos na escola (KELLAGHAN, 1977).

Evidentemente, todas estas argumentações foram extremamente válidas e embasaram muitos teóricos brasileiros, mas, de certa forma, são pesquisas que priorizam conseqüências de determinadas situações ou relações que poderiam afetar o desenvolvimento cognitivo de crianças, o que acarretaria em dificuldades no processo ensino/aprendizagem. Diante de tais resultados e estudos, sentimos a necessidade de conhecer e aprofundar nossos estudos e compreensão a respeito da visão do professor sobre a participação da família no processo de aprendizagem.

Talvez fosse importante considerar que o ponto imperativo da relação família-escola-aprendizado na vida dos alunos não estaria localizado no número de vezes que os pais verificam as tarefas ou questionam sobre as atividades escolares, mas sim como fazem isso, e que significados e

expectativas os professores têm em relação à participação das famílias de seus alunos nos processos de alcance ou não do aprendizado.

É importante ressaltar que quando uma família vivencia uma situação de dificuldade de aprendizagem de algum filho, geralmente, tem a tendência de tentar descobrir primeiramente algo errado "na" ou "com" a criança. Parece que a idéia da presença de uma doença ou de uma situação externa que pode ser diagnosticada como a causa do problema é uma situação que se aceita com mais facilidade. Entretanto, tal postura leva-nos a perder um foco mais genuíno para a análise da dificuldade de aprendizagem que envolve questões atitudinais, epistêmicas e, principalmente, relacionais. O fracasso escolar não se constitui e atua apenas no percurso do desenvolvimento da criança. Ele reflete também as tramas relacionais e culturais da família, da escola e de seus grupos.

A construção do desempenho escolar que implica no acesso à informação passa pela valorização que é dada ao conhecimento por parte das famílias, pelas expectativas que elas depositam no processo da escolarização das crianças ou, mais ainda, na qualidade que espera deste processo. É conveniente ressaltar que para o desempenho escolar são tão importantes a qualidade da escola e as novas tecnologias quanto a valorização do conhecimento pelas famílias (COELHO, 1994).

Dedicando-se com mais intensidade à questão familiar e à dinâmica do processo da dificuldade de aprendizagem, Parolin (2002) argumenta que a aprendizagem acontece em um permanente movimento de "(re) construção" de nós mesmos, do outro, da realidade que nos circunda e do próprio conhecimento.

Tentar trabalhar em uma destas instâncias isoladamente é ineficaz, pois só iria dividir o que é indivisível. A autora tem como base de seus estudos o enfoque familiar na questão do fracasso escolar, e suas argumentações giram em torno da importância da estruturação da família, ou seja, cada um dos membros desse grupo necessita exercer seus papéis de modo complementar. A autora acredita, também, que o sintoma da dificuldade de aprendizagem geralmente simboliza algo que "não pode ser dito", que está "oculto" nas relações familiares.

Conclui-se, então, que as famílias costumam apresentar limitações para entender e lidar com a dificuldade de aprendizagem dos seus filhos. A tendência mais comum nesse caso, é depositar e isolar na criança tais dificuldades sem, muitas vezes, conseguir compreender ou perceber as implicações familiares naquela situação.

Apesar das constantes inovações pedagógicas, das inúmeras reciclagens e de todo o aparato tecnológico, muitas escolas e professores também apresentam grandes limitações para trabalhar com seus alunos, principalmente, com aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Em decorrência desta realidade, os alunos podem mostrar-se desmotivados, e não identificam o contexto escolar como um referencial positivo; ao contrário, a escola muitas vezes passa a ter o significado de dificuldade, sentimento de inferioridade e exclusão. Como consequência, podemos perceber os altos índices de evasão, repetência e distúrbios de comportamento na maioria das nossas escolas.

Diante das dificuldades escolares, a família, a escola, os professores e o aluno perdem-se em inúmeras argumentações de defesa e mútuos ataques, cada qual com suas razões, porém, sem se chegar a um denominador comum. O que se tem afirmado até o momento, é que a escola parece ser uma instituição preparada para ensinar apenas crianças idealizadas, que não existem. Diante da criança real, ela se coloca como vítima de uma clientela supostamente inadequada (COLLARES, 1996). A "patologização" dos problemas de aprendizagem vem aumentando, e os profissionais da área de saúde, através de seus psicodiagnósticos, muitas vezes podem contribuir para o aumento deste perfil negativo e equivocado do aluno que não aprende (SALAZAR, 2000).

Muitos são os estudos e as pesquisas que tentam delimitar a dimensão e as causas das dificuldades escolares, entretanto, tais trabalhos parecem convergir para um ponto: os problemas, as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar devem ser compreendidos como um processo dinâmico, relativo e extremamente mutável. Tal idéia remete-nos a uma delimitação muito mais ampla a respeito destas questões.

Aquilo que é esperado e o que é oferecido a um aluno pode não ter o mesmo significado para todos os envolvidos no processo da escolarização da criança. Nem mesmo qual o tipo e nível de avaliação diagnóstica estão notoriamente explicitados. Em muitos casos essa avaliação pode até mesmo não acontecer, o que outorga ao aluno o título de possuidor de dificuldade de aprendizagem, sem que seja analisada a real dimensão do problema.

Compartilhamos da idéia de Bossa (2002), quando afirma que ainda há necessidade da ciência avançar nas pesquisas sobre o “fracasso escolar”. Tal afirmativa é fundamentada no sofrimento que a dificuldade escolar gera no aluno e no professor, nos prejuízos que representa ao país, o que reforça a necessidade de se pensar o fracasso a partir de um olhar mais amplo.

Segundo Charlot (2000) o insucesso escolar seria o não ter e o não ser. Esta seria uma “leitura negativa” do fracasso escolar onde se tentou, durante muito tempo, associar posição e origem social, juntamente com constituição familiar, às dificuldades escolares. Esse autor também considera que, nas teorias que analisam o fracasso escolar, o mais comum é encontrarmos um discurso de denúncia relacionado aos seguintes aspectos: o sistema educacional, a estrutura político-social e a atuação dos professores.

Uma compreensão mais apurada deste fenômeno requer também conhecimentos sobre aspectos de caráter subjetivo, capazes de suscitar algumas questões: porque os professores atuam, normalmente, de determinada forma? Poderiam fazer diferente? Foram capacitados para isso? Porque demonstram um conformismo e, até mesmo, uma certa alienação com alguns aspectos do processo educacional? Essas questões já se fazem presentes nas discussões de alguns autores, voltando-se mais diretamente para a crítica à formação que os professores recebem, e que não os prepara para lidar com a realidade tão complexa e diversa das salas de aula e das escolas.

Compreendemos, portanto, que o fracasso escolar não está localizado somente em pessoas, mas também em processos e práticas fundamentados em concepções que justificam as dificuldades de aprendizagem pelos padrões das diferenças ou deficiências, isentando o sistema de sua responsabilidade social para com os alunos.

O trabalho docente vem passando por inúmeras transformações que também contribuíram para a mudança de sua identidade, tanto no sentido do *status quo* quanto no da própria formação. Contreras (2002) argumenta que "o trabalho docente sofreu uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda de controle e sentido sobre o próprio trabalho, ou seja, a perda da autonomia" (CONTRERAS, 2002, p.25). O autor denomina esse processo de "proletarização" dos professores. Segundo ele, tais mudanças ocorridas na vida desses profissionais os aproximaram das condições e interesses da classe operária.

O aumento da burocratização do ensino, a priorização de determinados programas e processos institucionais e o aumento das formas de controle do trabalho docente são causas relevantes da rotinização em que vivem os professores. Sem muito tempo para todos os afazeres prescritos, deixam de lado o trabalho em conjunto e as experiências que poderiam ser compartilhadas. Entregam-se ao isolamento e, cada vez mais, ao individualismo. A busca por maior capacitação também é relegada a segundo plano.

Sabe-se que privar alguém do contato com a escola corresponde ao impedimento da apropriação do saber sistematizado e, conseqüentemente, do desenvolvimento de muitas de suas potencialidades.

Por outro lado, o fato de estar no ambiente escolar não é o suficiente para afirmarmos que ocorrerá a aprendizagem. É notório que uma infinita variedade de fatores, como a qualidade do processo, os agentes envolvidos, e as intercorrências, poderão dificultar ou facilitar o processo de ensino-aprendizagem. Esses fatores são, inclusive, o ponto de partida de muitas discussões que até hoje têm sido feitas sobre as causas do fracasso escolar: que fatores seriam os responsáveis pelas dificuldades de aprendizagem? Que papéis desempenham professores, alunos e demais profissionais da escola no processo de constituição e superação das dificuldades de aprendizagem? Que condições seriam necessárias para lidar, efetivamente, com a questão no ambiente escolar? O que ainda pode ser feito ou discutido, no intuito de promover o sucesso escolar?

O tema configura-se como o próprio desafio de falar sobre algo que foge ao controle de determinados padrões instituídos, como é o caso da dificuldade de aprendizagem, que mobiliza inquietações, angústias e variados sentimentos, os quais partem de questionamentos diversos, como: o que pensa o professor sobre seu aluno que fracassa? Como vivencia essa situação? Como os professores vêem a participação das famílias nesse problema?

Portanto, discutir sobre este tema é, sobretudo uma oportunidade de repensar e, também, reconstruir idéias em torno da questão.

4 O PERCURSO METODOLÓGICO DA PESQUISA

"A pesquisa qualitativa se debruça sobre o conhecimento de um objeto complexo: a subjetividade, cujos elementos estão implicados simultaneamente em diferentes processos constitutivos do todo, os quais mudam em face do contexto em que se expressa o sujeito concreto. A história e o contexto que caracterizam o desenvolvimento do sujeito marcam sua singularidade, que é expressão da riqueza e plasticidade do fenômeno subjetivo"

González Rey

No presente trabalho, não tivemos a pretensão de coletar grandes quantidades de dados e submetê-los à análise estatística. Não pretendíamos realizar uma pesquisa quantitativa, mas um trabalho que permitisse contemplar, numa visão mais totalizadora, o professor e o processo subjetivo que o constitui como tal no cotidiano da escola. Justifica-se, assim, uma opção pela abordagem qualitativa de pesquisa, pois, como nos confirma González Rey (2002), a abordagem qualitativa no estudo da subjetividade volta-se para a elucidação, para o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade, não tendo como objetivo a predição, a descrição e o controle do fenômeno estudado. Esse autor continua:

A epistemologia qualitativa é um esforço na busca de formas diferentes de produção de conhecimento em psicologia que permitam a criação teórica acerca da realidade plurideterminada, diferenciada, irregular, interativa e histórica, que representa a subjetividade humana. (GONZÁLEZ REY, 2002, p.29)

Desse modo, quando pensamos em aprofundar nosso conhecimento sobre um tema que envolve aspectos individuais e relacionais - como é o caso da compreensão de professores sobre o fracasso escolar e da relação deste fenômeno com o envolvimento da família com a escola - não pudemos nos fundamentar nos princípios de uma racionalidade científica instrumental.

No caso de nossa pesquisa, os preconceitos, os valores, os pensamentos, os sentimentos e as expectativas sobre o trabalho das professoras envolvidas com nosso estudo precisam ser considerados, compreendidos e analisados, o que requer ir além de um tratamento estatístico dos dados produzidos.

Conhecer e analisar a visão de professores sobre questões relativas a aprendizagem e ao fracasso escolar implica em estarmos atentos aos movimentos subjetivos (individual e social) que constituem os sujeitos da escola. Sendo assim, consideramos que a ciência não envolve apenas racionalidade, mas, também, vários aspectos da subjetividade, manifesta através de emoção, individualização, contradição, como uma expressão íntegra do fluxo da vida humana (GONZÁLEZ REY, 2002).

Contemporaneamente, há uma variedade considerável de autores que relacionam o cotidiano escolar e a subjetividade de professores sob diferentes óticas, produzindo concepções teóricas distintas. Autores como Fontana (2000), Paro (2000), Contreras (2002) e Nóvoa (1995), são importantes para a compreensão dessa relação.

A opção pelas entrevistas deveu-se à necessidade de investigar mais profundamente a visão das professoras sobre o cotidiano escolar e suas particularidades.

André (1986) confirma a entrevista como a melhor técnica para captação imediata e corrente da informação desejada. A autora argumenta que, sendo bem feita, a entrevista pode permitir o tratamento de assuntos tanto de natureza pessoal e íntima quanto complexa, podendo permitir o aprofundamento de pontos levantados por outras técnicas de coleta de alcance mais superficial, como o questionário.

Gaskell (2002), também considera a entrevista qualitativa como um meio de compreensão detalhada das crenças, atitudes, valores e motivações referentes aos comportamentos das pessoas em contextos sociais específicos. A entrevista também possibilita a compreensão da singularidade dos sujeitos pesquisados, de suas subjetividades e da situação em si. Nesse sentido, Zago (2003) afirma que:

A entrevista se desenvolve em uma relação social. (...) expressa realidades, sentimentos e cumplicidades que um instrumento com respostas estandardizadas poderia ocultar, evidenciando a infundada neutralidade científica daquele que pesquisa. O encontro com um interlocutor exterior ao universo social do entrevistado representa, em vários casos, a oportunidade de este ser ouvido e poder falar de questões sociais que lhe concernem diretamente. (ZAGO, 2003,p.301)

O tipo de entrevista escolhido para o desenvolvimento do presente estudo foi o semi-estruturado, onde há um roteiro de assuntos importantes a serem abordados, mas não a imposição de uma ordem rígida de questões, permitindo ao entrevistado e ao pesquisador uma flexibilidade na abordagem de temas, o que possibilita também, influências recíprocas. Nesse sentido, é interessante salientar que o uso da entrevista, neste formato, ao mesmo tempo em que delimita um tema e um conjunto determinado de perguntas, não impõe uma rigidez, além de não buscar a obtenção de respostas uniformes para posteriores comparações ou procedimentos estatísticos.

É uma modalidade que permite trabalhar com um ou mais temas que se apresentam em aberto e, portanto, com resultados variados, sejam eles particularidades dos sujeitos entrevistados e/ou acréscimos ou modificações importantes a respeito das questões inicialmente formuladas para a entrevista.

André (1986) argumenta que enquanto outros instrumentos têm seu destino selado no momento em que saem das mãos do pesquisador, a entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. A autora ainda enfatiza que, na medida em que houver um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluirão de maneira notável e autêntica.

Trivínos (1987) também confirma a entrevista semi-estruturada como um dos principais meios de coleta de dados em pesquisa qualitativa. Segundo o autor, esse tipo de entrevista, ao mesmo tempo em que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação.

Ainda mais importante que a escolha da técnica da entrevista é a sensibilidade para a compreensão dos sujeitos e de sua representatividade no processo de construção do conhecimento. Um entrevistado não seria apenas uma amostra, mas também um sujeito singular, parte de um acontecimento especial, que se expressa através do relacionamento entre ele próprio, o pesquisador e uma história que resulta na produção de um conhecimento.

Noronha (2000) discute a questão anterior quando afirma, sinteticamente, que é importante o resgate do caráter relacional do processo de construção do conhecimento, considerando-se que há um sujeito-pesquisador formado historicamente, o qual se relaciona com outros sujeitos integrantes do próprio centro da pesquisa.

González Rey (2002) entende que o caráter interativo da produção de conhecimentos outorga valor especial aos diálogos que nela se desenvolvem, nos quais os sujeitos se envolvem emocionalmente, em um processo produtor de informações de grande significado para a pesquisa.

Entretanto, em André (1986) encontramos algumas ressalvas quanto ao uso da entrevista. Segundo a autora, a entrevista é uma das técnicas de coleta de dados mais dispendiosa em termos de tempo e de qualificação do entrevistador.

A autora aponta, também, a dificuldade da transcrição das entrevistas e a circunstância inerente à própria situação de gravação, que poderá parecer constrangedora para alguns entrevistados.

Entretanto, especificamente nesse trabalho, as ressalvas apresentadas anteriormente não se apresentavam como empecilhos para a realização da pesquisa. Isso se deve ao fato de que as professoras da escola em questão já haviam sido entrevistadas em outras pesquisas, e não consideraram constrangedor a utilização do gravador. Sentindo-se, assim, à vontade para falar o que pensavam. Apesar do grande tempo gasto com a exaustiva atividade de transcrição, avaliamos que ela configura-se como um momento precioso da análise e da compreensão das falas registradas, tornando-se um momento valioso na construção do conhecimento.

As professoras foram convidadas para participarem da presente pesquisa durante uma das reuniões pedagógicas que acontecem semanalmente, encontrando-se, entre elas, a supervisora e a diretora da escola. Nesta ocasião, as professoras foram informadas do objetivo da pesquisa, da importância de sua participação, da liberdade que teriam para opinar, e souberam, também, que as entrevistas seriam gravadas, transcritas e, posteriormente, revistas por elas próprias, podendo, caso desejassem, acrescentar ou esclarecer melhor alguma parte, em nova entrevista. Nessa reunião, algumas professoras prontificaram-se, espontaneamente, a conceder-nos as entrevistas que estávamos solicitando.

4.1 A PRIMEIRA ENTREVISTA

“Os instrumentos da pesquisa adquirem um sentido interativo. O instrumento não é importante só pelo que o sujeito responde ou realiza, mas pelas conversações que suscita, pelas expressões do sujeito diante dele, pelas perguntas que formula, etc (...) o pesquisador e suas relações com o sujeito pesquisado são os principais protagonistas da pesquisa, e os instrumentos deixam o lugar de protagonistas”.

González Rey

A primeira entrevista³, realizada no mês de março de 2003, tal como foi organizada, teve a finalidade de investigar as percepções, valores e opiniões das professoras sobre a escolha pelo magistério, sobre o fracasso escolar e sua relação com as famílias dos alunos.

³ O roteiro desta primeira entrevista consta nos anexos.

As entrevistas basearam-se nas seguintes perguntas:

- *Como foi a opção pelo magistério?*
- *Quais foram as lembranças da infância na escola que foram mais marcantes?*
 - *Como caracteriza o aluno com dificuldade de aprendizagem?*
 - *Como se constituem as dificuldades de aprendizagem dos alunos?*
 - *Como é o trabalho com os alunos com dificuldades de aprendizagem?*
 - *Como percebem as famílias dos alunos com dificuldade de aprendizagem?*
- *Qual é o papel da escola, da família e da professora em relação às dificuldades de aprendizagem?*

Como foi relatado anteriormente, as professoras foram convidadas e aceitaram participar, de forma espontânea, das entrevistas, e as cinco profissionais que se dispuseram a realizar tal atividade foram, então, agendadas de acordo com os horários de seus módulos. Esses módulos são horários livres, em que os alunos estão em aulas de Educação Física com outra professora, e a regente pode usar este tempo, de 50 minutos, para preparar alguma atividade, conversar com a supervisora ou com as famílias dos alunos.

As entrevistas foram realizadas na própria instituição de ensino, na sala de aula da professora e tiveram a duração de aproximadamente uma hora. Durante as entrevistas, o clima foi espontâneo e descontraído. As professoras realmente não se sentiram constrangidas com o fato da entrevista ser gravada, o que proporcionou, inclusive, um comentário de uma delas, que dizia haver se esquecido da presença do gravador.

4.2 A SEGUNDA ENTREVISTA

*“É do buscar, e não do achar,
que nasce o que eu não conhecia”.*
Clarisse Lispector

De acordo com um entendimento mais maduro de nosso objeto de estudo, e de uma delimitação mais precisa de nosso interesse em evidenciar e compreender a subjetividade docente, buscamos aprofundar nosso contato com os sujeitos da pesquisa e com os sentimentos e pensamentos que se manifestam em suas falas nos momentos em que dialogamos.

Na segunda entrevista, que aconteceu no mês de outubro, aprofundamos a investigação sobre a formação delas como professoras e sobre aspectos de seu cotidiano escolar. Para essa segunda fase, também formulamos um roteiro⁴.

Foram entrevistadas as mesmas professoras que haviam participado anteriormente, e incluímos a diretora e as duas supervisoras da escola, com o intuito de ampliarmos nossa compreensão sobre os diferentes tipos de atuação no cotidiano escolar, assim como de entendermos melhor o funcionamento da escola pesquisada. Neste caso, para estas profissionais, elaboramos um roteiro⁵ específico no qual acrescentamos e/ou modificamos algumas perguntas do roteiro utilizado com as professoras.

⁴ Este roteiro consta nos anexos.

⁵ Vide anexos.

A segunda entrevista abrangia as seguintes perguntas:

- *Como o professor percebe sua formação profissional?*
- *O que pensa sobre crescimento profissional e o quanto investe em sua carreira?*
- *Que caminho tem seguido após sua graduação?*
- *Como vivencia seu cotidiano escolar?*
- *Como o professor percebe a escola enquanto possibilidade de crescimento para este profissional?*
- *Como lida com os problemas cotidianos?*
- *Como são seus alunos, como são suas famílias e como gostaria que fossem?*
- *O que o professor pode fazer para diminuir as dificuldades escolares de seus alunos?*

4.3 A ESCOLA, SEUS ALUNOS E SUAS FAMÍLIAS

"O trabalho de campo favorece o contato interativo do pesquisador-pesquisado em um contexto relevante para o sujeito pesquisado, dentro do qual o pesquisador pode se expandir com naturalidade dentro das relações e eventos que fazem parte da vida cotidiana do sujeito".

González Rey

A Escola Municipal de Aplicação Lélia Guimarães iniciou suas atividades no dia primeiro de fevereiro de 1993, através de um convênio entre a Prefeitura Municipal de Araxá e a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Araxá, atualmente, Centro Universitário do Planalto de Araxá.

A necessidade da abertura da escola deveu-se à demanda de crianças dos bairros adjacentes à instituição, e também à ociosidade das instalações da faculdade, no período diurno.

Atualmente, mantém 577 alunos, 20 professoras regentes, uma de Educação Física, uma bibliotecária, duas supervisoras, 3 secretárias e uma diretora. A escola continua funcionando nas instalações do Centro Universitário nos períodos da manhã e tarde.

Consta no Regimento Interno Escolar/99, Art. 1º, parágrafo VIII, que a escola de aplicação foi fundada com o objetivo de ser uma escola de estudo, observação, prática e estágio docente dos alunos dos cursos de licenciatura, e servir de laboratório para a pesquisa e experimentação de métodos e técnicas de ensino. Entretanto, o que percebemos é que a escola não tem um caráter de aplicação tal como está previsto no regimento.

Talvez isso se deva ao fato de que o investimento em pesquisa, extensão, projetos, núcleos de estudos ou outras práticas que viabilizem a real aplicação na escola Lélia Guimarães, ainda sejam recentes na Instituição. Entretanto, os estágios das licenciaturas são obrigatórios na escola em questão, e é sabido que é intenção do UNIARAXÁ ampliar as atividades para que a escola seja realmente um espaço de experimentação e de troca de conhecimento.

As famílias dos alunos que constituem o corpo discente da escola, em sua grande maioria, são moradores de bairros próximos, a saber: Abolição, São Francisco, Santa Mônica, Novo São Geraldo, Leblon, e Armando Santos.

Esses bairros apresentam carências econômicas, sociais e pessoais, tais como falta de opção de lazer, pouca escolaridade das famílias, problemas de infra-estrutura e desemprego.

Estas informações resultam de uma pesquisa⁶ realizada pela Empresa Júnior do curso de Ciências Contábeis do UNIARAXÁ, em 2001. Nesta ocasião, os alunos entrevistaram 733 famílias, o que corresponde a 90% da população dos bairros citados. Os dados mais relevantes sobre as condições sócio-econômicas da população dos bairros serão abaixo descritos.

- 54,16% das famílias moram em casa com mais de 6 pessoas;
- 43,85% são crianças entre 6 e 12 anos;
- 14,27% são pessoas acima de 65 anos;
- 56,26% das famílias têm renda mensal entre 1 e 2 salários mínimos;
- 88,80% das crianças visitam o médico, periodicamente;
- 35,30% das pessoas relatam ter algum tipo de problema de saúde;
- 52,53% dos pais de família estudaram até a 4ª série do 1º grau;
- 1,72% das pessoas com idade acima de 6 anos declaram-se analfabetas;
- 34,40% é o índice de desemprego dos bairros.

As maiores necessidades apontadas por aquelas famílias, consideradas de baixa renda e com pouca escolaridade, são postos de saúde, postos policiais, creches e escolas. Em muitos casos, há necessidade de assistência judiciária, capacitação profissional e orientações sobre saúde, relacionamento e temas afins.

⁶ O Projeto Social da Empresa Júnior do Curso de Ciências Contábeis do UNIARAXÁ é um projeto realizado anualmente por alunos e professores do UNIARAXÁ e tem como objetivo desenvolver ações que levem à melhoria das condições de vida dos moradores dos bairros próximos à Instituição.

Em função desses dados, os alunos idealizaram os sub-projetos, que visam sanar as dificuldades apontadas.

No caso das necessidades judiciárias, o Núcleo de Práticas Jurídicas do curso de Direito do UNIARAXÁ presta serviços gratuitamente à população dos bairros.

Os professores do UNIARAXÁ, periodicamente, são convidados a realizarem palestras nos bairros, colaborando para que os moradores daquela região se informem melhor sobre relacionamento familiar, educação dos filhos, prevenção à drogas, etc. Os alunos da escola pesquisada são provenientes dessas famílias e, na opinião das professoras entrevistadas, retratam situações diversas de dificuldades sociais e afetivas caracterizadas pela separação dos pais, abandono dos filhos, agressão contra membros da família e alcoolismo.

Estes dados são apontados pelas professoras como constantes na vida de seus alunos, porém, não foram tabulados nos dados do Projeto Social resultante da pesquisa dos alunos de Ciências Contábeis realizada em 2001.

4.4 APRESENTAÇÃO INICIAL DAS PROFESSORAS QUE PARTICIPARAM DA PESQUISA

"Se me contemplo tantas me vejo, que não entendo que sou, no tempo do pensamento. Vou desprendendo elos que tenho, alças, enredos...E é tudo imenso...(...) Assim compreendo o meu perfeito acabamento. Múltipla, venço este tormento do mundo eterno que em mim carrego: e, una, contemplo o jogo inquieto em que padeço. E recupero o meu alento e assim vou sendo".

Cecília Meirelles

A fim de resguardar a privacidade das professoras, os nomes aqui apontados são fictícios. Pode-se dizer sobre elas que, das oito entrevistadas, duas são solteiras e ainda não têm filhos. As demais são casadas e têm em média dois filhos. Suas idades variam entre 30 e 43 anos, possuem graduação em Pedagogia, exceto duas que fizeram cursos de Matemática e Letras. Todas elas são formadas no UNIARAXÁ, e somente duas não têm pós-graduação. O tempo de carreira varia entre 11 e 25 anos, e o tempo de atuação na escola pesquisada varia entre 1 a 10 anos.

TABELA 1
Perfil das professoras entrevistadas

NOME	IDADE	ESTADO CIVIL	FILHOS	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO	TEMPO DE CARREIRA	CARREIRA NA ESCOLA	FUNÇÃO SÉRIE
ALDA	39	casada	2	Pedagogia	-	16 anos	3 anos	1ª série
ILDA	40	solteira	-	Pedagogia	Ensino e Aprendizagem	19 anos	10 anos	3ª série
HÉLIDA	30	casada	1	Pedagogia	-	11 anos	1 ano	Pré-escolar
ABADIA	35	casada	3	Matemática	Matemática	12 anos	7 anos	4ª série
LÚCIA	37	casada	2	Letras	Português	11 anos	5 anos	2ª série
ANDRÉIA	32	solteira	-	Pedagogia	Supervisão	12 anos	4 anos	Supervisora manhã
ADRIANA	43	casada	2	Pedagogia	Supervisão e Orientação	25 anos	3 anos	Supervisora tarde
PATRÍCIA	40	casada	2	Pedagogia	Supervisão e Psicopedagogia	21 anos	8 anos	Diretora

Fonte: coleta de dados da autora

5 SIGNIFICADOS E SENTIDOS DO SER PROFESSORA E DA PRÁTICA EDUCATIVA PARA OS SUJEITOS DA PESQUISA

“Não somos as missionárias - às vezes conseguimos nos lembrar disso - não somos lindas e chiques, não somos boazinhas, não demos e não daremos conta de salvar a humanidade, sequer a humanidade dos alunos e de nós mesmas. Não somos o que o discurso religioso ou o discurso moderno nos ensinou que deveríamos ser. E se não somos isso e se não temos nenhum reconhecimento social (para não falar em salário) disso que somos dia-a-dia, concretamente, quem somos nós afinal? Todo mundo ajuda a construir uma certa imagem...mas quem mora nela somos nós.”

Eliane Marta Teixeira Lopes

Considerando-se a valorização da subjetividade do sujeito, explícita nesse trabalho, não poderíamos deixar de tecer alguns comentários específicos sobre a individualidade de cada uma das profissionais entrevistadas. Não seria coerente tentar compreender suas falas pautando-nos prioritariamente, no que há de coletivo, sem que antes fossem considerados os dados capazes de elucidar cada uma delas e as particularidades de suas vidas.

Através dos discursos dessas profissionais, colhidos nos encontros, foram construídas imagens relevantes para a articulação entre o que há de coletivo e de particular no cotidiano escolar. Todas elas são mulheres, educadoras, profissionais de um ofício que nem sempre é gratificante como gostariam.

Apesar disso, elas optaram pelo exercício de educar, escolheram o magistério e o cotidiano escolar para suas vidas e, hoje sentem-se realizadas, mesmo com as várias dificuldades que enfrentam.

Essas mulheres não se resumem ao papel social de dona-de-casa, mãe, esposa, pois são ainda profissionais, colegas, amigas, diretora, supervisora, exercendo, assim, diferentes papéis, em variados cenários. Todas fazem parte deste grande empreendimento: a formação de crianças.

5.1 HÉLIDA

“O que eu quero é ser professora. Mas ainda não estou pronta totalmente. Vou me construir com o passar do tempo”.

11/03/2003

Assim é Héliida: ora no seu frescor profissional, ora na sua maturidade de luta pessoal, faz-se uma pessoa que acredita e ainda sonha com a imagem da professora que pode ensinar a todos. Ela mostra-se como uma pessoa ávida por novos conhecimentos, que realmente busca um aprimoramento profissional, e tem a carreira do magistério como a vocação de sua vida. Tendo iniciado a vida profissional aos seus poucos 21 anos, ainda busca por respostas para as suas angústias, suscitadas pelos fazeres cotidianos. Procura ajuda em livros, em pessoas, em cursos.

Héliida é a típica professora brasileira consciente de que deveria ser mais valorizada, ganhar melhor, mas que ainda acredita na educação e pensa em investir em sua carreira. Soma-se a isso o conflito de ter que trabalhar mais, enquanto o filho de 3 anos também exige atenção.

Acredita que sua formação foi insuficiente, baseada apenas em teorias, e com pouca prática que pudesse subsidiar uma atuação com maior confiança e segurança. Trata seus alunos com uma afetividade quase maternal, mostrando-se sempre atenciosa com as mães de seus alunos e com todos que a procuram.

A história de Héliida nos faz lembrar da grande maioria das professoras que iniciam sua trajetória profissional com um variado, mas não muito sólido, embasamento teórico e que, quando confrontadas com uma prática diferente da ilustrada no cotidiano acadêmico, sofrem, angustiam-se e iniciam uma busca constante de respostas para suas inquietações.

O relato de Héliida, ao mesmo tempo em que nos aproxima da atuação docente baseada no talento, no prazer e na opção, afasta-nos daquela imagem negativa construída por algumas professoras que ainda insistem em divulgar o magistério como uma das piores opções profissionais. Elas justificam sua condição de incompetência e descompromisso através das armadilhas do senso comum e das imposições da falha estrutura socioeconômica do país. Essas professoras são pessoas que, queixando-se da baixa qualidade dos seus alunos, esquecem-se de que falam de si próprias e dos frutos de suas práticas, que pregam, e até parecem defender, um magistério falido e sem solução. Héliida é bem diferente de tudo isso.

5.2 LÚCIA

“Eu deixei o escritório e fui dar aulas. Foi a melhor coisa que eu fiz na minha vida. Se eu tivesse começado antes... eu perdi tempo. Devia ter feito magistério, porque é o que eu gosto mesmo. (...) eu morava perto de uma escola. Eu estava sempre lá. A diretora gostava muito de mim e eu comecei a trabalhar sem formar. Aí foi a paixão da minha vida.”

11/03/2003

Lúcia tem um perfil diferente daquelas professoras que o senso comum preconiza. Ela não fez magistério e nem começou sua carreira numa escola. Ao contrário, tentou negar seu desejo partindo em busca de um futuro que acreditava ser melhor. Mas decidiu tomar o rumo do sonho de criança, que foi deixado para trás, durante muito tempo quando a experiência da maternidade suscitou os antigos interesses. Lúcia queria ganhar mais, dar uma vida melhor à sua filha e com razão, pois com seu salário de professora, não poderia oferecer à criança tudo que gostaria. Mas, hoje, Lúcia é feliz, e amanhã, talvez sua filha também seja.

Com seu estilo “mãezona” (como ela mesma se define), tem um afeto especial com aqueles alunos considerados diferentes e difíceis. Iniciando sua carreira numa sala, na época ainda chamada de especial, onde ensinava para crianças com Síndrome de Down, viu-se numa situação apaixonante. Talvez Lúcia já estivesse se preparando para um novo desafio pessoal: ser mãe de um filho com essa síndrome, o que tornou-se realidade quando Mateus veio ao mundo.

Lúcia tem um jeito sereno de ser, uma tranqüilidade que transmite uma segurança perceptível em suas atividades cotidianas, além de um desprendimento que permite envolvimento incondicional com todos à sua volta.

Ela nos instiga a refletir sobre aquela professora verdadeiramente comprometida com o aprendizado, que acredita em sua atuação para fazer a diferença no cotidiano de sua sala de aula e no aproveitamento de seus alunos. Lúcia nos remete às profissionais que enfrentam salas lotadas de alunos com diferentes perfis e problemas, e que se vêem incumbidas de uma grande responsabilidade: fazer com que todos os alunos aprendam.

Exigi-se do professor, como sugere Nacarato e cols (1998), as habilidades de um alquimista, capaz de transformar ambiente inadequado, estudantes desinteressados e escassez de recursos em motivação para aprender, em prazer diante do conhecimento e construção de cidadania.

Este tipo de profissionais não se rendem à passividade e ao conformismo alienador da realidade atroz, mas entendem o cotidiano educacional enquanto uma tessitura árdua, porém gratificante e enriquecedora. Esta postura faz-se fundamental para a constituição de profissionais reflexivos e éticos.

5.3 ALDA

“Eu não queria ser professora. Então iniciei meio sem saber pra que lado caminhar. Depois fui criando habilidades. Hoje, já são 16 anos de magistério e não saio mais. É prazeroso. Não deixa de ter os desafios, mas é uma experiência muito rica. Hoje, trabalhar com crianças é um grande prazer.”

11/03/2003

A disposição para o trabalho e o jeito alegre de ser conferem a Alda um estilo jovial, presente em suas quatro décadas de vida. Seus dois filhos adolescentes talvez tenham sido também responsáveis por este dinamismo. Ela se mostra sempre bem disposta com seus alunos, e empolga-se com o crescimento de todos. A professora é também parceira constante das colegas no ambiente profissional, importando-se com a qualidade do trabalho realizado, além de não medir esforços necessários para alcançar um resultado positivo.

Alda é constantemente vista com seus alunos nos corredores da escola, cantarolando músicas infantis. É dessa forma que ela sempre se desloca para o refeitório, para as aulas de Educação Física e para a Biblioteca, revelando, assim, sua alegria para ensinar e aprender. Alda acredita que todos podem aprender, sem exceção, mas sabe que o sucesso depende também de sua atuação. A professora revela-se como uma profissional que prefere o trabalho em grupo, em parceria com as colegas, e estende esta prática às atividades de suas aulas, sugerindo que alguns colegas ajudem aqueles que precisam.

Alda não foi ao encontro do magistério; talvez ele a tenha escolhido. Filha única de uma família de poucas posses viu-se obrigada a optar por um estudo mais acessível. Hoje tem certeza que caminha na direção certa.

5.4 ABADIA

“Tudo o que eu vou fazer no meu trabalho é com o maior carinho, com maior amor e com a maior simplicidade. Eu acho que nas coisas simples é que tem o belo”.

19/09/2003

Com seus 36 anos, mãe de três filhos, sendo dois deles adolescentes, Abadia mostra-se como aquela professora eternamente confiante na educação, mantendo todas as esperanças no diferencial de seu trabalho. Seu jeito carinhoso, alegre e jovial de envolver seus alunos está sempre presente em suas aulas, o que pode ser considerado como uma característica marcante de Abadia. Sua energia e disposição favorecem a produção constante de atividades novas com as crianças, o que a torna criativa e, como ela mesma diz, capaz de ficar, permanentemente, “inventando modas”.

Amante fiel da Matemática área do conhecimento que constitui, sua primeira formação profissional, defende um ensino diferenciado dessa disciplina e uma abordagem integral do aluno. Abadia está constantemente preocupada com uma educação para todos, que mantenha o aluno na escola, e que desperte diariamente o prazer de aprender algo novo.

A professora iniciou sua carreira dividida entre um magistério, escolhido inicialmente por influência de colegas, e uma prática decidida realmente por opção, em um momento particular, de maior amadurecimento pessoal.

E é exatamente essa escolha que ainda hoje sustenta sua atuação e seus constantes investimentos.

Abadia contribui para a desmistificação da imagem negativa que muitos ainda possuem do professor de matemática, vendo-o como um profissional tirano e demasiadamente racional. A professora é o oposto deste estereótipo, e esforça-se para preservar um estilo afetivo, tranquilo e de proximidade com seus alunos e suas famílias.

Sempre muito prestativa, concedeu a entrevista com bastante alegria e disposição, mesmo passando por um momento pessoal difícil, em que sua mãe passava por um processo de recuperação de um derrame. Ela mostrava-se um pouco preocupada, obviamente, mas com uma aparência de quem estava muito bem.

Abadia procura fazer um bom trabalho, mas evita fazer alarde, transmitindo a impressão de ser alguém muito auto-confiante, o que, segundo ela própria, não se confirma. A professora acha, inclusive, que deveria divulgar mais os projetos que realiza com seus alunos, mas ainda não aprendeu a agir assim.

5.5 ILDA

“Eu entrei nessa profissão foi por vocação mesmo. Sempre tive aquele sonho de ser professora. Acho que é um dom mesmo que eu recebi de Deus. Eu acho que aquela profissão que você lida com o ser humano, é a mais gratificante de todas, porque você tem a oportunidade de humanizar mais o mundo. Eu não estou na profissão por acaso ou por falta de opções, mas por vocação. Com muito esforço, com muito estudo, eu conquistei essa profissão”.

23/06/2003

Ilda é uma professora que se diferencia pelo seu profissionalismo e seu português impecável. Solteira e sem filhos, aproveita todas as oportunidades para aprimorar suas habilidades docentes.

Filha de uma família sem muitos recursos, insistiu muito para que pudesse se profissionalizar, e ainda alimenta o sonho de estudar Psicologia. Ilda tem um jeito tímido, humilde e discreto de ser, embora a educação e a tranquilidade também sejam sua marca registrada.

Ela demonstra uma preferência declarada pelas primeiras séries do ensino fundamental, apesar de ter habilitação para trabalhar também com séries do ensino médio. A professora é partidária da luta pelo profissionalismo docente, insistindo no ensino de qualidade e na certeza de que o professor pode contribuir para facilitar a aprendizagem de seu aluno.

Ela acredita na escola enquanto espaço de crescimento, e vê inúmeras possibilidades de aprendizado para todos os alunos. A professora parece estar sempre preocupada com todos eles, e ávida por novas formas de ajudá-los.

Ilda nos lembra aquela professora recém-formada que ainda tem sonhos e esperanças. Entretanto, já com seus 19 anos de carreira, ainda preserva a crença na educação. Ela parece até destoar um pouco de algumas colegas de trabalho, que ainda insistem em exercer o magistério sem as posturas profissionais condizentes à função. Ilda tem o que comumente se chama de profissionalismo, demonstrando segurança, ética, compromisso e seriedade em seu trabalho. Entretanto, parece querer convencer a todos de que é bem menos do que aparenta ser.

5.6 ADRIANA

“Porque o educador é aquele que faz a diferença. (...) é aquele que se preocupa com toda a formação do aluno. (...) Eu queria dizer da ânsia que a gente tem, enquanto educador, de procurar realmente formar cidadãos coerentes, cidadãos capacitados para enfrentar os desafios da vida, que não são fáceis, pra gente poder construir um mundo melhor”.

09/09/2003

A entrevista de Adriana foi a mais longa, mais detalhada e mais difícil de ser transcrita. Entretanto, revelou-se a mais prazerosa e mais farta de pormenores, que remontam uma história de construção profissional e também pessoal. Adriana fala extremamente rápido, parece ser elétrica, mas demonstra muito afeto.

Quando sua firmeza e autoridade perante os alunos precisam aparecer, torna-se a supervisora “brava” que entra em cena.

Mas Adriana sempre se revela a disposição de todos, prestativa, esforçada, afetiva, companheira e dedicada. Além disso, ela realiza diversas atividades, vários projetos em seu cotidiano diversificado e repleto de urgências.

Aos seus 46 anos de idade, e 25 só no magistério, é casada e mãe de dois filhos adolescentes. Adriana já fez um pouco de tudo: orientação, supervisão, coordenação pedagógica, regência em diferentes séries, tanto em escola estadual quanto particular. Atualmente, ela é professora de uma sala de 4ª série numa escola estadual, pela manhã, e à tarde é supervisora na escola pesquisada.

Adriana é um exemplo de profissional da educação literalmente envolvida com o que faz, pois é idealista, sonhadora, esperançosa por uma educação mais justa, revelando-se uma sábia em seus múltiplos afazeres.

Muitos poderiam confundir sua função com a de solucionadora de problemas, porém, as professoras por ela supervisionadas a têm como um esteio, um baluarte. Mesmos com os poucos recursos disponíveis, ela encontra sempre uma solução para os vários problemas que aparecem.

Provavelmente, a grande maioria dos professores brasileiros também passa pelas mesmas ou piores adversidades que Adriana enfrenta. Entretanto, percebemos nessa profissional uma ousadia e uma insistência que não deixam o conformismo se alastrar.

Adriana acredita que seu trabalho faz a diferença na vida de alunos e também de professoras. Ela acolhe famílias, ouve histórias, aconselha, envolve-se, sofre quando não há mais o que fazer, e alegra-se com cada crescimento ou com a possibilidade dele.

5.7 ANDRÉIA

“Aquele profissional que acha que não precisa de mais curso, que não precisa se atualizar (...) que acha que ele já teve sua formação e que o aluno está aqui pra aprender, ele está fora do processo. Porque na educação a gente aprende o tempo todo. (...) a escola é o espaço de aprendizagem em todos os sentidos. Tanto da aprendizagem de conhecimentos, quanto do aluno e de todo o processo.”

17/09/2003

Andréia vive em função da escola. Ela é solteira, não tem filhos, trabalha em duas instituições diferentes, faz vários cursos que aparecem, e estuda constantemente. Com seus 32 anos de idade, mostra sua jovialidade, dinamismo e disposição para uma vida voltada para a escola.

Andréia envolve-se profundamente com os problemas dos alunos, a ponto de ir até suas casas e tentar envolver ou sensibilizar a família para a vida escolar deles. Ela é vista pelos alunos como muito brava, mas não perde a aparência calma, paciente e afetiva. Essa é a imagem que Andréia deixa transparecer.

Enquanto supervisora, é bem aceita e respeitada pelas professoras que recorrem freqüentemente às suas orientações. Ela consegue estar bem informada e resolver todos os problemas que surgem no cotidiano escolar, os quais, por vezes, não fazem parte de suas atribuições.

Andréia tem pelo magistério uma verdadeira paixão, especialmente pelo contato com as crianças. Em seu primeiro emprego de babá, aprendeu literalmente a cuidar delas. Quando decidiu-se pelo curso de magistério, sentiu estar fazendo a escolha certa. E, desde então, nunca afastou-se do ambiente escolar, e nem pretende.

Ela confessa que seu gosto maior é realmente a sala de aula, mas enquanto supervisora também se sente satisfeita.

Andréia é uma profissional como tantas outras, que questiona, e muito, as recentes propostas governamentais do âmbito educacional. Ela reflete sobre as estatísticas das crianças que entram mais cedo na escola, sobre sua situação quando saem dela, sobre as professoras mal preparadas para atuarem no processo de ciclo, e sobre as crianças que estão deixando de desenvolver competências e queimando etapas. Estas questões contemporâneas e freqüentes nas salas de professores da grande maioria das escolas e que, diariamente, tanto angustiam a Andréia.

5.8 PATRÍCIA

“Mas sempre que a bomba estoura na nossa mão eu tenho que resolver. Sozinha eu não digo, porque todo mundo ajuda, mas eu sinto o peso da responsabilidade maior. Mas são os ossos do ofício”.

11/09/2003

Patrícia é uma diretora jovem, com 40 anos de idade e 21 de exercício no magistério. Sempre muito bem vestida e arrumada, ela recebe e atende a todos que a procuram, como se estivesse recebendo-os em sua própria casa. Chega à escola sempre alegre e bem disposta a enfrentar as pequenas batalhas diárias, e não se importa com isso. Ela entende estas dificuldades como inerentes à sua função.

Casada e mãe de dois filhos adolescentes, faz o possível para “dirigir” com qualidade não somente a escola, mas também sua casa.

Patrícia não queria ser professora, e é enfática neste ponto. Sua verdadeira vontade era fazer Psicologia. Para isso, precisava mudar-se de Araxá para Uberaba, o que fora proibido pelo seu pai, numa época em que não se admitia a saída de uma filha de casa para estudar. Para casar sim, havia permissão, mas para estudar, de forma alguma. Portanto, para ela, o magistério foi realmente uma falta de opção.

Entretanto, aos 19 anos começou a dar aulas após concluir o magistério, e, por fim, “tomou gosto”. Será que Patrícia aprendeu, realmente, a gostar da profissão? Enfim, não há, precisamente, como definir este sentimento. Há, sim, uma trajetória que revela um grande investimento numa carreira, até então, não muito planejada. Após o magistério, fez Pedagogia e mais 2 cursos de pós-graduação. Ela sempre vai a congressos e procura estar atualizada com o mundo da educação.

Patrícia é uma profissional que procura manter uma boa imagem da escola que lidera. Encontra-se, freqüentemente, envolvida em negociações com parcerias e entidades que possam auxiliar e trazer novos benefícios à escola. Constantemente ela precisa recorrer à sua diplomacia para resolver situações de ordem municipais ou administrativa.

Sua história de vida leva-nos a um cenário social de discriminação da mulher, que ainda não usufruía da igualdade de direitos, pois, desde seus primeiros momentos no mundo, era preparada ou treinada para um bom casamento. No caso de Patrícia, podemos perceber o entrelaçamento entre a mulher-filha, a mulher-mãe, e a mulher-professora que, juntas, constituem uma profissional capaz de ainda correr atrás de um tempo perdido.

6 O SER E O FAZER DOCENTE: SENTIDOS E SIGNIFICADOS DO COTIDIANO ESCOLAR

"...o mais importante e bonito, do mundo, é isto: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas - mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam."

Guimarães Rosa

Este capítulo busca analisar os relatos das professoras, à luz das teorias que fundamentam este estudo, de acordo com a nossa compreensão das questões abordadas. Quando optamos pela utilização da entrevista como nosso principal instrumento de pesquisa, pensávamos na possibilidade de compreender pontos de vista pessoais das professoras sobre aspectos importantes em sua prática educativa e que fazem parte do processo que as constitui como pessoa, profissional da educação e sujeito da relação ensino-aprendizagem.

Desta forma, acreditamos que deveríamos abordar questões sobre as vivências das professoras que retratassem suas motivações, expectativas e concepções referentes às suas práticas profissionais.

As entrevistas que realizamos abordaram temas importantes do cotidiano do professor que, para melhor compreensão, serão aqui analisados separadamente.

6.1 AS ESCOLHAS PROFISSIONAIS

Quando foi solicitado às professoras que falassem um pouco sobre sua escolha profissional, somente duas nos relataram que a docência foi uma opção pessoal: Héliida e Ilda. Ambas relatam que sempre tiveram a vontade de ser professora.

Quando eu era pequena eu já brincava de aulinha, gostava de corrigir os cademinhos. (...) o meu prazer era dar o certo.
(Héliida)

Eu entrei nessa profissão por vocação mesmo. Sempre tive vontade desde criança, aquele sonho de ser professora.
(Ilda)

Ainda aparece, entre as professoras entrevistadas, a conhecida situação da opção profissional como forma de superar conflitos vivenciados na infância. É o que o relato de Lúcia nos apresenta:

Quando eu entrei na escola, eu era muito tímida. Ficava muito isolada das outras crianças e eu achava que os professores me cortavam muito quando eu falava alguma coisa. E eu sempre pensei: um dia vou ser professora pra eu ajudar os meninos que têm essa dificuldade que eu tenho.
(Lúcia)

A escolha da profissão também pode ocorrer em função do que é socialmente estabelecido como bom e possível para determinada época e seus valores. Este parece ser o caso da professora Abadia, que relata ter optado pelo magistério porque o grupo de amigas da adolescência o havia escolhido, e ela assim o fez:

Eu fui fazer o magistério na onda da adolescência. Eu tinha 15 anos quando tomei a decisão de fazer o curso normal. Então é aquela coisa, as amigas vão, você vai também.
(Abadia)

Encontramos, também, o caso de uma professora que, pelo fato de não encontrar outros cursos em sua cidade, cursou o Magistério e, em seguida, começou a atuar como educadora. A falta de opção profissional, neste caso, reflete as circunstâncias vivenciadas pela professora em seu contexto sócio-cultural.

A opção que eu teria para continuar os estudos seria o magistério. Então eu iniciei meio sem saber pra que lado caminhar. Eu não queria ser professora, mas foi a opção que me restava.

(Alda)

Portanto, ao considerarmos os relatos iniciais, podemos observar que, em alguns casos, a profissão de professora foi escolhida de diferentes maneiras e, nem sempre, esta opção é pessoal. Por vezes, a carreira pode ser construída justamente pela falta de opção (Alda), por influências específicas de pessoas próximas (Abadia) ou como negação de situações experimentadas anteriormente (Lúcia). Isso não quer dizer que uma escolha feita com pouca implicação pessoal não se transforme em um núcleo produtor de sentido na vida dessas professoras. Podemos perceber isso, claramente, em Alda, Abadia e Lúcia. Embora digam que começaram suas atividades sem uma implicação pessoal, posteriormente afirmam que essa relação com a profissão transformou a vida delas, pois a profissão passa a ser algo muito importante. O que estamos articulando aqui é a idéia de que a subjetividade configura-se e se constitui na própria ação e, conseqüentemente, os indivíduos transformam-se e organizam-se num processo constante e dinâmico.

Fontana (2000) já havia afirmado que o magistério, muitas vezes, não é visto como profissão, mas como falta de opção.

Apresentamos aqui, então, a fala ou a experiência de muitos profissionais que não puderam inicialmente, escolher sua profissão, sendo levados a ingressar no campo da educação sem uma motivação pessoal e profunda por ela. Em relação a tais profissionais, questionamos: como este início de formação reflete-se na prática educativa e no desenvolvimento profissional dessas pessoas?

O que percebemos no discurso das professoras entrevistadas é que o exercício da docência é visto por elas como algo tão envolvente e desafiador que foram seduzidas mesmo aquelas que iniciaram a carreira sem muito entusiasmo. E, atualmente, essas mesmas professoras consideram-se profissionais motivadas, buscando constantemente o aperfeiçoamento do trabalho com os alunos.

É interessante discutirmos que mecanismos estão implicados no processo de formação dessas professoras. Apesar do magistério não ter sido uma opção pessoal no início de suas carreiras, quando se tornaram professoras escolheram ser pessoas que realmente se envolvem com os seus fazeres.

O que determinou essa particularidade nessas professoras? Talvez o contato com outros profissionais, diferentes alunos e escolas, implica, também, numa multiplicidade de vivências e numa diversidade de aprendizados que são únicos, particulares e constantes em sua formação.

6.2 A INFÂNCIA E A ESCOLA

Um referencial importante na vida de qualquer ser humano são suas vivências infantis, mais especificamente, as vivências escolares da infância. Como já disse Teles (1999), não se pode falar de escola sem se refletir sobre a infância. Escola, infância e família são termos que se interpõem em diferentes discursos e teorias, principalmente, quando o interesse é compreender as diferentes interfaces da condição humana. É válido comentar, também, que, historicamente, esta tríade sempre esteve presente nas discussões sobre a educação, e produziu diferentes concepções de aprendizagem, aluno e professor.

A diversidade de concepções quanto à função da escola e ao seu papel social é refletida em diferentes propostas teóricas que apresentam a escola numa multiplicidade de possibilidades: escola para a burguesia, para os padrões religiosos, formadora de mão-de-obra, entre outras. Para Teles (1999), a escola sempre esteve ligada ao modo de produção vigente e a ele atende. A relação da escola com a sociedade é uma resposta às demandas do sistema, ao mesmo tempo em que define práticas pedagógicas e orienta os valores que permeiam a escola.

Concordamos com Rego (1998) que, fundamentada na concepção de Vygotsky, afirma que todo o processo de desenvolvimento é relacionado ao contexto sócio-cultural em que o indivíduo está inserido, processando-se de forma dinâmica e dialética, através de rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo.

Sendo assim, acreditamos que as concepções norteadoras das práticas docentes podem, muitas vezes, ter sua gênese nas experiências escolares infantis dos professores. As visões de escola, de mundo e de afetividade estariam intimamente relacionados com as experiências vividas e com a ressonância delas na singularidade de cada uma das professoras.

Sou filha única, então eu acho que a escola era um momento de eu me encontrar com todo mundo. Era um momento de encontro, de amizade, de convívio, de descobertas. Adorava as professoras.
(Alda)

A escola e seu cotidiano representam para o sujeito a possibilidade de uma construção que seria não só social e também individual. O processo de constituição da personalidade do sujeito e a construção de sua auto-imagem são decorrentes de um processo que envolve a escolarização, as emoções e os afetos que tal experiência mobiliza. As principais recordações da escola costumam ter uma conotação afetiva e estão relacionadas com um momento de separação, sofrimento ou, por outro lado, prazer, conhecimento, crescimento e descoberta.

Eu tive uma mudança muito grande. Quando eu estava no 2º ano, a gente teve que mudar pra São Paulo. Era tudo muito diferente. Era uma escola super puxada. E as professoras eram rígidas ao extremo. Eu levei um susto e sofri muito.

(Abadia)

As experiências negativas vivenciadas pela professora Abadia mostram-se como pontos fundamentais para o cuidado com a construção de uma postura de receptividade aos alunos, como demonstramos no item anterior dessa análise.

A rejeição pela figura do professor carrasco e tirano da infância pode servir como suporte para o seu desenvolvimento do professor mais afetivo e próximo dos alunos.

Eu achava que ia aprender muita coisa diferente. Que a escola era um espaço agradável, mas só que quando eu cheguei, eu tive uma decepção muito grande com a minha professora. Eu achava que a escola era a coisa mais maravilhosa do mundo e eu fui chegando e tendo uma decepção. Hoje eu faço de tudo para as crianças acharem a escola diferente, que é o melhor espaço do mundo.

(Lúcia)

É mister que as análises da relação escola e sujeito sejam direcionadas à compreensão das características e impactos dessa instituição no desenvolvimento individual, mas também no coletivo, indo além do enfoque direcionado apenas à escolarização e suas influências no aluno.

A interação do indivíduo com a escola é individual e social, já que envolve a articulação de várias outras histórias, relações sociais, situações e mobilizações diversas.

Em nossa pesquisa, as professoras relatam lembranças variadas e marcantes de suas vivências escolares, tanto positivas quanto negativas, que influenciaram na constituição pessoal. Essa diversidade de situações e sentimentos relatados nos leva a compreender que a escola, embora seja uma instituição social, é vivenciada de diferentes maneiras por cada sujeito, envolvendo aí o significado social da escola, o tipo de escola a que teve acesso e também suas expectativas e os sentidos particulares dessa experiência para cada sujeito.

Sendo assim, podemos supor uma multiplicidade de fatores envolvidos na constituição do psiquismo humano.

Nos variados detalhes encontrados nas falas das professoras, podemos perceber a natureza complexa da constituição de suas singularidades, o que evidencia a necessidade de analisarmos as diversas nuances das histórias de cada uma delas.

Muitos dos estudos já existentes sobre, a constituição do sujeito, apóiam-se na epistemologia Vygotskyana, que postula uma concepção histórico-cultural do ser humano. Ao mesmo tempo em que reconhece a importância da escolarização e do aprendizado, também leva em consideração a apropriação do legado cultural dos grupos pelo sujeito em seu cotidiano.

6.3 A FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS

Quando pensamos sobre o desenvolvimento profissional do professor, precisamos compreendê-lo como um processo educativo. À medida em que o profissional questiona sua própria atuação e busca compreender as situações do seu cotidiano, concretiza esse processo educativo.

Ao colocarmos a escola e o professor no alvo das análises, muitas vezes idealizamos a figura deste profissional. Fazemos perguntas do tipo: como deveria ser um bom professor? Entretanto, deveríamos nos perguntar: quem são os professores que formamos? Por que eles se tornam profissionais que muitas vezes não são adequados para o trabalho? Temos que questionar as condições de formação e de trabalho desses profissionais.

Dickel (1998), discutindo sobre o processo de formação de professores, nos aproxima dessa visão quando diz que:

Trata-se, então, de formar um professor que não abdica do aprender porque a vivência da curiosidade, da vontade de ver/fazer coisas novas e realidades que não estão dadas, é a possibilidade que tem de contagiar seu aluno. É um professor que por apropriar-se do seu trabalho, indaga-o e indaga as teorias. É um professor que, capaz de se indignar com as contradições, agrega outros na tarefa de suportar o mundo e de guiá-lo por uma história que não negue a existência humana. (DICKEL, 1998, p.67)

Em todos os relatos de nossas professoras encontramos que a formação de um professor deve ser fundamentada em teorias e que, nesse sentido, a formação universitária é o início de um processo que necessita ser duradouro, continuado e permanente. Faz-se imperativa, também, a associação da teoria, dos estudos e da formação inicial à prática cotidiana da sala de aula.

Em nossa pesquisa, ficou claro que as professoras questionam o processo de formação pelo qual passaram, tecendo críticas sobre a desarticulação entre teoria e prática, sobre o tempo limitado que é reservado ao estágio e prática de ensino, compreendido como momento privilegiado do processo de formação para promover a práxis.

É muito importante você conhecer a teoria e ter um conhecimento sobre o assunto, mas esse conhecimento tinha que ser paralelo à prática.(...) o estágio tem que começar desde o começo para a gente já ir tomando conhecimento da realidade do cotidiano da sala de aula.(...) eu acho que o que faltou foi realmente conteúdos direcionados à prática.

(Ilda)

Toda teoria que a gente recebe é fundamental. Mas eu acredito que deveria ter um tempo de prática mesmo, mas um tempo maior.

(Alda)

Quando eu resolvi fazer faculdade foi com esse objetivo mesmo, de melhorar cada dia mais. (...) mas a prática me faltou.

(Hélida)

Eu acho que a faculdade não me capacitou não. Na minha época os professores ensinavam, você estudava em casa, fazia prova e pronto. Não tinha uma oficina e nosso estágio deixava a desejar. A gente fazia, levava para assinatura e pronto, acabou.

(Lúcia)

Quando estudamos, não pensamos na dimensão dos problemas que vamos enfrentar. Então a gente pensa que tudo aquilo que estamos estudando iremos colocar na prática.

(Andréia)

Minha formação não me capacitou. Nem o magistério e nem a faculdade. Menos ainda a faculdade, que o tempo é muito curto.

(Abadia)

Algumas professoras voltam-se para si próprias, alegando que na época da faculdade ainda eram imaturas, e não deram a devida importância aos estudos acadêmicos, aproveitando-os pouco.

Então a minha formação acadêmica, na época, talvez por falta de maturidade, ela pra mim não foi tão significativa.

(Adriana)

Mas compreendemos que estudar também é uma prática. Talvez o que realmente esteja faltando na formação do professor é aprender a pensar, pois é uma prática fundamental na constituição do intelectual. Por não conseguir atuar tal como idealizou, a professora acaba sendo levada a acreditar que lhe faltou a prática, quando lhes carece, na realidade, durante os cursos de formação de professores a prática do estudo.

As professoras entrevistadas entendem também que a prática pedagógica é um processo complexo, múltiplo e dinâmico. Elas compreendem que nem tudo que aprendem de uma maneira, em um determinado momento, poderá ser usado como regra geral em outros, e que o bom senso, a experiência, a sensibilidade, o tempo e a interação com os alunos é que poderão configurar as práticas na sala de aula.

Essa coisa da dificuldade, das diferenças eu acho que a gente adquire com a experiência. Eu adquiri desse jeito, com o passar do tempo. (...) porque as diferenças existem e toda hora elas aparecem, então eu acho que na formação do professor tinha que ser trabalhado a sensibilidade. Mas eu não sei como.

(Abadia)

O que estamos estudando não funciona bem como é colocado na teoria. Os problemas são outros. As dificuldades são inesperadas. A gente não tem previsão do que vai acontecer.

(Andréia)

Eu acho que muitas coisas a gente fica, meio assim, tendo que buscar na prática mesmo.

(Ilda)

O dia-a-dia é um novo dia. Então você tem que ganhar um equilíbrio pessoal para estar sendo criativa, inventando as coisas para poder conquistar os espaços de trabalho. (...) porque é um desafio a cada dia. Nunca é igual.

(Alda)

A formação, eu acho que ocorre ao longo da vida. (...) Eu acho que nenhum profissional da educação e nem de nenhuma outra área pode ficar limitado aos conhecimentos de qualquer faculdade.

(Patrícia)

A fala anterior das profissionais deixa entrever, primeiro, uma compreensão de que o trabalho docente se caracteriza pela diferenciação permanente e pela imprevisibilidade. Tais qualidades, em grande medida, resultam do fato de que a sala de aula é um espaço de interações: principalmente do professor com os alunos ou do professor com os alunos e o conhecimento, dentre outros.

Em segundo lugar, tais fatos demonstram que a convivência com essa movimentação particular (interatividade) do fazer docente produz nos professores uma sensação de não saber, o que estimula esses profissionais, muitas vezes, a buscarem uma fórmula segura, eficiente e definitiva de atuação.

Alguns professores do século passado - talvez neste século ainda encontremos alguns assim - almejavam encontrar soluções definitivas para sua prática, como se fossem antídotos.

Popkewitz (2001) comenta que esse conhecimento prático definitivo pretendido pelos professores pode ser considerado como "conhecimento da

receita"⁷, pois parece definir o que é necessário para os propósitos pragmáticos presentes e futuros das escolas (p.88).

Este discurso que envolve a valorização da técnica e prática – muitas vezes o que há é uma hipervalorização –, é remanescente de uma racionalidade que disseminou materiais, currículos e sistemas de avaliação e aprendizagem padronizados em nome de uma suposta profissionalização dos professores e de suas práticas, respaldadas numa visão linear de educação. Kincheloe (1997), discutindo sobre as conseqüências deste ideal, argumenta:

O educador modernista ideal tornou-se um prático desvinculado, um operador independente que paira acima dos valores dos interesses especiais. O prático desvinculado ocupa uma posição segura imune da crítica(...) o status quo educacional, então, é protegido de seus críticos. (KINCHELOE, 1997, p.14)

Essa concepção anterior levou os professores a uma prática profissional onde o pensar criticamente foi desvalorizado. Como conseqüência disso, o professor recebia manuais com instruções previamente determinadas, pois pensar era desnecessário. O professor, nessa perspectiva, deixa de ser um agente ativo no processo educacional.

Tal idéia gera uma descaracterização do educador, ou seja, uma prática profissional pré-formatada em que qualquer tipo de trabalhador não qualificado pode realizar.

Mas as professoras, nas falas anteriores, também dizem, de forma indireta, que a possibilidade de lidar com a imprevisibilidade e indeterminação relativas ao trabalho docente torna-se um incentivo ao investimento na formação do educador.

⁷ Destaque feito pelo autor.



Tal como elas dizem, não se trata de uma formação fragmentada e sim processual e permanente: “ao longo da vida para Patrícia”, porque o professor é, como seus alunos, um sujeito histórico, que se transforma incessantemente na relação com os outros. Ou seja, “não se tem previsão do que vai acontecer em sala” como confirma o discurso de Andréia, ou porque “é um desafio a cada dia; nunca é igual”, segundo Alda ou “a gente tem que buscar, considera Ilda. Também indicam que essa formação deve considerar a subjetividade do professor: “tinha que ser trabalhada a sensibilidade”, comenta Abadia, ou “você tem que (...) estar sendo criativa, inventando as coisas”, diz Alda.

Um outro aspecto não menos importante de suas trajetórias é a forma e a frequência com que as professoras buscam o aperfeiçoamento profissional.

De modo geral, todas as professoras entrevistadas preocupam-se com a formação continuada.

Eu estou constantemente fazendo esses cursos de capacitação. Pouco tempo agora eu terminei um curso de capacitação de estudos dos PCN's⁸. Foi muito proveitoso e me enriqueceu muito.
(Ilda)

Sempre que tenho oportunidade eu faço cursos. Desde que mudou essa proposta curricular nacional está tendo muita oferta de estudo, de apoio, de reuniões. Então a gente tem que estar se atualizando a toda hora, em toda área.
(Alda)

Eu gosto muito de ler. Eu sou uma leitora em potencial. Leio mais sobre a faixa etária das crianças entre 5 e 10 anos. O ano passado eu fiz o Profa⁹ e comecei a estudar sobre Magda Soares, Telma Weiss, Emilia Ferreiro, Perrenoud, Zabala. São vários.
(Adriana)

⁸ Parâmetros Curriculares Nacionais.

⁹ O Profa é um Programa de Formação de Professores Alfabetizadores. Organizado pelo governo, é destinado às professoras do Ensino Fundamental. É formatado em módulos e as aulas ocorrem semanalmente. Tem a duração de aproximadamente um ano.

Eu procuro acompanhar os cursos que a secretaria oferece na minha área. Na alfabetização eu fiz o Profa. Depois eu fiz o PCN de educação infantil. Agora eu assino a revista Presença Pedagógica, porque a gente tem que estar acompanhando. Ela dá muito embasamento para minha prática. A Nova Escola também é uma revista que traz alguma entrevista ou reportagem que também contribui.

(Andréia)

Eu fiz o curso de pós-graduação. Fiz também o PROCAP¹⁰. Eu acho que são super importante esses cursos. Eu acho que é essencial. O professor não pode se afastar desse tipo de coisa. Não pode se afastar de ler e nem de notícia diferente. Ele tem que estar com essa ansiedade constante.

(Abadia)

Eu vivo em função de escola. Eu vivo mexendo nesses livros de escola mesmo. Fico procurando e tentando aprimorar.

(Hélida)

Percebemos que as professoras têm consciência da importância do estudo constante e de referenciais teóricos que possam nortear seus trabalhos. Na escola onde trabalham as professoras que ouvimos na presente pesquisa, não há grupos de estudo sistematizados, mas entre elas ou por iniciativa das supervisoras são organizadas leituras de artigos de revistas ou capítulos de livros sobre temas prioritários, nas situações vivenciadas por elas na escola.

Nas entrevistas ficou claro que, sempre que podem, lêem algum material de suas áreas específicas ou outros temas correlatos.

Embora as professoras comentem em falas anteriores aspectos da formação docente, caracterizando-a como contínua e pessoal, as opções a elas apresentadas lhes permitem apenas uma formação descontínua e pontual, onde normalmente são trabalhados pacotes de temas e autores

¹⁰ Programa de Capacitação de Professores.

previamente determinados. O cotidiano da escola e a temporalidade fundamental do ser e fazer docentes chegam a esses cursos de forma indireta, por intermédio de autores e de pesquisas que outros realizaram, quando poderiam ocupar o centro de todo o processo formativo do professor.

6.4 O COTIDIANO DA ESCOLA

Analisar o cotidiano escolar enquanto espaço de criação e crescimento para as professoras é, antes de tudo, realizar uma aproximação aos estudos sobre a subjetividade delas e também sobre as relações que caracterizam esse grupo.

Nessa pesquisa, buscamos a compreensão de como o professor se constitui e se desenvolve no ambiente escolar, vislumbrando aqui o universo da subjetividade e da intersubjetividade. Respaldamo-nos, para isso, prioritariamente em conceitos de González Rey(2002) e Vygotsky(1998).

Para Cunha (2000), o processo da construção do docente é amplo, múltiplo, dinâmico e contínuo:

(...) o docente se constitui como tal de acordo com as relações que vai estabelecendo durante sua vida, principalmente aquelas que são estruturadas no âmbito da escola. Isso não quer dizer, entretanto, que o professor se constitua ou que possa ser compreendido numa relação direta com a sua realidade, pois o relacionamento do sujeito com seu mundo, assim como a sua constituição, é mediado pela subjetividade. (CUNHA, 2000, p.132)

No contexto escolar integram-se as esferas do individual e do social que, juntas, constituirão o sujeito, mas também serão por ele constituídas. Temos que levar em conta a diversidade de fatores que participam do processo de constituição docente. A história de vida anterior, as vivências cotidianas, os desafios, o contato com o processo ensino/aprendizagem e a forma como organizam seus afazeres, valores, emoções, afetos e sentimentos, configuram o desenvolvimento pessoal e profissional do professor, o que é confirmado pelos relatos das professoras entrevistadas quando lhes foi perguntado sobre as possibilidades de desenvolvimento no espaço escolar.

Eu acho que os desafios acontecem a todo momento, a todo instante e todo desafio leva a gente a crescer. O relacionamento com os colegas de trabalho, com toda a equipe faz a gente crescer, inclusive o contato com os alunos.

(Ilda)

Eu acho que depende muito da escola. Depende muito da direção da escola, da supervisão. Mas tem condições da gente crescer dentro de uma escola sim.

(Lúcia)

Propicia crescimento se ele (o professor) estiver aberto em aprender. Aquele profissional que acha que não precisa de mais curso, que não precisa se atualizar está fora do processo. (...) Então, a escola, é um grande espaço, talvez seja maior que um banco de universidade onde vai ter a oportunidade de teorizar, mas não tem a prática (...). A escola é o espaço de aprendizagem em todos os sentidos.

(Andréia)

É possível compreender as colocações anteriores quando nos apropriamos do conceito de González Rey (2002) de subjetividade individual como uma dimensão que se apresenta em cada sujeito, porém determinada socialmente "não por um determinismo linear externo, do social ao subjetivo,

e sim, em um processo de constituição que integra de forma simultânea as subjetividades social e individual” (p.37).

À medida em que as professoras podem aprender com o cotidiano escolar, vários elementos (individuais e coletivos) passam a fazer parte do universo de cada uma delas que, juntas, poderão constituir um espaço de relações e construções que favoreçam a formação individual e o desenvolvimento do grupo.

6.5 OS ALUNOS QUE NÃO APRENDEM, SUAS FAMÍLIAS E AS PROFESSORAS

O termo fracasso escolar é passível de várias interpretações como foi discutido em capítulo anterior, mas, de modo geral, refere-se à incapacidade do aluno em acompanhar o ritmo determinado pela escola. Os termos utilizados para caracterizar o aluno que não corresponde às expectativas da escola são vários, mas muito freqüentemente, é o caráter depreciativo da pessoa do aluno que predomina. Os termos mais comumente utilizados possuem uma conotação de enfermidade ou de insuficiência de desempenho, como é o caso de “distúrbio de aprendizagem”, “problema” ou “dificuldade de aprendizagem”.

Quando perguntamos sobre como eram os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem, as professoras apontaram fatores emocionais (agressividade, agitação, distração, timidez, carência) ou aspectos pedagógicos (não tem retenção de um conhecimento) e a carência social como sendo características das crianças que não aprendiam.

Eu acredito que é aquele aluno que não tem uma retenção de um conhecimento. Ele realiza determinados trabalhos, mas não dentro de um padrão que ele poderia ter pela idade ou bagagem que ele tem.

(Alda)

A maioria das crianças é muito amorosa. São crianças carentes demais. Existem crianças agressivas, mas a maioria é carência.

(Lúcia)

Tem aquela criança que quando tem dificuldade se torna agressiva, não tem bom relacionamento na sala, não consegue concentrar, não tem atenção, é desorganizada. E tem aquela que age ao contrário. Fica apática, tímida, distraída, sem atenção, sem concentração.

(Ilda)

Ou ele é extremamente tímido ou é o bagunçento, aquele que revira tudo e não se interessa por nada.

(Abadia)

Às vezes parece apático ou agitado demais. Depende do problema que ele tem e aí eu tento buscar apoio. Quando ele destoa dos demais.

(Hélida)

Neste ponto, percebemos a tendência de ressaltar características pessoais dos alunos e características sócio-culturais dos grupos aos quais esses sujeitos pertencem, na maioria das vezes muito negativas, como responsáveis pelos problemas de aprendizagem. Também há, implícito na fala dessas professoras, uma comparação de alunos com outros ou com um referencial padrão. Esse é o caso de Hélida. Também percebemos na fala dessas professoras uma tendência em ressaltar situações ou vivências familiares trazidas pelos alunos, que atrapalhariam o desenvolvimento deles.

Parece que o eixo central do perfil do aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem, na visão das professoras, seria a sua estrutura emocional. Sabemos que as condições emocionais são cruciais para o desenvolvimento infantil.

Entretanto, podemos observar, também, que as professoras não têm uma formação adequada ou não se sentem capazes de acompanhar os alunos nesse tipo de situação. Sendo assim, são feitos inúmeros encaminhamentos aos profissionais psicólogos e psicopedagogos.

Corrêa (2001) faz uma análise sobre a questão do fracasso escolar no contexto educacional brasileiro, interpretando-o sob a visão dos professores e também das diversas abordagens teóricas. Essa autora discute as interpretações provenientes das áreas médica, psicológica, psicanalítica e antropológica, buscando resgatar as diferentes formas de compreensão do fracasso escolar. De acordo com seus estudos, a representação que os professores têm a respeito do fracasso escolar denuncia que eles próprios acreditam que a responsabilidade desse problema é do aluno e sua família.

Para os professores, os maiores causadores do problema de aprendizagem são o desinteresse, a indisciplina, a falta de pré-requisitos e de assistência por parte da família. A esses alunos são atribuídos adjetivos como: desinteressado, distraído, desatento, lento, incapaz de acompanhar, deficiente, problemático, imaturo e tantos outros que acentuam apenas a incapacidade do aluno.

As causas das dificuldades de aprendizagem apontadas pelas professoras entrevistadas são várias, entretanto, dados sobre a estrutura familiar e o tipo de envolvimento das famílias com seus filhos foram as mais comentadas. Quando questionadas sobre as causas dessas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos seus alunos, a maioria foi enfática ao apontar a família como a grande geradora de comportamentos prejudiciais ao bom rendimento da criança na escola.

É muito difícil uma criança que não tem uma certa harmonia familiar, um certo equilíbrio, uma boa convivência familiar se desenvolver na escola.

(Abadia)

Uma das maiores causas das crianças que têm esses problemas é a estrutura familiar. As mães vão perdendo o sentido da família, do amor, de tudo que pode ajudar uma criança a crescer.

(Lúcia)

As dificuldades maiores que a gente tem é consequência mesmo da família, da falta de compromisso, da falta de apoio, as vezes a criança precisa de uma ajuda em casa, de um acompanhamento e não tem. Esse aí é o fator que mais pesa para nós na questão da aprendizagem dos alunos.

(Patrícia)

A maior causa da dificuldade de aprendizagem é a desestrutura familiar. O abandono do pai, da mãe, crianças com algum trauma emocional dentro da estrutura familiar. Uma carência.

(Alda)

Segundo esse raciocínio, em que a família seria a maior causadora dos problemas de aprendizagem, concretizar efetivamente o processo de aprendizado para a maioria dos alunos seria uma tarefa quase inatingível, pois, as próprias professoras nos relatam que grande parte deles vem de famílias com sérios problemas estruturais e de relacionamento (crianças que não conhecem o pai ou a mãe, ou criadas por outro parente).

Entretanto, nem todas essas crianças se enquadram no que as professoras caracterizam como dificuldades de aprendizagem, ou seja, nem todos os alunos que passam por situações adversas na família, necessariamente, apresentam essas dificuldades, o que nos leva a acreditar que as características familiares e o tipo de envolvimento estabelecido com a criança são fatores que merecem destaque. Porém, o processo de ensino-aprendizagem é amplo e múltiplo, e não podemos condicionar seu sucesso ou fracasso a um único fator como o familiar.

Como as professoras nos contam, há casos de alunos com sérias dificuldades em casa e que, no entanto, conseguem aprender com sucesso. Essas mesmas professoras acreditam que, evidentemente, seria mais proveitoso se a família se interessasse mais pela vida escolar do filho. Elas afirmam que se as famílias fossem mais participativas e freqüentes em relação à escola e à vida escolar dos filhos, a aprendizagem seria mais efetiva.

Quando questionadas sobre a relação entre família e aprendizagem, alguns comentários mostram-se relevantes:

Eu acho que há uma relação sim. Você vê que aqueles alunos que têm mais assistência em casa. Existem exceções, mas aqueles alunos que têm mais assistência em casa, são alunos que desenvolvem melhor na escola. Você vê resultados melhores.
(Hélida)

Eu acho que há uma relação. Eu acho que quando a gente tem ajuda da família fica mais fácil da gente ajudar as crianças na escola.
(Lúcia)

Acho que tem e muito. As vezes a família não precisa estar vindo à escola mas quando o menino tem uma estabilidade familiar, ele rende melhor. Mas não digo que precisa ser pai e mãe certinho não. Porque a gente conhece muitas mães que criam o filho sozinhas. É uma estabilidade de equilíbrio, de diálogo, de tranquilidade, de abertura, de ajudar na tarefa, de apoiar num trabalho.
(Abadia)

(...) e as dificuldades maiores que a gente tem é consequência mesmo da falta de compromisso com as famílias, da falta de apoio, as vezes a criança precisa de uma ajuda em casa, de um acompanhamento e não tem.
(Patrícia)

Há relação sim. Geralmente o menino que tem um problema quer seja de comportamento ou de aprendizagem, se você vai investigar, em casa tem problema.
(Ilda)

Algumas sugestões ou comentários das professoras a respeito do envolvimento entre família e escola são significativos:

Eu gostaria que elas (as famílias¹¹) fossem mais interessadas. Igual quando eu fiz a reunião, eu mostrei as atividades pros pais e eles olhavam aquilo e eu acho que não entendiam nada. Uma mãe perguntou: "Mas o que é pseudo-leitura?" Aí eu fui dar as explicações. Isso pra mim é muito gratificante, porque eu estou vendo que os pais se interessam.

(Hélida)

O que a família deveria fazer é, primeiro, comparecer à escola. Muitas vezes, nem comparecer a um chamado da professora a família não se compromete, não vem.

(Ilda)

Se interessar mais pela vida escolar do filho. Comparecer na escola não só quando a gente chama em casos extremos. Eu acho que poderia comparecer mais, a começar pelas reuniões que a gente faz.

(Ilda)

Outro ponto importante reside no fato de as próprias professoras terem uma perspectiva muito positiva em relação à possibilidade de os alunos com dificuldade possuírem, ainda, condição de aprendizagem. A grande maioria delas concorda que eles podem aprender, mas da maneira e no tempo próprios de cada um deles, cabendo a elas perceberem e saberem lidar com essas diferenças:

Eu acho que é uma missão. É aquele ponto que precisa do nosso trabalho. Aquele aluno que apresenta um quadro ou uma reação diferente ou uma maneira mais lenta de caminhar, é ele que precisa do nosso apoio. Eu acho que todo problema tem solução.

(Alda)

Acho que todo professor é capaz de resolver determinadas dificuldades se ele correr atrás, se interessar e fazer com que o aluno aprenda. Eu já consegui resultados assim.

(Hélida)

Eu acho que o grande incentivo, a motivação da gente querer sempre continuar na luta é porque você está sempre recuperando o ser humano, o aluno. Não só em termos de aprendizagem, de conhecimento, mas principalmente humanizando.

(Ilda)

¹¹ Acréscimo nosso.

Todas as crianças têm uma capacidade de aprendizagem. Só que cada uma tem o seu momento. (...) todos têm suas capacidades, mas é cada um com seu jeito, seu momento, a sua hora. Cada um tem o seu limite.

(Lúcia)

Evidentemente, há impedimentos reais no próprio trabalho das professoras que dificultam a prática de uma aprendizagem mais individualizada, mas, na escola em questão, percebe-se o interesse das professoras entrevistadas em proporcionar condições para um ensino melhor e acessível a todos. E parece que elas vêm conseguindo atingir esses objetivos com alguns projetos implementados pela escola, como o trabalho em parceria. Esse projeto foi idealizado pelas próprias professoras, que organizaram as parcerias com colegas de classes diferentes. Nesse caso, quando há alunos com dificuldades de aprendizagem em uma classe, as professoras se organizam para que eles possam ser acompanhados por uma outra professora que esteja trabalhando com atividades específicas para o nível desses alunos, em outra classe. Esse projeto funciona durante um período de tempo previamente estabelecido (geralmente uma semana) e, de acordo com as professoras, tem surtido grandes resultados.

Outra alternativa utilizada por elas é a monitoria, que consiste no auxílio de colegas situados em níveis mais avançados no processo de alfabetização a alunos com dificuldades. Essas atividades são realizadas em duplas estabelecidas pelas próprias professoras. Estes procedimentos foram relatados por elas em conversas informais ou durante as entrevistas.

Como em muitas outras escolas, as professoras entrevistadas também acreditam que o encaminhamento da criança com dificuldade à especialistas, como psicólogos, fonoaudiólogos e psicopedagogos, seria uma outra solução importante para os casos de problema de aprendizagem.

Isso na verdade, torna-se um grande problema, pois não há vagas suficientes na rede pública para o atendimento de todos os alunos encaminhados e também retira-se o aluno da sala de aula, desresponsabilizando o professor de pensar, criar e produzir alternativas distintas para o aprendizado dos alunos. Isto ocorre em função do número excessivo de encaminhamentos que são feitos como também pelo número reduzido de profissionais destinados ao atendimento destas crianças.

Outro agravante apontado pelas professoras é o fato de que, muitas vezes, a escola consegue o encaminhamento para o aluno, a mãe não se responsabiliza pelo atendimento. Nesse caso, o aluno acaba perdendo sua vaga em função do grande número de faltas ou do não comparecimento da família às convocações dos profissionais.

Neste contexto, a escola e as professoras, normalmente, colocam-se numa situação de impotência diante do descaso da família e da falta de atendimento especializado.

Mas é interessante observar que, mesmo nessas circunstâncias, tanto as professoras quanto as supervisoras e diretora entrevistadas acreditam que podem fazer alguma coisa para contribuir com o desenvolvimento do aluno. Elas acreditam que podem fazer diferença na vida de muitas crianças, como relataram nos seguintes exemplos.

Eu procuro dar mais atenção para aquele aluno que tem dificuldade, procuro propiciar pra ele uma maneira que seja mais fácil dele chegar no resultado.

(Hélida)

Eu costumo aproximar da família. Chamo a família, se for preciso eu bato atrás, entendeu? Converso, pergunto muito. (...) a equipe toda aqui da escola, por maior que seja o problema, a gente não abre mão, a gente não entrega, a gente não abandona o aluno. A gente vê a situação e tenta resolver.

(Abadia)

Uma das estratégias que eu estou utilizando com mais frequência é procurar aquele colega que tem mais afinidade e aí eu vou gerando uma parceria mais produtiva. (...) eu gosto de propor que eu também posso mudar. Então a gente faz os combinados: se eu estiver falando alto, ou ficar nervosa ou estiver enganada, que eles (os alunos¹²) podem me ajudar a mudar. (...) mas a proposta que eu tenho pra um aluno, muitas vezes não é a mesma proposta que eu tenho pra outro.

(Alda)

Eu acho que a acolhida é o primeiro passo. Tem que saber acolher a criança com o maior carinho possível. E, à medida que eu vou percebendo as dificuldades eu vou trabalhando com esta criança. (...) eu costumo trabalhar muito com projetos. A gente tem que fazer de tudo pra ser capaz de ajudar nosso aluno. Eu costumo fazer o máximo, tudo que eu posso. Às vezes a gente não consegue, mas eu acho que é possível.

(Lúcia)

Podemos observar que há interesse das professoras em efetivamente contribuir para um melhor aprendizado e cada uma delas enfatiza aspectos diferentes daquilo que poderia ser enfatizado no processo de aprendizado: "A gente não abre mão, a gente não entrega, a gente não abandona o aluno".(Abadia); "Eu gosto de propor que eu também posso mudar."(Alda); "Eu costumo fazer o máximo, tudo que eu posso." (Lúcia.)

Hélida sublinha a atenção ao aluno e sua tentativa de criar caminhos adequados para aprender. Assim como Hélida, Alda insiste em criar caminhos. Abadia diz que busca insistentemente a família dos alunos; Lúcia fala do afeto, da necessidade de acolher todos os alunos e também de alternativas pedagógicas (trabalho com projetos) que permitam trabalhar as especificidades da aprendizagem de cada aluno. Mas o que é comum a todas é o desejo de que todos os alunos aprendam e o envolvimento pessoal e subjetivo com a profissão.

Se buscamos compreender como o professor pensa, sente e fala seu trabalho, é necessário o conhecimento daquilo que o impulsionou em sua

¹² Acréscimo nosso.

trajetória profissional, quais influências recebeu e como entende seu trabalho. Sobre isso, Goodson (1997) argumenta:

As experiências de vida e o ambiente sócio-cultural são obviamente ingredientes-chave da pessoa que somos, do nosso sentido do eu. De acordo com o quanto investimos o nosso eu no nosso ensino, na nossa experiência e no nosso ambiente sócio-cultural, assim concebemos a nossa prática. (GOODSON, 1997, p.72)

Quando Nóvoa (1992) discute o ofício do professor, remete-nos a uma análise do processo histórico de profissionalização do professor. Podemos perceber a diversidade de matizes que norteiam práticas e pensamentos destes profissionais de acordo com o movimento da história. Parece-nos em determinados momentos históricos, que entrava em cena um professor em desencontro com sua identidade. Ora esteve subjugado à Igreja, outras vezes ao Estado, em outras encontrava-se respaldado em uma determinada legislação, depois era surpreendido por outra. Ainda hoje, presenciamos esta crise de identidade deste profissional que, desde séculos anteriores, é alvo de estudos, debates, críticas e análises.

Não podemos deixar de destacar que o próprio espaço do ambiente escolar, por si só, já submete seus atores à processos diversos e constantes de mudança, construção e reconstrução.

A escola, enquanto ambiente de trabalho, mostra-se singular em suas diversas possibilidades transformacionais. Essa discussão leva-nos a questionar o professor em seu processo de formação. É notório que a formação inicial, não apenas docente, é insuficiente para acompanhar as exigências com as quais todo profissional se depara. Por tratar-se de um ofício singular, na docência os sinais da ineficiência/desadaptação podem não ser vistos tão explicitamente como em outras profissões. Ao mesmo

tempo, o professor encontra-se numa situação de constante necessidade de mudança e de readaptação permanente.

Enguita (1998) acrescenta que “o dilema não se apresenta entre mudar e permanecer, ou entre reformar e conservar, senão entre ser parte da mudança em curso ou ver-se atirado em suas margens”.(ENGUITA, 1998, p.26)

As características que delineiam a profissão docente, contemporaneamente, constituem-se numa sensação de negatividade sobre este profissional. Muitas causas poderiam ser apresentadas, entre elas, o desprestígio social da profissão e a dificuldade do professor em encontrar sua própria identidade no contexto atual de transformações rápidas, dirigidas mais por uma lógica economicista de mercado e cada dia menos direcionadas pelas necessidades e possibilidades dos professores e da educação como um todo.

Tanto é que os estudos mais recentes concentram-se na investigação não somente do trabalho docente, mas também no papel e na figura do professor.

Para Villa (1998), é a figura do professor que passa por um enfraquecimento. Esse autor discute que este enfraquecimento é decorrente de vários fatores como: a sociedade não associa mais a imagem do professor como um homem do conhecimento e cultura, a introdução de novas tecnologias na vida social, a alteração nos valores e nos papéis tanto da escola quanto da família.

Em nossas análises, pudemos compreender melhor que o ser humano realmente está em constante aprendizagem e transformação

sofrendo influências de diferentes situações e condições. Isso atesta a necessidade e justifica o investimento permanente e continuado no processo de formação docente.

O exercício do magistério não se constrói no sujeito apenas em momentos isolados ou distintos. O professor vai criando e recriando constantemente idéias e práticas. Trata-se de um processo que vai se constituindo no decorrer da vida da pessoa, desde a infância, resultado de acontecimentos diversos aos quais o sujeito vai atribuindo sentidos próprios.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Os lugares sociais e históricos que ocupamos é que nos tornam reais, determinando o conteúdo de nossa criação pessoal e cultural. Essa determinação tanto delinea quanto delimita as possibilidades entre as quais escolhemos. Assim, no processo de escolha, no jogo entre as influências, imposições, adesões e resistências, escolhemos e somos também escolhidos.”

Roseli Fontana

Se levarmos em conta uma perspectiva psicológica na discussão sobre a constituição pessoal e profissional do professor, podemos pensar que todos os aspectos da vida desse profissional configuram um contexto subjetivo que precisa ser melhor compreendido. Sua auto-imagem, seu posicionamento perante o mundo, sua prática educativa, sua visão de mundo, e suas percepções sobre os alunos dizem respeito ao vasto e complexo universo da subjetividade.

Estudar o sujeito-professor, fazendo uso do entendimento da constituição subjetiva do indivíduo leva-nos a prestar atenção nas formas mais complexas de expressão desse sujeito. Isso foi o que buscamos fazer ao tentarmos conhecer e escutar as professoras nesse trabalho, cujo objetivo procurou compreender suas concepções sobre os aspectos da realidade educacional, além do envolvimento profissional que possuem.

Nas análises de seus discursos, pudemos observar que esse grupo de professoras tem características muito particulares, o que pode ser determinante em suas atuações. Observamos, também, que elas formam um grupo bastante ativo, munido de um grande envolvimento com a docência.

Todas possuem curso superior e preocupam-se com a formação continuada, além de assumirem a profissão e identificarem-se como professoras e profissionais comprometidas com uma educação de qualidade.

Por mais problemas que a escola onde atuam possua, essas profissionais expressam uma visão de que podem fazer a diferença no processo ensino-aprendizagem de seus alunos. A questão identitária do professor, para elas, passa por um campo produtor e articulador de sentidos que dão significados à própria vida. Isso parece fazer muita diferença, pois elas não se permitem ser qualquer tipo de professora, demonstrando que, realmente, buscam qualidade em suas práticas profissionais.

De acordo com o que dizem, o trabalho que realizam na escola é muito importante na vida dessas profissionais. Por ser uma escola de aplicação, de certa forma o fato de trabalharem nela confere às professoras um certo *status*. Há a possibilidade, também, de realizarem trabalhos em conjunto com os profissionais do UNIARAXÁ. Assim sendo, pode-se dizer que essa escola se distingue das demais instituições de ensino fundamental existentes na cidade, o que pode ser um dos elementos que diferencia e singulariza cada uma das professoras com as quais trabalhamos na presente pesquisa.

Um fator que nos ajuda a entender algumas das peculiaridades individuais das dirigentes da escola é a liderança que possuem. Tanto a diretora quanto as supervisoras que entrevistamos demonstram administrar a escola com uma visão de professora.

Todas as três profissionais que participaram de nosso estudo expressaram sua preocupação com o bem estar das professoras e com a construção de um espaço de trabalho que possibilite o crescimento de todos que ali atuam. Essas dirigentes incentivam, favorecem e valorizam as iniciativas profissionais das professoras, transmitindo a elas segurança.

Isso pode ser constatado quando as professoras nos relataram como atuam diante dos problemas cotidianos ocorridos em sala de aula, no relacionamento com pais de alunos ou com colegas de trabalho.

A questão do sentido pessoal e subjetivo que a docência tem para elas é uma questão que deve ser enfatizada quando nos esforçamos em entender quem são as professoras desse estudo. Elas poderiam desistir, buscar outro modo de sobrevivência ou realizar um trabalho na escola sem muito comprometimento. A docência não é para elas somente um modo de subsistência: este aspecto faz-se crucial. Ser professora é uma característica fundamental na vida dessas profissionais, e esse é o ponto em comum entre todas elas, mesmo que se manifeste através de visões e opiniões diferentes.

Percebemos isso quando elas discutem sobre as famílias de seus alunos, e afirmam que elas são responsáveis pelo sucesso ou fracasso escolar dos alunos. Por vezes, acusam-na de omissa e negligente com a vida escolar de seus filhos. Todas concordam com o fato de que a família é realmente um ponto de sustentação do aluno e sua escolaridade; porém, não se isentam da participação na educação das crianças. Ao contrário, as professoras comentam e enfatizam o seu trabalho na escola como um fator decisivo para o aprendizado.

Essas profissionais fazem diferença em seu cotidiano, pois investem tempo, esforço, criatividade e dedicação em projetos e ações educativas que possam resgatar em seus alunos aspectos considerados importantes no contexto escolar.

Talvez essas professoras ainda não saibam o que fazer com todos os alunos que apresentarão dificuldades. Não sabem porque, na sua grande maioria, foram formadas de forma estereotipada, classificatória e padronizada. E sendo constantemente pressionadas a apresentarem um resultado que comprove seu "talento", sucesso e bom desempenho, lançam mão de aspectos sócio-econômicos que justifiquem as dificuldades escolares dos alunos.

As professoras deixam claro que realmente não têm uma formação específica para trabalharem com alunos que apresentem problemas no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, as atividades cotidianas e as experiências adversas delas decorrentes parecem de certa forma, constituírem-se como um importante recurso de formação.

Podemos refletir, então, sobre as expectativas que essas profissionais têm quando iniciam sua formação acadêmica. Cotidianamente, temos observado que, principalmente os cursos de Pedagogia e Normal Superior, são tidos como aqueles capazes de capacitar os profissionais para o trabalho com os alunos.

Dessa forma, quando ingressam nesses cursos, os professores esperam aprender o que fazer e dominar de forma definitiva uma técnica que lhes permita atuar na escola.

Porém, no cotidiano, há uma variedade de experiências que se constituem em desafios constantes para o professor, para sua capacidade de pensar, criar e executar novas ações. Esses desafios também revertem-se em possibilidades de novas aprendizagens para o professor e configuram uma necessidade cuja base é o cotidiano da escola e da sala de aula.

Para além da graduação, acreditamos que seja necessário um investimento na formação continuada dos profissionais professores, tomando o cotidiano escolar e da sala de aula como centro desse processo. E, nessa dinâmica da formação continuada não seria muito produtivo trabalhar com o professor priorizando somente suas habilidades técnicas e negando sua subjetividade. Não há como formar professores sem levar em consideração o modo pelo qual eles pensam, sentem e falam sobre a realidade que os circundam.

Compreender esse profissional que transita por leis perversas, pela escassez de recursos de toda a ordem e que, além de tudo, também vivencia um momento de grandes questionamentos sobre sua profissionalização e atuação, é uma tarefa desafiadora e fundamental.

Goodson (1997) defende que "para que possamos compreender verdadeiramente o profissional professor é necessário assegurar que a voz do professor seja ouvida, ouvida em voz alta e ouvida articuladamente" (p.67).

Quando um professor se dispõe a falar sobre si mesmo, de certa forma, acaba permitindo uma aproximação com a história de sua vida, não apenas enquanto professor, mas também como ser humano.

Essa vivência do professor, seus anseios, frustrações e experiências acabam norteando o conhecimento sobre esse profissional em direção à compreensão de sua singularidade e subjetividade, expressas na própria dimensão da prática educativa que realiza.

Uma grande contribuição da Psicologia para a área da Educação reside na sua colaboração do entendimento do cotidiano escolar dos professores, fazendo emergir o trabalho com a subjetividade do professor e ressaltando que, de fato, ela tem fundamental importância no processo de formação desses profissionais.

8 REFERÊNCIAS

1. ANGEL, B. La presencia de los padres y el éxito acadêmico de los hijos. **Revista de orientación educacional**, n. 7, 1990.
2. ARROYO, M.G. Fracasso/sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**. Brasília, v.17, n.71, p. 33-40, jan. 2000.
3. BOSSA, N. A. **Fracasso escolar**: um olhar psicopedagógico. Porto Alegre: ArtMed, 2002.
4. BRADLEY, R. H.; CALDWELL, B. M.; ROCK, S. Home environment and school performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environmental action. **Child Development**, n.59, p. 852-867, 1988.
5. CASTRO, M. de; VILELA, R.A.T. Profissão docente: refletindo sobre a experiência de pesquisa na abordagem sócio-histórica. In: ZAGO, N.; CARVALHO, M. P.; TEIXEIRA, R.A. **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 222-240.
6. CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
7. COELHO, A. S. B. F. A influência da estrutura do ensino no fracasso da aprendizagem. **Revista Temas sobre o Desenvolvimento**, São Paulo, v. 3, n.18, p. 28-37, maio/jun. 1994.
8. COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. M. **Preconceitos no cotidiano escolar**: ensino e medicalização. São Paulo: Cortez, 1996.
9. CONDEMARIN, M. ; BLOMQUIST, M. **Dislexia**: manual de leitura corretiva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
10. CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.
11. CORRÊA, R M. **Dificuldades no aprender**: um outro modo de olhar. Campinas: Mercado de Letras, 2001.
12. CUNHA, M. D. da. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula**. 2000. 309f. Tese(Doutorado) –Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.
13. DICKEL, A. Que sentido há em se falar em professor-pesquisador no contexto atual? Contribuições para o debate. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, M. de A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

14. DORNELES, B. V. As várias faces do caleidoscópio. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, ano 3, n.11, nov/jan, 2000, p. 24-28.
15. ENGUITA, M. F. O magistério numa sociedade em mudança. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papyrus, 1998, p.11-47.
16. ESTEBAN, M.T. Repensando o fracasso escolar. **Cadernos Cedes**, Campinas, n. 28, 1992, p. 75-89.
17. FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
18. FINOCCHIO, A. L. F. O processo de construção da identidade humana. In: URT, Sônia da Cunha. **Psicologia e práticas educacionais**. Campo Grande: UFMS, 2000.
19. FONTANA, R. A. C. **Como nos tomamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
20. FREITAS, G. B.; MAIMONI, E. H.; SIQUEIRA, M.M.M. Escala de Envolvimento dos Pais na Vida Escolar do Aluno. In: INTERNATIONAL SCHOOL PSYCHOLOGY COLLOQUIUM, 17 E CONGRESSO NACIONAL DE PSICOLOGIA ESCOLAR, 2, Campinas. Anais. Campinas, 1994.
21. GASKELL, G. Entrevistas individuais e grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
22. GAUTHIER, C. Ensinar: ofício estável, identidade profissional vacilante. In: GAUTHIER, C. et al. **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Ijuí, RS: UNIJUÍ, 1998, p. 13-37.
23. GONZÁLEZ REY, F. L. A pesquisa e o tema da subjetividade em educação. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 24, 2001, Caxambu. Anais. ANPED, Caxambu, 2001. Disponível em < <http://www.anped.org.Br/24/te.htm> > Acessado em mar.2003.
24. _____. **Epistemologia cualitativa y subjetividad**. Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1997.
25. _____. **Pesquisa qualitativa em psicologia: caminhos e desafios**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.
26. GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antonio. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1997, p.63-78.
27. GRACINDO, R. V. ; BORDIGNON, G. Gestão da Educação: o município e a escola. In: FERREIRA, M.S.C. **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000, p. 147-176.

28. GROLNICK, W. S.; RYAN, R. M. Parent styles associated with children's self-regulation and competence in school. **Journal of Education Psychology**, v. 81, n. 2, p. 143-154, 1989.
29. GROLNICK, W. S.; SLOWIACZEK, M. L. Parent's involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization model. **Child development**, n. 65, p. 237-252, 1994.
30. IMBERNÓN, F. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
31. KELLAGHAN, T. Relationships between home environment and scholastic behavior in a disadvantaged population. **Journal of Education Psychology**, v. 69, n. 6, p. 754-760, 1977.
32. KEPHART, N. C. **O aluno de aprendizagem lenta**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
33. KINCHELOE, J. L. **A formação do professor como compromisso político**. Mapeando o pós-moderno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
34. LAROCCA, P. **Psicologia na formação docente**. Campinas: Alínea, 1999.
35. LIMA, A. de O. **Avaliação escolar: julgamento ou construção?** Petrópolis: Vozes, 1994.
36. LÜDKE, M. e ANDRE, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
37. LUSTER, T. Factors related to the achievement and adjustment of young african american children. **Child Development**, n. 65, p. 1080-1094, 1994.
38. MACEDO, L. de. O fracasso escolar hoje. **Pátio Revista Pedagógica**, Porto Alegre ano 3, n. 11, p. 20-23, nov/jan, 2000.
39. MARTINS, G. de A. **Guia para elaboração de monografia e trabalhos de conclusão de curso**. São Paulo: Atlas, 2000.
40. MARTURANO, E. M., MACHADO, V.L.S., LOUREIRO, S.R., LINHARES, M.B.M. Crianças com queixa de dificuldade escolar: avaliação psicológica através da técnica gráfica. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, 46, p. 161-182, 1994.
41. MASINI, E. F. S. **Psicopedagogia na escola: buscando condições para aprendizagem significativa**. São Paulo: Unimarco, 1993.
42. MOLON, S. I. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.

43. MOYSÉS, M. A.A. **A institucionalização invisível: crianças que não aprendem-na-escola.** Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.
44. NACARATO, A. M., VARANI, A.; CARVALHO, V. de. O cotidiano do trabalho docente: palco, bastidores e trabalho invisível. Abrindo as cortinas. In: GERALDI, C. M. G. **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a).** Campinas: Mercado de Letras, 1998. p. 73-104.
45. NORONHA, O. M. Pesquisa participante: repondo questões teórico-metodológicas. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.
46. NÓVOA, A. **Profissão professor.** Porto: Porto Editora, 1995.
47. PAIN, S. **Diagnóstico dos problemas de aprendizagem.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
48. PAROLIN, I. C. H. As dificuldades na aprendizagem e as relações familiares. In: TEMAS EM EDUCAÇÃO, 1, 2002, Curitiba. **Livro das Jornadas 2002,** Curitiba: Futuro Congressos e Eventos, 2002. p. 73-82.
49. PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.
50. PERES, L. M. V. Os dramas do não aprender: fracasso, distúrbios ou oscilações cognitivas. In: ABRAMOWICZ, A. **Para além do fracasso escolar.** Campinas: Papirus, 1997.
51. PERRENOUD, P. **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.
52. POLITY, E. **Dificuldade de aprendizagem e família.** São Paulo: Vetor, 2001.
53. POLITY, E. Pensando as dificuldades de aprendizagem à luz das relações familiares. In: TEMAS EM EDUCAÇÃO, 1, 2002, Curitiba, **Livro das Jornadas 2002,** Curitiba: Futuro Congressos e Eventos, 2002. p.345-353.
54. POPKEWITZ, T. S. **Lutando em defesa da alma: política do ensino e a construção do professor.** Porto Alegre: ArtMed Editora, 2001.
55. RAYMOND, D.; TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade,** Campinas, ano 21, n. 73, p. 209-224, dez. 2000.
56. REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.** Petrópolis: Vozes, 1998.

57. _____. Configurações sociais e singularidades: o impacto da escola na constituição dos sujeitos. In: OLIVEIRA, M.K. (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002. p. 47-76.
58. RUTTER, M. Family and school influences on cognitive development. **Journal of child psychology and Psychiatry**, v. 26, n. 5, p.683-704, 1995.
59. SALAZAR, R. M. **O psicólogo e a escola: uma parceria possível**. **Pátio Revista Pedagógica**. Porto Alegre, ano 3, n. 11, nov.jan, 2000.
60. SANTOS, L. C. dos; MARTURANO, E. M. Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento. **Psicologia: reflexão e crítica**, Scielo, Porto Alegre, v.12, n.2, 1999. Disponível em <http://www.scielo.Br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=SO_102-79721999000200009&lng=pt&nrm=isso> Acesso em 13/jul.2001.
61. SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar: o problema escolar e de aprendizagem**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.
62. SOARES, M. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 4. ed. São Paulo: Ática, 1987.
63. STEINBERG, L.; LAMBORN, S. D.; DORNBUSCH, S. M. ; DARLING, N. Impact of parenting practices on adolescent achievement: authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed. **Child Development**, n.63, p. 1266-1281, 1992.
64. TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
65. TELES, A. M. O.; LOYOLA, V. M. Z. **A subjetividade social na escola**. Brasília: Paralelo 15, 1999.
66. TRIVINÕS, A.N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.
67. SAWAYA, S. M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.26, n.1, p.67-81, jan/jun. 2000.
68. VILLA, F. G. O professor em face das mudanças culturais e sociais. In: VEIGA, I. P. A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus, 1998.
69. WEISS, M.L. **Psicopedagogia Clínica: uma visão diagnóstica**. 2. ed. Porto Alegre Artes Médicas, 1994.

70. ZAGO, N. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na experiência prática de pesquisa. In: ZAGO, N., CARVALHO, M. P., TEIXEIRA, R.A. **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p.
71. VEIGA, I. P. A. Avanços e equívocos na profissionalização do magistério e a nova LDB. In: VEIGA, Ilma Passos A. **Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas: Papirus. 1998.
72. VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
73. _____. Pensamento e palavra. In: A construção do pensamento e da linguagem. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. 395-486.

ANEXO A

Roteiro da primeira entrevista:

1. Como foi sua opção pelo magistério?
2. Na sua infância, como foram seus primeiros anos na escola? Que lembranças são mais marcantes?
3. Como você caracteriza um aluno com dificuldade de aprendizagem?
4. Quais as principais causas destas dificuldades?
5. O que você faz após constatar as dificuldades do aluno?
6. Como você percebe a família deste aluno?
7. Qual o papel da escola em relação ao fracasso escolar?
8. Qual o papel da família em relação ao fracasso escolar?
9. Qual o papel da professora em relação ao fracasso escolar?

Categorização:

- 1- Identificação com a profissão;
- 2- Aspectos emocionais na relação professor/aluno
- 3- Perfil do aluno com dificuldades
- 4- Atribuição de causalidade
- 5- Procedimentos práticos e metodológicos;
- 6- Relação família/escola
- 7, 8 e 9: "Solução" para o fracasso escolar.

ANEXO B**Roteiro da segunda entrevista:**

1. Quantos alunos você tem em sua sala de aula?
2. Em sua turma há alunos com dificuldades de aprendizagem?
 - 2.2 - Quais as dificuldades de aprendizagem que esses seus alunos apresentam?
 - 2.3 - Na sua opinião, como tais dificuldades de aprendizagem constituem-se?
3. Como professora o que você pode fazer para ajudar esses alunos que estão com dificuldades de aprendizagem?
4. Você se sente preparada para lidar com as dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos?..
5. Como você acha que deveria ser a formação de um professor para trabalhar com as séries iniciais do ensino fundamental?
6. O que você pensa sobre sua formação como professora?
7. Depois que começou a atuar como professora o que você estuda? Durante esse ano quais são as leituras que você tem feito? O que você mais gostou ou gosta de estudar? Como você tem feito tais estudos?
8. Qual é a relação que você estabelece entre dificuldades de aprendizagem e participação da família na vida escolar do aluno? (ou relação com a aprendizagem)
9. Como se dá a participação das famílias de seus alunos na vida escolar destas crianças?
10. Como você gostaria que acontecesse a participação da família dos alunos na escola?
11. A escola pode fazer alguma coisa para melhorar a aprendizagem dos alunos? Explique e/ou dê exemplos sobre o que a escola poderia fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos.
12. Como você percebe o espaço da escola enquanto possibilidade de crescimento para o professor? De que maneira um professor poderia desenvolver-se no ambiente escolar?

ANEXO C**Roteiro de entrevista com supervisoras e diretora:**

1. Quais as atividades que você realiza na escola?
2. O que você pensa sobre sua formação? A faculdade ofereceu embasamento para seu trabalho nesta função?
3. Você escolheu ser professora? Como foi essa escolha?
4. Quais as principais dificuldades que você enfrenta aqui na escola?
5. Como você acha que deveria ser a formação de um professor para trabalhar com as séries iniciais do ensino fundamental?
6. Depois que começou a atuar o que você estuda? Durante esse ano quais são as leituras que você tem feito? O que você mais gostou ou gosta de estudar? Como você tem feito tais estudos?
7. Qual é a relação que você estabelece entre dificuldades de aprendizagem e participação da família na vida escolar do aluno? (ou relação com a aprendizagem)
8. Como você gostaria que acontecesse a participação da família dos alunos na escola?
9. A escola pode fazer alguma coisa para melhorar a aprendizagem dos alunos? Explique e/ou dê exemplos sobre o que a escola poderia fazer para melhorar a aprendizagem dos alunos.
10. Como você percebe o espaço da escola enquanto possibilidade de crescimento para o professor? De que maneira um professor poderia desenvolver-se no ambiente escolar?

ANEXO D

Nota de campo 1

09/09/2003

Quando cheguei à escola, no horário da entrada dos alunos, presenciei uma cena perturbadora: uma briga entre 2 alunos. Quando os vi, a professora, esta os repreendeu firmemente juntamente com a supervisora que os mandou para sua sala, avisando que suas mães seriam chamadas. Ambos começaram a chorar, mas obedeceram. Nesse meio tempo, Adriana, a supervisora do período da tarde, viu que eu esperava por ela e fez um sinal de que logo falaria comigo.

Enquanto resolviam a situação dos 2 alunos aguardei, afastando-me da cena, evitando que minha presença pudesse interferir em algo.

Rapidamente Adriana, veio ao meu encontro e a informei sobre as entrevistas agendadas para aquela tarde. Em outra oportunidade, ela já havia se disponibilizado para uma entrevista também. Como ela não fica em sala de aula, seu horário de entrevista estaria condicionado à disponibilidade do dia. Neste dia, parece que estava mais tranqüila e foi a segunda a ser entrevistada.

Fui até a sala da professora Héliida que me recebeu com a seguinte frase: "Lá vem ela com esse gravador que me dá medo!". Fiz comentários com a intenção de tranqüiliza-la, mas ainda percebi que estava ansiosa. Como Héliida já trabalhou comigo em uma escola particular, onde eu atuava como orientadora, acredito que sintia-se um pouco constrangida em relatar sobre suas vivências com seus alunos. Em alguns momentos, não parecia estar muito à vontade. Às vezes, quando dizia alguma expressão mais popular, apontava para o gravador dizendo: "Nossa, esqueci dele. E agora tem que regravar?" Foi uma entrevista rápida, somente uns 40 minutos, mas muito proveitosa porque, apesar destas minhas percepções, Héliida foi muito receptiva.

Em seguida fui procurar por Adriana para ver como estava seu tempo. Como estava disponível, resolvemos começar a entrevista ali mesmo na sua sala. Trata-se de uma pessoa muito dinâmica, que gosta de atender a todos com muita atenção e prontamente.

Enquanto conversávamos, resolveu vários pequenos problemas: alunos que chegavam atrasados, ou que precisavam de aparelho de som, fita adesiva, telefone para diretora que estava ausente, e muitos outros. Deu-me atenção como se não tivesse mais nada a fazer naquela tarde.

Durante a entrevista, estava tão tranqüila que ficamos, ambas, como se não houvesse ali um gravador ou um roteiro de perguntas.

Contou-me sobre toda sua trajetória profissional, repleta de muitos cursos e trabalhos diversos. Em seu relato, percebi sua angústia por não poder resolver os problemas de todos os alunos que precisam de ajuda de outros profissionais que a escola não dispõe. Contou-me como é insistente para arrumar vagas para os alunos nos atendimentos que a prefeitura disponibiliza.

Um fato que me marcou muito foi sua preocupação com aquelas professora que não são “educadoras”, mas simplesmente “professoras”. Essa é a diferença que Adriana faz entre aquelas professoras que realmente cumprem seu papel e aquelas que não se dispõem a colaborar para a aprendizagem dos alunos. Ficamos conversando durante quase duas horas, entre entrevista, interrupções e conversa informal. Tratava a todos os alunos que chegavam com grande educação e muito carinho.

Após nossa entrevista, convidou-me para um café onde as professoras têm costume de ficar durante o intervalo. Estavam juntas ali serviçais, cozinheira, secretárias, professoras. Todas num papo animado ao som de um CD de músicas italianas trazido por uma delas. Fui recebida como se eu trabalhasse na escola há anos. Conversamos um pouco e parti para a próxima entrevista agendada.

Procurei por Alda em sua sala e ainda não havia chegado. Tinha ido levar seus alunos ao ginásio para aulas de educação física e aproveitava para trazer os alunos da colega da sala ao lado. Encontrei-a subindo e cantando com as crianças. Percebi sua alegria e cuidado para com aqueles alunos que a acompanhavam nas músicas com muita animação. Vinham em fila, organizados, ora cantando, ora conversando. Não foi a primeira vez que vi essa cena. Todas as outras vezes que vi Alda fora da sala, conduzindo alunos, lembro-me de ter visto essa disposição para com as crianças.

Durante a entrevista, mostrou-se tranqüila e sem dificuldades para expressar suas opiniões. Um fato marcante relatado por Alda, é a experiência que a escola chama de parceria. É o seguinte: as professoras dividem os alunos de acordo com seus níveis de alfabetização(silábico, silábico alfabético...) e trabalham com estes em 3 turmas diferenciadas, separadas pelo nível dos alunos. Desta forma, cada professora fica com alunos seus mas com alunos das outras duas também. Esse trabalho dura aproximadamente uma semana, até que os alunos possam ser remanejados novamente, após terem avançado de nível.

Achei uma experiência interessante, visto que trata-se não de um trabalho de homogeneização, mas de adequação do ensino ao nível do aluno. É mais um trabalho de adaptação, organização pedagógica, trabalho mais individualizado e busca por um melhor aprendizado. Percebi o compromisso de todas as envolvidas e o entusiasmo com o progresso dos alunos

ANEXO E**Nota de campo 2****11/09/2003**

Antes de ir à escola, liguei para a Patrícia, a diretora, para verificar a possibilidade de entrevistá-la naquela tarde. Sua sogra tinha estado muito doente durante toda a semana, motivo de sua ausência nos dias em que estive por lá anteriormente.

Atendeu-me muito bem ao telefone e prontificou-se a conversar comigo. Quando cheguei, me esperava em sua sala que é a mesma da supervisora que lá estava também.

Antes de começarmos a entrevista fiquei cõversando informalmente com Adriana, a supervisora, que me contava sobre sua mãe. Uma progenitora de 13 filhos, viúva, e completamente lúcida aos 76 anos de vida. Ainda mora na fazenda que sempre foi da família cuidando de tudo que há por lá com ajuda de outros dois filhos.

Conversamos sobre como essa vivência com os 13 irmãos foi significativa para Adriana. Contou-me sobre suas obrigações diárias de lavação de roupa, cuidados com irmãos mais novos, quando ganhou seu primeiro par de chinelos Nesse momento, tira de sua gaveta uma foto da mãe com todos os 13 filhos. Que registro único! Todos diferentes. Todos sorridentes. Com uma pequena grande mulher sentada em meio a todos.

Contou-me sobre a pobreza de recursos, a espera pelo pai que chegava da cidade trazendo guaraná Mineiro (um para cada filho), que tomavam quente furando a tampa da garrafinha. Só conheceram a energia elétrica e a geladeira muito tempo depois, quando vieram morar na cidade.

Conversamos também sobre sua vinda para cidade para estudar, morando em casa de conhecidos da família por 3 anos. Contou-me sobre as muitas dificuldades que passou para conseguir estudar. E hoje, mostra-se uma pessoa que tem inúmeros cursos, que freqüentemente cria, inova. Que de tudo quer participar e a todos quer ajudar.

Uma pessoa que, quando criança, foi tão sofrida, tão pobre de recursos, de novidades, mas que quando adulta é tão cheia de tudo. Filha de um pai analfabeto, mas sábio. De uma mãe corajosa e guerreira. E é assim que a vejo também.

Enquanto me contava tudo isso, fiquei me perguntando: "Porque não optei pela história oral de vida? Que delícia ouvir tudo isso e ir construindo e amarrando os fatos com as construções pessoais." Acho que era isto que eu gostaria de ter conversado com Adriana: sobre sua vida que também foi sua escola. Bom, mas a entrevista com Patrícia precisava começar e tive que interromper aquele bate-papo que tanto me deliciava.

Avisei para Patrícia sobre o gravador e o teor das perguntas e, então, começamos. Ela muito à vontade comigo, que já fui professora dela na faculdade.

Conversamos mais ou menos uns 50 minutos e terminamos comentando informalmente sobre o congresso da AMAE Educando que, neste ano, será sediado em Araxá em parceria com o Uniaraxá. Patrícia entregou-me um xerox sobre o evento extraído da última edição da revista AMAE que havia acabado de receber.

Neste dia não pude fazer a segunda entrevista agendada porque a professora estava completamente rouca. Também não pude ir até a casa da professora em licença gestação porque iria levar o bebê ao médico. Ontem também não foi possível porque o bebê estava mamando! Incomodam-me todos estes atrasos. Principalmente hoje que recebi uma carta da Selva avisando sobre os últimos prazos para as defesas da minha turma.

No entanto, sinto-me tão à vontade quando estou naquele ambiente, sou tão bem acolhida que os desencontros não representam um peso para mim. Parece até que me permitem perceber melhor o ambiente.

ANEXO F**Nota de campo 3****17/09/2003**

Acabei de chegar da minha entrevista com Andréia, a supervisora do período da manhã. Cheguei às 7 horas na escola e só pudemos conversar por volta da 7:20. Escola é assim mesmo. As vezes pensamos que faremos uma coisa e fazemos outra.

Como sempre, fui muito bem recebida e acolhida. Fiquei aguardando na sala da diretora juntamente com outras funcionárias que eu já conhecia.

Quando pudemos começar nossa entrevista, resolvemos ir para uma sala mais afastada. Fomos para sala de professores da faculdade. Pouco depois, fomos interrompidas e tivemos que ir para a biblioteca.

Andréia atendeu-me muito bem. Respondeu às perguntas com muita desenvoltura e parecia querer ficar conversando durante toda uma manhã. Não sei se meu desempenho enquanto entrevistadora foi muito bom, mas pude perceber a riqueza de depoimento. Andréia é uma pessoa ávida por resolver todos os problemas das pessoas com as quais convive. Parece que, se pudesse, modificaria muitas estruturas, que segundo ela, comprometem o sucesso de vários alunos. Mas, infelizmente, depara-se com as burocracias, com o sistema e com limites humanos. Após a entrevista, agradei sua participação e Andréia prontificou-se a conversar comigo em outra oportunidade caso eu precisasse de maiores informações sobre sua atuação na escola.

ANEXO G**Nota de campo 4****17/09/2003**

Como Lúcia ainda estava no período de licença gestação, fui até sua casa. Recebeu-me com o bebê nos braços. Um lindo bebê com as características típicas de uma criança com Síndrome de Down.

Eu não fiz nenhum tipo de comentário sobre o que percebi da criança. Não sabia se ela já tinha sido informada. No decorrer de nossa conversa, Lúcia contou-me sobre o que eu já desconfiava. Assim, tentando ser natural e me mostrar que ela já estava lidando bem com a situação. Contou-me de como foi a recepção da notícia, a reação das pessoas e o que estava sentido. Fiquei sem saber se havia clima para uma entrevista. Mas aos poucos ela mesma foi puxando o assunto para nosso contato profissional.

Fomos para um outro espaço da casa e lá pudemos ficar tranqüilamente conversando. Quando iniciei a entrevista, deparei-me com outra Lúcia. Não senti mais aquela disposição, vivacidade e interesse em expressar opiniões tal como percebi em nosso primeiro encontro.

No entanto, assim como da primeira entrevista, Lúcia, fez colocações importantes que reconheço serem bastante úteis em minhas análises. Fiquei com vontade de ajuda-la. De dividir com ela um pouco daquela angústia que, imagino eu, deve ainda existir. Mas não sabia como fazer. Ao final, sugeri que a leitura de livros especializados sobre a Síndrome poderia ajudar muito. Interessadíssima, perguntou se eu não poderia indicar alguns. Prometi que levaria até sua casa alguns. Agradei sua participação e despedimo-nos.