



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 2: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica
e Subjetividade na Educação – EAPS

**Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de
Políticas Públicas no Ensino Fundamental**

Luiz Roberto Rodrigues Martins

Brasília, 2015.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 2: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica
e Subjetividade na Educação – EAPS

**Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de
Políticas Públicas no Ensino Fundamental.**

Luiz Roberto Rodrigues Martins

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Brasília-UnB, na linha de pesquisa 2 - Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação – EAPS , como parte dos requisitos para a obtenção do título de Doutor.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Luís González Rey

Brasília - DF, 01 de abril de 2015.



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 2: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica
e Subjetividade na Educação – EAPS

TESE DE DOUTORADO

**Implicações da subjetividade social da escola na institucionalização de
Políticas Públicas no Ensino Fundamental**

Banca:

Prof. Dr. Fernando Luís González Rey – UnB (Presidente)

Profa. Dra. Ana Mercês Bahia Bock – PUC-SP (Membro)

Profa. Dra. Maria Cláudia Santos Lopes de Oliveira – IP/UnB (Membro)

Profa. Dra. Maria Abádia da Silva – FE/UnB (Membro)

Profa. Dra. Cristina Massot Madeira Coelho – FE/UnB (Membro)

Profa. Dra. Larissa Polejack Brambatti – IP/UnB (Suplente)

AGRADECIMENTOS

Aos professores, funcionários, estudantes e familiares que me acolheram na escola sem os quais essa pesquisa não se concretizaria.

Aos colegas do grupo de pesquisa em subjetividade que fizeram de nossos encontros momentos valiosos de crescimento pessoal e acadêmico.

Um agradecimento muito especial ao Prof. Dr. Fernando Luís González Rey pela orientação respeitosa, segura e carinhosa em todas as etapas da pesquisa.

Aos meus filhos Eric, Iana, Kely e Maria Luiza e aos meus netos Luiz Roberto, Maria Eduarda e Ítalo que serviram de inspiração para a realização desse trabalho.

Ao meu pai Barnabé (*in memoriam*) pelo exemplo de serena determinação e a minha mãe Alzira pelo apoio e permanente incentivo aos estudos.

À minha mulher Maristela, companheira e incentivadora de todas as horas, que me apoiou de perto em todos os momentos dessa trajetória.

DEDICATÓRIA

À minha avó materna Francisca (*in memoriam*), mulher, guerreira, analfabeta, que sempre soube enfrentar os obstáculos da vida com esperança, força e inesgotável alegria.

EPÍGRAFES

A subjetividade, queremos insistir, não se interioriza: constitui-se mediante um processo em que o social atua como instância subjetiva, não como instância objetiva desprovida de subjetividade. Toda situação social objetiva se expressa com sentido subjetivo nas emoções e processos significativos que se produzem nos protagonistas dessas situações.

Fernando González Rey.
Pesquisa qualitativa em psicologia.

Cada ser é só, e ninguém pode dispensar os outros, não apenas por sua utilidade – que não está em questão aqui –, mas para sua felicidade. Não há vida em grupo que nos livre do peso de nós mesmos, que nos dispense de ter uma opinião; e não existe vida “interior” que não seja como uma primeira experiência de nossas relações com o outro. Nesta situação ambígua na qual somos lançados porque temos um corpo e uma história pessoal e coletiva, não conseguimos encontrar repouso absoluto, precisamos lutar o tempo todo para reduzir nossas divergências, para explicar nossas palavras mal compreendidas, para manifestar nossos aspectos ocultos, para perceber o outro.

Merleau Ponty. *Conversas – 1948.*



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 2: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na
Educação – EAPS
LUIZ ROBERTO RODRIGUES MARTINS
ORIENTADOR : Prof. Dr. Fernando González Rey
Data da Defesa: 01 de abril de 2015

RESUMO

Esta pesquisa, realizada no Programa de Pós-Graduação da Universidade de Brasília, teve como objeto de estudo a subjetividade social da escola na perspectiva histórico-cultural. Seu objetivo foi compreender como a subjetividade social da escola, produzida dinamicamente nas tramas relacionais entre professores, funcionários, estudantes e suas famílias, se desdobra nos processos de institucionalização das políticas públicas no âmbito do ensino fundamental. Orientada pela Teoria da Subjetividade e pela Epistemologia Qualitativa (GONZÁLEZ REY 1976-2014), constituiu-se como um estudo de caso. Foram utilizados como meios de produção das informações a observação das rotinas e dinâmicas da escola, entrevistas, grupos focais, complemento de frases. A pesquisa foi realizada durante dois anos em uma escola de Ensino Fundamental (anos iniciais), localizada na periferia de Brasília. No processo da pesquisa, foram analisadas três políticas que se destacaram na constituição da subjetividade social da escola: a Política de Gestão Democrática, a Política de Ciclos (Bloco Inicial de Alfabetização) e a Política de Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência. Conclui-se que a política pública, muito mais que ser acolhida, debatida e refletida pelos profissionais da educação, estudantes e suas famílias, precisa ser individual e socialmente subjetivada para possibilitar a produção de novos sentidos subjetivos que levem a reconfigurações da comunidade escolar com consequências para a inclusão e aprendizagem de todos, contribuindo, em contrapartida, de forma significativa para novos processos de elaboração, implantação e avaliação das políticas públicas. Destaca-se também que o não reconhecimento do sujeito na perspectiva histórico-cultural, tanto na formulação das políticas como nos espaços da escola, desafia os processos de institucionalização da política pública, provocando tensões e desequilíbrios que impedem as mudanças institucionais prescritas nas diretrizes das políticas.

PALAVRAS-CHAVE: SUBJETIVIDADE SOCIAL, POLÍTICAS PÚBLICAS, SUJEITO, ENSINO FUNDAMENTAL



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 2: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na
Educação – EAPS
LUIZ ROBERTO RODRIGUES MARTINS

ORIENTADOR : Prof. Dr. Fernando González Rey

Data da Defesa: 01 de abril de 2015

ABSTRACT

This research, conducted at the Graduate Program at the University of Brasília, had its object of study focused in the social subjectivity of an elementary school from a cultural-historical perspective. It aimed to understand how the social subjectivity of the school, dynamically produced in relational plots among teachers, staff members, students and their families, unfolds in the processes of institutionalization of public policies in the elementary level. Guided by the Theory of Subjectivity and the Qualitative Epistemology (GONZÁLEZ REY 1976-2014), the research was planned as a case study. Observation of routines and school dynamics, interviews, focus groups, phrases complement were used as a means of generating the information of investigation conducted during two years in a Primary School (early years), located on the outskirts of Brasília. In the process of the research, three policies were analyzed that stood out in the constitution of school social subjectivity: the Policy of Democratic Management, the Policy of Cycles (Initial Stages of Literacy) and the Policy of Inclusion of Children with Disabilities. It follows that public policy, much more than being accepted, discussed and reflected by the teachers, students and their families, needs to be individually and socially subjectivized to enable the production of new subjective senses that lead to reconfiguration of the school community with consequences for inclusion and learning for all, contributing, in turn, significantly to new processes of elaboration, implementation and evaluation of public policies. Also noteworthy is that the non-recognition of the subject in a cultural-historical perspective, both in policy and in school spaces, challenges the processes of institutionalization of public policy, causing tensions and imbalances that prevent the institutional changes prescribed in the guidelines of policies.

KEY WORDS: SOCIAL SUBJECTIVITY, PUBLIC POLICIES, SUBJECT, ELEMENTARY SCHOOL



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA 2: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na
Educação – EAPS
LUIZ ROBERTO RODRIGUES MARTINS
ORIENTADOR : Prof. Dr. Fernando González Rey

Data da Defesa: 01 de abril de 2015

RÉSUMÉ

Cette recherche, menée au programme d'études supérieures à l'Université de Brasilia, avait pour objet d'étude l'école de la subjectivité sociale dans une perspective historique-culturel. Leur but était de comprendre comment la subjectivité sociale de l'école, produite dynamiquement dans des cadres relationnels entre professeurs, le personnel, les étudiants et leurs familles, se déroule dans les processus d'institutionnalisation des politiques publiques dans l'école primaire. Guidé par la théorie de la subjectivité et de l'épistémologie qualitative (REY GONZÁLEZ 1976-2014), a été établi comme une étude de cas. Ont été utilisés comme un moyen de générer les informations de l'observation des routines et de la dynamique de l'école, des entrevues, des groupes de discussion, des phrases se complètent. L'enquête a été menée pendant deux ans dans une école primaire de l'école (début des années), situé à la périphérie de Brasilia. Dans le processus de recherche, trois politiques ont été analysés qui se trouvait dans la constitution de la subjectivité sociale de l'école: la politique de gestion démocratique, le le politique de cycle (des étapes initiales de l'alphabetisation) et les politiques d'inclusion scolaire des enfants handicapés. Il se ensuit que la politique publique, beaucoup plus pour être accepté, discuté et réfléchi par les enseignants, les élèves et leurs familles, doit être individuellement et socialement subjectivée pour permettre la production de nouveaux sens subjectifs qui conduisent à la reconfiguration de la communauté de l'école avec des conséquences pour l'inclusion et l'apprentissage pour tous, qui contribue, à son tour, de manière significative à de nouveaux processus d'élaboration, de mise en œuvre et l'évaluation des politiques publiques. Il faut également noter que la non-reconnaissance du sujet en perspective historique-culturel, à la fois dans la politique et dans les espaces scolaires, remet en question les processus d'institutionnalisation de la politique publique, ce qui provoque des tensions et des déséquilibres qui empêchent les changements institutionnels prévus dans les orientations des politiques .

MOTS-CLÉS: SUBJECTIVITÉ SOCIALE, POLITIQUE PUBLIQUE, SUJET, ÉCOLE PRIMAIRE

LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Vantagens e Desvantagens da Política de Ciclos	58
Quadro 2. Movimentos e acordos internacionais e legislação nacional da inclusão..	64
Quadro 3. Subjetividade social da escola em relação à família dos alunos	116
Quadro 4. Princípios da Gestão Democrática e Subjetividade Social da Escola ..	117
Quadro 5. Instrumentos da Política de Gestão Democrática	124
Quadro 6. Ensino e aprendizagem configurados na subjetividade social da escola.....	159
Quadro 7. Gestão Pedagógica do BIA configurada na subjetividade social da escola	160

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1. REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	
1.1 A Teoria da Subjetividade de González Rey	25
1.1.1 Os antecedentes históricos da Psicologia Histórico-Cultural	25
1.1.2 A Teoria da Subjetividade de González Rey e seu valor ontológico	28
1.1.2.1 Subjetividade como sistema complexo	31
1.1.2.2 A expressão do sujeito no espaço social da escola	32
1.1.1.3 A produção de sentidos subjetivos e das configurações subjetivas	37
1.1.1.4 Subjetividade individual e subjetividade social	41
1.2 Estado, Políticas Públicas e Políticas Educacionais na escola.....	44
1.2.1 Política de Gestão Democrática da escola: a participação democrática	47
1.2.2 Política de Ciclos e o Bloco Inicial de Alfabetização: reduzir a evasão e ampliar a permanência dos estudantes no Ensino Fundamental	51
1.2.3 Política de Inclusão Escolar: educação como direito de todos ...	61
2. EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E METODOLOGIA DE PESQUISA	
2.1 Epistemologia Qualitativa de González Rey	69
2.2 Metodologia de pesquisa	73
2.2.1 Os objetivos da pesquisa e o problema a ser estudado	76
2.2.2 A escolha da escola	79
2.2.3. Construção do cenário social da pesquisa como recurso metodológico	81
2.2.4 Os participantes da pesquisa	87
2.2.5 Os instrumentos de pesquisa.....	85

3. A CONSTRUÇÃO DO MODELO TEÓRICO DA PESQUISA	95
3.1 Política de Gestão Democrática: participação e subjetividade.....	97
3.1.1 A subjetividade social da escola pesquisada em relação às famílias dos estudantes	101
3.1.2 Subjetividade Social da escola em relação aos estudantes	109
3.1.3 A subjetividade social da escola e a participação dos professores ..	119
3.2 A produção da subjetividade em relação à Política de Ciclos (Bloco Inicial de Alfabetização)	126
3.2.1 Subjetividade Social, pobreza e a função social da escola	127
3.2.2 Subjetividade social e a Política de Ciclos (BIA)	132
3.2.2.1 A perspectiva educacional tradicional	135
3.2.2.2 As alternativas criativas de ensino e aprendizagem	148
3.2.3 Estratégias para superação das dificuldades de alfabetização: o Projeto Interventivo e o Reagrupamento	161
3.2.4 Subjetividade Social da Escola e a Formação de Professores	177
3.3 A Política de Inclusão Escolar e a subjetividade social da escola	181
3.4 A produção teórica do pesquisador: subjetividade social e institucionalização da política pública	193
3.4.1 Produção teórica sobre a subjetividade social da escola	193
3.4.2 Produção teórica sobre a subjetividade social e a institucionalização da política pública	197
 CONSIDERAÇÕES FINAIS	 204
 REFERÊNCIAS	 208
 ANEXOS	 220

INTRODUÇÃO

Os anos iniciais de escolarização são estratégicos para o desenvolvimento das crianças em toda sua formação futura. O objetivo do Ensino Fundamental é a formação do cidadão, por meio do desenvolvimento de sua capacidade de aprender, tendo como base o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. De posse desse conhecimento básico, é possível avançar e compreender mais facilmente as relações do homem com a natureza e com a sociedade (seus sistemas econômicos, sociais, culturais e políticos). Além desses objetivos fundamentais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Art. 23, (BRASIL, 1996) também determina que o Ensino Fundamental deva buscar aprimorar a capacidade de aprendizagem mediante aquisição de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e da tolerância recíproca, necessária para a convivência social.

Na escola de ensino fundamental é que, de forma atual, presente e ativa, deve-se desenvolver, na convivência solidária com o outro, a aprendizagem das múltiplas linguagens contemporâneas, os fundamentos da ciência, as noções da ética e da estética, requisitos necessários para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis, críticos e participativos. A escola do ensino fundamental deve proporcionar o desenvolvimento integral da criança, permitindo o duplo movimento de preservação e de transformação da cultura. Entretanto, o Ensino Fundamental, no momento atual, ainda enfrenta limitações e obstáculos que precisam ser superados para garantir o grau de excelência necessário para formação plena do cidadão.

Nessa investigação, buscou-se focar a escola pública da forma como ela é: concreta, complexa, diversificada, massificada, com virtudes, defeitos, simbolismos, emocionalidades, discursos, práticas, acertos, desacertos, consensos, dissensos, tensões e contradições. Um espaço no qual pulsa a vida, movimentando crenças, valores, sonhos, fantasias, imaginários, frustrações, potencialidades e limitações.

Iniciada no segundo semestre de 2012, a pesquisa prosseguiu ao longo de 2013 sendo concluída na metade de 2014. Foi realizada em uma escola de Ensino Fundamental (anos iniciais) localizada na periferia de Brasília. Participaram professores, funcionários, estudantes e famílias dos estudantes da escola. Das inúmeras políticas públicas existentes na escola, três foram selecionadas para a pesquisa: a

Política de Gestão Democrática, a Política de Ciclos (Bloco Inicial de Alfabetização) e a Política de Inclusão Escolar de Crianças com Deficiência. Essas três políticas, estratégicas para a organização do trabalho escolar, foram escolhidas por se mostrarem as mais relevantes nos encontros coletivos, discussões em grupo e conversas pessoais com os participantes da pesquisa durante dois anos de convivência na escola.

O problema de pesquisa se situa entre duas dimensões distintas: a dimensão institucional-legal (reificada, dada, estabelecida, visível) e a dimensão das relações humanas na qual se expressa a subjetividade produzida dinamicamente nas relações formais e informais mantidas entre os sujeitos que convivem na escola. Nosso desafio foi gerar inteligibilidade sobre como essas dimensões se integram na subjetividade social da escola para, em seguida, relacionar a subjetividade social aos processos de institucionalização da Política de Gestão Democrática, a Política de Ciclos (Bloco Inicial de Alfabetização) e à Política de Inclusão Escolar.

A finalidade da dimensão institucional-legal é objetivar os processos, colonizando-os através das normas com o objetivo de gerenciá-los e controlá-los formalmente. A tendência da dimensão relacional humana, por outro lado, é buscar sua autonomia, na construção de consensos que se desfazem/refazem dinamicamente nas ações complexas e múltiplas dos sujeitos que se expressam individualmente em cada grupo e entre os diferentes subgrupos que se organizam no espaço social. Segundo Moscovici (2007), são as finalidades visíveis, os sentidos declarados nos discursos que buscam organizar a existência humana em sua dimensão social. Esse universo que busca estabelecer a ordem, definido aprioristicamente por meio de leis, regramentos e ordenamentos torna a sociedade indiferente à individualidade e à diversidade humana, anulando suas identidades. Entretanto é no universo relacional que o ser humano passa, por meio de sua ação concreta, a ser a medida de todas as coisas, ao transformar a sociedade em uma criação contínua, dando novos sentidos a sua vida, contribuindo para as mudanças da própria sociedade.

Para González Rey (2004a), as dimensões sociais e individuais se integram na subjetividade humana em uma perspectiva dinâmica, configuracional, recursiva, multidimensional eliminando o caráter dicotômico entre individual e social. É nessa visão integrada da subjetividade que podemos compreender as relações entre os universos consensuais humanos e os espaços institucionais legais. Segundo esse autor, a

subjetividade social como produção subjetiva coletiva das pessoas que participam de um determinado grupo é um processo configuracional, dinâmico, recursivo e complexo que resulta das múltiplas expressões que emergem nas relações entre os sujeitos presentes e atuantes no grupo. O sujeito histórico cultural se constitui nas tensões produzidas entre a subjetividade individual e a subjetividade social. Desse modo, não há subjetividade social sem as contribuições de cada sujeito, assim como não há sujeito que não se constitua fora de um grupo ou sociedade. O sujeito passa a sintetizar em si sua subjetividade individual em tensão permanente com as pressões existentes nos espaços sociais de convivência. Esse caráter dual e, ao mesmo tempo, integrador rompe com visão dicotômica entre individual e social.

A escola pública é, ao mesmo tempo, organização burocrática (regida pelos princípios da administração pública) e espaço concreto de relações humanas e sociais atravessadas por interesses, desejos, conflitos, emocionalidades e simbolizações, produzidas dinamicamente pelos sujeitos que convivem na escola. A política pública, como ação formal do Estado, atua na sua dimensão burocrática visível, porém é no espaço das relações sociais que toma forma concreta, integrando-se à subjetividade social por meio da ação de cada sujeito que participa de sua institucionalização.

Nas relações políticas, econômicas, sociais e culturais, elementos da subjetividade individual e social estão onipresentes. Não há como eliminar tais elementos das relações entre seres humanos. Vale lembrar que o espaço social da escola se constitui como uma arena de distribuição/concentração/expressão de poder, que se relativiza de acordo com o nível de afetividade e de simbolismos produzidos pelos sujeitos, situados em um contexto social, cultural e histórico específico. A escola é espaço de conflitos e contradições geradas por meio de suas múltiplas funções formais e informais, formando um cenário no qual se expressam concretamente os interesses, desejos, expectativas, sonhos e frustrações dos indivíduos encarnados que atuam em diferentes lugares, exercendo papéis sociais distintos na escola. Esses papéis são também reinterpretados na subjetividade individual de seus ocupantes e legitimados na subjetividade social por todo o conjunto da escola.

Diante desse problema, a pesquisa teve como objetivo geral compreender a constituição da subjetividade social da escola, analisando seus desdobramentos a partir

da institucionalização das diretrizes das políticas públicas de Gestão Democrática, Política de Ciclos e Política de Inclusão Escolar.

Os objetivos específicos que possibilitaram alcançar o objetivo geral da pesquisa foram os seguintes:

- Compreender como se constitui a subjetividade social da escola em relação à condição de vida dos estudantes e de suas famílias e os desdobramentos dessa condição na institucionalização das diretrizes da Política de Gestão Democrática.
- Explicar como se constitui a subjetividade social dos professores da escola em relação à aprendizagem escolar frente às diretrizes da Política de Ciclos (especificamente no Bloco Inicial de Alfabetização).
- Compreender como a subjetividade social dos profissionais da escola em relação à aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais se constitui no contexto da Política de Inclusão Escolar.

A **justificativa** da pesquisa pode ser expressa em três eixos integrados: teórico, prático e pessoal. A relevância teórica fundamenta-se no fato de as políticas públicas, tradicionalmente serem construções teóricas complexas e múltiplas, elaboradas a partir de visões macrossociais ou macroeconômicas, que levam em conta os sistemas políticos e seus critérios de distribuição do poder em macro dimensões (institucional, legal, econômico, político, social e cultural), sem considerar as tramas psicossociais (e suas dimensões subjetivas) estabelecidas nas relações entre os cidadãos envolvidos na implantação das políticas. Ao buscar a compreensão das políticas públicas como fenômeno humano, não se nega a importância da estrutura de poder do Estado e seus mecanismos institucionais-legais traduzidos pelo caráter institucional inerente às políticas. Estamos interessados em compreender as políticas como fenômeno humano a partir das expressões encontradas na constituição da subjetividade social. Uma categoria que permite construir hipóteses de trabalho que podem estruturar uma compreensão diferenciada da escola de ensino fundamental a partir das implicações de caráter subjetivo que são ignoradas nos processos de planejamento, implantação e avaliação das políticas públicas educacionais.

A Teoria da Subjetividade foi tomada como uma referência teórica importante para o estudo das produções subjetivas geradas no espaço social da escola. Das

pesquisas realizadas com foco na subjetividade social da Escola, destacamos: Teles & Loyola (1999), Albuquerque (2005) e Campolina (2012). São pesquisas que, apesar de tratarem de problemáticas diferenciadas, buscam compreender as implicações da Subjetividade Social da escola como elementos facilitadores de mudanças nas atitudes dos sujeitos envolvidos nas tramas construídas no espaço social da escola.

Teles & Loyola (1999), partem do conceito de subjetividade social como sistema de configurações subjetivas (grupais ou individuais) que se articula em diferentes níveis da vida social. Essas configurações trazem implicações de forma diferenciada nas instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta (GONZÁLEZ REY, 1995). Adotando uma abordagem epistemológica qualitativa com base na proposta de González Rey, a pesquisa-ação de Teles & Loyola (1999) buscou estudar os sujeitos concretos que se relacionavam no espaço vivo, dinâmico e complexo da escola, em diferentes espaços de subjetivação (diferentes salas de aula, espaços comuns, salas de coordenação e outros). As análises da subjetividade social da escola apontaram para os conflitos existentes entre concepções mais progressistas e propostas mais conservadoras em relação às mudanças pedagógicas e à atuação dos professores.

Nessa pesquisa, quatro fatores destacaram-se na subjetividade social da escola: o ideal de perfeição que a escola buscava junto à comunidade; a divergência ideológica entre as tendências progressista e tradicionalista; os valores e ideais capitalistas e a supervalorização dos aspectos cognitivos das crianças, em detrimento de seu desenvolvimento como indivíduo integral.

Diferentemente da pesquisa de Teles & Loyola (1999), Albuquerque (2005) associou a subjetividade social de uma escola inclusiva à luta coletiva de pais e professores, ao compromisso assumido por todos os sujeitos da comunidade escolar, ao diálogo transparente entre todos e à abertura da escola na busca por um ideal de qualidade. Essa subjetividade expressa ambivalências e tensões causadas por uma realidade de vulnerabilidade e por preconceitos em relação às pessoas com necessidades especiais. Com um enfoque diferenciado, essa pesquisa demonstrou que a participação ativa dos pais foi decisiva para mudanças profundas na subjetividade social da escola e no entusiasmo e dedicação dos professores.

Fazendo uso da Teoria da Subjetividade e da Epistemologia Qualitativa para o estudo da subjetividade, Albuquerque (2005) buscou a compreensão complexa das relações estabelecidas na escola a partir de uma lógica configuracional que apontava a subjetividade social da escola como resultado das subjetividades individuais e das complexas relações existentes entre elas. Partindo das tramas de vida tecidas em suas contradições, imprevistos, tensões e acordos, configuram-se sentidos e significados que se constituem nas relações entre os múltiplos elementos, processos e condições presentes nas relações sociais.

Segundo Albuquerque (2005) a subjetividade social da escola pesquisada se organiza a partir de: a valorização da escola como espaço democrático e participativo; a crença de ser uma escola de qualidade; a valorização e orgulho pelo bom reconhecimento da escola em todas as instâncias sociais; a busca por manter o trabalho de qualidade aberto à pesquisa como escola inclusiva de qualidade e a abertura para realização do trabalho a despeito das exigências e do desgaste físico e emocional. As crenças na importância e na valorização das diferenças e do diferente também são geradoras de mobilização e de compromisso no espaço social da escola. As emoções e os sentimentos positivos, produzidos em relação a essas diferenças, favorecem buscar alternativas não convencionais para o trabalho pedagógico desenvolvido na escola. Na perspectiva da Teoria da Subjetividade, as emoções estão presentes na produção dos sentidos subjetivos como unidade indissociável entre os as dimensões simbólicas e emocionais.

Uma das características marcantes do sujeito histórico-cultural é sua capacidade de gerar alternativas criativas na solução de situações e de problemas do cotidiano. A escola pode se transformar em espaço propício para o trabalho criativo e inovador a partir da qualidade das emoções positivas que contribuam para o desenvolvimento humano e social. Inovação e criatividade no trabalho educacional é outro tema que usa como referencial teórico de pesquisa a Teoria da Subjetividade. Nesse campo, destacamos a tese de Campolina (2012) sobre inovação e subjetividade social no contexto escolar. Em sua pesquisa, Campolina (2012) conclui que as práticas educativas criativas trazem elementos da subjetividade social que possibilitam compreender as relações educativas inovadoras como resultante de uma trajetória histórica inserida em um determinado contexto cultural. Ou seja, a inovação educacional é um processo

histórico no qual a subjetividade social dos grupos envolvidos na mudança inovadora tem um peso importante para a transformação da escola.

Os elementos da subjetividade social que se configuram juntamente com a subjetividade individual de atores escolares mobilizam e dinamizam os processos de inovar. A condição central da inovação são as mudanças na configuração subjetiva favoráveis a inovação. Segundo conclui, enquanto os recursos subjetivos se mantiverem favoráveis à inovação os processos inovadores continuam evoluindo.

Essas três pesquisas discutem questões teóricas relevantes relativas à importância da subjetividade social da escola na compreensão de como se estabelecem as relações na escola. Diferentemente das pesquisas mencionadas, nossa preocupação está voltada para o estudo da subjetividade social da escola e suas implicações na institucionalização de políticas públicas educacionais implantadas na escola. As políticas públicas chegam ao cotidiano da escola propondo mudanças e essas mudanças muitas vezes são realizadas formalmente sem, de fato, gerarem impactos profundos no cotidiano escolar. O tema da subjetividade, embora não responda a todas as questões inseridas na política educacional, pode certamente contribuir para compreender as dimensões humanas mobilizadores de profundas transformações sociais que a política pública, desenhada a partir das visões macro políticas e macroeconômicas, não tem sido capaz de alcançar.

A despeito dos elevados níveis de investimentos públicos em educação, as políticas educacionais têm produzido uma educação de qualidade abaixo do esperado, fazendo com que os resultados das políticas não se tornem efetivos para a sociedade. O estudo da subjetividade permite compreender a escola e os seus diferentes processos (pedagógicos, administrativos, sociais e outros) de forma profunda, identificando-se, nesse espaço profissional, a existência do sujeito histórico-cultural capaz de, em sua ação, agir intencionalmente, assumindo responsabilidades para consigo mesmo e comprometendo-se com o outro.

Ao longo de toda pesquisa, buscamos articular, diferentes diretrizes da política pública com a subjetividade produzida no espaço da escola. As políticas públicas estudadas envolvem um conjunto de outras categorias complexas e polissêmicas que nos remetem aos mais diferenciados campos de estudos humanos e sociais, por isso,

estabelecemos cortes teóricos importantes, selecionando somente alguns pontos centrais e diretrizes mais relevantes que servem para dar fundamentação à perspectiva teórica do pesquisador.

Há uma tendência em separar os estudos voltados para a gestão educacional dos estudos pedagógicos propriamente ditos, como se fossem problemas independentes entre si. A escola possui uma função pedagógica e social inseparável das questões burocráticas e de gestão. Pesquisadores do campo das políticas públicas educacionais (GOMES, 2011; DUARTE, 2011; OLIVEIRA, 2011) embora considerem a importância das relações sociais na gestão educacional, não chegam a apontar a relevância do tema da subjetividade na implantação de uma política pública no espaço da escola, deixando estas questões sob a responsabilidade dos gestores da escola.

As políticas públicas educacionais, em geral são concebidas e implantadas seguindo a lógica do planejamento, do controle e da gestão e do uso dos recursos públicos no atendimento de demandas políticas, econômicas ou sociais de grupos hegemônicos. Essas políticas, em geral, não chegam a ser avaliadas quanto a sua efetividade social, muito menos quanto aos impactos na vida dos beneficiários dessas políticas. Gomes (2011) relembra que:

Toda política pública é fundamentalmente uma forma de preservação ou de redistribuição do *quantum* de poder social que circula, alimenta e engendra as forças vivas da sociedade. Em toda sociedade, o poder social está distribuído segundo linhagens históricas, segundo montagem das divisões e alianças de classes e grupos sociais e, também, pela configuração do Estado; mas é preciso entender que tal distribuição de poder social pode ser alterada, transformada ou conservada pelas políticas públicas (GOMES, 2011, p.20).

A aceitação da política pública, sua rejeição, oposição ou resistência envolvem dimensões complexas associadas aos processos de subjetivação humana relacionados com as necessidades, interesses, expectativas de cada grupo de poder envolvido no processo. No momento de sua implantação, uma política pública pode ser interpretada como pressão para mudanças que podem afetar os arranjos estabelecidos subjetivamente pelo grupo que controla um determinado espaço social. Esse grupo pode rejeitar as mudanças propostas pela política anulando seus efeitos, alegando impossibilidade concreta para implantação efetiva da política.

Na Teoria da Subjetividade de González Rey (1976-2014), o individual e o social se integram recursivamente, de forma complexa, multidimensional, incorporando as contradições e as tensões que expressam a subjetividade no espaço social concreto onde será realizada a pesquisa: o espaço da escola. O estudo de como essas tensões e contradições são subjetivadas em relação à Política Pública constituem parte importante de nosso objeto de pesquisa.

O tema da subjetividade permite a realização de uma gama variada de pesquisas e estudos teóricos, confirmada pela presença desse tema em diferentes áreas de conhecimento (saúde, serviço social e educação, são algumas delas). No campo educacional, a subjetividade é estudada na formação profissional, na psicologia educacional, nos estudos sobre criatividade em sala de aula, na alfabetização e na linguagem escrita, na interação escolar, na inclusão escolar, nas relações professor-estudante e na aprendizagem. Do ponto de vista institucional, também são apontados estudos que tratam da subjetividade na gestão escolar e nos aspectos institucionais na produção de processos de subjetivação (MARQUES, 2010). Apesar dessa gama variada de usos em diferentes campos, os estudos da subjetividade, relacionados especificamente com a política pública, são praticamente inexistentes, levando-nos a pesquisar nesse campo com o objetivo de avançar com novas compreensões sobre os processos sociais de subjetivação.

A justificativa prática dessa pesquisa diz respeito à necessidade de incorporação do tema da subjetividade nos processos de planejamento, implantação e avaliação das políticas públicas. Com isso, as políticas sociais, deixariam de focar somente os aspectos estruturais, gerenciais, econômicos e políticos para inserir as dimensões qualitativas humanas, psicossociais e culturais em suas propostas, em geral, excluídas dos estudos tradicionais sobre políticas públicas.

Cada escola é uma instituição que se organiza em um determinado tempo histórico, segue determinadas regras, possui profissionais com diferentes especialidades e funções, atende estudantes com diferentes perfis sociais, econômicos, políticos e culturais. A subjetividade social como categoria permite compreender o contexto escolar e as relações profissionais e pessoais a partir das vivências realizadas em cada espaço social.

Na escola, a criação de um ambiente humano voltado para acolher a diversidade de posições, visões, conceitos e ideologias passa pela compreensão dos elementos subjetivos produzidos pelos sujeitos que convivem no espaço da escola. Ao reconhecerem as dimensões subjetivas, as políticas educacionais passariam a construir alternativas e soluções orgânicas relacionadas com a atuação integral dos profissionais, dos estudantes e de suas famílias para a superação de suas limitações no enfrentamento coletivo dos desafios cotidianos. Nessa perspectiva, a escola passaria a gozar de maior autonomia e credibilidade fazendo com que a burocracia convencional fosse reduzida de forma significativa.

Do ponto de vista da justificativa pessoal, estudar e produzir em torno desse tema tem sido um grande desafio, de modo especial, no papel exercido pelo pesquisador como Especialista em Políticas Públicas e Gestão Governamental. Ideologicamente, a escola pode ser compreendida como uma instituição em defesa de uma sociedade conservadora que visa a manter o *status quo*, outras vezes, essa mesma escola pode ser interpretada como um espaço revolucionário no qual, de forma idealizada, serão resolvidas todas as desigualdades e injustiças sociais. Acreditamos que a escola em si não se constitua motor de transformação da sociedade. Ao tomarem a decisão de fazer as coisas acontecerem, ao serem autores de sua história, os sujeitos transformam a si mesmos e a sociedade a sua volta. A escola pode oferecer condições favoráveis para a autonomia dos sujeitos que, ao assumirem a consciência de si mesmos e de suas relações, passam a contribuir para o desenvolvimento de toda a comunidade escolar.

A pesquisa foi organizada em três capítulos: Referencial Teórico da Pesquisa, Epistemologia Qualitativa e Metodologia de Pesquisa e Construção do Modelo Teórico da Pesquisa. O Referencial Teórico da Pesquisa discute dois temas centrais: a Teoria da Subjetividade de González Rey e as Políticas Educacionais institucionalizadas na escola. No que se refere à Teoria da Subjetividade, inicia-se com os antecedentes históricos que marcaram a Psicologia Histórico-cultural para, em seguida, discutir a subjetividade como sistema complexo, a expressão do sujeito no espaço social da escola e subjetividade social da escola. Na seção referente às Políticas Educacionais institucionalizadas na escola, abordam-se teoricamente as diretrizes da Política de Gestão Democrática, da Política de Ciclos (Bloco Inicial de Alfabetização) e a Política de Inclusão Escolar.

O segundo capítulo busca aprofundar os pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa estruturada sob a forma de um Estudo de Caso. Nele se encontram: os objetivos da pesquisa, o problema a ser estudado, os critérios para escolha da escola, a construção do cenário social da pesquisa, a participação dos pesquisandos e os instrumentos de pesquisa utilizados. Na seção que trata das questões metodológicas descrevemos como foram desenvolvidos os diferentes momentos empíricos da pesquisa: o acompanhamento do cotidiano da escola, a participação em reuniões coletivas, a realização de entrevistas pessoais, as conversas informais, a utilização de instrumentos escritos, a realização de debates e apresentações com foco nos temas de pesquisa que permitiram uma imersão do pesquisador nas relações mantidas entre os pesquisandos. As construções empíricas envolveram além dos contatos com os professores, estudantes e funcionários, reuniões com pais de estudantes e visitas a algumas das famílias de estudantes da escola.

O terceiro e último capítulo trata da Construção do Modelo Teórico de Pesquisa organizado em três seções: Política de Gestão Democrática: participação e subjetividade; A produção da subjetividade em relação à Política de Ciclos (Bloco Inicial de Alfabetização); Subjetividade social da escola em relação a aprendizagem de estudantes com deficiência no contexto da Política de Inclusão Escolar. Ao final, elaboramos os fundamentos da tese decorrentes das reflexões sobre a subjetividade social e sua relação com os processos de institucionalização das políticas públicas estudadas. As Considerações Finais e Referências complementam o trabalho.

O mistério das coisas, onde está ele?

Onde está ele que não aparece?

[...]

Porque o único sentido oculto das coisas

É elas não terem sentido oculto nenhum...

Fernando Pessoa. *O guardador de rebanhos.*

1. REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

1.1 A Teoria da Subjetividade de González Rey

Nessa seção, primeiramente apresentamos uma pequena síntese dos antecedentes da Psicologia Histórico-Cultural na Rússia para, em seguida, discutir as categorias da Teoria da Subjetividade de González Rey, realçando o valor ontológico da subjetividade no campo da psicologia e suas contribuições para a pesquisa em educação. A compreensão da dimensão subjetiva como uma produção do sujeito em suas relações sociais permite identificar como os espaços se organizam dinamicamente para realização de cada atividade humana.

1.1.1 Os antecedentes históricos da Psicologia Histórico-Cultural

Grandes mudanças ocorreram na psicologia russa do início do século XX com base nos avanços do pensamento filosófico e pedagógico e na fisiologia. As pesquisas no campo filosófico e pedagógico começaram a dar espaço para as pesquisas sobre reflexologia de fisiólogos pioneiros, como Sechenov (1829-1905), Bechterev (1857-1927), Pavlov (1849-1936) e outros que, embora tenham iniciado seus trabalhos antes da Revolução de Outubro, avançaram com esses estudos nos anos que sucederam a revolução.

Após a revolução, por conta da orientação do materialismo dialético, “a fisiologia se converteu em um dogma e os princípios reflexológicos da atividade psíquica apareciam repetidos de uma forma mecânica como frases de princípios em muitos dos autores mais destacados da psicologia” (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 15). A busca por uma objetivação do pensamento psicológico encontraria, mais tarde, na Teoria da Atividade de Leontiev, seu referente materialista. As orientações consideradas filosófico-idealistas, desenvolvidas antes da Revolução de Outubro, passaram a ser

rechaçadas por conta da ideologização do pensamento psicológico pós-revolucionário, como escreve González Rey:

Produto da ideologização do campo político, que se estende rapidamente a todas as áreas da sociedade, toda produção humana avaliada como contrária ideologicamente aos princípios assumidos como doutrina política é rechaçada e desvalorizada; o idealismo foi desvalorizado completamente por sua conotação ideológica, o que impediu considerar qualquer dos aportes dos psicólogos considerados idealistas (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 23).

O esforço intencional em desenvolver uma psicologia objetiva de caráter positivista, baseada nos princípios marxistas, em oposição à *psicologia idealista*, cujo sentido teórico vai além da abordagem empírico-positivista-determinista para os processos psíquicos, levou o pensamento psicológico na Rússia a um empobrecimento teórico. Alguns autores da psicologia, que tinham referentes na filosofia, foram desconsiderados a partir das visões ideológicas predominantes. Talvez, por essa razão, os trabalhos de Vigotsky, elaborados na perspectiva de uma psicologia histórico-cultural, tenham sido esquecidos por um longo período pelo regime soviético.

A base da Psicologia Histórico-Cultural, segundo González Rey (2003a), está na ruptura com a dicotomia individual-social e na compreensão dessas duas dimensões como uma única unidade dialética que articula indivíduo e sociedade. A valorização do social e do cultural na constituição do indivíduo e a ação do sujeito para a transformação da sociedade e da cultura formam a base para uma compreensão da psique humana na perspectiva histórico-sócio-cultural. O desenvolvimento dessa perspectiva fundamenta-se na visão histórico-cultural desenvolvida por Vigotsky (nos três distintos momentos de sua obra), nas ideias essenciais de Rubinstein e também nos avanços alcançados a partir de importantes contribuições de autores russos contemporâneos como Ananiev, Miasichev e Uznadze (GONZÁLEZ REY, 2011c).

Segundo González Rey (2003a), ao definir as funções psíquicas superiores, Vigotsky demonstrou o alto grau de complexidade da organização psicológica para além da relação entre significante e significado das palavras. A linguagem torna-se uma produção social e cultural complexa associada à vida psíquica do sujeito como um todo. A atividade do homem resulta de um conjunto de processos psíquicos históricos, sociais e culturais que vai além das reações aos estímulos proporcionados pelo meio no qual se situa o sujeito concreto. As bases para o desenvolvimento de uma teoria da subjetividade ultrapassam as contribuições de Vigotsky e Rubinstein, incluindo, na

compreensão do sujeito e nas formas complexas de constituição subjetiva da personalidade, autores soviéticos como: Bozhovich, Abuljanova, Chudnovsky, Nepomniachaya, Bratus, Asmolov, dentre outros (GONZÁLEZ REY, 2003a, 2011c).

A Teoria da Subjetividade, na perspectiva histórico-cultural, defendida por González Rey (1976-2014), está centrada na historicidade dos fenômenos humanos como produto que se constrói e reconstrói dialeticamente em suas relações sociais inseridas em uma cultura em movimento que também se transforma dinamicamente. Incorpora o caráter hermenêutico, multidimensional, sistêmico, configuracional e dialógico dos processos psíquicos para geração de inteligibilidade, sem esgotar as possibilidades de novas construções teóricas complexas recursivas. Dessa forma, para Mitjans Martínez (2005a), a Teoria da Subjetividade de González Rey desenvolveu recursos que possibilitam compreender a realidade em seu “caráter desordenado, contraditório, plural, recursivo, singular, indivisível e histórico”, podendo ser considerada como expressão do paradigma da complexidade.

A partir desse ponto de vista teórico, torna-se possível articular o tema da subjetividade aos processos de construção do conhecimento no campo das ciências humanas e sociais (educação, direito, ciência política, assistência social, segurança pública, saúde e outros) ultrapassando os limites do campo no qual se insere a psicologia. Nesses campos, a Teoria da Subjetividade oferece possibilidades amplas para o estudo dos fenômenos psicossociais em sua articulação complexa com fenômenos considerados de natureza política, econômica, histórica, social e cultural presentes nas relações estabelecidas entre os sujeitos em um determinado espaço social concreto. As categorias teóricas da Teoria da Subjetividade permitem, de forma abrangente, gerar inteligibilidade sobre as dinâmicas de produção subjetiva dos sujeitos no espaço social da escola e os desdobramentos das configurações subjetivas, historicamente produzidas, na processualidade referente à institucionalização das diretrizes contidas nas políticas públicas, revelando o caráter complexo e não linear desses processos.

1.1.2 A Teoria da Subjetividade de González Rey e seu valor ontológico

Os estudos sobre subjetividade na perspectiva histórico-cultural, desenvolvidos por González Rey, têm parte de sua origem nas pesquisas desenvolvidas no âmbito da psicologia soviética, a partir dos trabalhos iniciados por Vigotsky¹ e Rubinstein, mas muito influenciado também pelos trabalhos de outros autores soviéticos² e seus colaboradores. Segundo González Rey (2011c), Vigotsky, em seus estudos sobre a prática pedagógica, especialmente nos trabalhos que se referem à defectologia, reconhece a psique como um sistema em desenvolvimento, completo e integral, articulado historicamente pela cultura e pela vida social, não sendo um simples reflexo da realidade externa, ou seja, em Vigotsky, a cultura origina novas formas de conduta, pois modifica, amplia, desenvolve as funções psíquicas. Por outro lado, a mudança ocorrida nas funções psíquicas faz com que o homem modifique sua conduta por meio de comportamentos que, por sua vez, são transformados culturalmente na convivência social.

As pesquisas sobre personalidade e motivação desenvolvidas por González Rey e Mitjans Martínez constituíram referências importantes para a construção de uma Teoria da Subjetividade na Perspectiva Histórico-Cultural³. Para González Rey (2005b), o interesse pelas categorias sujeito e subjetividade surgiu a partir das tensões provocadas pelo compartilhamento com um projeto social em oposição às restrições crescentes à expressão individual vivida pelo autor na sociedade cubana nos anos 70 e 80. Nas palavras do autor vemos como se materializou a proposta de uma teoria centrada sujeito e na subjetividade:

¹ Em seu trabalho sobre as origens e o pensamento de Vigotsky, González Rey (2011c) contextualiza as teorias desse autor, demonstrando-as como um sistema em movimento que apresenta proximidades com seus contemporâneos ao mesmo tempo em que expõe as contradições existentes na leitura da obra de Vigotsky.

² Segundo González Rey (2003a) as ideias que orientaram sua compreensão do sujeito e das formas complexas e subjetivas de constituição da personalidade decorrem também da contribuição de autores soviéticos de diferentes tendências teóricas como: Bozhovich, Abuljanova, Chudnovsky, Nepomniachaiya, Bratus, Asmolov e outros. Embora González Rey (2011c) trate mais especificamente da obra de Vigotsky, o autor oferece uma visão mais completa dos trabalhos sobre personalidade realizados por outros pesquisadores soviéticos com relevantes contribuições para psicologia histórico-cultural.

³ González Rey considera a publicação do livro *Epistemologia cualitativa y subjetividade* (publicado no Brasil em 1997) como o marco inicial para a produção de conhecimento na área da subjetividade. Nesse livro o autor relata o percurso teórico que o levou a construir o macro conceito de subjetividade.

As categorias sujeito e subjetividade, da maneira como as apresentamos, são categorias subversivas. Em primeiro lugar, porque desnaturalizam a compreensão do social, apresentando-o como produção de sentidos, e porque se afastam da lógica manipuladora do bem e do mal universais, do justo e do injusto, como peças invariáveis de um discurso político que oculta os interesses dos protagonistas; segundo porque legitimam o espaço e a tensão da diferença, reconhecendo assim o direito de posições distintas dos sujeitos individuais. Mesmo que no mundo de hoje se fale sobre democracia, o autoritarismo continua sendo a cultura que anima, em todos os níveis, as posições de poder na sociedade ocidental. Tal autoritarismo exclui o diferente e tenta suprimir o sujeito dos mais variados cenários da vida social (GONZÁLEZ REY, 2005b, p. 28-29).

Ao apontar a produção de sentidos subjetivos nas múltiplas expressões dos sujeitos enredados em suas tramas sociais, González Rey demonstra as dificuldades atuais em vencer o autoritarismo presente nas posições de poder. Nesse contexto, a ação subversiva do sujeito permitiria romper com as condições promotoras das desvantagens sociais, econômicas e culturais geradoras das relações de opressão, sustentadas, na visão foucaultiana, pelos discursos geradores de verdades que sustentam as posições de poder. Essa dimensão política da Teoria da Subjetividade nos inspirou durante toda a pesquisa.

Para facilitar a leitura, desse ponto em diante, faremos referência à Teoria da Subjetividade de González Rey, somente como Teoria da Subjetividade. Essa teoria mantém o compromisso ontológico de que a psique é uma produção histórico-cultural, rompendo com a ideia de uma unidade interna individual, considerando-a, ao invés disso, como um sistema complexo, processual, recursivo e dinâmico. Partindo dessa ótica, defendemos que a Teoria da Subjetividade pode oferecer categorias teóricas para a compreensão das significações e emocionalidades produzidas pelos sujeitos implicados na implantação de uma política pública, do mesmo modo que esperamos poder, a partir dessa compreensão das dimensões subjetivas, incorporar os aspectos humanos complexos como elementos relevantes para a avaliação e análise das políticas públicas governamentais nos espaços concretos de sua implantação.

Em sua vasta produção teórica, González Rey define a categoria subjetividade na psicologia como um sistema complexo, dinâmico e integrador no sujeito de suas múltiplas dimensões – cognitivas, afetivas, simbólicas, emocionais – permitindo analisar a atividade humana e a relação com o outro em uma perspectiva dialética e dialógica vinculada, portanto, a uma lógica configuracional, não programável, que escapa dos determinismos de qualquer natureza, sejam políticos, econômicos, sociais, culturais, ou outros.

A subjetividade, da forma como está sendo conceituada por González Rey, permite romper com a ideia rígida de personalidade. A ideia da psique humana como uma configuração flexível que pode ser alterada, assumindo novas reconfigurações (a partir da produção de sentidos subjetivos não programáveis), introduz a possibilidade de pensar a psique de forma aberta, rompendo como os determinismos psicológicos que antecederam essa visão. Isso não significa negar a existência de elementos marcantes que possam, em determinado momento histórico, afetar a vida das pessoas. Trata-se de, apesar do que tenha havido no passado, o sujeito pode, a partir da mobilização de novos recursos subjetivos, assumir posturas e atitudes que favoreçam sua ação como sujeito em diferentes contextos sociais atuais e futuros. Por ser um processo complexo configurável e não programável, o sujeito pode abrir espaço para que novas alternativas possibilitem seu desenvolvimento humano a qualquer momento de sua vida. Com essa concepção de configuração, González Rey avança na direção de sujeitos que, na relação com o outro, a qualquer momento, podem assumir novas configurações, gerando rupturas e descontinuidades com as posturas e atitudes produzidas até um determinado momento de suas vidas.

Essa compreensão da subjetividade reintroduz na pauta a importância da afetividade e da emocionalidade na relação com outro para além das dimensões meramente cognitivistas e simbólicas. A emocionalidade e os processos de simbolização formam unidades indissociáveis. No contexto da presente pesquisa, a relação do professor com o estudante, com outros colegas professores, com a direção da escola, com funcionários e com os pais dos estudantes vai muito além das questões instrumentais e funcionais da atividade em sala de aula, uma vez que essas relações são também relações de poder, geradoras de tensões e conflitos, nas quais o simbólico, associado ao cognitivo, e a afetividade, ligada à emocionalidade, estão sempre presentes. São essas dimensões complexas da subjetividade que permitem repensar dialeticamente as relações na escola para além das relações visíveis do ensino-aprendizagem, dos conteúdos curriculares e das normas de avaliação desses conteúdos, das relações burocráticas, administrativas, funcionais e outras.

1.1.2.1 Subjetividade como sistema complexo

A proposta de uma subjetividade que se organiza de forma sistêmica, complexa e aberta decorre de uma compreensão de que essa subjetividade se encontra em desenvolvimento, ou seja, em contínuo processo de integração entre sistemas de sentidos produzidos entre o histórico e o atual, incorporando, ao mesmo tempo, sentidos produzidos pela fantasia e pela imaginação em cada ação do sujeito. Essa organização dinâmica segue uma lógica configuracional que se configura/reconfigura nas atividades e nas relações dos sujeitos. São essas configurações subjetivas, verdadeiras redes dinâmicas de sentidos subjetivos produzidos no percurso da ação do sujeito, que organizam a subjetividade como um sistema complexo e multidimensional (GONZÁLEZ REY, 2005b).

Na Teoria da Subjetividade, as atividades desenvolvidas pelo sujeito e a qualidade de suas relações são os elementos essenciais para a produção de sentidos subjetivos que, somente diante de novas produções, podem levar a novas reconfigurações subjetivas. Estudantes em sala de aula, como sujeitos de sua aprendizagem produzem sentidos subjetivos singulares em relação a uma atividade realizada em sala de aula. Uma determinada produção de sentidos pode levar a uma reorganização das configurações subjetivas do estudante não somente em relação à atividade em si, mas também em relação à sua participação na escola e à sua própria aprendizagem, assumindo um caráter marcante e decisivo para a motivação do estudante na realização das atividades escolares. A dinâmica simbólico-emocional produzida por um professor em relação a um determinado estudante pode contribuir para a reorganização da configuração subjetiva do professor, do estudante, de parte da turma ou de toda a classe. Em uma mesma experiência concreta em sala de aula, articulam-se múltiplos e contraditórios sentidos subjetivos, produzidos individual e socialmente, por todos os implicados na experiência.

Na perspectiva de González Rey (2003a) os momentos de tensão e de ruptura levam a reconfigurações subjetivas capazes de reorganizar a subjetividade de forma recursiva. No caso das relações de ensino e de aprendizagem torna-se evidente a necessidade de o professor, em sua relação com os estudantes, se colocar de forma aberta perante as dificuldades destes, uma vez que sempre é possível mudar a configuração subjetiva em relação à escola, à professora e à sua própria aprendizagem.

É o caráter complexo da subjetividade que permite romper com o modelo estático de psique, atribuindo aos fenômenos psíquicos uma plasticidade que permite a possibilidade de conceber a emocionalidade e a produção simbólica em uma única unidade como define González Rey (2005b) abaixo:

A emoção vai se associar aos registros simbólicos e é a partir dessa integração que se organiza um sistema psíquico qualitativamente diferente, ao qual temos denominado de sentido subjetivo (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.38).

Ao considerar a Teoria da Subjetividade uma expressão do paradigma da complexidade na Psicologia, abre-se mão de qualquer modelo linear ou determinista na organização do sistema psíquico do sujeito para assumir o caráter dialético e dialógico nas relações humanas como o caminho para a construção de modelos temporários de geração de inteligibilidade sobre esses sistemas.

1.1.2.2 A expressão do sujeito no espaço social

A construção social da identidade do professor, as representações sociais da escola e da educação são temas que guardam uma relativa proximidade com a indissociável subjetividade do sujeito concreto e da produção subjetiva dos grupos nos quais esse sujeito atua de forma significativa, em um determinado momento histórico, inserido em uma cultura específica. O sujeito histórico-cultural emerge em diferentes espaços sociais de sua vida e esses espaços podem ser espaços geradores de processos simbólico-emocionais distintos. Sujeito e subjetividade são categorias distintas da Teoria da Subjetividade de González Rey que se articulam de forma indissociável a partir das condições existenciais e históricas de cada sujeito em suas vivências concretas na sociedade (GONZÁLEZ REY, 2003a, 2005a, 2005b).

González Rey (2003a) toma como ponto de partida a capacidade humana de transformação de si mesmo e do mundo, de exercer o poder de si, sobre si, de forma ativa e intencional na relação consigo mesmo e com o outro. É essa capacidade humana de superação que torna o sujeito consciente de suas potencialidades, tornando-o capaz de transformar criativamente suas condições existenciais por meio de sua ação no mundo. Sem o desejo de superação o indivíduo se aprisiona, condicionando-se às

limitações sociais, econômicas e culturais a ele impostas, restringindo sua participação na *vita activa* que para Arendt (2010) contempla as três atividades humanas fundamentais: o trabalho, a obra e a ação, todas realizadas no âmbito da esfera pública. Partindo da visão histórica deixada pelos antigos gregos, Arendt (2010) defende que a participação na *vita activa* implica na superação das restrições impostas pelo mundo da necessidade, o cidadão, diferentemente do escravo, podia participar da vida pública por ter se libertado do mundo da necessidade. Para essa autora, o somatório das atividades e capacidades humanas que estabelecem a condição humana transcende a própria natureza humana.

O sujeito histórico cultural, como categoria teórica, por meio de sua ação no mundo, torna-se capaz de utilizar seus recursos para participar e transformar o mundo de forma intencional, rompendo com as restrições de qualquer natureza a ele impostas.

Na visão dialética-marxista, o homem, por meio de sua ação no mundo, é capaz de traçar sua própria trajetória histórica, rompendo radicalmente com os determinismos estruturais (sociais, econômicos, políticos e culturais) a ele impostos pelo idealismo que define uma estrutura de poder, consolidada pela tradição, contra a qual não adianta lutar. Um sujeito autônomo, capaz de exercer o poder de si mesmo na relação com o outro. Em oposição a isso, na visão político-liberal weberiana (WEBER, 2009), as restrições jurídico-institucionais, burocráticas, econômicas e culturais limitam a autonomia e a liberdade desse sujeito da ação política. Os determinismos econômicos, políticos, sociais e culturais instituídos condicionam e restringem o campo de ação do sujeito. Na perspectiva marxista, entretanto, o sujeito é concreto, histórico, pois vive, sente, trabalha e produz sua subsistência, em meio as suas relações sociais e a sua cultura. Na perspectiva weberiana o homem está vinculado a uma função determinada estruturalmente pela sociedade, ficando marcado pelas condições objetivas da vida. A visão do sujeito histórico-cultural parte da visão marxista do homem capaz de se constituir dialética e dialogicamente em sua relação com o outro e de romper com os determinismos de qualquer natureza (econômicos, sociais, políticos e culturais).

O sujeito histórico de inspiração marxista não está isolado, fazendo com que se constitua, tanto individualmente como socialmente, nas relações de produção em seu contexto real de vida. Evidentemente que as condições históricas que levaram Marx a destacar a importância das relações de produção de uma sociedade na fase inicial da

sociedade capitalista industrial não se ajustam à complexidade das relações sociais na sociedade contemporânea. É nessa tensão entre as determinações de diferentes ordenamentos (políticos, jurídicos, econômicos, sociais e culturais) e a capacidade de agir com autonomia frente às imposições desses ordenamentos que o sujeito emerge como sujeito histórico-cultural. Na visão histórico-cultural, o sujeito passa a ser uma categoria subversiva da ordem, que se afirma dialética e dialogicamente na relação com o outro, provocando as rupturas necessárias para sua afirmação na condição de sujeito.

Para González Rey (2003a, 2004a) o sujeito histórico-cultural assume suas escolhas, age de forma intencional, compromete-se e atua conscientemente, torna-se autor de seus atos, constituindo-se historicamente nas tensões entre suas necessidades, desejos e expectativas individuais em oposição às restrições, imposições e limitações existentes nos diferentes espaços ou estruturas sociais. Nessa perspectiva, são os sujeitos que, em sua ação, dão vida e movimento aos processos sociais, transformando os espaços e estruturas sociais existentes em sistemas para produção de sentidos que integram as diferentes expressões singulares de cada sujeito.

A capacidade para enfrentar desafios e superá-los mediante alternativas criativas com foco na solução dos problemas é uma das características do sujeito histórico-cultural que emerge em meio a complexidade das relações em qualquer grupo social.

O sujeito é um momento inseparável de uma teoria da subjetividade em uma perspectiva histórico-cultural, pois **sem sujeito a subjetividade permaneceria a-sujeitada** e substanciada em um plano intrapsíquico, o que não permitiria superar o essencialismo ao qual esteve associada a representação da subjetividade em algumas tendências do pensamento moderno e que tanto dificultam, ainda hoje, o uso do termo (GONZÁLEZ REY, 2004b, p.22, grifos nossos).

O sujeito histórico-cultural (ativo e intencional) é aquele que não se assujeita, não se conforma, não aceita passivamente sem dialogar, sem expressar seus pontos de vista em oposição ao indivíduo que se acomoda cedendo às pressões para adaptação de uma sociedade disciplinadora como descreve Foucault (2013). O sujeito histórico-cultural compartilha elementos de sentido e de significado nos espaços de convivência, mas luta ativamente para expressar suas ideias, seus sentimentos e suas emoções. O sujeito histórico-cultural é aquele capaz de manter sua autonomia, porém sem negar sua participação no grupo a que pertence. É capaz de assumir seus projetos de vida e suas vivências, responsabilizando-se pelas consequências de suas ações, assumindo seus

deveres e exercitando os seus direitos (GONZÁLEZ REY, 2003a, 2004a, 2007). Esse sujeito é capaz de enfrentar desafios, de ter autonomia para exercer sua criatividade e de se desenvolver integralmente, à medida que se torna capaz de produzir novos sentidos para sua própria vida (GONZÁLEZ REY, 2004b).

A visão de González Rey coincide com a de outros autores que concebem o sujeito como o sujeito da ação, produtor de sentidos para sua vida, que possui autonomia e é capaz de expressar seus sentimentos, ideias, opiniões, mesmo quando isso implique em rupturas ou em perdas. Por sua singularidade, o sujeito histórico-cultural não admite ser resultado de uma produção em série, colocando-se na contramão das estruturas de poder disciplinador, que segundo Foucault (2013), foram criadas para controlar, vigiar e punir o indivíduo, impedindo ou limitando sua ação como sujeito. Segundo esse mesmo autor, o suplício, a punição, a disciplina, a vigilância, a sanção normalizadora, o panoptismo e a prisão são as formas institucionalizadas de controle dos corpos que deram origem a outros tipos de poder e de controle social que se opõem à emergência do sujeito histórico-cultural. No modelo tradicional, a escola é uma das instituições criadas para a manutenção desse controle social que reforça o papel disciplinador na sociedade.

O sujeito histórico-cultural emerge nas relações sociais de forma atual, ativa e intencional capaz de assumir posições e provocar rupturas. Outros autores compartilham com a visão de sujeito para além do determinismo estruturalista que eliminaria a possibilidade de existência de um sujeito autônomo. Touraine (1998), por exemplo, ao abordar as possibilidades da convivência em uma sociedade multicultural globalizada, reconhece “no dissidente a figura mais exemplar do sujeito” (TOURAINÉ, 1998, p. 95). Touraine defende o sujeito como uma força de libertação em qualquer sociedade ou cultura. Em suas palavras temos que:

Só se pode definir o sujeito negativamente, e é só pelo reconhecimento do outro como sujeito e pela adesão às regras jurídicas e políticas de respeito a si mesmo e ao outro como sujeitos que ele adquire conteúdo. O sujeito só pode existir distanciando-se de sua própria consciência, bem como das forças que percebe como externas, mas, de fato o penetram inteiramente (TOURAINÉ, 1998, p.95).

O sujeito histórico-cultural traz consigo recursos subjetivos que possibilitam tornar-se criador de si mesmo e de suas relações sociais. Embora seja resultado de uma cultura, não se conforma a essa cultura, lutando para transformá-la. Na sua ação

intencional, gera alternativas criativas para a solução de sua existência e não se contenta com o que lhe é imposto pelas circunstâncias.

Os profissionais da educação, ao se expressarem como sujeitos, são capazes de romper com as determinações sociais e estruturais em sua prática pedagógica, tornando a sala de aula espaço de criação e de novas alternativas educativas. Albuquerque (2005) e Campolina (2012) demonstraram que quando uma proposta de trabalho com características inovadoras se articula aos esforços de toda a comunidade escolar os professores tornam-se capazes de superar as limitações dos sistemas de ensino e conduzir o seu trabalho na direção do desenvolvimento humano integral. Essa ação para se manter ao longo do tempo e institucionalizar-se, não pode ser resultado do esforço individual isolado, mas resultado das condições subjetivas favorecedoras ao desenvolvimento humano presentes na subjetividade social da escola como um todo.

Reconhecer a subjetividade existente no espaço escolar implica em considerar os elementos sensíveis presentes nas relações construídas na escola: pessoas que aprendem, que ensinam, que acompanham, aconselham, controlam, criticam, criam, recriam, pensam, sofrem e se alegram ao atuarem nas diferentes funções da escola, agindo individualmente ou administrando outros recursos e pessoas. Significa considerar, também, as relações com outros sujeitos que, embora estejam fisicamente situados em outros espaços sociais fora da escola, interferem no cotidiano escolar. Essa incorporação possibilita alcançar uma relação educativa qualitativamente diferenciada à medida que o outro em sua dimensão complexa passa a ser realmente significativo para o desenvolvimento dos sujeitos implicados nessas múltiplas relações. González Rey (2004b) escreve em relação ao(s) outro(s):

A psicologia tem analisado o outro no espaço direto e imediato das relações entre pessoas, **omitindo o outro como espaço social complexo**, momento de uma subjetividade social que delimita como campo simbólico e de sentido, e dentro do qual o sujeito concreto precisa encontrar consigo mesmo. Essa forma de encontro está mediada pela **organização subjetiva dos espaços sociais em que o sujeito atua**, os quais influenciam a subjetividade não apenas através de um outro em um espaço concreto de intersubjetividade, mas também pela ação permanente de processos simbólicos e de sentidos que se produzem em dimensões diferentes do sistema de subjetividade social. (GONZÁLEZ REY, 2004b, p. 7, grifo nosso).

É essa visão do outro (e dos outros) no desenvolvimento humano que permite compreender a importância da produção de sentidos para além das dimensões

meramente cognitivas enfaticamente destacadas nas relações de ensino e de aprendizagem. Ir além dos processos sociais e institucionais imediatos de relação do sujeito com o outro é outra questão que ainda não é considerada pela psicologia escolar uma vez que outros espaços sociais (família e comunidade) são constituintes da subjetividade social da escola. De um modo geral, o tema do sujeito como autor de seu próprio percurso formativo ainda não surge como tema central das relações professor-estudante. Nesse sentido, González Rey (1999) postula que:

O indivíduo alcança a condição de sujeito [...] quando ao longo de seu desenvolvimento adquire a capacidade de **autodeterminação**, de **definir objetivos próprios** e segui-los por meio da atividade volitiva. Nesse caminho ganha em **independência e criatividade**, chegando a sentir como própria, em um caso de um maior desenvolvimento pessoal, a necessidade de seguir princípios pessoais que sejam congruentes com sua história individual (GONZÁLEZ REY, 1995, p. V, grifo nosso. Tradução nossa).

González Rey (2004b) defende que o outro se torna significativo para o sujeito quando consegue estabelecer vínculos que mobilizam sua emocionalidade. As trocas produzem sentidos subjetivos quando assumem uma predominância configuracional. A relação com o outro encerra dimensões complexas, dialéticas e dialógicas, para além das circunstâncias atuais, do que é visto e do que é dito, produzindo expressões que se situam dinamicamente para além das aparências, do discurso, da linguagem que se constitui na unidade que mescla suas produções simbólicas e emocionais.

1.1.2.3 A produção de sentidos subjetivos e das configurações subjetivas

Na obra de González Rey, o sujeito, como uma forma de expressão singular, emerge em seus diferentes percursos de ação, nos distintos espaços sociais. Nesses percursos, inúmeras tensões entre os sentidos configurados no sujeito em cada percurso antes da ação, podem levar à produção de novas simbolizações e emocionalidades durante e após a ação do sujeito. São esses novos sentidos subjetivos produzidos que permitem a reorganização recursiva de novas redes de sentidos subjetivos organizadas como configurações subjetivas. Na Teoria da Subjetividade, o sentido subjetivo é uma das mais importantes categorias por ser uma produção que se evidencia no sujeito em diferentes momentos, indo desde suas reflexões individuais mais profundas até sua atuação em diferentes papéis sociais. O sentido subjetivo é definido como unidade

simbólico-emocional por seu caráter integrador das significações simbólicas com as produções emocionais do sujeito.

As novas produções simbólico-emocionais, expressadas nos sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito frente aos desafios, permitem reorganizar as configurações sistêmicas da subjetividade, permitindo estabelecer dinamicamente novas alternativas recursivas que podem se transformar em opções criativas para os problemas existenciais cotidianos. A partir do estudo da produção subjetiva, gerada no espaço social da escola, podemos avançar na compreensão dos processos de institucionalização de certas práticas da escola.

A produção de novos sentidos subjetivos conduz à reorganização recursiva das redes de sentidos configuradas anteriormente, conduzindo à transformação da pessoa frente aos desafios com que se depara, estabelecendo novas **configurações subjetivas**. Essas formas complexas de organização de sentidos não são estruturas fixas, mas sistemas em processo recursivo de formação e de transformação que geram permanentemente novas configurações. Nas relações, as contradições e o diálogo autêntico são essenciais para a transformação do sujeito, como González Rey (2004b) esclarece.

A produção de sentido é responsável por vínculos contraditórios, mas autênticos, e que crescem no diálogo. A eliminação do sentido subjetivo acarreta a eliminação do diálogo, a delimitação dos sujeitos se desvanece e é substituída por um espaço social monolítico e dirigido desde uma posição de poder, no qual o que parece como unidade está definido pelo medo e (pela) subordinação (GONZÁLEZ REY, 2004b, p. 23).

O sujeito é produtor em si mesmo de uma emocionalidade associada a diferentes fontes cujas origens são de caráter, muitas vezes, indeterminado ou inconsciente. A categoria **sentido subjetivo** representa a unidade integradora dos processos simbólicos e emocionais produzidos na ação do sujeito. Sentido subjetivo é uma categoria processual, contínua, sujeita a permanente recursividade. A produção subjetiva do sujeito exerce um papel importante nas vivências com o outro, não somente a produção simbólico-emocional do momento atual, mas também de fatos, situações, detalhes de experiências vividas historicamente, que se fazem presentes na situação atual, integrando a produção de novos sentidos subjetivos. No contexto escolar, o outro pode

tornar-se significativo para o desenvolvimento do sujeito no momento em que converte-se em uma fonte de produção de sentido.

Os conjuntos complexos de múltiplos sentidos, produzidos individual e socialmente, se articulam em redes de configurações subjetivas. Uma vez configurada, cada rede de sentidos subjetivos adquire uma relativa estabilidade que se torna mais resistente a novas reconfigurações. As configurações subjetivas individuais são distintas das configurações sociais. Um determinado espaço social pode se constituir historicamente de maneira tal que faz com os problemas concretos vivenciados nesses espaços encontrem muita resistência para serem tratados ou compreendidos de outra forma. É por meio de indicadores de subjetividade presentes nas diferentes expressões dos sujeitos que podemos investigar como as diferentes configurações subjetivas se organizam em um determinado espaço social (GONZÁLEZ REY, 2003b). O que tipificamos com cultura escolar, por exemplo, nos remete a uma série de situações que podem ser identificadas como configurações subjetivas produzidas no espaço da escola. As configurações produzidas em uma escola, embora guardem semelhanças com outras configurações produzidas em outras escolas, são sempre configurações subjetivas que expressam as singularidades de cada escola.

A personalidade se aproxima de um conjunto complexo de configurações de múltiplas configurações, segundo González Rey. São as configurações subjetivas que apresentam certa estabilidade temporal, estando sujeitas a mudanças profundas se novos sentidos subjetivos forem produzidos pelo sujeito em suas vivências concretas.

A configuração subjetiva permite identificar uma produção dominante de sentidos subjetivos que não aparece explícita nem na queixa da pessoa, nem em sua rotina de ações, pois é um tecido simbólico-emocional complexo que aparece indiretamente nas expressões das pessoas e que está na base do tipo de emoção que prejudicam os sistemas somático-funcionais das pessoas (GONZÁLEZ REY, 2011a, p. 37).

A ideia de produção dominante de sentidos subjetivos permite que o sujeito se expresse de forma seletiva em sua experiência psicossocial. Os processos de organização da subjetividade, nos percursos históricos e sociais dos sujeitos, em diferentes dimensões e temporalidades, seguem uma lógica configuracional. Expressar-se como sujeito é uma condição circunscrita a um contexto relacional. Revelamo-nos sujeitos em diferentes espaços sociais, ou seja, a nossa configuração subjetiva por ser dinâmica e recursiva, não se fixa definitivamente. Podemos mudar o curso de nossa

história, assumindo novas alternativas, ao produzir sentidos mobilizadores de novos sentidos subjetivos, gerando conjuntos distintos de configurações subjetivas. Essa característica do sujeito possibilita a reconfiguração da subjetividade como um sistema organizado a partir dos sentidos subjetivos articulados em configurações subjetivas.

Para González Rey, a compreensão sistêmica e multidimensional da subjetividade, sua dinâmica configuracional, sua natureza recursiva e complexa permite considerar que os sujeitos que compartilham o mesmo espaço social apresentam configurações subjetivas que resultam da produção dinâmica de sentidos subjetivos. Entende González Rey que os sentidos subjetivos são produções simbólico-emocionais que, de forma integrada, podem ser identificadas na expressão de ideias, pensamentos, sentimentos e emoções.

Na produção de sentidos subjetivos, em cada sujeito particular, se integram elementos da subjetividade produzidos individualmente, tensionados com outros sentidos subjetivos produzidos coletivamente. É nessa tensão entre o individual e o social que se constitui o sujeito histórico-cultural. Na escola, a ausência do sujeito histórico-cultural pode ser justificada da seguinte forma:

A cultura da reprodução, da submissão e da execução é ainda muito dominante em todas as instituições. Por trás dos temas que hoje tem aparecido com força na educação e de forma geral na área de capacitação, como o de aprender a aprender, há a necessidade de recuperar o sujeito que aprende sem o qual o aprender a aprender pode converter-se em mais um conjunto de técnicas estéreis. O problema aqui não é instrumental, trata-se de recuperar o sujeito, na sua dimensão de produção de sentido subjetivo e de criação individual, processos profundamente inter-relacionados (GONZÁLEZ REY, 2004b, p.26).

As categorias da Teoria da Subjetividade, articuladas à Epistemologia Qualitativa para a pesquisa da subjetividade, desenvolvida também por González Rey, servirão de referenciais para a compreensão dos processos de subjetivação de políticas públicas no espaço social da escola. Os sentidos subjetivos produzidos em relação a uma política pública podem, por exemplo, se relacionar de maneira complexa a outros sentidos produzidos em relação ao seu papel como professor, às disposições da direção, aos julgamentos dos colegas, à sua inserção na escola dentre muitos outros. As redes de sentidos subjetivos guardam também uma estreita relação com a subjetividade produzida socialmente na escola. As tramas mantidas pelas relações com colegas, funcionários, pais de estudantes, coordenação e direção são mobilizadoras de sentidos subjetivos gerados nas práticas do professor em sala de aula, nas decisões dos gestores

em relação a essas práticas e na atuação dos estudantes como sujeitos de sua aprendizagem.

1.1.2.4 Subjetividade Individual e Subjetividade Social

A epistemologia histórica francesa e a dialética marxista, somadas à Teoria da Complexidade e à hermenêutica, formam contribuições importantes para uma representação complexa da psique como sistema que supera dicotomias do tipo: afetivo-cognitivo, consciente-inconsciente, social-individual e outras e estabelece o vínculo entre a psique e a ação humana (GONZÁLEZ REY, 2005a, 2005b). Como sistema psíquico complexo, a subjetividade articula e integra dialeticamente (e de forma recursiva) os sentidos subjetivos produzidos individualmente com aqueles produzidos socialmente. A integração das múltiplas e complexas redes de sentidos subjetivos (individuais e sociais) em configurações subjetivas atuais possibilita romper com a dicotomia individual-social. A subjetividade individual encontra-se dialeticamente articulada à subjetividade social, constituindo o sujeito como processo dinâmico em meio a todas essas tensões. Uma dimensão não existe sem a outra e seu caráter recursivo denota a ruptura da Teoria Histórico-Cultural com as dicotomias do individual e do social e, conseqüentemente, do interno e do externo, do cognitivo e do afetivo. Com isso, a Teoria da Subjetividade demonstra seu caráter integrador das dimensões sociais e individuais.

A organização da subjetividade individual se constitui imbricada com os sentidos produzidos a partir dos vínculos construídos social e historicamente. Integra-se à produção dos sentidos subjetivos gerados nos grupos e nas instituições (escola, família, trabalho e outras) que, por sua vez, organizam-se a partir das contribuições não lineares e recursivas, produzidas pelas múltiplas subjetividades individuais de seus membros.

A subjetividade social é uma categoria da Teoria da Subjetividade que tem por objetivo explicar a complexidade sistêmica do funcionamento dos vários espaços sociais vivenciados e subjetivados pelo sujeito: a família, a escola, a igreja, o clube e

outros (GONZÁLEZ REY, 2004a). Cada um desses espaços sociais, embora sejam espaços institucionais distintos, não são fechados em si mesmos, pois se integram a outros espaços sociais. Os elementos simbólico-emocionais produzidos em um desses espaços podem transitar em outros espaços de uma forma complexa. Por exemplo, os sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito em relação à forma como aprende no espaço de sua família podem se integrar com a produção de sentidos subjetivos em relação à aprendizagem no espaço da escola e vice-versa.

É importante ressaltar, contudo, que cada um desses espaços é produtor de elementos simbólicos e de emocionalidades que são próprias de cada espaço. São produções que integram de forma complexa as produções individuais por terem uma dimensão que se insere em “processos e em formas de organização mais holística que abrangem a sociedade como um todo” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.145-146). É esse caráter sistêmico, complexo de funcionamento dos espaços sociais na constituição da subjetividade que permite superar com a fragmentação dos espaços sociais: as produções simbólicas e emocionais dos diferentes espaços sociais se integram nos sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito.

A subjetividade social é definida pelo autor como:

O sistema integral de configurações subjetivas (grupais ou individuais) que se articulam em diferentes níveis da vida social, envolvendo-se de maneira diferenciada nas várias instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta. Essas formas tão dessemelhantes guardam relações complexas entre si e com o sistema de determinantes de cada sociedade concreta (GONZÁLEZ REY, 2004a, p.146).

A subjetividade social da escola apresenta-se como um sistema complexo de relações multidimensionais, organizadas historicamente, que integra elementos simbólicos e emocionais dominantes, ao mesmo tempo em que possibilita, com determinadas restrições, que esses elementos possam ser atualizados pelos sujeitos que atuam no espaço social da escola. Os sujeitos que convivem em um espaço social institucionalizado se constituem a partir da sua subjetividade individual em confronto com os sentidos subjetivos produzidos no espaço de sua convivência social. Os eventos produtores dessa subjetividade se caracterizam por um estar com, estar junto, conviver, compartilhar, aceitar, recusar, negar, opor-se aos sentidos produzidos por um grupo, por um coletivo, por uma sociedade concreta.

As relações no interior da escola se estruturam formalmente por meio de mecanismos legais, rotinas burocráticas e políticas públicas que prescrevem os papéis de cada profissional, os modelos de gestão e controle, assim como buscam regular as práticas pedagógicas, administrativas e outras, tornando o contexto da escola um campo multifacetado, dinâmico, complexo e abrangente. Por outro lado, as mesmas relações institucionais se organizam, (des)organizam e (re)organizam, nos diferentes espaços da escola, ora de forma harmônica-consensual, ora de forma conflitiva-contraditória, em processos contraditórios de competição-cooperação que expressam a forma complexa como se constitui a subjetividade social da escola.

Para González Rey, “a cultura é uma produção subjetiva que expressa as condições de vida do homem em cada momento histórico e em cada sociedade concreta” (GONZÁLEZ REY, 2004a, p. 125). Desse modo as condições concretas de trabalho dos profissionais da educação pública são importantes referências para a constituição da subjetividade social. Por outro lado, a escola se movimenta também no confronto entre a reprodução das práticas sociais hegemônicas e, em menor escala, promove movimentos de transformação da cultura. Como um espaço coletivo de convivência a escola, de um modo geral, se orienta fundamentalmente pela cultura escolar hegemonicamente estabelecida. Romper dialeticamente com essa cultura, com suas crenças e seus valores para abrir espaços críticos sobre a ordem instituída torna-se, na maioria das vezes, uma tarefa difícil de ser realizada.

A subjetividade social resulta de uma trama complexa de configurações de sentidos subjetivos produzidos nos mais diferentes espaços da vida social do sujeito. Evidentemente que essa subjetividade social se organiza e se desenvolve nas práticas sociais de uma forma complexa, não linear e não racional. O reconhecimento da racionalidade cartesiana não implica necessariamente a subordinação do sujeito a essa racionalidade, uma vez que a emocionalidade associada às produções simbólicas são geradoras de outras dimensões de outro tipo de racionalidade não linear, não causal, que se constitui a partir da incorporação das contradições humanas. A subjetividade social torna-se portadora de uma emocionalidade gerada no grupo que não obedece necessariamente às expectativas de uma racionalidade produzida fora do grupo. Isso se torna mais evidente nos processos de negociação de conflitos, gerados no espaço do grupo. Por outro lado, no social, se configuram relações de poder que se apoiam em

discursos que tentam legitimar esse poder de várias maneiras (GONZÁLEZ REY, 2004a).

A categoria subjetividade social, como um sistema integrador de múltiplas redes de configurações subjetivas complexas e dinâmicas que contribui para articular os diferentes sujeitos nos espaços institucionais, grupais e sociais, possibilita ampliar a produção de novas zonas de sentido sobre os obstáculos, resistências, contradições e descompassos, gerados na implantação da política pública no cotidiano da escola.

1.2 Estado, Políticas Públicas e as Políticas Educacionais na Escola

Nessa seção, faremos uma síntese teórica de como se organizam as políticas públicas educacionais, relacionadas com a função social da escola, que afetam diretamente as condições de trabalho dos profissionais da educação e suas relações com a comunidade escolar.

Antes de tratarmos das políticas educacionais estudadas na pesquisa faremos um breve resumo do conceito de Estado e de Políticas Públicas como macro categorias da ciência política. Em seguida, abordaremos as políticas públicas educacionais objeto de estudo na presente pesquisa. Embora os conceitos clássicos de Estado e de Política Pública não sejam explorados de forma extensa, por não fazem parte dos objetivos da pesquisa, faz-se necessário partir de algumas referências teóricas sobre o tema, antes de avançarmos especificamente sobre as políticas estudadas.

Não existe unanimidade universal em torno do conceito de Estado. A ideia de Estado, como uma forma de ordenamento político, surgiu na Europa a partir do século XIII até os fins do século XVIII ou início do século XIX. A concepção de estado moderno se caracteriza pela forma diferenciada de organização do poder que leva em conta a obrigação política sobre um determinado território e os critérios de impessoalidade no exercício do poder. Na perspectiva weberiana, o surgimento do Estado se dá a partir do monopólio legítimo da violência. Uma iniciativa do príncipe em oposição a um sistema complexo policêntrico de forças distribuídas entre senhores feudais. Uma mudança política resultante das transformações que caracterizam a passagem do modo de produção feudal para o modo de produção capitalista. Mais tarde,

com as mudanças provocadas pela Revolução Industrial, na visão marxista, o Estado surge como a valorização da estrutura capitalista em meio aos conflitos existentes entre as classes sociais e as contradições geradas pelo próprio capitalismo (BOBBIO, 2010).

Para BOBBIO (1987), a discussão do papel do Estado se ampara nas relações dicotômicas entre Estado e Sociedade que se associam, na perspectiva kantiana às dicotomias entre o poder da heteronomia e da autonomia, na existência da esfera pública e da esfera privada, na distinção das relações sociais entre iguais e desiguais, no estabelecimento das categorias de direito público e direito privado, na promoção da justiça distributiva e da justiça comutativa que, ao fim e ao cabo, colocam em aparente confronto o primado do interesse público em oposição ao interesse privado das diferentes classes sociais. Esse autor também considera que, no sistema democrático contemporâneo, as relações entre Estado e Sociedade foram sofrendo alterações significativas à medida que foram sendo ampliados os direitos de participação do cidadão no poder político, para além dos direitos fundamentais de liberdade pessoal e econômica, ampliando o conceito de Estado de Direito para incorporar, no Estado, o atendimento de demandas sociais e econômicas e de outras prioridades políticas do país. Embora o Estado de Direito se defina por meio de sua estrutura formal, material, social e política de seu sistema jurídico como poder independente, as políticas sociais, planejadas, implantadas e controladas pelo Estado, buscam reduzir os níveis de conflito social, ampliando a legitimação das ações do próprio Estado ao buscar mais equidade e justiça social.

A Democracia Constitucional é o sistema de governo no qual os processos de decisão são obrigatoriamente abertos à participação de todos ou de seus representantes legalmente constituídos com poder político para realizar escolhas em nome de seus representados. Nesse sistema todos indistintamente são obrigados a seguir as regras da constituição promulgada como referência jurídica magna para o ordenamento legal do país. Na democracia constitucional a ação do Estado se pauta, portanto, a partir do ordenamento constitucional e de toda a hierarquia de leis decorrentes da regras constitucionais.

Partindo da premissa de um Estado que se legitima democraticamente a partir de sua estrutura institucional-legal, podemos afirmar que as políticas públicas são os mecanismos de ação do Estado para a garantia dos direitos previstos

constitucionalmente a todos os cidadãos. O ordenamento jurídico, que traduz na forma das leis a essência do Estado de Direito, passa a ser o instrumento que serve de referencial para toda e qualquer ação do Estado em favor de toda a Sociedade.

O conceito de políticas públicas *como fluxo de decisões públicas, orientado para manter o equilíbrio social ou a introduzir desequilíbrios destinados a modificar essa realidade* (SARAIVA & FERRAREZI, 2006) mostram que os princípios que orientam a elaboração de políticas públicas governamentais se constituem de forma complexa e contraditória entre manutenção, reprodução e transformação. A política pública, conceituada apenas como instrumento de operacionalização da ação do Estado, deve buscar atender demandas da sociedade por meio da formulação de um conjunto complexo de regras institucionais legais articuladas entre si com o intuito de provocar mudanças culturais, sociais, econômicas ou políticas na sociedade. Essas pressões por mudanças institucionais, nem sempre são bem sucedidas, fazendo com que as políticas não se tornem suficientemente efetivas para produzirem as mudanças esperadas.

A escola se situa em meio às pressões institucionais legais, voltadas para o cumprimento de suas funções administrativas, pedagógicas e sociais. No modelo tradicional de gestão, as funções administrativas orientam-se a partir de normas burocráticas e regramentos legais. As funções pedagógicas se organizam a partir de diretrizes pedagógicas e curriculares estabelecidas pelo Sistema Educacional. Essas funções, porém, nem sempre se articulam com o compromisso da escola em se abrir para a comunidade, tornando-a um sistema fechado às inovações e às mudanças.

Na perspectiva de uma educação transformadora, a função social da escola resultaria do compromisso assumido com a formação de cidadãos críticos, reflexivos, conscientes de seus direitos e deveres, responsáveis solidariamente com outro e com sua comunidade. Por ser uma concepção política, inserida no paradigma de uma sociedade democrática e pluralista, a função social da escola deveria focar o desenvolvimento de cidadãos autônomos, conscientes, participativos e responsáveis.

Para compreender a função social da escola, temos que lembrar que as relações no espaço da escola resultam no encontro de múltiplas redes complexas de relacionamentos produtores de processos subjetivos interdependentes, gerados na escola, na família e na comunidade, ou seja, em todos os espaços de convivência

vividos por aqueles que se relacionam no espaço da comunidade escolar. A dificuldade de compreender como os espaços sociais são geradores de subjetividades que se entrelaçam na subjetividade social da escola de forma complexa, muitas vezes, reduz a função da escola às suas práticas administrativas e pedagógicas, sem abrir espaço para o exercício pleno de sua função social. Na perspectiva da função social da escola centrada na formação da cidadania ativa, a compreensão das crenças, valores, modos de vida e práticas da comunidade escolar serviriam para fundamentar a aprendizagem de conhecimentos, habilidades e valores com o objetivo de promover a autonomia, formando cidadãos plenos, livres, responsáveis e solidários.

Nesse trabalho, apresentaremos três políticas públicas relacionadas com a função social da escola: a Política de Gestão Democrática da Escola, a Política de Ciclos e a Política de Inclusão Escolar. Embora sejam políticas historicamente desenhadas a partir de problemas sociais distintos, tais políticas buscam ampliar a participação de segmentos sociais historicamente excluídos dos sistemas educacionais brasileiros. As pressões por uma escola mais democrática e inclusiva levaram à institucionalização dessas políticas que permanecem como focos geradores de tensões no espaço social da escola. Por serem políticas sociais, buscam promover a participação democrática e a equidade social.

1.2.1 Política de Gestão Democrática da Escola: a participação democrática.

Podemos pensar a Política de Gestão Democrática da Escola (DISTRITO FEDERAL, 2012, 2013) a partir da integração de duas perspectivas distintas, não necessariamente convergentes: a primeira, resultado histórico do movimento de redemocratização do País e da Constituição de 1988, e, a segunda, como ação dos sujeitos concretos que participam das redes de relações estabelecidas na dinâmica social da escola. Ambas encontram-se permeadas pela noção de poder democrático ativo, materializado no exercício da liberdade, da igualdade e do compromisso solidário, somados às ideias de coletividade, interesse público, garantia de direitos e responsabilidade social, categorias que sustentam o exercício da cidadania. A primeira

perspectiva diz respeito aos mecanismos institucionais de efetivação do poder democrático e, a segunda, trata do exercício direto da democracia entre os cidadãos.

Os princípios da Gestão Democrática da Rede Pública de Ensino do Distrito Federal⁴ podem ser condensados nas propostas de participação da comunidade escolar (estudantes, pais ou responsáveis e profissionais da educação) nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, no exercício da autonomia (pedagógica, administrativa e financeira) da escola, respeitando a pluralidade, a diversidade, o caráter laico da escola pública, os direitos humanos, a transparência, a garantia de qualidade social, a democratização das relações pedagógicas e a valorização do profissional da educação. A participação nas decisões significa que pais, professores e estudantes devem trabalhar juntos para elaboração e acompanhamento do Plano de Gestão da Escola e do Projeto Político Pedagógico, realizando, de comum acordo, os ajustes e mudanças necessárias nesses planos ao longo do trabalho escolar.

No âmbito da escola participam de modo colegiado: a Assembleia Geral Escolar, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e o Grêmio Estudantil em articulação com a Direção eleita pela unidade escolar. Considerada como instância máxima de participação da comunidade escolar, composta por integrantes da comunidade escolar, pelo Conselho Escolar e o Diretor da escola, a Assembleia Geral Escolar deve, dentre outras funções, avaliar semestralmente os resultados alcançados pela escola, apreciar o Regimento Interno, aprovar ou reprovar a Prestação de Contas e atuar como instância de recurso e tomada final de decisão. Dessa forma, a escola deixaria de ser uma unidade fechada do Sistema Educacional para se tornar uma instância aberta à participação da comunidade escolar.

O Conselho Escolar, instância consultiva, fiscalizadora, mobilizadora e deliberativa, representa a comunidade escolar, na elaboração do regimento interno da escola. Responsável por analisar, modificar e aprovar o Plano Administrativo Anual, o Conselho deve acompanhar a aplicação de recursos, garantindo os mecanismos efetivos de participação democrática da comunidade escolar. Cabe também ao Conselho Escolar, eleito por todos os membros da comunidade escolar, propor mecanismos efetivos de

⁴ Ver Art. 2º, Lei Nº 4.751 de 07 de fevereiro de 2012. Câmara Legislativa do D.F, juntamente com Portaria Nº 254 de 01 de outubro de 2013; Edital Nº 11, de 01 de outubro de 2013 e Manual de Orientações para Gestão Democrática - Eleições Diretas.

inclusão de estudantes com deficiência, debater sobre rendimento, evasão e repetência e propor estratégias para assegurar a aprendizagem significativa de todos. Em outras palavras, o Conselho passaria a assumir as responsabilidades pelas decisões e mobilização da escola, que deixaria de ser uma organização fechada, cujas decisões são tomadas apenas pela Direção com apoio dos professores, para incorporar outros atores excluídos dos processos de decisão: estudantes, pais de estudantes e funcionários.

O Conselho de Classe, que se reúne a cada bimestre, tem como função acompanhar e avaliar o processo educacional e os processos de ensino e de aprendizagem. Participam do Conselho de Classe todos os docentes, representante da equipe gestora, representante da carreira de Assistência à Educação, representantes do serviço de apoio especializado, representantes de pais e responsáveis e representantes dos próprios estudantes (a partir do 6º ano escolhido por seus pares). Outra instância de participação democrática, independente seriam os Grêmios Estudantis que visam ao desenvolvimento da cidadania e à autonomia dos estudantes na participação da gestão da escola.

A Política de Gestão Democrática, resultado de pressões por participação social dos professores e da comunidade nas decisões da escola, historicamente refletem as mudanças trazidas pela retomada da democracia brasileira nas décadas de 1980 e 1990. Alicerçada no interesse em criar uma escola pública de qualidade, a partir da abertura da escola pública para a comunidade, o movimento de redemocratização tinha a esperança de conseguir a superação das desigualdades econômicas, sociais, culturais e educacionais da sociedade por meio da participação da comunidade escolar nas decisões da escola pública.

A gestão democrática bem sucedida pressupõe um estilo de gerenciamento participativo, flexível que privilegie processos permanentes de negociação. A presença de pais e de estudantes nos processos de tomada de decisão da escola permite a abertura da escola para a comunidade e o estabelecimento de um diálogo permanente com as necessidades e expectativas da comunidade escolar. A escola como espaço para o exercício da cidadania possibilita distribuir a responsabilidade com todos os seguimentos: gestores, profissionais da educação, professores, estudantes e suas famílias. As decisões deixam de ser um privilégio de poucos para ser uma

responsabilidade democraticamente compartilhada por todos os segmentos da comunidade escolar.

As dificuldades para materialização da abertura da escola para uma prática democrática colegiada ainda parecem ser muito grande: dificuldades de articular a escola com a comunidade, desinteresse da comunidade em participar dos problemas da escola, pouca prática de autonomia da própria escola e capacidade de assumir riscos. Estes entraves ainda parecem pautar as ações concretas da escola na direção de uma colaboração estreita de todos os membros da comunidade escolar. A parte visível da democratização da escola parece ter se limitado somente à eleição direta para diretor e vice-diretor das escolas da rede pública⁵ deixando os outros componentes da política em segundo plano ou mesmo sem serem implantados. Os Conselhos Escolares, embora existam formalmente, muitas vezes, permanecem apenas como mecanismos *pro forma* controlados pela direção da escola, sem a realização das assembleias escolares e sem a participação de estudantes, pais e funcionários. Andrade (2011) adverte:

É preciso observar que hoje as políticas públicas estão se mesclando bastante, por força de seus atores, e, mesmo internamente apresentam contradições e conotações diferenciadas do que seja educação, Estado, sociedade. E, mesmo utilizando outros termos, a ideia da “gestão democrática” tem perpassado como valor nas políticas públicas de educação, talvez muito mais por conta dos marcos legais (CF 1988; LDBEN nº 9394/96) do que mesmo com o propósito efetivamente comprometido com a qualidade da formação cidadã (ANDRADE, 2011, p.300).

Para essa autora, a questão central da Gestão Democrática está na escolha entre o paradigma que define a escola como espaço plural de partilha democrática de poder, local de negociação para a formação de consensos em uma visão de gestão mais democratizante, ou a escola como unidade atrelada a uma visão gerencial-reprodutivista uniformizante que reduz as possibilidades de co-criação de mecanismos sustentáveis de construção democrática denominada gestão modernizante tradicional (ANDRADE, 2011). Vale ressaltar que a participação política em qualquer das duas vertentes apontadas acima não garante necessariamente uma educação criativa e inovadora que melhore significativamente a qualidade social da educação na escola pública. Trata-se apenas de maneiras distintas de construir o trabalho coletivo com o objetivo de ampliar ou reduzir a participação política dos atores responsáveis pelo desenvolvimento social

⁵ Portaria Nº 254 de 01/10/2013 que regulamenta o processo eleitoral. O edital Nº 11 da mesma data que estabelece procedimentos e prazos e os Manuais de Orientação da Gestão Democrática definem em detalhes os processos de constituição de chapas, apuração de resultados e outras medidas.

da escola na direção de uma participação mais cidadã e na aceitação e envolvimento na responsabilidade de todos pela escola.

Na perspectiva histórico-cultural, as possibilidades dialéticas e dialógicas oferecidas pelo modelo de gestão democrática permitem possibilidades de negociação das contradições sociais e das tensões geradas entre as escolhas, interesses e necessidades individuais e sociais. Os processos de gestão democrática participativa podem levar a lideranças mais tolerantes em relação à diversidade de interesses presentes no espaço coletivo, reconhecendo a igualdade e a autonomia como condições necessárias para convivência social produtiva. Nesse sentido, compreendemos a gestão democrática da escola como um ponto de partida para a criação de alternativas que possibilitem o desenvolvimento humano e social da escola como espaço para o exercício dialético e dialógico da autonomia, da igualdade e da responsabilidade consigo mesmo, com cada um e com o coletivo da escola.

Para implantação efetiva de uma gestão aberta à participação democrática é preciso reconhecer a igualdade entre os sujeitos como valor compartilhado por todos. Em um país com graves desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais a aceitação do outro como igual contraria as práticas autoritárias e excludentes que pautaram a formação das regras de dominação historicamente estabelecidas na sociedade brasileira que relativizam a igualdade ao estabelecer privilégios e distinções mantendo uma estrutura social hierarquizada. Para tornar-se cidadão no sentido pleno, igualdade e autonomia são dois postulados sobre os quais se assentam as propostas democráticas. Em uma sociedade desigual, hierarquizada e repleta de distinções, igualdade e autonomia assumem conotações distintas frente a defesa de privilégios trazidos pela própria condição de desigualdade.

1.2.2 Política de Ciclos e o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA.

Ao longo da história educacional brasileira, as classes populares sempre tiveram dificuldades de acesso, permanência e conclusão com sucesso na escola. A educação de massa, aberta a todas as classes sociais, fenômeno historicamente recente no Brasil,

intensificou-se somente a partir das reformas educacionais realizadas a partir da década de 1980 e se intensificaram após a Constituição de 1988.

As pressões internacionais para a universalização do acesso ao Ensino Fundamental, a partir da década de 1990, aumentaram, ainda mais, as dificuldades existentes na escola pública: historicamente idealizada para atender poucos estudantes (especialmente oriundos da classe média), foi obrigada, em um período de cerca de uma década, dispor de praticamente os mesmos recursos humanos, financeiros e materiais, a oferecer um número excessivamente maior de vagas, acarretando consequências na qualidade do ensino oferecido tradicionalmente pelas escolas públicas. A precarização das condições de trabalho dos professores, os problemas de infraestrutura inadequada, o aligeiramento da formação profissional e as descontinuidades políticas, econômicas e de gestão levaram a uma crise sem precedentes na curta história dos sistemas educacionais públicos no Brasil (OLIVEIRA, 2004).

Os processos de abertura e redemocratização do país, a partir da década de 1980, aumentaram as pressões populares por uma educação pública de qualidade, obrigando os governos estaduais, municipais e do Distrito Federal a buscarem alternativas para contornar o problema do excesso de estudantes na sala de aula que, além do aumento quantitativo do número de alunos por turma, passou a receber uma diversidade muito maior de estudantes, egressos das classes populares que se encontravam até então fora da escola. Grande parte dessa população era proveniente de parcelas da população carente que migraram da zona rural do país para as regiões metropolitanas das grandes cidades em busca de melhores condições de vida, provocando uma urbanização acelerada sem precedentes na história do país (SANTOS, 2005). A tudo isso se somou às carências de professores, adequadamente preparados para atender as novas demandas por educação, acentuadas, ainda mais, com as mudanças educacionais introduzidas a partir da década de 1990.

Os elevados índices de reprovação e repetência no primeiro ano do ensino fundamental, o aumento crescente de evasão escolar, resultante do grande número de estudantes que ingressaram na escola pública em todo o país, levaram a adoção de medidas que contribuíssem para a permanência dos estudantes das classes populares nas

escolas públicas, dando origem a experiências de escolas organizadas em ciclos em diferentes regiões do país.

As mudanças da organização seriada para concepção de organização da escola em ciclos com a adoção de novas matrizes curriculares e mudanças pedagógicas tinham como objetivo reduzir a evasão, aumentando a permanência das classes populares na escola. No Distrito Federal, a Política de Ciclos, mais recentemente, se confundiu com a criação legal do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA que agrupa os três primeiros anos do Ensino Fundamental em um único ciclo no qual a promoção do primeiro para o segundo ano e do segundo para o terceiro acontece de forma compulsória. Embora as medidas governamentais para reduzir a evasão escolar já fizessem parte do projeto de educação integral criado por Anísio Teixeira para Brasília na década de 1960 (PEREIRA, 2011), a política de ciclos não conseguiu se institucionalizar plenamente nas escolas de ensino fundamental do Distrito Federal pela resistência encontrada nas escolas seriadas tradicionais.

Na escola seriada os estudantes são agrupados de acordo com um critério nivelador (idade, por exemplo), os professores atuam em cada série e um ano escolar corresponde a um ano de progresso medido por meio de provas a partir do nível em que a classe se encontra, sendo a promoção obtida ano a ano. Isso significa que o estudante que não consegue acompanhar sua turma, por apresentar um ritmo mais lento de aprendizagem, vai sendo deixado para trás, podendo ser reprovado e, nesse caso, obrigado a repetir o ano. A Política de Ciclos tem como objetivo romper com a exclusão provocada pela reprovação, introduzindo a possibilidade de o estudante ser retido somente ao final do ciclo. Entretanto, essa mudança não é tão simples. O modelo de organização em ciclos romperia com a organização seriada rígida, exigindo que a escola mudasse sua maneira de avaliar, de organizar o currículo, revisando suas práticas pedagógicas e incluindo a participação da comunidade escolar nas decisões da escola (MAINARDES, 2009). A Política de Ciclos pressupõe uma mudança radical da escola, transformando-a em espaço democrático radicalmente inclusivo.

Transformar a escola seriada tradicional em escola organizada em ciclos implica em sair de um modelo escolar que privilegia a homogeneização das práticas escolares para atender a diversidade existente na escola, reconhecendo cada estudante em sua singularidade, incentivando a dialogicidade como forma de resolver conflitos, adotando

uma pedagogia centrada em avaliações permanentes (diagnósticas e formativas) e que reconhecessem professores e estudantes como sujeitos autônomos nos processos de ensino e de aprendizagem. Essas mudanças implicam em abrir mão das práticas tradicionais individualizadas, centradas no controle e na disciplina, para desenvolver práticas coletivas, cooperativas, criativas, abertas e democráticas. Uma mudança que, sem dúvida, necessita da produção de novos sentidos subjetivos em relação à função social da escola, ao papel do professor, os modelos pedagógicos e de gestão em favor da construção de vínculos afetivos entre todos os segmentos da comunidade escolar.

Os processos de alfabetização e letramento são as etapas instrumentais mais importantes de todo o percurso educativo. Por meio da alfabetização e do letramento podemos assegurar as condições fundamentais ou as bases para o sucesso escolar em todos os níveis posteriores da escolarização. Assegurar a qualidade da alfabetização e do letramento significa preparar o estudante para vencer os desafios impostos para sua permanência e para o seu sucesso na escola. Ler, compreender, escrever e contar são habilidades que formam a base intelectual para o desenvolvimento dos processos posteriores de escolarização. Sem o domínio dessas habilidades não há como prosseguir o percurso educativo com autonomia. Na escola tradicional, adquirir competência no uso da linguagem escrita, dominar as operações matemáticas, e aprender as regras de convivência em grupo, seguindo normas e respondendo de forma positiva aos padrões, acabam se tornando estratégias de sobrevivência, necessárias à permanência do estudante na cultura escolar. Em tese, os três primeiros anos do ensino fundamental serviriam para preparar os estudantes para o domínio das habilidades e das competências necessárias para torná-los leitores e escritores, sendo capazes de realizar operações aritméticas básicas e solucionar problemas simples.

Em linhas gerais, o Bloco Inicial de Alfabetização – BIA, estratégia adotada na institucionalização da Política de Ciclos no ensino fundamental do D.F, constitui em organizar pedagogicamente a escola para que a criança (de 6 a 8 anos) permaneça nos três primeiros anos do ensino fundamental sem se submeter a qualquer processo formal de exclusão. O objetivo principal em organizar a escola por meio dessa estratégia consiste em superar as limitações da escola seriada para reduzir as possibilidades de evasão escolar uma vez que os estudantes não são submetidos aos processos de reprovação do primeiro para o segundo ano e do segundo para o terceiro ano. No caso

do BIA, as retenções acontecem somente a partir do terceiro ano. Manter as crianças em um único bloco com duração de três anos, sem reprovação, traz como vantagens: mais tempo para a criança ser alfabetizada, possibilidade de familiarização com a cultura escolar (valores, normas, regras de convivência), possibilidade de socialização em um espaço educativo, dentre outras.

Na escola organizada em ciclos, as avaliações ao invés de serem eliminadas passam a ser feitas continuamente assumindo o caráter diagnóstico e formativo. Não são avaliações para classificar estudantes, mas fazem parte dos recursos pedagógicos que sinalizam o que ainda precisa ser aprofundado, revisto, para que a aprendizagem se torne efetiva. Villas Boas (2004) afirma que as falhas na formação dos professores e as práticas adotadas na escola tradicional mostram-se inadequadas para a utilização desse tipo de avaliação. Suas pesquisas revelam, dentre outros pontos importantes, que as práticas avaliativas ainda se revelam classificatórias, seletivas e excludentes, que são feitas de forma não planejada, de maneira informal, e, quando são formalizadas, se baseiam somente na linguagem escrita, revelando as dificuldades dos professores em construir instrumentos para avaliar o trabalho pedagógico.

As avaliações informais, baseadas principalmente na qualidade da relação professor estudante, tornam-se elementos importantes nos processos de avaliação formativa tanto quanto os processos formais de avaliação. A aproximação professor-estudante permite o conhecimento das potencialidades de cada estudante e de suas limitações não somente no que se refere aos conteúdos escolares específicos, mas também sobre suas ideias, valores, expectativas, sonhos e imaginações. No contexto da avaliação formativa, a construção de vínculos afetivos entre o professor e seus estudantes permite a aproximação necessária para uma comunicação expressiva que permita avaliar o estudante em seu desempenho escolar e em sua singularidade. Avaliar para interferir no desenvolvimento dos estudantes passa a envolver o conjunto dos estudantes com foco no desempenho escolar integral, ao longo do percurso educativo, e não somente nos momentos das avaliações formais por meio de provas e exames individuais.

De acordo com as Diretrizes para Avaliação do Processo Ensino Aprendizagem publicadas pela Subsecretaria de Educação Básica, afirma-se:

O professor deve conscientizar-se de que a avaliação é um processo que subsidia a identificação das dificuldades e das possibilidades de aprendizagem dos estudantes, de modo a tomar decisões suficientes e satisfatórias para que ele (estudante) possa avançar no seu processo de aprendizagem (DISTRITO FEDERAL, 2008 p.12).

Dessa forma, a avaliação passa a ser um instrumento que permite aferir o grau de eficiência e de eficácia do ensino do professor, incorporando-se as avaliações às práticas pedagógicas desses profissionais. As avaliações passam a ser feitas com o objetivo de informar ao estudante sobre suas potencialidades e deficiências e não com a intenção de classificá-lo para, em seguida, excluí-lo processo. No caso específico dos anos iniciais da Educação Básica, desenvolver uma metodologia que incorpore processos de comunicação que tornem as relações dialéticas e dialógicas entre professor e estudantes significa abdicar do papel do ensino centrado no professor (modelo de comunicação unilateral) para adotar uma estratégia focada na qualidade da relação professor-estudante na qual o estudante pode assumir seu protagonismo como sujeito ativo na prática pedagógica. Essa mudança nos níveis e nas hierarquias de poder, gerando aproximação entre professores e estudantes, maior grau de liberdade e de diálogo, são desafios que não são explicitados nas propostas da escola em ciclos. Não seguir um único padrão de ensino e permitir que os estudantes sigam percursos educativos diferenciados de acordo com suas necessidades individuais ainda parece uma promessa difícil de ser alcançada por meio de práticas pedagógicas convencionais.

No contexto da escola organizada em ciclos, temos:

Avaliar implica observar, analisar, descrever e explicar o processo de ensino e de aprendizagem, visando aconselhar, informar e indicar mudanças, funcionando em uma lógica cooperativa que faz do diálogo uma prática e da reflexão uma constante. Em síntese, para professores, é visão cada vez mais detalhada sobre o processo de ensinar e aprender e constitui-se num elemento articulador que acompanha a prática pedagógica e os seus resultados (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 19).

A avaliação é um processo que envolve a produção de sentidos subjetivos que mobilizam recursos psicológicos do sujeito que avalia e do sujeito que é avaliado. Quando baseada na diferença, estabelece relações de poder que podem ser reconhecidas como sendo, de caráter negativo (opressiva, repressiva, limitadora, restritiva) ou, de caráter positivo (colaborativa, aberta, construtiva, emancipadora). Em ambos os casos, porém, pressupõe o exercício de uma relação de poder do avaliador sobre o sujeito avaliado. A avaliação somativa, classificatória e excludente em nada contribui para o desenvolvimento do sujeito avaliado e muito menos para melhoria do desempenho

pedagógico do professor. Nesse tipo de avaliação, os resultados da avaliação do estudante não possibilitam avaliar a eficiência e a eficácia do processo pedagógico em relação à diversidade de aprendizagens existentes. Desse modo, a avaliação formativa se integra ao aperfeiçoamento do trabalho pedagógico, possibilitando a elaboração de novas estratégias de ensino e de aprendizagem, conduzindo a melhores resultados na aprendizagem e tornando coerente a articulação entre as ações pedagógicas planejadas, sua execução pelo professor e a avaliação de seus resultados.

A organização da escola em ciclos não pode abrir mão de estabelecer objetivos claros a serem alcançados por todos os estudantes ao final de cada etapa. Esses objetivos devem privilegiar a qualidade educativa da escola. Mais do que promover mudanças estruturais, a escola organizada em ciclos tenta superar as limitações da escola seriada apresentando uma possibilidade de desenvolvimento educacional e humano mais compatível com a diversidade de sujeitos que participam da escola em uma forma mais flexível de organização temporal-espacial de práticas, conteúdos, relações profissionais. A adoção da política de ciclos implica em trabalhar os estudantes em uma pedagogia diferenciada, calcada na participação convergente de todos os professores, coordenadores, direção, profissionais de apoio, funcionários e pais de estudantes responsáveis por uma gestão compartilhada do projeto político-pedagógico (PPP) da escola.

Os esforços para a implantação dos ciclos exigem uma visão diferenciada e aberta do papel da escola e permite a implantação de estratégias pedagógicas inovadoras que busquem superar as dificuldades de todo e qualquer estudante, independentemente de sua condição física, emocional, social, econômica ou cultural. A pedagogia dessa escola deve buscar um nível de qualidade de ensino e aprendizagem que supere os padrões da escola tradicional. Mainardes (2009) aponta algumas vantagens e desvantagens da política de ciclos que podem ser resumidas no quadro a seguir:

Quadro 1. Vantagens e Desvantagens da Política de Ciclos

Vantagens da política de ciclos	Desvantagens da política de ciclos
Permite ruptura com a reprovação nos anos iniciais da escolarização, permitindo a criança ter mais oportunidades educativas para superação de suas dificuldades de aprendizagem.	Adiamento da reprovação para o final do ciclo sem mudanças significativas nas práticas pedagógicas e compromisso dos professores com a aprendizagem de cada estudante.
Permite uma revisão das concepções de homem, mundo, sociedade, conhecimento e educação e do papel da escola.	Estudantes aprovados sem superarem suas dificuldades de aprendizagem.
Permite a adoção da avaliação formativa e orientações pedagógicas voltadas para singularidade e diversidade	Permanência das práticas de exclusão e seletividade independentemente da permanência do estudante na classe sem receber o apoio necessário.
Garante a continuidade das aprendizagens em um intervalo maior de tempo	Empobrecimento e esvaziamento dos conteúdos curriculares.
Estudantes que seriam excluídos da escola logo no primeiro ano têm a oportunidade de permanecer e receber o apoio apropriado.	Tentativa de manutenção de turmas homogêneas baseados no desempenho médio da turma.
Classes com possibilidades de reagrupamento de estudantes com características e interesses semelhantes	
Possibilidade de ampliação para escola de tempo integral com a oferta de atividades no contraturno.	
Possibilidade de avanço na formação em serviço de professores e melhoria do desempenho profissional.	

Ainda segundo Mainardes (2009), para a implantação da Política de Ciclos com sucesso, a escola deveria estar disposta a operar a partir da aceitação dos seguintes desafios:

1. Projeto orgânico da escola que integre todos os seus processos de gestão administrativa e pedagógica à visão contextualizada do currículo, à ação pedagógica individual e coletiva, à avaliação permanente da aprendizagem, reavaliação das práticas pedagógicas com base da aprendizagem alcançada considerando a singularidade do estudante e do professor, avaliando permanentemente a qualidade dos vínculos desenvolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem. A reavaliação do ensino do professor se desenvolveria a partir das avaliações do desempenho dos estudantes. Não para

punir ou classificar o professor, mas para ajudá-lo a encontrar formas alternativas de solução para as dificuldades de aprendizagem dos estudantes. Os pais participariam dos processos de avaliação de seus filhos e opinariam sobre que medidas poderiam ser desenvolvidas para a melhoria educativa dos estudantes.

2. O desenho curricular deve partir de contextos familiares e comunitários vivenciados pelos estudantes o que não significaria ficar limitado a esses contextos que seriam ampliados para outras situações mais complexas. O currículo, a avaliação de aprendizagem e a avaliação das estratégias de ensino fariam parte de um mesmo conjunto de ações e relações sociais e culturais desenvolvidas entre escola, família e comunidade colocando a escola a serviço da comunidade e democratizando a gestão da escola. A definição curricular para cada ciclo levaria em conta os interesses, necessidades, valores, crenças e saberes da comunidade escolar, acrescentando os conhecimentos formais do currículo comum a serem trabalhados pela escola. As avaliações não se limitariam aos conteúdos estudados e vivenciados pelos estudantes, mas levariam em conta, o grau de protagonismo dos estudantes na resolução de problemas do cotidiano escolar, familiar e comunitário, suas expressões corporais, de fala e do uso da linguagem oral e escrita de forma flexível em diferentes momentos de seu percurso educativo. O currículo passa a ser reinterpretado de acordo com as necessidades locais de cada escola mantendo sua integridade quanto aos objetivos de aprendizagem alcançados.
3. Uma proposta de avaliação abrangente, consistente, contínua e diversificada faz parte central da política de ciclos. Avaliações com objetivos de diagnosticar problemas específicos de aprendizagem e orientar as estratégias de ensino dos professores, permitindo, ao mesmo tempo, o registro dos avanços da aprendizagem de cada estudante. O registro dos progressos dos estudantes seria feito em fichas, pareceres, relatórios descritivos, portfólios e outros instrumentos que levem em conta os aspectos qualitativos das avaliações formais e informais realizadas pelos professores com o objetivo de oferecer *feedback* aos estudantes e promover a regulação de suas aprendizagens. As avaliações, na perspectiva da Política de Ciclos, **devem considerar os estudantes como sujeitos históricos e sociais, suas características, suas necessidades e relações no contexto da escola e fora dela.**

4. Há de se considerar que as práticas escolares são multifacetadas e fragmentadas e que não há uma adesão direta às orientações pedagógicas dominantes. Cada professor tende a reinterpretar as políticas de ciclos no contexto de suas vivências profissionais a partir de experiências anteriores e visões de mundo configuradas em sua subjetividade.
5. O trabalho pedagógico voltado para a heterogeneidade em sala de aula, o respeito à singularidade deverá estimular a práticas pedagógicas diferenciadas em sala de aula gerando oportunidades de desenvolvimento para todos os estudantes. Dessa forma, o trabalho pedagógico passa a ser uma construção coletiva por meio de espaços de discussão, de pesquisa, de estudo e desenvolvimento profissional que permitam reformular o currículo, definir os sistemas de avaliações incluindo a participação da comunidade escolar (inclusive os pais de estudantes) com o objetivo de melhorar continuamente a qualidade educativa e o desempenho acadêmico, social, moral e afetivo de todos os envolvidos.
6. O desafio de enfrentamento da diversidade de situações de aprendizagem, a complexidade que a escola assume ao envolver um grande número de atores na sua gestão e as possibilidades de currículos dinâmicos e significativos para elaboração de diferentes programas de aprendizagem, abordagens metodológicas e técnicas de ensino diferenciadas requer o desejo de aprofundamento em diferentes temas em projetos de formação, elaborados pelos próprios profissionais em função de suas necessidades específicas e das avaliações diagnósticas realizadas.
7. A busca constante por estratégias de suporte aos estudantes pode levar a criação de classes de apoio, laboratórios de aprendizagem em parceria com diferentes profissionais da escola para o atendimento aos estudantes com necessidades de aprendizagem em todas as dimensões.
8. O acompanhamento cuidadoso do trabalho pedagógico realizado por toda a equipe com mecanismos de auto avaliação e avaliação em grupo dos resultados alcançados deve sugerir novas estratégias de avaliação e acompanhamento dos professores.
9. Investimentos necessários em infraestrutura, criação de novos espaços, formação permanente de professores, apoio de pesquisadores integrados aos trabalhos

pedagógicos devem fazer parte do programa de desenvolvimento da escola em função do projeto político pedagógico da escola.

10. A luta política permanente pelo ideal de uma escola verdadeiramente inclusiva e democrática, voltada para o aprimoramento contínuo de sua qualidade educativa, o compromisso de todos com toda a comunidade escolar em uma perspectiva crítico transformadora pode estabelecer condições efetivas para um projeto de escola em ciclos que realmente se diferencie das escolas seriadas tradicionais.

Podemos perceber, a partir do exposto acima, que a escola organizada em ciclos persegue a excelência, está disposta a correr riscos e a enfrentar desafios, oferecendo espaço para expressão do sujeito na perspectiva histórico-cultural. A participação aberta e democrática contida nas diretrizes da Política de Gestão Democrática e os cuidados com os estudantes com deficiências, previstos nas Políticas de Inclusão Escolar, são elementos que convergem para a organização da escola de ciclos, indicando o caráter complementar dessas três políticas.

As mudanças de perspectiva, a preocupação com a coordenação do trabalho pedagógico para que os estudantes se desenvolvam em uma perspectiva de sujeitos de suas aprendizagens, rompem com as posturas de disciplina e controle da escola tradicional. Abrir mão de práticas educativas que se sedimentaram ao longo de muitos anos de ensino e que são apontadas como benéficas à aprendizagem dos estudantes ainda é um grande desafio para a ruptura com as práticas avaliativas tradicionais e com a forma burocratizada de perceber o espaço pedagógico da escola.

1.2.3 Política de Inclusão Escolar: educação como direito de todos.

No contexto de uma sociedade historicamente marcada por grandes desigualdades sociais, políticas, econômicas e culturais, a Política de Inclusão Escolar representa um desafio simbólico de grande envergadura por ser mobilizadora de duas novas condições humanas e sociais: reconhecimento da condição de igualdade e o incentivo ao exercício da autonomia. Tais condições, necessárias para a emergência do sujeito na perspectiva histórico cultural, formam a base da sociedade efetivamente

democrática. Considerando a escola pública um espaço de inclusão excludente (CURY, 2008), a Política de Inclusão Escolar enfrenta dificuldades para sua institucionalização. Grupos pertencentes às classes populares ou em desvantagem social ainda enfrentam grandes obstáculos para sua permanência na escola. Para Da Matta(1991), na cultura brasileira, os indivíduos, pertencentes às classes desprotegidas (sem relações com os poderosos), são, em geral, discriminados por serem considerados pessoas de segunda classe, sem capacidade de fazer valer os seus direitos básicos de cidadão.

Mudar a cultura seletivo-meritocrática institucionalizada historicamente na escola, para incluir segmentos da população em desvantagem social, significa pensar outro modelo de escola que admita criar oportunidades educativas que incentivem a convivência democrática, considerando a diversidade e as diferenças para incluir parcelas da população que, tradicionalmente, permaneceriam fora dos processos formais de escolarização. Não podemos deixar de lembrar que a escola tradicional seleciona os mais capazes por meio de provas e exames, enquanto exclui aqueles que não conseguiram superar suas dificuldades de aprendizagem para poder avançar para os níveis, estágios ou séries seguintes, segundo um padrão de mérito estabelecido e reconhecido. Tratar as políticas de inclusão no espaço da escola é colocar-se disposto a vencer novos desafios na (co)criação de estratégias específicas de ensino e de aprendizagem, reinventando a profissão de professor, reorganizando radicalmente a escola para admitir a participação do cidadão na construção de uma gestão escolar centrada nas decisões e escolhas democráticas da comunidade escolar verdadeiramente inclusiva (ALBUQUERQUE, 2005).

O tema da inclusão escolar, em sua complexidade multidimensional, pode ser compreendido a partir de, pelo menos, quatro perspectivas distintas: como política que visa assegurar direitos humanos, como forma de prestação de assistência social, como parte das políticas de saúde pública e, finalmente, como política educacional específica. Por ser um tema com múltiplas dimensões, seu estudo no espaço da escola extrapola o enfoque nos processos de ensino e aprendizagem, embora seja este um dos maiores desafios para os professores que se deparam com estudantes com necessidades especiais: promover o seu desenvolvimento intelectual, afetivo e social. O tema da inclusão, em sua perspectiva política, elege a escola espaço privilegiado para o exercício da cidadania, lugar para promoção da equidade social, ambiente de acolhimento das

desigualdades no qual o reconhecimento da diversidade está associado a diferentes formas e meios para promoção do desenvolvimento humano.

Com base no direito de todos à educação, os sistemas públicos de ensino devem também garantir o acesso de pessoas com deficiência à escola pública, assegurando o exercício legítimo da participação das pessoas com necessidades educativas especiais (dentre elas os estudantes com deficiência⁶) nos processos de ensino e aprendizagem e em todas as oportunidades educativas oferecidas pela escola.

Com base na legislação, necessidades educativas especiais referem-se à garantia de atendimento educacional especializado dispensado aos estudantes com deficiência orgânica ou intelectual, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Por ser a educação uma obrigação do Estado e um direito do cidadão, a prestação de assistência social ao indivíduo com necessidades especiais configura o espaço da escola pública locus privilegiado para o exercício do direito à formação cidadã e da busca por autonomia. Por outro lado, a deficiência como fenômeno, por envolver questões tanto orgânicas quanto intelectuais, abrangendo também o campo da saúde, desafiando a escola para a superação de seus métodos e abordagens pedagógicas tradicionais, voltadas basicamente para a aprendizagem de conteúdos curriculares.

No âmbito internacional, as pressões que deram origem às políticas de inclusão escolar resultaram das lutas e movimentos políticos que buscavam assegurar os direitos dos deficientes de se integrarem plenamente à sociedade, exercendo sua cidadania com autonomia. Esses debates, iniciados nos Estados Unidos, patrocinados por organizações multilaterais (Banco Mundial, Organização das Nações Unidas – ONU, Organização das Nações Unidas para Ciência, Educação e a Cultura – UNESCO, Fundo das Nações Unidas para a infância – UNICEF e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD), foram, após 1994, ampliados globalmente para um número significativo de países e, a partir da Declaração de Salamanca, instrumento que serviu de base para a formulação das políticas de inclusão escolar nos países signatários, inclusive no Brasil (MENDES, 2006).

⁶ De acordo com o Censo 2010 (IBGE) há 45,6 milhões de pessoas que declararam possuir algum tipo de deficiência. Do total 38,4 milhões vivem em áreas urbanas. A deficiência visual atinge 18,8% da população, seguida de deficiência motora (7%), auditiva (5,1%) e intelectual (1,4%). Dos 44 milhões de deficientes em idade ativa, 53,8% estão desocupados ou fora do mercado de trabalho. No que se refere à escolarização, 61,1% da população com 15 anos ou mais com deficiência não tem instrução ou apenas o ensino fundamental incompleto.

O movimento na direção da adoção da educação pública inclusiva iniciou-se no Brasil com a Promulgação da Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989 (BRASIL, 1989), que dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência e sua integração social. Vale notar, porém, que essa lei somente foi regulamentada dez anos depois pelo Decreto nº. 3.298, de 1999 (BRASIL, 1999), com a criação da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. A regulamentação da Lei 7.853 se deu somente após a criação do Capítulo sobre Educação Especial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Criação das Adaptações Curriculares dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998, demonstrando a fragilidade do tema da inclusão perante as prioridades educativas nacionais. Embora a legislação brasileira sobre o inclusão escolar continue avançando, a criação de atendimento específico nos sistemas de ensino e a lenta formação de equipes de apoio pedagógico especializados ainda é um grande desafio em âmbito nacional. As questões estruturais, somadas as carências de recursos humanos especializados, parecem ainda ser os grandes limitadores para uma ação concreta de inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais decorrentes dos diversos tipos de deficiência orgânica ou intelectual encontrados nas escolas do ensino básico. Poucas são as crianças com deficiências que efetivamente conseguem concluir essa etapa de ensino.

O quadro a seguir resume os movimentos internacionais que deram origem à pauta da inclusão escolar e a legislação sobre a inclusão escolar em vigor.

Quadro 2 – Movimentos e acordos internacionais e legislação nacional da inclusão.

Movimentos e acordos internacionais	Legislação nacional da inclusão escolar
Movimentos em defesa dos direitos humanos e direitos civis igualitários na década de 1960 nos Estados Unidos	
1977 – Lei Pública nos Estados Unidos que assegura a educação pública para todas as crianças com deficiências. Implantação gradual de serviços educacionais na comunidade e desestímulo à institucionalização. Princípios da normatização: todas as pessoas a despeito de suas inabilidades ou deficiências devem ser tratadas como seres humanos plenos.	
PROGRAMA DE AÇÃO MUNDIAL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas em seu trigésimo sétimo período de sessões, pela Resolução 37/52, de 3 de dezembro de 1982.	Constituição de 1988 (BRASIL, 1988). Lei 7.853 de 1989 (BRASIL, 1989).
DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS PLANO DE AÇÃO PARA SATISFAZER AS NECESSIDADES BÁSICAS DE APRENDIZAGEM: Aprovada pela	Estatuto da Criança e do Adolescente de 1990 (BRASIL, 1990).

<p>Conferência Mundial sobre Educação para Todos Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia. 5 a 9 de março de 1990</p> <p>Convenção sobre os Direitos da Criança: UNICEF Fundo das Nações Unidas para a Infância. Aprovado na Assembléia Geral das Nações Unidas em 20 de novembro de 1990. Primeira edição em junho de 1993.</p> <p>Declaração de Salamanca 1994: Conferência Mundial de Educação Especial, representando 88 governos e 25 organizações internacionais em assembléia aqui em Salamanca, Espanha, entre 7 e 10 de junho de 1994, reafirmamos o nosso compromisso para com a Educação para Todos.</p> <p>Declaração de Washington: Movimento de Direitos das Pessoas com Deficiência e de Vida Independente dos 50 países participantes da Conferência de Cúpula "Perspectivas Globais sobre Vida Independente para o Próximo Milênio", realizada em 21 a 25 de setembro de 1999, em Washington, DC, EUA.</p>	<p>LDB 1996, capítulo de Educação Especial (BRASIL, 1996).</p> <p>Parâmetros curriculares nacionais : Adaptações Curriculares / Secretaria de Educação Fundamental / Secretaria de Educação Especial. - Brasília : MEC / SEF/SEESP, 1998. (BRASIL, 1998)</p> <p>Regulamentação da Lei 7.853. Decreto nº. 3.298, de 1999, regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (BRASIL, 1999).</p>
<p>Íntegra do Decreto no. 3.956, de outubro de 2001, que promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Convenção da Guatemala)</p>	<p>A lei 10.172, de 2001, aprova o Plano Nacional de Educação que estabelece vinte e oito objetivos e metas para a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001b).</p> <p>Resolução CNE/CEB número 2, de 11 de setembro de 2001 que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001a).</p>
<p>Declaração de Caracas: Primeira Conferência da Rede Ibero-Americana de Organizações Não-Governamentais de Pessoas com Deficiência e suas Famílias, reunida em Caracas, entre os dias 14 e 18 de outubro de 2002.</p> <p>Declaração de Sapporo: 18 de outubro de 2002 por 3.000 pessoas, em sua maioria com deficiência, representando 109 países, por ocasião da 6ª Assembléia Mundial da Disabled Peoples' International - DPI, realizada em Sapporo, Japão.</p> <p>Declaração de Madri: Espanha, em 23 de março de 2002, no Congresso Europeu de Pessoas com Deficiência, comemorando a proclamação de 2003 como o Ano Europeu das Pessoas com Deficiência.</p>	<p>Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1/2002. Define que as universidades devem prever em sua organização curricular formação dos professores voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2002a).</p> <p>Diretrizes Nacionais para Educação Especial em 2002 (BRASIL, 2002b).</p> <p>A lei nº 10.436/02 reconhece a Língua Brasileira de Sinais como meio legal de comunicação e expressão (BRASIL, 2002c).</p>
	<p>Decreto No. 5.626/05 - Dispõe sobre a inclusão da Libras como disciplina curricular, a formação e a certificação de professor, instrutor e tradutor/intérprete de Libras (BRASIL, 2005a).</p>
	<p>Decreto número 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Revogado pelo Decreto nº 7.611 de 2011. (BRASIL, 2011).</p>

As diretrizes definem os educandos com necessidades educativas especiais como pertencentes a três grupos distintos: a) os que apresentam dificuldades de aprendizagem (por causa orgânica específica ou por causas relacionadas com as condições, disfunções, limitações ou deficiências); b) os que apresentam dificuldades de comunicação; e c) os que possuem altas habilidades ou superdotação. As diretrizes determinam que esses educandos devem ser atendidos em classes comuns do ensino regular, podendo receber apoio em salas de recursos, estabelecendo o padrão de inclusão total para todo o território nacional.

A identificação do estudante com necessidades educativas especiais é feita mediante avaliação no processo de ensino e aprendizagem contando com a experiência dos professores, diretores, coordenadores, orientadores e supervisores educacionais além do assessoramento técnico do setor responsável pela educação especial do sistema, com colaboração da família, serviços de Saúde, Assistência Social, Trabalho, Justiça e Esporte, bem como do Ministério Público. Essa forma de identificação do estudante com necessidades especiais vai muito além do espaço escolar. Por outro lado, a avaliação centrada no processo de ensino e aprendizagem leva em consideração as dimensões cognitivas do estudante, ignorando outras dimensões que seriam relevantes para o seu desenvolvimento no espaço social da escola.

Chama atenção a obrigatoriedade dos sistemas de ensino em matricular todos os estudantes, independentemente do problema que apresente, ficando as escolas com a responsabilidade de se organizarem para o atendimento aos estudantes com necessidades especiais, ou seja, os sistemas são obrigados a matricular os estudantes, cabendo às escolas e seus professores assegurarem as condições para uma educação de qualidade para todos, independentemente dos recursos humanos e materiais de que a escola dispõe. Não há uma vinculação de investimentos diretos dos sistemas educacionais na garantia de condições mínimas ou parâmetros de qualidade para o trabalho especializado a ser realizado pelo docente especificamente com os estudantes com necessidades especiais.

Outro ponto em questão é que o conhecimento da demanda real de atendimento, (a criação do Censo Escolar e do Censo Demográfico) não é elemento determinante das variáveis implícitas associadas à qualidade do processo formativo dos estudantes com necessidades especiais. A norma não responde às exigências de ordem qualitativa,

ficando sob a responsabilidade de a escola encontrar soluções para o problema da qualidade educativa dos estudantes com deficiências.

As diretrizes se referem genericamente às adaptações e flexibilizações curriculares para estudantes com necessidades especiais. Adaptações nos conteúdos, nas metodologias de ensino e nos recursos didáticos. As diretrizes sugerem que a avaliação de estudantes com necessidades especiais seja feita de acordo com o desenvolvimento dos estudantes, conforme o projeto político pedagógico da escola. Os serviços de apoio pedagógico especializado tanto podem ser realizados nas salas comuns em ações colaborativas com o professor (incluindo tradutores de libras) e outros profissionais ou em salas de recursos especializadas para complementação ou suplementação curricular por meio de equipamentos, procedimentos ou materiais específicos. Para isso, é preciso que professores e os profissionais de apoio psicopedagógico trabalhem em modo cooperativo e integrado e que aceitem a inclusão como um desafio.

No Brasil, os movimentos a favor da inclusão escolar foram fortalecidos com os processos de retomada democrática do País, no final dos anos de 1980. Resultaram também de pressões externas (notadamente como iniciativas de organismos internacionais) que, ao pressionarem os sistemas educacionais brasileiros, conseguiram inserir na agenda das políticas públicas governamentais a atenção a crianças que, de outro modo permaneceriam fora do sistema educacional público, ou seja, crianças com deficiências diversas, chamadas de estudantes especiais ou com necessidades educativas especiais. A importância que o tema foi adquirindo no âmbito internacional levou o Legislativo, em conjunto o Ministério da Educação e o Conselho Nacional de Educação, a elaborar um conjunto de normas legais com o objetivo de incluir crianças especiais na rede pública de ensino, reduzindo a participação do Estado nos investimentos direcionados para as redes especializadas de ensino da sociedade civil.

A pesquisa qualitativa caracteriza-se pela construção de um modelo teórico como via de significação da informação produzida, a qual não está fragmentada em resultados parciais associados aos instrumentos usados, mas integrada em um sistema cuja inteligibilidade é produzida pelo pesquisador.

González Rey. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade.*

2. EPISTEMOLOGIA QUALITATIVA E METODOLOGIA DE PESQUISA

2.1 A Epistemologia Qualitativa de González Rey

A Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2003b, 2005a) foi desenvolvida como recurso para os estudos da subjetividade em uma perspectiva distinta dos métodos experimentais tradicionais, usados em pesquisas e estudos dos fenômenos humanos e sociais. A proposta de uma epistemologia voltada para o estudo da subjetividade escapa do acesso direto ao real, gerando uma compreensão crítica da construção do conhecimento em psicologia e em outras ciências sociais (GONZÁLEZ REY 2003b, 2005a, 2011b). González Rey (2011b) defende o caráter ontológico da psicologia como uma expressão complexa do humano, privilegiando a importância do papel do pesquisador na construção do conhecimento e criticando de forma contundente os estudos que consideram o comportamento humano como variável dependente do ambiente social a partir da lógica objetivo-instrumental.

Um dos argumentos centrais para a pesquisa qualitativa é de que, nesse tipo de construção do conhecimento, as abordagens teóricas não se situam em planos distintos das estratégias metodológicas, uma vez que, ao incorporar o paradigma da complexidade, o conhecimento científico passa a ser construído pelo pesquisador. São esses processos de construção do conhecimento que permitem compreender recursivamente os fenômenos humanos, gerando movimentos sucessivos de ampliação da inteligibilidade em novas zonas de sentido que nunca são totalmente esgotadas pelo pesquisador.

Ao defender uma abordagem metodológica construtivo-interpretativa para a pesquisa da subjetividade, que incorpore a complexidade, González Rey (2011b) argumenta que:

O estudo de sistemas complexos, onde as formas de expressão do sistema são inseparáveis de sua própria organização, só pode ser desenvolvido através das interpretações e construções teóricas do pesquisador as quais, se organizando em hipóteses formuladas sobre expressões diferentes do sistema estudado, permitem gerar modelos teóricos sobre o funcionamento e a organização desse sistema (GONZÁLEZ REY, 2011b, p. 20).

Na visão do autor, não podemos ignorar o caráter recursivo existente entre indivíduo e sociedade já que toda experiência pessoal que expressa uma produção subjetiva individual única é também resultado de uma produção social, assim como toda produção social não independe das produções individuais dos sujeitos imbricados nas relações construídas socialmente. Ou seja, os sistemas geradores de subjetividade individual são, também, geradores de subjetividade social que se retroalimentam recursivamente, em suas múltiplas dimensões, na produção pelos sujeitos de sentidos subjetivos gerados nas relações sociais e na cultura. Tais sistemas, por serem abertos, não estabelecem determinações de uns sobre os outros (GONZÁLEZ REY, 2011b).

A subjetividade como definição ontológica da psique humana nas condições da cultura é uma das opções para demonstrar essa qualidade específica dos fenômenos humanos em que o social e o individual têm formas múltiplas de integração, desenvolvimento e conflito através das produções simbólico-emocionais que se geram nas experiências de vida e que, simultaneamente, acontecem nos indivíduos e na sociedade (GONZÁLEZ REY 2011a, p. 23).

A compreensão da subjetividade humana na perspectiva cultural, histórica e social de González Rey parte de uma concepção de psicologia que busca romper com a dicotomia tradicional entre indivíduo e sociedade, interno (intrapsíquico) e externo (social). Diferentemente das perspectivas psicológicas comportamentais, psicanalíticas, construcionistas e outras, essa vertente da psicologia cultural histórica busca sua fundamentação inicial nas construções teóricas elaboradas originalmente por Vigotsky, Rubinstein e por outros pesquisadores que deram continuidade a esta linha de pensamento que relaciona a psique com o desenvolvimento humano a partir das relações sociais dos sujeitos inseridos em uma determinada cultura e em uma determinada sociedade. Essa abordagem contribuiu para que a psique deixasse de ser representada de forma reificada por meio de categorias descritivas universais que representariam a essência humana, passando a assumir os seus aspectos singulares, sistêmicos, multidimensionais, recursivos, dinâmicos e complexos (GONZÁLEZ REY, 2004b).

No estudo da subjetividade na perspectiva cultural, histórica e social de González Rey, o comportamento observável, a fala explícita, o discurso pronto

(politicamente correto), a racionalização elaborada podem tanto servir para revelar como para ocultar os processos psíquicos relevantes para compreensão dos sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito da pesquisa em relação a uma dimensão ou aspecto da pesquisa. Dado ao caráter processual e plurideterminado da subjetividade na perspectiva histórico-cultural, torna-se importante a construção de hipóteses temporárias que, ao serem submetidas a processos recorrentes de interpretação, geram novas hipóteses que se reformulam recursivamente. É nesse processo recursivo que se busca a compreensão da subjetividade a partir do que foi expresso pelo sujeito em diferentes momentos e situações, utilizando-se também de elementos indiretos, inicialmente ocultos, de mudanças na postura, no tom de voz, silêncios inesperados e não ditos que vão se revelando, pouco a pouco, após uma longa convivência do pesquisador no campo. É um processo contínuo de sucessivas investigações e questionamentos, seguidos de interpretações que vão se reformulando ao longo de todo o tempo da pesquisa.

O esforço para elaboração de uma epistemologia que permitisse estudar as expressões da subjetividade presentes nas relações concretas de vida se caracteriza por uma tentativa de romper com os pressupostos da pesquisa qualitativa de enfoque positivista, centrada no método, nos instrumentos e na coleta de dados. O foco da Epistemologia Qualitativa está voltado para a forma como o conhecimento é construído nas investigações sobre problemas humanos, sociais e psicossociais. Uma epistemologia que enfatiza o processo de construção da informação, como forma de construir e interpretar informações, sem ficar preso em único tipo de instrumento de pesquisa (GONZÁLEZ REY 2002a, 2002b, 2003b, 2005a).

Na Epistemologia Qualitativa, o conhecimento da realidade complexa é um processo construído pelo pesquisador a partir de sucessivas e infindáveis interpretações sobre um domínio infinito de campos inter-relacionados que independem da prática de pesquisa. O conhecimento é uma construção teórica dinâmica pela qual circulam ideias, sentimentos, percepções, informações que não se esgotam, mas que servem para gerar inteligibilidade sobre uma determinada dimensão do objeto sem esgotá-lo totalmente. As construções teóricas são processos interpretativos engendrados pelo pesquisador a partir de diferentes aspectos que seguem em busca de novas zonas de inteligibilidade sobre o tema objeto de estudo. Por ser um processo interpretativo não separa o

pesquisador do seu objeto de pesquisa. O pesquisador como responsável pela articulação teórica de diferentes inteligibilidades e zonas de sentido legitima o conhecimento ao dar continuidade e ao aprofundar de forma sucessiva seus modelos de estudo. São as tensões e contradições existentes na relação dialética entre conhecimento e realidade que levam a produção de novas zonas de sentido sobre o real o que torna o conhecimento do real um processo ativo no qual a teoria exerce um papel fundamental para o avanço da ciência. A teoria é uma interpretação parcial da realidade que pode levar à produção de novos aportes teóricos uma vez que as zonas de sentido são espaços abertos que ensejam novas produções sobre o real.

Considerando o caráter ontológico da subjetividade, González Rey (2002a,2003b,2005a), resume sua proposta epistemológica em três aspectos fundamentais: **o caráter construtivo-interpretativo da produção do conhecimento, o caráter dialógico-comunicativo da pesquisa e a legitimação do singular como fonte legítima de produção do conhecimento.**

O caráter construtivo-interpretativo da Epistemologia Qualitativa é o primeiro elemento fundamental para compreensão da subjetividade como um sistema complexo, multidimensional e recursivo. À medida que o pesquisador vai se envolvendo no campo real, novos espaços de inteligibilidade ou zonas de sentido vão sendo abertos de forma ativa, gerando a construção de novos conhecimentos sobre a realidade vivida pelo pesquisador. Tais conhecimentos são conhecimentos em transformação que não se esgotam. A teoria serve apenas como uma lente provisória que permite compreender de forma ampliada dimensões que até um determinado momento estavam ocultas nas relações e nos discursos dos sujeitos. É a abertura de novas zonas de sentido que permitem que o conhecimento avance fazendo com que o pesquisador possa produzir novos aportes teóricos em sua produção científica. Esse movimento dinâmico permite a reelaboração de novos aportes teóricos que ampliam a congruência da própria teoria, utilizada para gerar inicialmente inteligibilidade sobre o real.

O segundo elemento da Epistemologia Qualitativa para o estudo da subjetividade está no **caráter relacional, comunicacional e dialógico** que a pesquisa assume. Essa comunicação se estabelece não de forma imediata, contingencial. É a partir da construção de uma relação de confiança que se estabelece entre pesquisador e

pesquisandos que estes deixam simplesmente de responder perguntas para expor também suas indagações, dúvidas, questionamentos e contradições sobre o conhecimento que está sendo construído ao longo da pesquisa. Nessa abordagem, a realidade deixa de ter uma configuração estática para assumir uma condição de prática construída dinamicamente que se organiza/reorganiza dialeticamente entre pesquisador e pesquisando. Embora a realidade seja independente dessa prática, não há uma relação isomórfica, linear, direta entre realidade e construção teórica. Esse é um processo em aberto que toma por base as condições dialógicas e dialéticas da própria relação humana, possibilitando incorporar suas contradições para além do discurso pronto, aceito socialmente. É a busca por esse diálogo profundo que permite a construção conjunta de um pesquisando que também é sujeito que expressa suas expectativas, desejos e contradições. As informações são, portanto, construções realizadas na integração de diferentes perspectivas dos pesquisandos e a análise construtiva interpretativa do pesquisador na construção do conhecimento.

O terceiro elemento da Epistemologia Qualitativa de González Rey é o **reconhecimento e a legitimação da singularidade humana, na produção do conhecimento científico**. Partindo da pretensão de que a especificidade do humano em sua singularidade e historicidade é portadora de conhecimentos qualitativos para além do indivíduo concreto propriamente dito, o conhecimento científico pode ser construído a partir dessa singularidade. A singularidade, complexa em sua constituição única e não reprodutível, permite legitimar o conhecimento singular como conhecimento científico não somente sobre o sujeito em si mesmo, mas, principalmente, por ser o sujeito constituído em uma rede de relações sociais, políticas, econômicas e culturais complexas. A singularidade humana é, portanto, fonte permanente de produção de conhecimento científico.

2.2 A Metodologia de pesquisa

A metodologia de pesquisa, orientada pela Epistemologia Qualitativa, foi sendo construída pelo pesquisador à medida que foi se inteirando das problemáticas identificadas na realidade pesquisada. Esse processo fez com que os objetivos de

pesquisa também sofressem ajustes visando aprimorar a compreensão do funcionamento do espaço social da escola.

Após a entrada do pesquisador no campo, algumas atividades formais foram desenvolvidas com os professores e serviram para dar início à pesquisa de uma forma que envolvesse praticamente todos os profissionais da escola. Uma dessas atividades foi o resgate histórico das condições de trabalho no período inicial da escola. Porém, à medida que a pesquisa foi avançando, as atividades realizadas com os pesquisandos foram sendo modificadas de acordo as necessidades concretas percebidas pelo pesquisador em função das reações dos pesquisandos. Poucos instrumentos formais foram utilizados no início da pesquisa, permitindo uma interação mais sistematizada com toda a equipe de profissionais da escola. Ao longo de dois anos de convivência do pesquisador, poucos instrumentos se mostraram eficazes, fazendo com que a presença diária do pesquisador na escola se tornasse a alternativa mais prática para a compreensão das relações no espaço escolar. Vivenciando diferentes situações o pesquisador foi ampliando os contatos com todos os profissionais da escola: direção da escola, coordenadoras pedagógicas, orientadora educacional, professoras e funcionários administrativos, equipe de limpeza, merendeiros e profissionais da segurança da escola. Além desses profissionais, o pesquisador também entrevistou pais e responsáveis de alunos, mantendo contato direto com alguns estudantes, em atividades realizadas com apoio de seus professores.

Aos poucos, a pesquisa foi deixando seu caráter formal para avançar de acordo com os diferentes problemas que iam surgindo no espaço social da escola: entrevistas individuais, participação em reuniões, atividades em sala de aula, conversas informais com o pessoal da cozinha e da segurança, conversas informais com professores, visitas a famílias de alunos, reuniões com pais de alunos, Conselho de Classe e outras. O pesquisador foi se aproximando, aos poucos, dos pesquisandos e estabelecendo vínculos de confiança que possibilitaram o diálogo mais aberto sobre diferentes temas: dúvidas dos professores, decisões da direção, apoio psicopedagógico aos estudantes, estratégias de ensino em sala de aula, avaliação dos estudantes, relação com as famílias dos estudantes, presença dos pais na escola e outros. Essa diversidade de temas, muitos deles discutidos pelos professores em coordenações coletivas, permitiu a seleção das três políticas públicas que se mostraram relevantes e que se tornaram objeto de estudo

do pesquisador na construção de um sistema de pensamento abrangente sobre o espaço social da escola. Sobre essa construção González Rey destaca:

Os momentos do projeto de pesquisa a que nos referimos não seguem uma sequência rígida entre si; na medida em que se elabora o problema de pesquisa, o pesquisador desenvolve as primeiras ideias sobre a projeção do cenário e, avançando neste, pode ter novas ideias acerca do problema. O pesquisador, nessa perspectiva, não se orienta pela representação de momentos analíticos separados, mas sim por um sistema de pensamento cujos momentos distintos se afetam de forma recíproca (GONZÁLEZ REY, 2005a, p. 93).

À medida que investigação foi sendo aprofundada, novas zonas de sentido foram sendo compreendidas, mediante a articulação de múltiplas expressões da subjetividade social que ajudaram a produzir um conjunto de interpretações do pesquisador que culminaram na tese defendida nessa pesquisa sobre as **implicações da subjetividade social da escola na institucionalização das políticas públicas**.

A questão inicial que se impôs consistiu em compreender como se organizava a subjetividade social da escola em relação à precariedade de condições das famílias atendidas pela escola. A intenção inicial da pesquisa era relacionar a subjetividade com questões centradas na situação de vulnerabilidade social das crianças que frequentavam a escola. Podemos entender vulnerabilidade social a partir do estudo das famílias que não conseguem atender as necessidades básicas de seus membros, em razão das condições de pobreza ou de miséria dessas famílias, configuradas pelas desigualdades sociais, econômicas, educacionais e culturais do país (GOMES & PEREIRA, 2005). Após três meses de estudos intensivos sobre esse tema e de observações no campo, o pesquisador se convenceu que o tema, embora estivesse presente no cotidiano escolar, não era o assunto que se destacaria de forma significativa no espaço social da escola por não fazer parte do repertório dos profissionais da educação. Essa mudança de rumo no projeto de pesquisa proposto inicialmente levou a um redirecionamento no esforço de pesquisa para a concentração do estudo da subjetividade social da escola como forma de identificar posteriormente que temas seriam mais relevantes que tivessem conexão com os processos de institucionalização de políticas públicas. O projeto inicial de pesquisa foi sendo modificado de modo fazendo com que um conjunto de temas fossem sendo articulados em uma problemática que espelhasse as preocupações vividas pela equipe de profissionais da escola.

Com essa mudança de rumos o projeto de pesquisa teve que ficar em aberto até que, finalmente, após analisar exaustivamente o contexto da escola, o pesquisador optou por discutir os temas relacionados com a Gestão Democrática da Escola, a Política de Ciclos e as Políticas de Inclusão Escolar. Os três temas estão articulados diretamente à função social da escola e em todos eles o papel do sujeito histórico-cultural assume uma importância muito grande.

Por envolver um tempo muito longo de permanência do pesquisador no campo, a investigação exigiu maturidade e persistência do pesquisador para lidar com as incertezas geradas em todas as etapas da pesquisa. Nos últimos meses em campo, os desgastes sem aparente conflito, causados pela presença do pesquisador, exigiram retiradas estratégicas do campo, ou seja, períodos em que o pesquisador ficava fora da escola, retornado semanas depois, com tranquilidade, para promover novas aproximações e cuidadosamente retomar temas sensíveis necessários à complementação dos estudos realizados. As tensões se intensificavam quando algumas questões mais ligadas ao desempenho profissional eram questionadas. Alguns professores reagiam muito negativamente ao perceberem que os resultados da pesquisa poderiam culpabilizá-los pelo fracasso escolar, embora esse não tenha sido o foco do trabalho, ao se sentirem ameaçados demonstravam irritação em alguns momentos da pesquisa. A disposição diplomática do pesquisador de não confrontar, reaproximando-se dias depois, permitiu uma compreensão mais profunda dos conflitos existenciais presentes no cotidiano escolar, sem prejuízos para o desenvolvimento da pesquisa.

2.2.1 Os objetivos da pesquisa e o problema a ser estudado

A natureza da pesquisa qualitativa empírica, associada às estratégias metodológicas para produção de informações baseadas nos princípios da Epistemologia Qualitativa, levou à realização dessa investigação a partir de seu caráter singular. As dimensões complexas do espaço social estudado, a interação com os participantes nas situações concretas das relações profissionais, o caráter aberto da pesquisa e o valor heurístico das informações produzidas classificam a pesquisa como um estudo de caso (ANDRÉ, 2005). González Rey, admite que “o estudo do caso singular adquire o seu valor para a generalização pelo que é capaz de aportar na qualidade do processo de

construção teórica, não por seu valor em termos de quantidade” (GONZÁLEZ REY, 2002a, p.157).

A partir das contribuições teórico-metodológicas desenvolvidas por González Rey, pretendemos **compreender como está constituída a subjetividade social de uma escola, analisando seus desdobramentos e implicações nos processos de institucionalização da Política de Gestão Democrática da Escola, da Política de Ciclos e da Política de Inclusão Escolar**. Esse objetivo geral da pesquisa se articula a objetivos específicos anunciados da seguinte forma:

- Compreender como se constitui a subjetividade social da escola em relação à condição social dos estudantes da escola, interpretando seus desdobramentos nos processos de institucionalização das diretrizes da Política de Gestão Democrática.
- Explicar como se constitui a subjetividade social dos professores da escola em relação à aprendizagem escolar e às diretrizes da Política de Ciclos (Bloco Inicial de Alfabetização).
- Compreender como se constitui a subjetividade social dos profissionais da escola em relação à aprendizagem de crianças com necessidades educativas especiais no contexto da Política de Inclusão Escolar.

Durante os últimos 15 anos, o pesquisador trabalhou como Especialista de Políticas Públicas no Ministério da Educação, participando da formulação, implantação, controle e avaliação de políticas públicas educacionais elaboradas para a Educação Básica e para o Ensino Superior. Como profissional, sempre questionou os processos de institucionalização das políticas públicas ao perceber que, mesmo quando institucionalizadas legalmente, não alcançavam as mudanças sociais esperadas, embora os agentes públicos, responsáveis pela implantação da política, afirmassem que as políticas estavam sendo implantadas as diretrizes não levavam a mudanças nas práticas cotidianas da escola. Compreender a subjetividade social da escola foi um caminho escolhido nessa pesquisa para tentar explicar seus desdobramentos nos processos de institucionalização da política.

Inicialmente pretendia-se avaliar como a política pública educacional impactava o cotidiano da escola, ou seja, se a política alterava as relações entre os profissionais da

escola, se introduzia novas formas de gerenciar os recursos humanos, financeiros e pedagógicos e, principalmente, se a existência de uma política contribuía para mudar a realidade cotidiana da escola. Essa curiosidade foi se desfazendo rapidamente à medida que o pesquisador passou a conviver com os professores, estudantes, pais de estudantes e funcionários da escola. As políticas, mesmo aquelas institucionalizadas legalmente, demoraram a aparecer no dia a dia da escola. Os problemas do dia a dia, vivenciados em diferentes momentos do cotidiano da escola, terminavam assumindo uma urgência tão imediatista, que as diretrizes políticas não apareciam diretamente nas conversas informais, reuniões coletivas, atividades pedagógicas, encontros informais e outros momentos vivenciados pelo pesquisador e os profissionais da escola. As políticas, embora existissem formalmente, não apareciam como diretrizes orientadoras para a solução dos problemas que surgiam cotidianamente. Surgiam muitas vezes como obstáculos a serem ultrapassados ou restrições a serem contornadas. Com isso, as diretrizes das políticas começaram a surgir na pesquisa somente após alguns meses de permanência do pesquisador no campo, de forma indireta e como uma imposição de fora para dentro (exigências da Secretaria ou da Regional de Ensino a serem cumpridas pela escola).

Apesar do descompasso inicial existente entre o que pretendia e o que a realidade da escola oferecia, o pesquisador passou a direcionar seu interesse para a compreensão da subjetividade social da escola, independentemente de qualquer política pública específica. Compreender como se articulavam as dimensões subjetivas da escola em seus diferentes espaços de trabalho passou a ser o primeiro desafio da pesquisa. Por meio de estratégias cuidadosas, o pesquisador passou a permanecer diariamente na escola, conversando informalmente ou realizando alguma atividade específica com um ou outro membro da equipe de profissionais da escola. Após alguns meses, começou a identificar lentamente como as políticas públicas eram interpretadas pelos profissionais que atuavam na escola. Indiretamente, em conversas informais, reuniões coletivas e entrevistas individuais foram aparecendo elementos da subjetividade social relacionados com as políticas de Gestão Democrática, Política de Ciclos (BIA) e de Inclusão Escolar. A escolha dessas três políticas foi consequência das interpretações do pesquisador sobre suas observações e interações com os profissionais da escola, estudantes e pais de estudantes. Não foi uma decisão tomada *a priori*, mas uma indicação obtida a partir do

cenário social da pesquisa construído e reconstruído ao longo de meses de trabalho no campo.

Foi a partir da identificação dos elementos subjetivos produzidos socialmente que o pesquisador partiu para a escolha das diretrizes das políticas que tinham relação com esses elementos subjetivos para analisar, em um segundo momento, as relações entre subjetividade social e as diretrizes da política. As três políticas públicas selecionadas possuem forte ligação com a função social da escola. As expressões da subjetividade foram agrupadas e relacionadas com as diretrizes de cada política. Ao final foram feitas macro análises dos dois temas principais: a subjetividade social da escola e suas implicações na institucionalização de cada política no espaço social da escola.

2.2.2 A escolha da escola

Na Epistemologia Qualitativa, a singularidade de cada espaço social não impede o aprofundamento dos elementos qualitativos presentes nas produções subjetivas individuais e sociais. Em cada espaço social, encontra-se configurada uma trama simbólico-emocional dinâmica e singular de relações humanas. Nessas relações, a subjetividade se constitui por meio de suas múltiplas dimensões individuais e sociais que se entrelaçam mutuamente de forma complexa e recursiva. Por outro lado, os processos de institucionalização de políticas públicas, em virtude dessas diferentes tramas existenciais, historicamente engendradas, acontecem apresentando características peculiares e distintas em cada espaço social concreto.

A pesquisa qualitativa, na perspectiva de González Rey, considera que a trama dinâmica de relações humanas em sua singularidade espaço-temporal pode ser compreendida a partir de um processo construtivo e interpretativo que considera que os sistemas humanos e sociais se constituem como fenômenos complexos. Embora cada escola específica seja uma unidade impossível de ser replicada de forma homogênea, em razão de sua singularidade, o estudo empírico em profundidade da realidade de uma única escola pode reunir aspectos qualitativos que podem ajudar a compreender as dinâmicas relacionais concretas existentes em outros espaços educacionais. Em outras

palavras, apesar de cada escola ser única, compreender a subjetividade social de um delas pode contribuir para gerar inteligibilidade sobre as relações humanas desenvolvidas em outras escolas como fenômeno complexo e dinâmico.

As condições orientadoras que permitiram escolher a escola pesquisada foram: ser uma escola de ensino fundamental (anos iniciais), com condições físicas e organizacionais satisfatórias, com equipe completa de professores e demais profissionais de apoio e que atendesse estudantes das classes populares, ou seja, uma escola pública que apresentasse as condições básicas para seu funcionamento regular. Optamos por uma escola com as condições básicas de funcionamento que permitissem focar nos aspectos subjetivos presentes nas relações entre os diferentes sujeitos da escola sem outros tipos de interferência do tipo: infraestrutura inadequada, falta de material de trabalho, equipe desfalcada e outras. Julgamos relevante também a possibilidade de a escola aceitar receber o pesquisador durante diferentes horários em quase todos os dias da semana durante um período de dois anos.

A escola-classe escolhida atende cerca de 300 estudantes provenientes de uma das regiões administrativas do D.F (com 45 mil habitantes), de chácaras e condomínios localizados próximos à escola. Classificada como escola rural, está subordinada administrativamente à Diretoria Regional, órgão da Secretaria de Educação do Distrito Federal, funciona nos turnos matutino e vespertino, atendendo estudantes entre 6 e 10 anos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Com uma equipe de doze professores regentes, duas coordenações pedagógicas, uma diretora, uma vice-diretora, um secretário escolar, duas auxiliares de apoio, uma psicóloga, uma professora de sala de recursos, uma pedagoga, uma orientadora educacional e uma professora na biblioteca, vigilantes, equipe de limpeza e merendeira, a escola é considerada uma unidade de porte médio em comparação com demais escolas da região.

Criada pelo Governo do Distrito Federal em 1984 para atender a demanda por educação dos moradores da região rural, sua estrutura física no início se resumia a uma única sala de aula, um quarto e um banheiro. As professoras contratadas inicialmente deveriam permanecer na escola durante toda a semana, retornando para sua residência somente nos finais de semana. Como as primeiras professoras da escola resolveram que se deslocariam diariamente de suas residências para a escola, em pouco tempo, todos os espaços físicos da escola foram transformados em salas de aula para atender as novas

demandas por vagas. Como as pressões por vagas se tornaram cada vez maiores, a escola que no seu início possuía uma infraestrutura muito precária, no ano 2000, foi totalmente demolida e reconstruída pelo GDF. As professoras que permaneceram na escola desde seu início tiveram um papel fundamental para a reconstrução da infraestrutura física da escola.

O crescimento acelerado da Região Administrativa transformou uma antiga área de chácaras e condomínios em território urbano em menos de uma década. A população cresceu de poucos habitantes em 2000 para cerca 46.000 mil habitantes em 2013. Ou seja, a escola que atendia um pequeno número de estudantes da zona rural passou a atender uma clientela urbana muito diferente dos estudantes da antiga escola rural. Embora permaneça classificada como escola-classe rural, a clientela da escola tornou-se predominantemente urbana, embora a escola continue situada na zona rural. Os alunos que residem na área urbana distante da escola 12 km são transportados de suas casas para a escola em transporte escolar público, terceirizado pelo G.D.F.

A escola conta atualmente com 06 salas de aula, pátio calçado, cozinha industrial, banheiros, secretaria, sala para professores, banheiros para professores, biblioteca, sala de recursos especiais, sala para atendimento psicopedagógico e almoxarifado distribuídos em dois blocos separados por pátios internos e externos. Possui também um parquinho para crianças e utiliza uma pequena capela que se encontra no espaço da escola como auditório. O espaço físico da escola é sempre muito limpo e agradável e é mantido sempre bem cuidado e pintado. Todas as professoras da escola possuem licenciatura em pedagogia, sendo que dois terços são professoras efetivas e um terço são professoras temporárias. Parte das professoras efetivas permaneceu na escola desde sua criação.

2.2.3 Construção do cenário social da pesquisa como recurso metodológico

O primeiro passo na pesquisa da subjetividade foi a construção do cenário social da pesquisa como uma estratégia de aproximação que possibilitou aos participantes da pesquisa se sentirem suficientemente confortáveis para atuar como sujeitos nos processos de investigação. Essa ambientação é importante para identificar a disposição

dos participantes de atuarem em uma relação comunicacional onde são, ao mesmo tempo, atores e expectadores de suas interações com o pesquisador. A pesquisa da subjetividade exige que haja o envolvimento entre pesquisador e pesquisandos nos processos da pesquisa sem limitá-los a uma simples troca de informações ou ao preenchimento de relatórios, questionários ou outros instrumentos formais de pesquisa (González Rey, 2005a).

A construção do cenário social da pesquisa permitiu que os participantes deixassem o papel de espectadores para se tornarem protagonistas que descrevem, narram e expõem suas histórias, seus sentimentos, suas alegrias e tristezas, seus sonhos, suas decepções. Contudo, o sucesso da pesquisa depende dos participantes perceberem a si mesmos como sujeitos e terem vontade de se integrarem à investigação permitindo que o pesquisador ganhe sua confiança e se familiarize com os participantes (GONZÁLEZ REY, 2005a; ROSSATO, et al, 2014).

O cenário social da pesquisa não se confunde com o local físico da pesquisa por ser uma construção relacional do pesquisador com os sujeitos que integram o espaço institucional a ser pesquisado que, no caso da escola, vai muito além do espaço escolar envolvendo relações complexas com outros espaços ou instituições como, por exemplo, a família e a comunidade. A forma como o pesquisador adentra o espaço da pesquisa pode facilitar o estabelecimento de uma relação dialógica envolvendo a integração comunicacional e a confiança entre pesquisador e pesquisandos para além dos rituais formais de aproximação. Entretanto, devido ao caráter sensível desse tipo de pesquisa, essa etapa não se limita apenas ao período inicial de aproximação, mas carece da atenção do pesquisador ao longo de todo o processo investigativo.

A Epistemologia Qualitativa considera as implicações relacionais centradas na relação comunicacional entre pesquisador e participantes como a base da produção de informações necessárias para o estabelecimento do modelo teórico da pesquisa. Devemos compreender que a pesquisa de subjetividade envolve aspectos subjetivos que muitas vezes geram desconforto e insegurança nos pesquisandos, obrigando o pesquisador a restabelecer as relações de confiança, quando necessário. Dessa forma, os vínculos tornam-se mais importantes que as condições institucionais e formais da pesquisa, uma vez que a aproximação entre pesquisador e pesquisandos permite

aprofundar a compreensão dos processos e expressões relacionadas com a subjetividade individual e social do contexto pesquisado.

O Sistema Educacional envolve diferentes instâncias possuidoras de dimensões pedagógicas, burocráticas, administrativas, legais, orçamentárias e organizacionais e outras que não se esgotam em uma única pesquisa. No que se refere às políticas públicas educacionais temos que considerar a existência de uma rede complexa de relações internas e externas à escola mantida por gestores, professores e funcionários que interagem com outras unidades do Sistema para o cumprimento das determinações legais estabelecidas nas instâncias externas à escola. Essas políticas, muitas vezes impostas de fora para dentro (ou de cima para baixo), interferem no trabalho cotidiano dos profissionais da educação e de suas relações com os estudantes e suas famílias. O pesquisador que atua nesse contexto tem que levar em consideração que a construção do cenário social da pesquisa na escola pode, portanto, envolver outros atores que se encontram fora dos limites da escola.

A subjetividade na escola pode ser estudada a partir de diferentes aspectos: do trabalho pedagógico, da função social da escola, da organização escolar, das hierarquias de poder, da forma como a equipe de professores se propõe a reproduzir ou transformar a cultura local, de como resolve seus conflitos internos e externos ou de como são gerenciados os recursos materiais, humanos e financeiros além de outras. A escola possui uma identidade social dinamicamente constituída, que expressa uma forma particular de ser e de atuar, um clima organizacional e, principalmente, uma subjetividade presente na trama das relações sociais urdidas no espaço social da escola pelos atores-sujeitos que compartilham desse espaço social: os profissionais da educação (gestores, funcionários e professores) e os estudantes, com pouca participação das famílias.

O início das atividades da pesquisa foi marcado pela primeira reunião com a orientadora educacional da escola, seguida de um contato com a Direção da Escola. A proposta inicial da pesquisa era de estudar elementos da subjetividade dos beneficiários do Programa Bolsa Família em relação ao desenvolvimento educacional das crianças beneficiárias do programa. Após expor a proposta inicial de pesquisa, houve um grande interesse demonstrado pela Orientadora Educacional em relação ao tema da subjetividade, afirmando sua participação na pesquisa. Naquele momento, a pesquisa

estava direcionada à compreensão das relações da escola com as famílias dos estudantes e com a comunidade.

A pesquisa prosseguiu, com visitas diárias e com a participação do pesquisador nas reuniões de Coordenação Coletiva, realizadas sempre às quartas-feiras. Nessas reuniões, foram iniciados os primeiros registros dos comentários dos professores sobre os estudantes da escola e suas famílias. Naquele momento, já foi possível perceber que a maioria das queixas dos professores era sobre as dificuldades decorrentes do fato de os pais dos estudantes não acompanharem a realização das tarefas e atividades escolares e, quando solicitados, não comparecerem à escola ou às reuniões de pais.

Visando interagir mais de perto com alguns professores que apontavam determinados alunos com problemas de disciplina e com dificuldades de aprendizagem, o pesquisador decidiu realizar algumas visitas às famílias desses estudantes para compreender um pouco sobre suas rotinas familiares.

A apresentação dos resultados dessas visitas aos professores permitiu uma aproximação maior do pesquisador com esses professores. Nesse trabalho, foi possível constatar que os problemas vividos pelo estudante em sala de aula vão muito além das questões restritas aos processos de ensino e de aprendizagem. As questões da subjetividade implicadas nos problemas sociais, econômicos e culturais tornam o contexto da escola um ambiente muito mais complexo, no qual, o ensino e a aprendizagem dos conteúdos curriculares são apenas uma pequena parte dos desafios e dificuldades vividas pelos estudantes em condição de vulnerabilidade social. Sem uma compreensão mais concreta das dificuldades sociais, econômicas e culturais enfrentadas no cotidiano de cada família, o professor não consegue ajustar o seu trabalho de modo a contribuir para que os estudantes desenvolvam recursos que os ajudem a superar suas dificuldades concretas.

Ainda no processo de constituição do cenário social da pesquisa, visando uma maior inserção nas atividades da escola, o pesquisador passou a acompanhar as visitas dos estudantes e professores da escola ao Centro Cultural Banco do Brasil – CCBB. Um projeto da escola para ampliar as oportunidades acesso aos bens artísticos e culturais expostos nos espaços públicos do Distrito Federal por instituições como Banco do Brasil, Caixa Econômica, Banco Central e outros. Nas visitas, os estudantes tinham a

oportunidade de conhecer mostras culturais e exposições de obras de arte. O grau de satisfação das crianças e sua curiosidade natural na descoberta de coisas novas se revelava intenso em cada uma dessas visitas que também era uma oportunidade para que as crianças se divertissem com brincadeiras no parquinho, compartilhando momentos de grande alegria e entusiasmo. Para a pesquisa era o momento de conversas espontâneas com os professores que participavam das visitas e de interação direta com as crianças.

No processo de aproximação, o pesquisador também participou de reuniões da Rede de Assistência Social na comunidade a que pertencem os estudantes da escola. Na oportunidade foram discutidos os problemas vividos pela comunidade: geração de emprego e renda, necessidade de creche para as crianças pequenas, assistência social, assistência de saúde, programas de combate à violência doméstica, segurança pública, limpeza e urbanização das ruas e outras. Nessa oportunidade, foi possível compreender que a precariedade em que vivem as famílias pode contribuir para a redução de perspectivas promissoras, tornando os objetivos da escola focados no futuro bem distantes da necessidade mais imediata e urgente da comunidade: a sobrevivência do dia a dia.

As dificuldades concretas de vida das famílias dos estudantes, relatadas pelo pesquisador, não sensibilizaram as professoras da escola, voltadas somente para as questões de ensino e de aprendizagem dos alunos. Percebendo que a relação escola-família se reduzia à resolução de problemas de disciplina dos alunos e à participação eventual dos pais em datas comemorativas (festa junina, celebração do natal e outras), o pesquisador resolveu redirecionar o projeto inicial de pesquisa para focar na compreensão de como estava organizada a subjetividade social da escola.

Outras estratégias foram sendo experimentadas, para manter a aproximação do pesquisador com toda a equipe e, em especial, as professoras. A participação do pesquisador junto com as professoras na organização da Festa Junina foi uma delas. Uma das poucas situações que a escola se abriu para as famílias dos estudantes, nessa festa o pesquisador pode observar o orgulho dos pais em ver os filhos participando das apresentações organizadas pela escola. A alegria e a descontração tomou conta de todos, sem as cobranças e queixas usuais dos professores. A participação do pesquisador na organização da festa junina ampliou seu espaço comunicacional com os professores e

funcionários. Após a festa, mais professoras ficaram interessadas em participar da pesquisa, embora algumas delas continuassem indiferentes ao trabalho do pesquisador e se negassem a participar.

Dada à natureza da pesquisa, a manutenção do cenário social da pesquisa foi um grande desafio para o pesquisador durante os dois anos que ficou no campo. As relações foram se transformando ao longo da investigação e muitas contradições e resistências foram surgindo. Além disso, afastamentos por motivo de saúde, realocação de profissionais em outras escolas, mudanças na direção da escola e outros fatores exigiram que o cenário social da pesquisa fosse sendo ajustando continuamente, forçando o pesquisador a recuar para, mais tarde, retomar temas da pesquisa.

As estratégias de construção/reconstrução do cenário social da pesquisa foram orientadas pelo olhar sensível do pesquisador em relação ao grupo de profissionais da escola e aos objetivos da investigação. Responsáveis por efetivar as diretrizes das políticas públicas, os profissionais da escola participaram ativamente da pesquisa. A constituição da subjetividade social da escola é resultado das relações mantidas por todos os membros da comunidade escolar, ficando a institucionalização das políticas públicas dependente da ação desses atores. O interesse de pesquisa partiu da compreensão do funcionamento social da escola, do perfil dos profissionais, e das mudanças na equipe. As mudanças obrigaram o pesquisador a refazer seu planos de trabalho e a criar novas formas de aproximação com os novos integrantes do grupo. Momentos de mais aproximação e de ausências intencionais foram importantes para manter o interesse dos pesquisandos nas diferentes etapas da investigação.

Os sucessivos processos de organização, desorganização e reorganização do cenário social da pesquisa permitiram compreender a dinamicidade das redes complexas de sentidos subjetivos produzidos em relação à institucionalização das diretrizes da política pública no espaço da escola como um processo não linear e não uniforme. Do ponto de vista ciência política, a concepção de uma política pública e a posterior avaliação dos seus resultados ignoram as possibilidades de resistência passiva produzida nos processos de subjetivação da política. Essa resistência pode contribuir decisivamente para que política não atinja seus objetivos, simulando implantar a política, mascarando os resultados formais e fazendo, ao mesmo tempo, com que a realidade prossiga como dantes, sem grandes alterações.

2.2.4 Os participantes da pesquisa

O interesse de pesquisa estava voltado para o conjunto de relações entre os profissionais na produção da subjetividade social da escola. Na investigação o pesquisador foi interagindo com a direção da escola, com as coordenações pedagógicas, com as professoras, com o secretário da escola, com a psicopedagoga, a orientadora educacional, a psicóloga, o pessoal administrativo de apoio, a equipe de limpeza, a equipe de merenda e os seguranças da escola. Todos esses profissionais contribuíram em diferentes momentos formais e informais da pesquisa com informações que, em seu conjunto, ajudaram a identificar as expressões da subjetividade da escola.

Em relação à institucionalização da Política de Gestão Democrática o papel da direção da escola e dos coordenadores pedagógicos se destacou por sua importância na identificação das relações de poder e dos processos de tomada de decisão da escola. Em relação à Política de Ciclos e a Política de Inclusão Escolar, as coordenadoras e as professoras passaram a oferecer mais contribuições. O pessoal de apoio confirmou determinadas informações específicas, contribuindo para a compreensão de detalhes que não eram revelados facilmente por outros profissionais.

Para preservar a confidencialidade das informações, os nomes dos participantes mencionados na pesquisa são todos fictícios. Registramos dezenove (19) profissionais que participaram diretamente da pesquisa, incluindo o secretário da escola, a psicóloga, a psicopedagoga, a orientadora educacional, duas coordenadoras, a diretora e a vice-diretora. Dentre as doze (12) professoras regentes, seis eram professoras temporárias, sendo que uma delas estava na escola há mais de cinco anos. Embora todas as professoras tenham concordado em participar da pesquisa algumas se mostraram mais participativas enquanto outras, em diferentes momentos, se esquivavam de participar formalmente. Com isso, as participações não foram uniformes. Dentre as professoras efetivas, incluído a diretora e as coordenadoras pedagógicas, sete professoras são consideradas fundadoras da escola, pois iniciaram sua carreira na escola e nela permanecem desde a antiga escola rural. Por terem uma participação ativa na gestão da escola, as professoras fundadoras conduzem o trabalho pedagógico e controlam as decisões da escola.

2.2.5 Os instrumentos utilizados na pesquisa

Na Epistemologia Qualitativa os instrumentos são definidos como “um meio pelo qual vamos provocar a expressão do outro sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.43). Não necessariamente uma expressão qualquer, mas uma expressão aberta e comprometida do outro. No estudo da subjetividade, esse envolvimento do pesquisador com os pesquisandos e dos pesquisandos com o pesquisador requer um nível de confiança mútua que vai muito além da aplicação de instrumentos geradores de respostas pontuais. Os instrumentos somente representam uma fonte de informação se a participação dos pesquisandos for efetiva nos processos de comunicação. Por essas razões, o pesquisador buscou elaborar criativamente alternativas que facilitassem a expressão espontânea dos professores em diferentes momentos da pesquisa. A utilização de recursos variados permitiu reunir, selecionar e relacionar as informações resultantes das interações com os pesquisandos para, nos processos de construção-interpretação do pesquisador, identificar expressões da subjetividade social produzidas em cada momento da pesquisa.

A participação do pesquisador no cotidiano da escola e diferentes atividades com os profissionais da escola permitiu compreender que não existe um espaço escolar único. O universo escolar abriga uma dinâmica intensa e imprevisível, construindo e reconstruindo situações e contextos que se revelaram por meio de diferentes expressões simbólicas acompanhadas de cargas de emocionalidade diferenciadas. A integração do pesquisador no cotidiano da escola, presenciando a entrada dos estudantes, participando das reuniões formais, dos conselhos de classe, das atividades informais e comemorações e em outras ocasiões pontuais serviu para compreender como se organizam as redes subjetivas produzidas pelos sujeitos que convivem no espaço da escola. Essa participação intensiva se constituiu no principal meio de pesquisa por favorecer a elaboração dos sistemas conversacionais.

As participações do pesquisador nas reuniões coletivas serviram de ponto de partida para sua aproximação com os profissionais da escola. No primeiro momento o interesse de pesquisa estava centrado na compreensão do funcionamento da escola e das relações da escola com os pais de estudantes e com a comunidade atendida pela escola.

Nesse momento, o foco da pesquisa se voltava para os temas relacionados com família e pobreza. Esses dois temas, apesar de sua relevância social, estavam ligados ao contexto de vida dos estudantes, porém aparentemente não eram importantes no contexto das discussões da escola. Sua importância para a pesquisa somente se configurou meses após a escolha de políticas públicas relacionadas com a função social da escola.

Para a Política de Gestão Democrática a relação escola-família-pobreza permitiu avançar para a compreensão do pesquisador sobre as implicações da participação da comunidade escolar para o desenvolvimento humano da escola. O distanciamento existente entre a escola e as famílias dos estudantes aprofundavam as dificuldades para institucionalização dessa política, e o interesse em compreender ainda mais as configurações da subjetividade social que impediam a aproximação escola-família-comunidade se tornaram mais intensas fazendo que o esforço de pesquisa também se direcionasse para esse tema que também se vinculava às concepções pedagógicas e sua relação com a Política de Ciclos (Bloco Inicial de Alfabetização – BIA).

O tema das dificuldades de aprendizagem era um tema recorrente em praticamente todas as reuniões coletivas, atividades pedagógicas, conselhos de classe e sempre gerava manifestações de indignação dos professores por terem que seguir as diretrizes dessa política. Mais uma vez, o pesquisador se mobilizou para identificar elementos da subjetividade por trás de tanta indignação em relação à Política de Ciclos (BIA) e de defesas incondicionais dos modelos tradicionais de ensino pelas coordenadoras pedagógicas e professoras fundadoras da escola.

Juntamente com o tema das dificuldades de aprendizagem no BIA apareceram as dificuldades da escola em lidar com estudantes com deficiência associadas, por sua vez, à Política de Inclusão Escolar. As discussões dos professores em relação à aprendizagem dos estudantes com deficiência também traziam consequências para o trabalho pedagógico da escola. Relacionadas com função social da escola, essas três políticas estavam sempre presentes nas coordenações coletivas. Os professores, por diversas vezes, se expressaram com indignação por se sentirem obrigados a ter que cumprir as regras formais estabelecidas por essas políticas que impunham a permanência dos estudantes na escola, mesmo sendo considerados sem condições de permanecerem na sala de aula. Foram essas manifestações de resistência que incentivaram o pesquisador a compreender como se configurava a subjetividade social

da escola, buscando aprofundar seus desdobramentos e suas implicações em relação às diretrizes dessas três políticas.

A participação do pesquisador nas Coordenações Coletivas permitiu acompanhar a pauta de discussão dos temas de interesse da escola. Nessas oportunidades, todos os temas se misturavam: problemas com estudantes, informações administrativas, pedidos de colaboração para realização de uma determinada tarefa, avaliações da escola, conciliação de divergências, atritos pessoais e outros.

No início da pesquisa, a diversidade de temas abordados em uma única reunião confundia o pesquisador que, pouco a pouco, foi percebendo que em todas as reuniões as famílias dos estudantes, as questões de ensino e de aprendizagem e a inclusão de crianças com deficiência na escola, de um modo ou de outro, estavam sempre presentes. Ao longo de dois anos de pesquisa, em momento algum foi discutido a abertura da escola para participação de todos os segmentos da comunidade escolar ou de mudanças nos processos de ensino e de aprendizagem. As reuniões coletivas se dividiam em dois momentos: na parte da manhã com a participação dos professores regentes do turno da tarde e na parte da tarde com os professores regentes da manhã. Dessa forma, as decisões, nem sempre, eram validadas pelo conjunto de todos os professores da escola, mas decididas de forma isolada na reunião da tarde pelos professores regentes do turno da manhã. Esse processo decisório fragmentado revelava o peso dos professores efetivos (regentes no horário da manhã) em relação aos professores temporários que atuavam no horário da tarde.

As observações e participações do pesquisador no cotidiano escolar não ficaram limitadas à sala de reuniões dos professores e às salas de aula. Os rituais de entrada na escola, o trabalho da equipe de apoio psicopedagógico, o acompanhamento da secretaria, da elaboração da merenda, do serviço de limpeza e de segurança da escola também fizeram parte do trabalho de pesquisa. A busca por construir uma visão abrangente a partir da vivência de todos os profissionais em cada um desses setores foi alcançada por meio de interações, conversas informais, entrevistas pessoais nas quais o pesquisador pode identificar contradições, alinhamentos, oposições e outros elementos geradores de conflitos, latentes ou não, presentes em diferentes espaços da escola. As informações registradas nas observações, nas dinâmicas conversacionais, realizadas em atividades coletivas e entrevistas pessoais formaram todo o sistema conversacional da

pesquisa, no qual o pesquisador atuou de forma ativa, conforme sugerido pela Epistemologia Qualitativa.

Os sistemas conversacionais utilizados envolveram conversas e atividades coletivas e atividades e conversas individuais com professores específicos, funcionários e pais de estudantes. As conversas coletivas foram organizadas com o objetivo de discutir temas de interesse da pesquisa. Nessas conversas foram utilizadas, fotos, slides, músicas e pequenos trechos de filmes. Para que pudesse obter as expressões mais espontâneas dos diferentes participantes do grupo sobre alguns temas específicos, o mesmo tema foi abordado em diferentes momentos da pesquisa: diferenças da escola rural e a escola urbana; as relações escola-família, os desafios do ensino e da aprendizagem e a inclusão escolar de crianças com deficiência.

As conversas informais foram muito importantes para a obtenção de informações específicas. No decorrer da conversa algumas informações relevantes surgiam de forma inesperada. Essas dinâmicas conversacionais espontâneas foram realizadas dentro e fora da escola sob a forma de bate papo ou entrevistas individuais ou em grupo, mas sempre de forma não estruturada. Em algumas entrevistas, utilizamos cartelas com palavras chave como indutores de conversação. Como o objetivo da pesquisa era compreender a subjetividade social da escola em relação à institucionalização das políticas de Gestão Democrática, Política de Ciclos (Bloco Inicial de Alfabetização e Política de Inclusão Escolar, a participação em atividades em sala de aula e o acompanhamento de algumas aulas de alfabetização serviram apenas para confirmar e complementar algumas informações obtidas nas conversas informais.

Nas dinâmicas conversacionais formais e informais o pesquisador se manteve atento para que os participantes pudessem se expressar de forma aberta e espontânea. Imediatamente após cada conversação, as narrativas, registros de falas, observações, análises, pontos pessoais eram registrados em um Diário de Campo elaborado pelo pesquisador. Nas dinâmicas conversacionais realizadas em grupo o pesquisador buscou colocar os pesquisandos na posição de sujeitos reflexivos, agregando questionamentos às ideias apresentadas de modo a ampliar as reflexões sobre os temas abordados, sem defender posições favoráveis ou desfavoráveis a um ou outro pesquisando.

Nas dinâmicas conversacionais induzidas, cartões com palavras-chave serviram com indutores para que as conversas não se dispersassem. Em algumas entrevistas em grupo foram utilizados slides, fotografias, músicas e apresentações, criados para incentivar os debates sobre determinadas posições dos professores, revelando seus pontos de vista, antagonismos e contradições. Foram nesses momentos de interação mais aberta entre pesquisador e pesquisandos que surgiram expressões de emocionalidade como comentários irônicos, movimentos corporais reveladores, pausas, silêncios, que contribuíram para a construção dos indicadores de subjetividade que ultrapassaram o discurso politicamente correto. As conversações informais revelaram insatisfações, dissensões, dificuldades de enfrentamento e oposição a determinadas regras institucionais não ditas explicitamente.

Dentre os instrumentos escritos utilizados durante a pesquisa destacamos: Complemento de Frases e a Exploração Múltipla. Ambos os instrumentos estão apresentados nos anexos. Segundo González Rey, a mudança de instrumentos conversacionais para instrumentos escritos permite que o sujeito desloque-se de um sistema de expressão para outro. Esse deslocamento permite entrar em “zonas alternativas de sentido subjetivo” (GONZÁLEZ REY, 2005b, p.50). As respostas produzidas nos instrumentos escritos não foram identificadas, deixando os pesquisandos com mais liberdade para se expressarem sem se expor perante o grupo. Essas respostas serviram, principalmente, para o estudo das expressões particulares de sentidos subjetivos dos profissionais envolvidos nas funções pedagógicas da escola (professores, psicólogos e psicopedagogos).

A utilização do Complemento de Frases permitiu obter trechos de informações valiosos, que combinados com outras informações da pesquisa, serviram para a construção de indicadores relacionados com a organização dos eixos temáticos da pesquisa. A utilização dos indutores escritos permitiu avaliar pontos de vista, expectativas e intenções dos profissionais da escola, suas ansiedades e dificuldades existenciais não reveladas nas conversas mais usuais.

A consulta a documentos formais (Projeto Político Pedagógico, Orientações Curriculares, Diretrizes do Bloco Inicial de Alfabetização, assim como o estudo da legislação em vigor e outros documentos) permitiu complementar a construção da

informação e foi importante para as análises realizadas em relação aos processos de institucionalização das políticas selecionadas nesse estudo.

De todos os instrumentos utilizados as dinâmicas conversacionais formais e informais foram imprescindíveis para o alcance dos objetivos de pesquisa. A permanente atenção do pesquisador em manter o cenário social da pesquisa favorável ao protagonismo dos pesquisandos foi um o principal recurso que permitiu a emergência espontânea das expressões da subjetividade social, mesmo quando, o pesquisador se sentia obrigado a se afastar da escola para não ferir suscetibilidades ou não afrontar parte do grupo de professores da escola. A proximidade com cada pesquisando, a confiança mútua desenvolvida ao longo da pesquisa e o respeito aos pontos de vista de cada participante da pesquisa permitiram a longa permanência do pesquisador no espaço da escola.

Não existe verdade histórica para uma pessoa fora da maneira em que se configura subjetivamente o vivido. Pensar que a experiência pode ser objetiva por expressar o que exatamente aconteceu é uma expressão de realismo ingênuo, pois as coisas na experiência humana só existem através do sentido que elas cumprem na própria experiência, e não por aquilo que possam experimentar fora dessa experiência. Essa é a realidade do mundo humano.

Fernando González Rey. *A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual.*

3 – A CONSTRUÇÃO DO MODELO TEÓRICO DA PESQUISA

A construção do modelo teórico da pesquisa, de acordo com a Epistemologia Qualitativa, implica na produção de significações às informações produzidas na pesquisa. Resultado da aproximação dialética entre a base teórica do pesquisador, os processos vividos e as informações construídas recursivamente ao longo da pesquisa o modelo teórico da pesquisa expressa o caráter sistêmico e complexo presente nas relações humanas. Tal modelo teórico constituiu a base da tese que buscou relacionar a subjetividade social da escola aos processos de institucionalização das políticas públicas a partir das relações concretas estabelecidas entre os profissionais da educação, os estudantes e suas famílias.

A escola, como parte do sistema educacional, é um espaço que se organiza institucionalmente a partir de outras instâncias de poder. Insere-se em uma complexa rede de instituições que planejam, organizam, executam e avaliam políticas públicas educacionais por meio de instrumentos legais, normativos e regulamentares que incidem sobre a gestão administrativo-pedagógica da escola, presumidamente com o objetivo de mudar as práticas escolares. Os sistemas educacionais abrigam dois importantes grupos de agentes institucionais: os que atuam fora do espaço social de escola e os que atuam no espaço interno cotidiano da escola. Os agentes institucionais externos são aqueles cujas ações se relacionam sistemicamente com a escola de forma institucional-legal e, embora não estejam presentes no seu cotidiano, acabam interferindo em sua dinâmica de trabalho. Incluem as instâncias federais de poder. Tais instâncias são representadas pelo Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, no âmbito federal e no âmbito local pela Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal e pelo Conselho de Educação do Distrito Federal. Além dessas instâncias formais, outras instituições como as Universidades, o Sindicato dos Professores, as Associações de Pais e Mestres, também podem interferir nas atividades da escola. As instituições formais possuem o poder de estabelecer parâmetros para atuação profissional, definir conteúdos curriculares, decretar calendários escolares, financiar o aperfeiçoamento profissional ou, em alguns casos mediar conflitos, defendendo interesses de classe.

Independentes dessas instâncias de poder, o cotidiano de cada escola se constitui nas relações concretas estabelecidas entre os profissionais da escola, os estudantes e suas famílias, fazendo com que os agentes institucionais externos, apesar de seu poder institucional, se situem em um plano distinto da realidade concreta da escola. São os profissionais da escola que, individual e coletivamente, promovem as ações que definem os rumos e objetivos alcançados pela escola. Apesar de sua relevância para a elaboração de políticas públicas, o estudo das estruturas de poder institucional não foi objeto da presente pesquisa. Centrada no cotidiano concreto, a pesquisa buscou identificar os elementos da subjetividade produzida no espaço social da escola, relacionados com os processos de institucionalização de políticas públicas. A partir desse ponto, o esforço de pesquisa se concentrou no estudo das relações dinamicamente construídas/reconstruídas no espaço da escola que permitiram compreender parte das ansiedades, frustrações, sonhos e esperanças da escola em relação aos temas de interesse da pesquisa. A presença do pesquisador no cotidiano de tensões e de alegrias, de surpresas e de decepções, vividos pelos profissionais, permitiu compreender que uma escola representa, em sua complexidade existencial, muito mais do que possa prever qualquer discurso genérico sobre educação e que as soluções para os problemas educacionais passam pela realidade humana concreta exposta a partir da qualidade das relações construídas no espaço escolar.

A busca por uma compreensão profunda de como se constitui a subjetividade social da escola serviu de guia para toda pesquisa. Em sua dimensão complexa, as tramas relacionais expressas durante o trabalho de campo permaneceram em aberto, integrando recursivamente novas tramas que iam sendo produzidas. As inteligibilidades construídas dinamicamente levaram a formas temporárias de organização da subjetividade, passíveis de ser reconfiguradas a cada novo momento.

Na análise construtivo-interpretativa, buscaram-se identificar elementos da subjetividade social da escola, necessários para compreensão das implicações da subjetividade na institucionalização de três políticas educacionais: a Gestão Democrática da Escola, Política de Ciclos (BIA) e a Política de Inclusão Escolar. Apesar de dirigentes, professores, profissionais da equipe, funcionários, estudantes e pais de estudantes terem participado da pesquisa de forma direta ou indireta, na análise construtivo-interpretativa a participação dos professores foi a que mais se destacou

frente aos objetivos da pesquisa. Os professores e os profissionais de apoio foram os participantes que efetivamente mais contribuíram em suas falas para uma compreensão dos desdobramentos da subjetividade social na institucionalização das políticas públicas estudadas. Os profissionais da educação são os sujeitos ativos no processo de institucionalização das políticas em uma escola na qual a participação democrática de dos outros segmentos da comunidade escolar são silenciados.

O objetivo da pesquisa foi além dos processos formais de institucionalização, centrados no cumprimento das normas, para compreender as dimensões subjetivas implicadas nos processos de institucionalização. A escola como organização pública, é obrigada, do ponto de vista formal, a cumprir todas as determinações e exigências legais que, em sua maioria, se esgotam em relatórios apresentados à Secretaria de Educação. A presente pesquisa, embora reconheça a importância da dimensão institucional-legal, teve o seu foco voltado para a produção subjetiva da escola em relação à institucionalização das políticas públicas no espaço concreto da escola.

Na pesquisa, foram considerados apenas os agentes que atuam diretamente no espaço escolar. Esses agentes internos estão organizados em um sistema relacional dinâmico, complexo e multidimensional que envolve: a direção da escola (diretor e vice-diretor), o apoio administrativo-financeiro (secretaria, limpeza, cantina, segurança e outros), as coordenações pedagógicas, a equipe de apoio psicopedagógico, o corpo de professores, os estudantes e as famílias dos estudantes, ouvidas nas reuniões com os pais. Apesar dessas estruturas formais, é no espaço concreto da escola, entre continuidade e ruptura das ações desses sujeitos, que o estudo da subjetividade pode contribuir para a compreensão das tensões geradas pelos processos de institucionalização de políticas educacionais.

3.1 Política de Gestão Democrática: participação e subjetividade

Nessa seção, busca-se relacionar expressões da subjetividade, na perspectiva histórico cultural, com as diretrizes para institucionalização da Política de Gestão Democrática na escola. De acordo com a Constituição Federal de 1988, Art. 205

(BRASIL, 1988), a função social da escola consiste em preparar as novas gerações de estudantes para o exercício pleno da cidadania e para a participação democrática na sociedade. É na escola que o cidadão deve aprender a assumir suas responsabilidades individuais e sociais, praticando o exercício de direitos e deveres por meio de sua participação nas decisões da comunidade escolar. Preparar o estudante para o exercício pleno da cidadania implica em abrir espaço para sua atuação na condição de sujeito histórico-cultural como defende González Rey (2003a, 2004a). Um sujeito capaz de, quando necessário, provocar rupturas, apresentando alternativas criativas capazes de, na relação com outros sujeitos, tecer as tramas de sua própria história individual e social.

Do ponto de vista da gestão escolar, se por um lado, o Estado, por meio de suas políticas públicas educacionais, tenta direcionar, regular e controlar a atuação das escolas, elas, embora declarem formalmente acatar as determinações de instâncias superiores, nem sempre conseguem atender às imposições externas, resistindo, muitas vezes, à implantação das políticas governamentais. Indiferente aos movimentos de resistência, o poder institucional-legal impõe a implantação de políticas públicas, objetivando mudanças nas práticas de gestão, nas normas administrativas ou nas orientações pedagógicas. Esse poder formal, entretanto, não é suficiente para gerar as mudanças profundas no cenário escolar e nas relações entre os profissionais que atuam na escola e seu público. O acolhimento dos estudantes e de suas famílias no espaço social da escola como sujeitos histórico-culturais é uma escolha política dos profissionais que atuam na escola.

Contrapondo-se ao poder institucional-legal, os profissionais que atuam na escola tanto podem aderir às políticas como podem boicotá-las, resistindo à sua implantação. Não há um alinhamento linear e direto entre as diretrizes da política pública e os interesses individuais, coletivos ou burocráticos, mantidos em permanente tensão no espaço da escola. Os interesses dos professores (ou de parte deles) podem conflitar com as orientações dos gestores escolares, as posições corporativistas defendidas pelos sindicatos podem contrariar as necessidades da comunidade escolar e assim por diante. Dependendo de como se constitui a subjetividade social da escola, os objetivos perseguidos por uma política pública, ao serem interpretados pelas equipes, podem suscitar mais conflitos e dissensões do que harmonia e cooperação entre os profissionais que atuam na escola. Daí buscarmos, na presente pesquisa, identificar a

subjetividade humana como dimensão que traz implicações significativas para os processos de institucionalização das políticas públicas.

Dessa forma, a Política de Gestão Democrática, ao deslocar o poder decisório da direção da escola para a comunidade escolar, torna-se fonte de geração de conflitos entre o modelo tradicional de escola e o modelo de escola aberta à participação democrática. A escola democrática estaria propensa a favorecer a emergência do sujeito histórico-cultural, enquanto a tradicional reduz o espaço para essa emergência. Parte dos conflitos entre esses modelos se deve ao caráter dual da escola pública que é ao mesmo tempo, uma instituição formal e um espaço humano de relações. Como instituição formal, a escola é uma unidade vinculada administrativamente a um Sistema Educacional complexo, diversificado e abrangente, que ao estabelecer regras burocráticas fixas, torna a escola um espaço institucional hierarquizado e rígido. As regras institucionais, por serem exigências legais, engessam a escola, consumindo recursos humanos no atendimento das demandas geradas pela rede complexa de instâncias administrativas, financeiras e pedagógicas, na elaboração de relatórios, prestações de contas, inventários, na realização de reuniões com dirigentes e outras atividades burocráticas que devem ser cumpridas, sob pena de os responsáveis terem que responder judicialmente e serem penalizados por seu não cumprimento.

Por outro lado, como espaço humano de relações, a escola possui autonomia para mobilizar seus profissionais e sua comunidade na criação de seu Projeto Político Pedagógico (PPP). Institucionalmente, a escola tem autonomia para, junto com a comunidade, desenvolver parcerias que possibilitem o desenvolvimento de atividades da escola, estimulando a participação dos pais nas decisões da escola e na avaliação do trabalho desenvolvido. Essa dimensão humana, por ser dinâmica, torna-se adaptável às necessidades do momento, podendo configurar-se subjetivamente de forma criativa e flexível. É nesse espaço relacional, não reificado, que ações dos profissionais da educação, dos alunos e seus responsáveis podem tomar forma e se concretiza historicamente como uma produção de todos: profissionais, pais de estudantes e estudantes, configurando uma autêntica comunidade escolar capaz de assumir compromissos individuais e coletivos para a realização de ações que superem os padrões convencionais.

A Política de Gestão Democrática (DISTRITO FEDERAL, 2012) prevê a formação da comunidade escolar, regulamentando a eleição para diretores de escola e instituindo mecanismos de participação de funcionários, alunos, professores e pais de alunos nas decisões da escola. Parte da pesquisa permitiu identificar elementos da subjetividade social da escola na organização das relações de poder entre os atores responsáveis pelas decisões da escola e o grau de participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar (professores, estudantes, pais, funcionários) frente às diretrizes da política.

Os princípios da gestão escolar, institucionalizados na forma da lei, se orientam com base em noções que definem o exercício democrático do poder: escola como espaço público, democracia escolar, gestão escolar, processo eleitoral aberto a toda comunidade e comunidade escolar. A escola deveria, de acordo com essa política, representar os interesses da comunidade escolar mediante a participação de todos os professores, funcionários, estudantes e suas famílias nas decisões que orientam os trabalhos da escola.

De acordo com a Política de Gestão Democrática, a comunidade escolar deveria se organizar para ser representada por todos os segmentos que compartilham o espaço da escola: gestores, professores, funcionários, estudantes e pais de estudantes. A escola, enquanto espaço público, deveria tornar-se uma instituição social aberta à participação da comunidade escolar para atender os interesses da maioria em sua busca por uma educação de qualidade para todos. A democracia escolar se caracteriza pelo exercício do poder, efetivado com apoio da maioria dos membros da comunidade e baseado nos princípios da igualdade, liberdade e solidariedade. A política pressupõe que a participação intensa e envolvimento de toda a escola na escolha de Diretor e Vice Diretor e de suas propostas de trabalho abertas para toda a comunidade conduziriam automaticamente a uma gestão democrática da escola, envolvendo o planejamento, a gestão de recursos, a tomada de decisão, a avaliação dos resultados com a participação de toda a comunidade escolar: gestores, professores, estudantes, funcionários e pais de estudantes. Como veremos nas seções a seguir, essa pressuposição simplificada e linear não se confirma nas ações cotidianas da escola. A subjetividade social produzida pelos profissionais da escola em relação às famílias dos estudantes, aos estudantes em si e

demais segmentos da comunidade escolar pode ser impedimento para que a prática democrática se torne efetiva nas decisões e ações da escola.

3.1.1 A subjetividade social da escola pesquisada em relação às famílias dos estudantes.

De acordo com as diretrizes da Política de Gestão Democrática, os pais dos estudantes formam um segmento importante para constituição da comunidade escolar. A compreensão da subjetividade social, em relação às famílias dos estudantes, tornou-se importante etapa para o desenvolvimento da pesquisa. A escola, dentre suas funções educativas, tem por objetivo oferecer meios para o desenvolvimento humano das novas gerações de cidadãos. Do ponto de vista institucional-legal a educação é um dever do Estado que deve ser compartilhado com a família. Por isso, a escola não deveria se distanciar dos pais dos estudantes, mas estabelecer vínculos favorecedores de parcerias entre a escola e as famílias de modo a alcançar o desenvolvimento de todos os estudantes.

A escola pesquisada se situa na zona rural de Brasília e atende crianças de famílias que apresentam baixo nível de renda, condições precárias de moradia, baixa escolarização, vivendo uma zona habitacional com altos índices de violência e de tráfico de drogas situada a 12 km de distância da escola.

Em relação ao dramático quadro social, vivido pelos alunos da escola, uma das psicólogas da escola relatou:

Um dos alunos da escola estava na mendicância e fazia isso para conseguir comida para a irmã mais nova. Em outro caso, tive que orientar as crianças para que ficassem juntas para se proteger do pai bêbado. Disse a eles que quando o pai chegasse bêbado fugissem de casa até a mãe chegar. A escola sente-se responsabilizada pelos problemas sociais, mas quando a escola defende a criança ela é ainda penalizada (Psicóloga Eneida na reunião na escola em 16.05.2012).

A família e a escola são espaços sociais importantes na vida da criança e ambos são produtores de uma subjetividade social distinta que se constitui histórica e culturalmente de forma singular. Durante a pesquisa, percebeu-se que a subjetividade produzida no espaço social e cultural da família nem sempre converge com as expectativas, representações, crenças e valores dos professores. Em boa parte das situações vivenciadas na pesquisa, pudemos identificar contradições e tensões geradoras

de conflitos entre as práticas escolares e as práticas familiares. Parte dessas contradições amplia tensões que distanciam emocionalmente os professores das famílias dos alunos e essas famílias dos professores da escola como podemos constatar a seguir:

Alguns pais são muito agressivos com os professores da escola, outros pais que não tem as mínimas condições de ajudar os filhos. Nós temos que aceitar as crianças com deficiência enquanto as escolas particulares não acatam os alunos com esses problemas. (Profª Nilza na Coordenação Coletiva em 15.09.2011).

Segundo diferentes relatos dos professores, pais agressivos, analfabetos ou com baixa escolarização, vivendo em condições precárias, dificilmente conseguem acompanhar o desenvolvimento escolar de seus filhos, colaborando com a escola. Na compreensão de alguns professores, como alguns pais não valorizam o ensino oferecido pela escola, acabam não incentivando o estudo dos filhos. Em uma sociedade com profundas desigualdades sociais, a inclusão de estudantes provenientes das classes em desvantagem social ainda assusta a escola que se acha despreparada para enfrentar os problemas decorrentes da pobreza.

Temos muita dificuldade de trabalhar o tema da inclusão e com as famílias pobres. A inclusão é uma questão cultural difícil de ser modificada. Tratar da convivência com a diferença, com pessoas em situação de risco é muito difícil para o professor. O governo não entende isso e quer que a gente resolva problemas que vão além da educação. (Profª. Zélia na Coordenação Coletiva em 15.09.11).

No processo de matrícula dos alunos, a escola ao identificar a escolaridade dos pais dos alunos, registrou que mais de 70% estudou até o 5º ano primário. Cerca de 20% deles são analfabetos e em torno de 10% concluíram o ensino médio. Praticamente não há famílias com curso superior, confirmando o baixo nível de escolarização dos pais ou responsáveis pelos alunos da escola.

Embora as condições econômicas e sociais, por si mesmas, não determinem linearmente as dificuldades de aprendizagem do aluno, a pobreza tem sido apontada como uma das razões para o baixo desempenho escolar dos alunos da escola. Em momento algum da pesquisa, a qualidade do acolhimento dos professores, a compreensão das dificuldades enfrentadas pelas famílias, o diálogo sensível aos problemas de cada aluno, o reconhecimento do aluno como sujeito de sua aprendizagem e a participação dos pais nas decisões da escola foram temas considerados importantes, necessários para uma aprendizagem escolar de qualidade. Essa dificuldade da escola em reconhecer as pessoas em condição de vulnerabilidade social como cidadãos plenos

reduz a possibilidade de uma abertura da escola para formação da comunidade escolar e para a participação democrática dos pais de alunos nas decisões e projetos da escola.

Para os professores da escola, de um modo geral, a cultura escolar reveste-se de certa superioridade moral em relação à cultura familiar. Os saberes multiculturais, desenvolvidos no âmbito familiar e comunitário, em geral, são ignorados, não reconhecidos ou desprezados nos processos de ensino e de aprendizagem. Dessa maneira, os saberes, mediados pelos conteúdos curriculares e pautados por uma monocultura escolar hegemônica (saberes presumidamente científicos) tornam-se hierarquicamente superiores aos saberes originários da comunidade. Alguns estudantes se situam em meio às tensões e contradições geradas pela cultura escolar tradicional (da ordem e da disciplina) em oposição às vivências familiares e comunitárias (consideradas pelos professores como sendo confusas, violentas e caóticas).

Em uma sociedade desigual social e culturalmente, as relações de dominação criam hierarquias que sobrepõem as práticas da participação democrática, reduzindo a possibilidade de rupturas com os modelos tradicionais. Para alguns professores, o modelo escolar idealizado deve necessariamente estar vinculado às virtudes morais universais difíceis de serem concretizadas na prática de forma plena. Os modelos idealizados no discurso da escola e a realidade escolar enfrentada nas práticas do dia a dia mostram-se profundamente contraditórios. Essa superioridade moral idealizada contribui para estabelecer distinções entre professores e estudantes e suas famílias.

O amor só vai adiante se houver responsabilidade e o respeito tem que ser acompanhado de valorização. Estudar só faz sentido se for com autonomia e a cidadania precisa da ética, justiça e moral. A solidariedade precisa ser verdadeira e a educação precisa de honestidade. (Profª. Nara – Entrevista pessoal em 05.02.2014).

Essa idealização moral, ao se defrontar com a diversidade de interesses que se manifestam concretamente na escola, parece muito distante das formas como se organizam as relações entre os profissionais da educação, os estudantes e suas famílias. As informações produzidas nas coordenações coletivas, nas conversas individuais com os professores, na realização dos instrumentos e em outras situações da pesquisa possibilitaram constatar que, de um modo geral, existe uma representação dominante dos professores de que a família não consegue ser corresponsável pela aprendizagem escolar do aluno. Em diferentes ocasiões, os professores fizeram referência às condições de vida dessas famílias como um elemento presente tanto na aprendizagem bem

sucedida quanto nas dificuldades de aprendizagem apresentadas pelos alunos. O diálogo entre a Prof. Nilza e Prof.^a Rute ilustra como as famílias são identificadas pelas professoras:

Nós sabemos (identificar) os alunos que são bem cuidados, reconhecemos as famílias mais bem estruturadas. (Prof.^a Nilza no almoço coletivo em 11.05.2012).

Lembra da família do PM? É uma família muito organizada... e religiosa, as crianças estão sempre bem arrumadas e os pais estão sempre acompanhando o desempenho delas na escola. A gente sabe que eles se preocupam e participam (Prof.^a Rute no almoço coletivo em 11.05.2012).

As conclusões acima apresentadas são aparentemente muito simplificadas. Quando vem de uma família organizada, na qual recebe incentivo e acompanhamento familiar, o aluno, na visão da professora, apresenta mais possibilidades de se tornar bem sucedido nos estudos. Caso contrário, quando a criança não recebe o apoio necessário, vindo de uma família desestruturada, dificilmente consegue aprender no mesmo ritmo da turma, dificultando o trabalho da professora em sala de aula. A família do estudante se torna mais importante que a capacidade de superação das dificuldades de aprendizagem da própria criança.

A crença que associa linearmente condições familiares e aprendizagem como consequência direta da realização das tarefas em casa, serve, em parte, para justificar a incapacidade da escola de compreender as dificuldades dos alunos e de organizar-se para auxiliar os alunos que precisam superá-las com o apoio da escola. As condições complexas atribuídas a fatores externos presentes nas dimensões sociais, econômicas, educacionais e, principalmente, afetivo-emocionais das famílias atendidas pela escola são subjetivadas pelas professoras como elementos explicativos tanto para o sucesso como para o fracasso escolar do aluno. Essa concepção permeia parte das crenças dos professores em relação aos resultados de aprendizagem dos alunos.

Nas representações presentes na subjetividade social dos professores, as complexas relações afetivas existentes no sistema familiar contemporâneo (pais, irmãos avós, parentes ou outros responsáveis) trazem implicações na forma do aluno se relacionar com os professores e colegas de turma. A ausência dos pais nas reuniões da escola, interpretada como desinteresse ou abandono dos pais, não leva em conta a necessidade dos pais de trabalharem no mesmo horário marcado para as reuniões (horário comercial). As dificuldades de acesso à escola, situada a 12 km do bairro onde

moram as crianças, sem transporte público (a parada de ônibus mais próxima fica a 3 km da escola) somadas aos problemas de ordem familiar e às barreiras de comunicação, são os fatores que impedem a integração entre a família e a escola.

Os pais dos alunos que mais precisam não vieram (à reunião da escola). A idéia é comunicar ao Conselho Tutelar⁷, mas os pais não temem mais o Conselho Tutelar. Algumas crianças demonstram passar muita fome. Fica difícil trabalhar com os alunos que são abandonados ou não são acompanhados pela família. Há uma preocupação com a reação dos alunos e da família em relação à pressão da escola. Os pais que não comparecem não parecem estar realmente “interessados” ou pelo menos alegam que não podem vir porque têm muitos problemas de saúde ou de alcoolismo etc. (Prof.^a Socorro, Coordenação Coletiva em 29.08.2012).

Na sua fala, a Prof.^a Socorro mostrou-se muito angustiada em não poder fazer nada para obrigar os pais a comparecerem às reuniões marcadas pelas professoras. Para ela, sem o acompanhamento dos pais (mesmo que pressionados pelo Conselho Tutelar), as crianças não conseguem superar suas dificuldades de aprendizagem. Não há uma disposição da escola em aproximar-se das famílias ou em reverter a situação preparando a criança para adquirir autonomia, tornando-se sujeito de sua própria aprendizagem. A angústia e a ansiedade percebida em sua voz indicava certo nível de desconforto por não conseguir encontrar alternativas, fora do modelo tradicional de ensino, que pudessem superar as dificuldades dos alunos. Se a escola pública tem como missão institucional formar cidadãos conscientes, livres e solidários, o desenvolvimento da criança na busca por autonomia responsável deveria fazer parte das atividades escolares, porém, como ficou constatado em diferentes momentos da pesquisa, a autonomia, o protagonismo do aluno, a capacidade de escolha não são valores importantes a serem cultivados no espaço da escola. Da forma como o ensino está organizado na escola, a disciplina e a obediência ao professor surgem como valores principais a serem perseguidos dentro e fora da sala de aula. Uma escola ideal teria alunos disciplinados, obedientes e submissos aos professores.

Espaço privilegiado para o desenvolvimento de crianças em fase de formação, a escola é atravessada pela subjetividade produzida na família de cada aluno, integrada a

⁷O Conselho Tutelar é uma instituição do Estado criada para garantir os direitos da Criança e do Adolescente. Quando a escola não consegue convocar os pais, caberá ao Conselho Tutelar obrigar os pais a cumprirem o dever de prestar apoio aos filhos. A indignação e impotência da professora são causados pelo esgotamento desse modelo. O papel do Conselho Tutelar é pressionar os pais para manter as crianças na escola, acompanhando seu desenvolvimento.

sistemas sociais, políticos e econômicos que ultrapassam os limites do âmbito familiar, incorporada na subjetividade social e cultural da comunidade na qual a família se constitui como grupo social. A partir dessa perspectiva integrada do desenvolvimento humano e social, podemos compreender as relações sistêmicas, presentes na subjetividade escola-família-comunidade, de uma forma complexa, multidimensional e recursiva.

No modelo subjetivado pelas professoras, os pais que não cuidam dos filhos, são negligentes também com outros aspectos de seu desenvolvimento educacional, ficando a escola com a responsabilidade de cuidar da criança em aspectos que vão além do ensino e da aprendizagem. Dessa forma, a pobreza, da forma como é percebida, deixa de ser um fenômeno econômico para ser configurada subjetivamente pelas professoras como um déficit de afetividade expresso na falta de cuidado dos pais para com as crianças, e na omissão deles em não cumprir o dever moral de pais para com seus filhos. A percepção do abandono gera indignação porque, sem as condições familiares adequadas, a criança não pode por si só preencher os requisitos necessários para o seu desenvolvimento escolar. Precisa sempre da ajuda de um adulto (pais ou professora).

O julgamento moral, presente nas falas abaixo, faz parte da subjetividade social da escola em relação às famílias dos alunos.

Você não imagina o que aconteceu com a mãe do aluno Igor.! Ela colocou o amante dentro de casa dizendo que era irmão dela... um escândalo igual ao das novelas... (Prof.^a Kátia no almoço coletivo em 11.05.2012).

Acho que essa fulana não merece receber presente de dia das mães...ela não é mãe ... não cuida daquelas crianças são todas abandonadas. (Prof.^a Vânia no almoço coletivo em 11.05.2012).

Pode-se perceber a irritação da Prof.^a Vânia com a mãe que não se dedica à família e aos filhos. Esse tipo de comportamento das mães gera muito mal-estar nas professoras que consideram que a mulher tem o dever de preservar as relações familiares e dedicar-se integralmente ao marido e aos filhos. O julgamento moral sobre a atitude da mãe indica que os papéis na família do aluno Igor deveriam se organizar de acordo com um modelo semelhante ao idealizado pelas professoras. Esse conflito entre um modelo de família idealizado e as famílias concretas dos alunos causa um grande desconforto nos professores e torna-se um empecilho a mais para que a escola se abra às famílias, constituindo uma comunidade escolar integrada.

As relações familiares contemporâneas, mais instáveis e complexas, mantidas entre pais biológicos, padrastos, madrastas, avós, tios e outros familiares que convivem com a criança, terminariam, na concepção das professoras, contribuindo para que as crianças se tornem também mais inquietas e agressivas, dificultando seu relacionamento com colegas e professores e interferindo nos processos de aprendizagem escolar.

Outro elemento que contribui para o distanciamento da escola em relação às famílias dos estudantes é a distância física entre a escola rural, situada a 12 km do bairro onde residem os pais dos alunos. Sem transporte urbano que facilite o deslocamento dos pais até a escola, por essa razão muitos pais não conseguem comparecer as reuniões marcadas pela escola. Esse elemento, embora não possa ser totalmente descartado, não seria um impedimento real, caso a escola estivesse mobilizada em torno da presença e da participação dos pais nas decisões da escola, que comparecem em massa nas festas comemorativas da escola, quando a escola se mobiliza para conseguir transporte gratuito para os pais dos alunos. Outra forma de assegurar a presença dos pais seria a realização de reuniões nos finais de semana, fora do horário comercial, para que a maior parte dos pais que trabalham durante a semana pudessem realmente participar das decisões da escola e acompanhar o desempenho dos seus filhos.

Outro elemento que ajudaria os pais a se sentirem acolhidos pela escola seria a existência de uma pauta de reuniões propositiva na qual os pais pudessem apresentar suas necessidades e expectativas em relação à aprendizagem de seus filhos, podendo efetivamente integrar-se ao esforço educacional apoiando os professores. Como a escola não se abre a essa participação, parte considerável da comunidade escolar fica excluída dos processos de tomada de decisão democrática.

Além dos elementos apresentados acima, há outros elementos na subjetividade social da escola que podem ser considerados como impedimento para que a comunidade escolar se efetive como espaço de participação democrática:

- a) **A escola é a única instituição que detém conhecimento válido (científico) para ser trabalhado com os alunos.** A forma de agir da escola coloca as famílias de alunos em uma posição socialmente inferior à da escola (condição moral, econômica, social e política) acarretando dificuldade de comunicação entre a escola e as famílias. Expressões musicais populares

(pancadão, *hip hop*, *raggae*, *funk* e outras), brincadeiras corporais, gírias específicas são, muitas vezes, reprimidas severamente pela escola, pois não são aceitas como formas de expressão válidas para serem trabalhadas em sala de aula. Os estudantes expressam comportamentos culturalmente desconhecidos pelos os professores que, de seu lado, não se interessam em conhecê-los para, através dessas práticas socialmente aceitas pela comunidade, aproximarem-se dos seus alunos.

- b) **As famílias estão transferindo toda a responsabilidade de educar para a escola.** Para os professores, os pais estão transferindo para a escola a responsabilidade de educar seus filhos. Muitos pais não levam uma vida regrada, fazem uso de drogas, rompem facilmente os vínculos afetivos com seus parceiros e deixam seus filhos desprotegidos e abandonados. Para os professores, as relações familiares são atravessadas por um conjunto de crenças, valores e representações simbólicas oriundas do contexto social precário no qual estão inseridas as famílias, realidade que não é conhecida, mas, mesmo assim, é rejeitada pelos professores da escola. As professoras mais conservadoras ignoram a existência de arranjos familiares múltiplos, com novas dinâmicas familiares, muito diferentes das famílias rurais patriarcais e das famílias nucleares urbanas tradicionais. Essa dificuldade de aceitar as novas configurações familiares se reflete também na forma de lidar com os estudantes.
- c) **O sucesso escolar depende do sacrifício e esforço das famílias.** Pais e mães que se sacrificam para cuidar e dar atenção aos filhos, parecem se identificar com a representação de família dos professores, pois são essas famílias que contribuem para o sucesso escolar das crianças. Mesmo assim, esses pais não são chamados para participar e ajudar no esforço da escola. As relações afetivas que se mostram caóticas e desestruturadas, que aparentam negar proteção e afeto às crianças, tendem a ser desprezadas pelas professoras mais conservadoras.

3.1.2 Subjetividade Social da escola em relação aos estudantes

A subjetividade social da escola em relação aos estudantes foi identificada, em grande parte, indagando os professores sobre o perfil de estudantes que escolheriam para compor sua turma, pedindo que discriminassem as características dos mesmos. Os professores afirmaram que gostariam de ter:

Alunos interessados, com sólida base familiar, que recebam os princípios básicos de educação e que saibam ouvir em silêncio (Instrumento de Exploração Múltipla, na Coordenação Coletiva em 04.03.2013).

Essa primeira resposta ressalta a importância da educação familiar como um passo que antecederia a educação escolar. Por outro lado, os alunos deveriam ser ao mesmo tempo interessados, desde que soubessem ouvir em silêncio o que representa uma contradição em si mesma. O que não foi dito, mas percebido pelo pesquisador, é que os professores terminam achando os alunos barulhentos e mal educados, gerando um grande desgaste no esforço de a escola ter que discipliná-los para que se comportem adequadamente em sala de aula. A segunda resposta selecionada coincide, em parte, com a primeira.

Alunos interessados e de bom comportamento. Responsáveis com as tarefas propostas casa/escola; assistidos pela família, a qual, atuando em cumplicidade com a escola, visando um bem comum: a aprendizagem do aluno (Instrumento de Exploração Múltipla, na Coordenação Coletiva em 04.03.2013).

A professora compreende que deveria haver cumplicidade entre a escola e a família como o objetivo de alcançar a aprendizagem do aluno que se contradiz com o afastamento da escola em relação às famílias dos alunos. Alunos interessados e de bom comportamento se opõe a alunos desinteressados e de mau comportamento. A aparente falta de motivação para aprendizagem escolar também conduz à indisciplina que tanto incomoda os professores. Os alunos, desde o momento que chegam a escola, estão em busca de movimento, de comunicação e de troca, enquanto a escola ainda se organiza para ser um lugar de silêncio, de atenção e de concentração semelhante aos espaços religiosos de devoção e adoração onde se deveria permanecer calado e com atenção concentrada.

Uma turma que estivesse dentro da faixa-etária (idade/série); alunos que não apresentassem graves problemas de disciplina; alunos mais interessados que tivessem pais mais participativos, que ajudassem seus filhos (Instrumento de Exploração Múltipla, na Coordenação Coletiva em 04.03.2013).

A escola não consegue manter os alunos dentro da mesma faixa-etária idade-serie em virtude das reprovações sucessivas a partir do terceiro ano. Mesmo assim a disciplina passa a ser um ponto valorizado assim como a participação dos pais no apoio aos filhos. Acreditamos que ter pais mais participativos implica na abertura da gestão da escola para a efetiva integração dos pais nas decisões da escola. Por último temos:

Alunos felizes... de famílias presentes (Instrumento de Exploração Múltipla, na Coordenação Coletiva em 04.03.2013).

O instrumento de Exploração Múltipla permitiu a livre expressão das expectativas dos professores em relação aos alunos vinculadas a uma estrutura familiar estável que preparasse as crianças para a aceitação dos princípios morais conservadores, como já havia sido identificado pelo pesquisador. Outra expectativa identificada seria a de que os pais, possuidores de conhecimentos escolares (minoría nessa escola), se tornassem participantes ativos do processo de aprendizagem escolar, contradizendo a realidade educacional das famílias atendidas pela escola. Causou estranheza o fato de nem esses pais serem convocados para participarem das decisões da escola, para opinarem sobre o projeto político pedagógico, para ajudarem na realização das atividades de interesse de todos. A escola, em momento algum da pesquisa, mobilizou esses pais para que pudessem dar algum tipo de contribuição para o desenvolvimento social da escola.

A ênfase dada pelas professoras demonstra que, para elas, a educação familiar ajudaria a manter a disciplina dos alunos em sala de aula, tornando-os capazes de ouvir em silêncio e seguir as orientações das professoras. Imaginam que as famílias deveriam estabelecer cumplicidade, reforçando o papel disciplinador da escola. Entretanto, essas famílias nunca são convidadas para frequentar a escola regularmente, participar de reuniões com os professores e auxiliar nas atividades escolares com o objetivo de integrar pais e professores. Os pais são convocados pela escola somente para resolver problemas de disciplina dos filhos ou quando surgem graves problemas de saúde que interferem no trabalho do professor. As respostas indicam que o interesse, a participação, a responsabilidade, o bom comportamento e a aprendizagem resultam da base educativa forjada pela família que o aluno traria consigo para a escola. O aluno deveria chegar à sala de aula moralmente educado pela família, disposto a aprender os conteúdos curriculares, obedecendo aos professores e seguindo os rituais institucionalizados pela escola. Alunos disciplinados, atenciosos, bem educados, filhos

de pais participativos que vivessem em famílias bem educadas, com sólida base moral, que fossem acolhedoras e estáveis. Isso contrasta com a realidade concreta da escola, aumentando as possibilidades de conflitos gerados pela frustração dos professores perante seus alunos.

Nessa representação da relação família-escola, os alunos cujos pais (principalmente as mães) se mostrassem presentes na escola e realizassem sistematicamente o acompanhamento escolar teriam a garantia da aprendizagem. Ao contrário do desejado, o abandono dos pais, de certo modo, justificaria as dificuldades de aprendizagem do aluno. Essas idealizações acabam gerando inúmeras contradições entre as expectativas imaginadas pelas professoras (resultado de uma idealização) e o que acontece em relação ao distanciamento que a própria escola mantém dos pais dos alunos. Os pais são convidados para comparecer à escola apenas em dois momentos muito específicos: celebração de datas comemorativas e quando há problemas de disciplina da criança. Na escola, não há iniciativas que busquem sistematicamente construir a participação da comunidade escolar nas decisões da escola como previsto pela Política de Gestão Democrática da Escola. O Conselho Escolar, instituído formalmente na escola, serve apenas para o cumprimento das exigências burocráticas de prestação de contas, não afetando, as dinâmicas de funcionamento da escola.

A representação idealizada da família nuclear (pai, mãe e filhos) não corresponde mais à realidade da maior parte das famílias dos alunos que frequentam a escola. O aumento de mães solteiras e de separações conjugais, na visão das professoras, tem transferido a responsabilidade pela educação dos filhos, na maioria das vezes, unicamente para as mães ou para os avós. Em outras situações, a troca de parceiros leva à constituição de famílias múltiplas (pais e filhos de diferentes relações conjugais) ou, ainda, famílias abrangentes que, por força da sobrevivência, incluem a presença de pais, padrastos, tios e avós e outros parentes numa mesma casa. Tais modelos de família não correspondem às expectativas idealizadas pelos professores que terminam por se distanciarem das famílias dos alunos.

Ao ser questionada sobre quais alunos escolheria, uma única professora da escola respondeu que:

Não escolheria os alunos. A diversidade é salutar e ela deveria sempre ser a regra; quando um professor escolhe os alunos também acho antiético. Mas, se pudesse

escolher tal composição gostaria que fosse composta por um número equilibrado entre meninos e meninas e com (nomes com) letras variadas do alfabeto (Instrumento de Exploração Múltipla, na Coordenação Coletiva em 04.03.2013).

A disposição dessa professora em trabalhar com as diferenças e com a diversidade em sala de aula indica sua percepção de que a escola deve se constituir como um espaço aberto a todos, e, sendo um espaço público, a diversidade deve ser valorizada. Porém, a presença de apenas uma resposta divergente da quase totalidade dos professores indicou que a perspectiva profissional que valoriza a diversidade ainda é pouco aceita como parte da subjetividade social da escola. A professora, indagada em outros momentos da pesquisa, revelou que não atribui aos pais dos alunos responsabilidade pelos resultados de seu trabalho pedagógico, ao contrário, trabalha com os alunos na perspectiva do fomento à autonomia emocional e intelectual. Para ela, é o trabalho realizado pelo professor com o aluno que realmente importa uma vez que muitos pais não podem realmente ajudar os filhos em suas tarefas escolares.

Ao participar das aulas dessa professora, a única que abriu as portas de sua sala de aula para participação do pesquisador sem demonstrar nenhum desconforto, constatou-se que ela trabalha com os alunos em uma perspectiva dialógica, envolvendo os alunos em atividades lúdicas e significativas nas quais as crianças têm sempre uma participação ativa e criativa. Sua forma de atuar volta-se para a realização do trabalho de acordo com as situações concretas que privilegiam a diversidade em sala de aula. Seu trabalho é focado na sua relação com as crianças sem atribuir responsabilidades ao contexto familiar pelo sucesso ou fracasso na aprendizagem em sala de aula.

Ainda, no instrumento de Exploração Múltipla, quando respondeu sobre o que mudariam em seu trabalho, uma das professoras escreveu:

Mudaria a forma de tratamento contemporâneo da família e da sociedade em relação à figura do educador, que atualmente é culpabilizado pelo insucesso do educando, por meio de cobranças das obrigações que são pertinentes à família e à sociedade e não à escola (Instrumento de Exploração Múltipla, na Coordenação Coletiva em 04.03.2013).

A professora acredita que ela mesma não precisa mudar, afinal é a família que está equivocada na sua interpretação sobre o papel do professor. Nessa perspectiva, a família não cumpre suas obrigações e a sociedade não cumpre seus deveres, ficando o fracasso do aluno como responsabilidade exclusiva do professor. Na verdade, essa confissão de culpa revela a distância existente entre escola e comunidade fazendo com

que o trabalho do professor seja subjetivado de uma forma isolada da realidade social da escola. As respostas apontam de que na subjetividade social da escola o professor não precisa mudar. Quem deveria mudar seria a família e a sociedade, o que pode se confirmar na fala a seguir:

Eu gostaria que os pais fossem realmente obrigados a acompanhar o desenvolvimento de seus filhos, em casa e na escola, isso ajudaria bastante a melhorar o meu trabalho profissional, o que vemos hoje em muitas casas é que a vida escolar do aluno é deixada exclusivamente sob a responsabilidade do professor e da escola (Instrumento de Exploração Múltipla, na Coordenação Coletiva em 04.03.2013).

Mais uma vez, a tentativa de obrigar os pais a pressionar os alunos não considera as condições dos pais dos alunos. Temos aqui mais uma contradição, as professoras reclamam que a família não apoia os filhos, mas a escola também não se abre para ter os pais presentes na escola. Como a escola se encontra distante das famílias, fica difícil identificar até que ponto as relações familiares poderiam ajudar no desenvolvimento da criança. As dificuldades em identificar a singularidade de cada criança, de reconhecer seus familiares como parceiros expõe o conflito entre práticas pedagógicas e vivências familiares. As dificuldades de comunicação entre escola e famílias são motivo para o desgaste emocional entre professores, alunos e pais de alunos.

Sabe-se que a escola não tem o poder para interferir nas relações familiares, mas pode proporcionar um ambiente altamente humanizado que incentive cada criança a superar suas próprias dificuldades, ao considerá-la capaz de enfrentar criativamente suas dificuldades. Uma escola flexível e acolhedora, sensível aos problemas de sua comunidade escolar, talvez fosse a alternativa mais adequada em uma sociedade sujeita a processos cada vez mais acelerados de mudança, mas, para isso, a escola e as famílias deveriam encontrar pontos em comum que permitissem construir relações que integrassem os interesses de professores, estudantes e suas famílias.

As múltiplas formas de organização familiar precisam se integrar à subjetividade social da escola em uma dimensão complexa que ultrapasse o modelo de família nuclear idealizada pelos professores como condição essencial para a aprendizagem escolar. A tarefa educativa da família, em qualquer de suas múltiplas configurações, permanece fundamental para o processo de socialização primária da criança e de sua adaptação posterior aos diferentes ambientes de convivência social dentre os quais se inclui a escola. Na contemporaneidade, a escola deixou de ser considerada como o espaço

central da vida da criança para tornar-se apenas um dos ambientes de convivência social da criança.

Ainda, a partir do instrumento de Exploração Múltipla, perguntou-se que alunos os professores evitariam escolher para serem seus alunos e quais características gostariam que esses alunos tivessem na sala de aula. As respostas abaixo servem para ilustrar ainda mais as discussões apresentadas:

Indisciplinados, sem apoio familiar, mal educados, sem limites (Instrumento de Exploração Múltipla, na Coordenação Coletiva em 04.03.2013).

A indisciplina, a falta de limites, e a falta de modos da criança resultam da educação familiar que deveria, na concepção da maioria das professoras, ser um problema exclusivo da família do estudante. Muitos professores acreditam que educação familiar e educação escolar são universos distintos que não se misturam. Os estudantes são mal educados porque os pais não os educaram de acordo com os padrões que a escola acredita serem os melhores: a submissão, a obediência e o respeito pelos mais velhos.

Agressivos...famílias desestruturadas e ausentes(Instrumento de Exploração Múltipla, na Coordenação Coletiva em 04.03.2013).

Na subjetividade social da escola a agressividade dos alunos está sempre associada às dificuldades familiares. O aluno é agressivo porque a família é desestruturada e, dessa forma, pouco pode ser feito pela escola. Na visão da escola, se os pais são ausentes e não participam da educação dos filhos, pouco pode ser feito por eles. A escola não compreende que a criança é capaz de superar todas essas dificuldades, desde que seja acolhida e acompanhada afetuosamente e desafiada a ser sujeito de sua própria aprendizagem. A tendência dos alunos considerados agressivos é de serem isolados ou abandonados pelos professores para não contaminarem os demais ou para não atrapalharem as aulas.

Portadores de necessidade especial, não por causa da exclusão, e sim por causa do sistema que não oferece subsídio ao educador para o desempenho de um trabalho com resultados positivos e não um trabalho “para inglês ver”. Aluno mal educado, sem hábitos de uma educação doméstica. Oriundos de família problemática. Omissa na vida escolar do filho (Instrumento de Exploração Múltipla, na Coordenação Coletiva em 04.03.2013).

Além dos problemas já citados, a deficiência do estudante surge como uma dificuldade a mais imposta ao professor na sua relação com os alunos. Como o sistema tende a excluir os piores, os alunos com necessidades especiais que não apresentam possibilidades de desenvolvimento cognitivo também são excluídos da aprendizagem, embora permaneçam fisicamente em sala de aula.

Alunos fora da faixa-etária. Alunos indisciplinados. Alunos desinteressados etc.
Alunos que os pais não se interessam por sua vida escolar (Instrumento de Exploração Múltipla, na Coordenação Coletiva em 04.03.2013).

Nessa perspectiva, a falta de uma educação doméstica moralmente segura e disciplinadora, resultado da convivência em uma família desestruturada e ausente, acaba impactando o trabalho pedagógico, justificando as dificuldades de aprendizagem e da disciplina dos alunos. Na subjetividade social da escola a agressividade, a indisciplina, a falta de limites e a ausência de hábitos saudáveis, resultam de uma convivência familiar vivida em meio a pressões e conflitos, que terminam por levar as crianças a graves dificuldades de aprendizagem dos conteúdos escolares.

Ao longo de quase dois anos de investigação, em nenhum momento, foi questionado pelos professores o modelo escolar tradicional vigente, voltado para a disciplinarização dos alunos, com horários fixos, rituais rígidos, exigência de adaptação do aluno aos padrões da escola, estabelecimento de obrigações para as crianças, eliminação da ludicidade e outras práticas que alimentam as tensões, obrigando sempre o aluno a se adaptar às demandas dos professores. Na percepção dos professores, nada disso precisa mudar, quem tem que mudar é a família do aluno que deve, incondicionalmente, prestar apoio à realização das tarefas escolares, sem questionar a qualidade do trabalho da escola.

Na percepção do pesquisador, a família continua sendo um espaço de ajuda mútua e de sobrevivência, os conflitos familiares existem, muitas vezes em função das tensões geradas pela luta necessária para manter a própria família. As pressões do dia a dia e a complexidade gerada pela novas configurações familiares rompem com a ideia de família nuclear urbana na qual existe somente a presença de pais e filhos. É o trabalho intenso e as dificuldades econômicas que dão às famílias dos estudantes uma instabilidade de ganhos o que obriga a recorrer à ajuda de parentes e vizinhos no apoio na manutenção dos filhos. As jornadas intensas de trabalho, as condições precárias de

vida tornam as famílias de grande parte dos alunos mais vulneráveis comparadas aos padrões de família subjetivados pelos professores.

O quadro 3 abaixo expõe resumidamente como a família dos alunos está configurada na subjetividade social da escola comparando a percepção dos professores com a percepção do pesquisador produzida ao longo de dois anos de pesquisa na escola. Para as professoras da escola, o modelo idealizado de família, presente nas expectativas expressas pelos professores no instrumento, entra em confronto com o modelo de família percebido pelo pesquisador em suas interlocuções e interações com os pais dos estudantes. A distância entre a família idealizada, a família na percepção dos professores as percepções do pesquisador podem ser comparadas no quadro abaixo:

Quadro 3 - Subjetividade social da escola em relação à família dos alunos

Perfil da família idealizada pelos professores	Percepção das famílias dos alunos pelos professores.	Percepção do pesquisador sobre as famílias dos estudantes.
Espaço de proteção e cuidado da criança. Relações harmoniosas entre os pais e filhos.	Espaço de insegurança e violência no qual a criança fica abandonada a maior parte do tempo.	Espaço de ajuda mútua e sobrevivência. Os pais são obrigados a permanecer muitas horas fora de casa para poder manter a família.
Relacionamento afetivo, estável e seguro. Pais afetuosos e apoiadores.	Relacionamento afetivo instável, agressivo (presunção de violência doméstica). Pais ausentes.	Relacionamentos dificultados pelas pressões do dia a dia, pelas dificuldades de sobrevivência e pela complexidade das tramas familiares. Presença de outras formas de expressão afetiva e outras formas de cuidado.
Condições materiais adequadas para o provimento de necessidades básicas da criança	Sem condições de atender as necessidades básicas da criança.	Trabalho intenso para prover as necessidades básicas.
Vida organizada, previsível com rotinas bem estabelecidas.	Desorganização familiar sem rotinas estabelecidas.	Ganhos instáveis. Família organizada com ajuda de parentes e vizinhos com rotinas definidas a partir das necessidades de trabalho e de sobrevivência.
Domínio de conhecimentos e da cultura escolar	Ignorância e analfabetismo	Pais com conhecimentos escolares reduzidos que não se sentem seguros ou com tempo para acompanhar os trabalhos escolares.
Participação dos pais nas tarefas escolares	Descaso dos pais no acompanhamento escolar	Pais com jornada de trabalho intensa com tempo para o acompanhamento escolar.
Presença nas reuniões da escola	Ausência dos pais nas reuniões	Horários de reuniões

	e atividades da escola	incompatíveis com a disponibilidade de tempo dos pais.
Crianças alegres, saudáveis e inteligentes (limpas, bonitas e educadas, obedientes)	Crianças tristes, doentes, sujas, feias, mal educadas, indisciplinadas.	Crianças cuidadas de acordo com as condições das famílias.
Princípios morais como base familiar tradicional.	Sem regras definidas, vida caótica e desorganizada.	Famílias que se organizam em função das dificuldades de sobrevivência.

Compreender como a família e os estudantes estão simbolicamente e emocionalmente presentes na subjetividade social da escola foi primeiro passo que possibilitou gerar inteligibilidade sobre a institucionalização da Política de Gestão Democrática que, entre outros princípios, pressupõe a escola como instituição social aberta à participação de todos os segmentos da comunidade escolar para atender aos interesses da maioria em busca de qualidade. A seguir, apresentamos alguns princípios da Política de Gestão Democrática comparando-os a elementos presentes na subjetividade social da escola. Esse quadro permite visualizar e compreender como esses elementos da subjetividade entram em oposição aos princípios democráticos anunciados pela política, limitando suas possibilidades de ser integralizada ao cotidiano da escola.

Quadro 4 - Princípios da Gestão Democrática e Subjetividade Social da Escola.

Conceitos da Política	Princípios da Política de Gestão Democrática	Elementos presentes na Subjetividade Social da Escola
Espaço Público	Escola definida como instituição social aberta à participação de todos os segmentos da comunidade escolar para atender aos interesses da maioria em busca de qualidade.	Escola está configurada como uma instituição fechada, organizada para atender os interesses definidos prioritariamente pelo grupo hegemônico escola. Os professores que se sentem excluídos acabam se voltando apenas para seus alunos em sala de aula sem participação nos problemas da escola.
Democracia Escolar	Exercício do poder com apoio da maioria dos membros da comunidade baseado nos princípios da igualdade, liberdade e solidariedade e de acordo com os princípios de isonomia entre todos os cidadãos.	A democracia está configurada como o exercício de poder de um grupo hegemônico de professores que toma as decisões por serem efetivos e mais antigos na escola. Decisões tomadas coletivamente são modificadas sem nova consulta gerando desconfiança e

		insegurança em relação à direção.
Gestão Escolar	Planejamento, gestão de recursos, tomada de decisão, avaliação dos resultados com a participação de toda a comunidade escolar: gestores, professores, estudantes, funcionários, pais de estudantes.	A gestão escolar está configurada como ação restrita dos dirigentes sem o envolvimento da maioria dos professores, funcionários, estudantes e pais.
Processo Eleitoral	Participação intensa e envolvimento de toda a escola na escolha de Diretor e Vice Diretor. Propostas abertas para toda a comunidade.	O processo eleitoral está configurado como cumprimento de uma formalidade com participação restrita para formação de chapa única sem propostas de trabalho definidas e sem o debate com a comunidade escolar.
Comunidade Escolar	Representada por todos os seguimentos: gestores, professores, funcionários, estudantes e pais de estudantes.	A comunidade escolar está configurada somente como participação dos professores. Os funcionários, estudantes e seus pais não são reconhecidos como capazes de contribuir para o desenvolvimento social da escola.

Podemos reafirmar que a subjetividade social de escola se expressa na contramão dos princípios da Política de Gestão Democrática. Com base nas informações apresentadas, é possível analisar como as dificuldades da participação democrática de estudantes e suas famílias reduzem as possibilidades de institucionalização da Política de Gestão Democrática.

- a) No contexto da escola estudada, o grau de participação nas decisões da escola ainda se restringe a um pequeno grupo de professoras. Não há participação efetiva de toda a comunidade escolar, em especial dos alunos e pais dos alunos, nas decisões da escola.
- b) A forma como as condições sociais, morais e educacionais dos pais dos alunos são subjetivadas como obstáculo para aceitação desse segmento nas decisões da escola em pé de igualdade com os profissionais da educação.
- c) Os funcionários da escola, mesmo pertencendo à instituição escolar, participam pouco das decisões e das avaliações escolares.
- d) Os estudantes e os pais desses estudantes não são consultados sobre os projetos a serem desenvolvidos pela escola durante o ano letivo e não participam das avaliações dos resultados desses projetos ao final de cada ano letivo. As

avaliações ficam restritas às opiniões da própria equipe sem a participação de outros segmentos da comunidade escolar.

- e) Não há, nas dimensões político-pedagógicas da escola o reconhecimento das dimensões educativas da política, praticadas em um contexto democrático que reconheça a igualdade, a liberdade e a solidariedade como fundamentos da vida em sociedade. A escola deixa de ser um espaço social promotor do desenvolvimento humano integral, com ênfase no respeito à diversidade e à singularidade como base para convivência com as diferenças.

Embora a Política de Gestão Democrática da Escola não seja garantia para transformação das práticas escolares, o isolamento da escola em relação à comunidade escolar pode reduzir as possibilidades de mobilização da escola na busca por padrões de qualidade que sejam significativos e que contribuam para melhoria de vida da comunidade escolar em suas dimensões políticas, sociais, econômicas e culturais. A sociedade não se desenvolve por si só, são os sujeitos que, em sua ação intencional, são capazes de transformar a si mesmos e a sociedade. A escola, ao subjetivar instrumentos democráticos de gestão, pode coletivamente produzir novas configurações subjetivas, gerando alternativas criativas sintonizadas com a superação dos desafios enfrentados pela comunidade na qual está inserida.

3.1.3 A subjetividade social da escola e a participação dos professores

A dinâmica da participação dos professores na escola é outro fator que precisa ser analisado e compreendido nesse processo de produção de inteligibilidade sobre a institucionalização da Política de Gestão Democrática. Os professores formam um importante segmento da comunidade escolar. Sem professores não há escola. Entretanto os professores não formam um grupo homogêneo, constituindo-se em subgrupos: professores com pós-graduação e professores sem especialização, professores efetivos distintos de professores temporários, professores antigos com privilégios em relação aos professores em início de carreira. Essa diferenciação demonstra as diferentes hierarquias internas que, subjetivadas pelos próprios professores, de um modo ou de outro, reproduzem as hierarquias existentes na sociedade brasileira. A participação dos

professores na escola se expressa de modo singular, constituindo grupos e subgrupos com interesses e formas de agir distintos.

Meu medo principal é de “não conseguir dar conta” e de “não saber resolver” ou ainda de “não proceder da maneira correta”. Minha mãe era professora e diretora de uma escola em C.. (interior da Bahia). Era muito admirada e querida por todos, teve 16 filhos sendo 5 homens. Somos uma grande família. Minha mãe era uma grande educadora e era muito querida. Espelho-me tanto nela que quando vou fazer um jantar não relaxo. Só consigo comer depois que todo mundo já comeu. Aí eu relaxo. Não tenho tempo para muitas coisas minha vida está focada na escola. (Entrevista com Prof.^a Vânia, em 11/01/2013).

A diretora manifestou seu medo de fracasso profissional associado à possibilidade de não conseguir corresponder às expectativas do grupo de professoras que a apoiam na sua função como diretora. Medo de não conseguir realizar o seu papel na direção de forma adequada em sintonia com as expectativas do grupo com o qual convive há muitos anos.

Uma das dimensões emocionais importantes pode ser percebida no orgulho que a diretora demonstra sentir em relação a sua própria família e, em especial, em relação aos seus pais (ambos professores em uma mesma escola). Os processos subjetivos se constituem nos processos históricos vividos pelo sujeito e se organizam a partir de experiências vividas em outros espaços sociais, integrando essas experiências vividas ao momento atual.

A produção subjetiva da Prof.^a Vânia, em relação à profissão de professora, se expressa também na centralidade que a escola ocupa em sua vida. Sua intensa dedicação, suas preocupações com a escola e a prioridade dada à solução dos problemas do dia a dia foram algumas das características de gestão, percebidas ao longo da pesquisa. Dessa forma, o trabalho na escola tornou-se tão significativo que fez com que a Prof.^a Vânia não buscasse outros interesses pessoais fora da escola. A escola para ela, assim como aparentemente foi para os seus pais, tornou-se o centro mobilizador de seus recursos subjetivos que, de uma forma ou de outra, simbólica e emocionalmente se alimentam dos modelos familiares subjetivados pela professora. Embora estivesse casada a Prof.^a Vânia não tem filhos e com isso pode se dedicar mais intensamente à escola.

Minha maior motivação é o bem querer das pessoas. Eu sei que tenho falhas, mas sei que gostam do meu trabalho. Sinto que a escola está precisando de mudanças, mas eu estou ficando sem gás, minha motivação não é a mesma. Estou ficando sem energia para

colocar no meu trabalho. O que me motiva é o apoio do grupo, continuo com dedicação e responsabilidade. (Entrevista com Prof.^a Vânia, em 11/01/2013).

Apesar de suas inseguranças, a diretora demonstra ser uma pessoa meiga, afável e tranquila que busca resolver os conflitos, assumindo sempre uma postura conciliadora que tem provocado nela um grande desgaste emocional. Apesar de admitir suas falhas, busca, acima de tudo, ser aceita pelas colegas.

A dedicação à escola e as responsabilidades assumidas na direção se mesclam com os interesses do grupo de professoras mais antigas da escola, responsáveis por sua indicação para diretora. A confirmação da Prof.^a Vânia como diretora resultou de um impasse provocado pela candidatura de professoras recém-chegadas à escola, servindo para consolidar a lealdade da Prof.^a Vânia aos interesses de seu grupo de referência: as professoras fundadoras da escola. Essa lealdade se expressa por meio dos vínculos históricos estabelecidos na longa convivência na escola, fazendo com que a diretora não se sinta em condições de romper com a continuidade das práticas pedagógicas tradicionais adotadas pela escola.

Conhecedora das preferências das professoras mais antigas pela continuidade de suas práticas, a Prof.^a Vânia sabe que, apesar da necessidade de mudanças, uma nova orientação pedagógica da escola provocaria conflitos nas suas relações pessoais e profissionais com as professoras da escola. Percebe-se que os elementos subjetivos presentes no compromisso de lealdade da diretora para com o grupo de professoras mais antigas restringem as possibilidades de gerar alternativas pedagógicas inovadoras para a escola. Esse tipo de aprisionamento das decisões a um modelo mais tradicional de ensino tem provocado um desgaste emocional expressado em sua falta de motivação para propor e realizar mudanças significativas nas práticas pedagógicas da escola. Com isso, a gestão da escola tende a acompanhar os movimentos das professoras mais conservadoras, fazendo com que a diretora se volte somente para as questões burocráticas da Secretaria, transferindo a liderança das questões pedagógicas para as coordenações sob o controle de professoras mais tradicionais.

Podemos perceber que as decisões da escola não se limitam somente às questões de antiguidade dos professores, embora seja um critério importante, não é o único considerado para participação nas decisões da escola. Contradizendo sua posição como

uma das professoras mais antigas da escola, a Prof.^a Yara encontra dificuldades de ser considerada nas escolhas da escola.

Aqui na escola sinto-me muitas vezes frustrada por não ser ouvida por eles, pelo “grupo” que administra a escola. Cansei de ficar tentando me fazer ouvir e resolvi focar nos meus alunos e na sala de aula. Não sei por que o pessoal faz reuniões coletivas, pois depois muda tudo e faz diferente. Cansei de participar por isso. Nossa opinião não é respeitada mesmo quando a decisão é de todos (Entrevista Pessoal Prof.^a Yara em 20.02.2013).

A Prof.^a Yara expõe sua indignação por ser excluída de decisões importantes da escola. Não ser ouvida se traduz em um sentimento de frustração que a faz voltar-se somente para os seus alunos, omitindo-se de participar dos problemas da escola. Decisões aprovadas coletivamente pela maioria dos professores, em sua opinião, acabam, muitas vezes, sendo desconsideradas para atender aos interesses do grupo que administra a escola. O espaço social da escola se constitui como uma rede complexa de significações e de emocionalidades que muitas vezes negam as racionalidades institucionais formais para dar lugar ao sentimento de exclusão que termina por gerar insatisfações pessoais profundas que culminam com a sensação de não pertencimento à escola.

O exercício da participação democrática, como uma prática social em oposição à manutenção de privilégios e de distinções de alguns professores reduziriam as hierarquias de poder, dando voz a todos os atores importantes para o trabalho escolar. Os critérios de distinção entre professores efetivos e temporários, estabelecidos pela própria Secretaria de Educação, acabam por dificultar a isonomia de direitos e deveres desses profissionais. A abertura democrática da escola também fica prejudicada toda vez que as decisões de um pequeno grupo prevalecem sobre as decisões da maioria. A participação e as opiniões de parte das professoras da escola (especialmente as professoras temporárias), algumas vezes, nem chegam a ser consideradas pelo grupo dirigente da escola que, ao mudar as decisões da maioria dos professores, acabam atropelando as decisões, desarticulando as possibilidades de construção de relações baseadas na confiança entre todas as professoras.

Os vínculos entre as professoras fundadoras da escola, criados a partir do compartilhamento em muitos anos, de convivência pessoal e profissional na mesma escola, indicam poucas possibilidades para uma gestão mais aberta à participação democrática de todos os professores em conjunto com toda a comunidade escolar. A

subjetividade se mostra fechada à participação democrática, reduzindo as chances para o desenvolvimento do trabalho pedagógico como uma atividade a ser compartilhada coletivamente por todos, sujeita a adaptações constantes e mudanças profundas.

Na equipe composta por doze professoras regentes, cinco são professoras temporárias. A quase totalidade das professoras efetivas ministra aulas no horário da manhã, ficando as professoras temporárias com as aulas somente no horário da tarde. Podemos compreender melhor as distinções entre professoras efetivas e temporárias a partir da fala da Prof.^a Zélia:

Os professores temporários são os que ficam com as piores turmas, os piores horários e são menos remunerados que os professores efetivos por que não têm plano de carreira. Durante a greve, a Prof.^a Eva andou fazendo pressão para que uma das temporárias voltasse às aulas. As outras ficaram com medo de fazer greve e serem demitidas. A região tem 40% de temporários e na invasão mais de 50%. Essa incerteza leva algumas diretoras a abusarem e humilharem os temporários, pois eles estão em situação de fragilidade perante o Sistema (Conversa informal com a Prof.^a Zélia em 28.02.2013).

As diferenças de tratamento institucional entre efetivos e temporários colocam os professores temporários em desvantagem em relação aos professores efetivos. Essa discriminação faz com que os professores temporários tenham a sua presença na escola condicionada à aceitação do grupo de professores efetivos, validada pela direção da escola. Os professores temporários que não se ajustam ao modelo da escola dificilmente conseguem permanecer na escola. A falta de isonomia e a discriminação entre efetivos e temporários acaba interferindo na atuação profissional desses professores, contribuindo para que não se envolvam com os problemas da escola. Os temporários não ficam presos à escola o podem no ano seguinte se candidatar a trabalhar em outro local. É como se a mesma escola trabalhasse com duas equipes distintas de profissionais: os professores efetivos e os professores temporários. Mesmo sendo efetivos, alguns professores denunciam que suas decisões assumidas nas coordenações coletivas não são respeitadas.

A gente toma a decisão no coletivo e depois, sem consultar ninguém, a decisão muda. Isso não está certo! Quem provocou a mudança que tem mais valor que o coletivo da escola? A Vânia tem lealdade com o coletivo? O grupo mais antigo (de professoras) pode influenciar Vânia a tomar decisões. O problema está no pedagógico e o pessoal antigo entende que o pedagógico é só reforço. Para elas, o aluno não responde 100% porque não tem reforço. O reforço não é entendido de outra maneira (Entrevista pessoal com Prof.^a Zélia em 03.02.2013).

Apresentada em tom de desabafo, a Prof.^a Zélia confirma a presença de um jogo de bastidores na forma de administrar a escola. Esse jogo político mantém as práticas

pedagógicas presas aos processos tradicionais de ensino. A resistência da escola em se abrir para o desenvolvimento de práticas de gestão democrática impede a adoção de processos pedagógicos inovadores e criativos e termina por manter a escola no cumprimento rígido de atividades e processos de ensino que se repetem ano após ano.

Na Política de Gestão Democrática, os instrumentos previstos seriam: a Eleição de Diretor e Vice Diretor, a criação do Conselho Escolar, a participação no Conselho de Classe, na elaboração do Projeto Político Pedagógico da Escola e a formação das Assembleias Escolares. Esses instrumentos deveriam trabalhar organicamente para ampliar a participação de todos os segmentos nas decisões da escola. Resumimos a seguir como a gestão da escola se organiza para atender a legislação sem promover a participação efetiva de todos os segmentos da escola nas decisões.

Quadro 5 - Instrumentos da Política de Gestão Democrática

Instrumentos da Política	Gestão da Escola	Participação nas decisões da escola.
Eleição de Diretor e Vice Diretor	Direção providencia a Montagem das Chapas e Formação de Comissão Eleitoral. Geralmente são formadas chapas únicas com apoio dos professores mais antigos da escola.	Como não há competição a chapa é eleita sem a discussão do plano de trabalho dos candidatos, sem participação efetiva de pais e sem a mobilização dos estudantes.
Conselho Escolar	Instituído pela Direção como conselho <i>pro forma</i> serve para o cumprimento das exigências legais, ficando restrito às decisões administrativas (aprovação de contas, aprovação do projeto político pedagógico e outros).	Reúne-se sem a participação representativa de pais ou estudantes.
Conselho de Classe	Realizado nas Coordenações Coletivas de Professores.	Participação restrita aos professores. A opinião individual de cada professor prevalece sobre o posicionamento coletivo. Não há participação dos outros segmentos da comunidade escolar.
Projeto Político Pedagógico	Elaborado pela equipe dirigente da escola. Submetido para aprovação pelos professores.	Professores aprovam sem discussões e sem a participação de pais e representantes de alunos. Não é um compromisso assumido por toda a comunidade escolar.
Assembleias Escolares	Não foram formadas na escola	

O conceito de comunidade escolar, embora definido na legislação, ainda não se encontra subjetivado pela escola como um caminho necessário para a democratização do espaço da escola. A prática democrática, como exercício pleno dos direitos humanos e da justiça social, ainda se mostra distante das classes populares, historicamente excluídas dos processos de decisão. Na escola tradicional, os mecanismos institucionalizados para prática democrática não são considerados importantes para o desenvolvimento humano e social da própria escola. A gestão da escola resiste em aceitar a participação dos pais de alunos, dos funcionários e dos próprios alunos da escola como atores capazes de contribuir para a melhoria do desenvolvimento de suas práticas sociais e pedagógicas em sintonia com as demandas das classes populares.

Os compromissos assumidos durante as coordenações coletivas de professores, por não serem efetivamente assumidos perante a comunidade, fragilizam-se de tal modo que podem ser descartados a revelia da maioria dos professores. Como não há abertura para o diálogo, que favoreça qualquer mudança nos padrões de gestão e de ensino da escola, os conflitos latentes (não revelados) fazem com que as relações entre professores se tornem tensas e não favoreçam vínculos de confiança mútua. As tensões não resolvidas levam a conflitos, que podem se transformar em insultos e agressões verbais, gerando afastamento incondicional de alguns desses professores.

A distinção entre professores efetivos e temporários faz com que alguns efetivos considerem os temporários como professores que estão *de passagem* pela escola, que, mais cedo ou mais tarde, abandonarão a escola, dificultando o trabalho pedagógico integrado de toda a equipe, isolando o trabalho dos temporários. As restrições na participação dos professores terminam por bloquear também a participação do restante da comunidade escolar nas decisões da escola. A subjetividade produzida em relação à participação democrática nas decisões coletivas da escola acaba gerando mal-estar nos professores excluídos das decisões importantes, impedindo-os de confiar mais abertamente na gestão da escola e de se envolverem com os interesses coletivos da escola. Essa barreira pré-dispõe alguns professores à realização de um trabalho pedagógico mais individualista voltado exclusivamente para seus alunos, sempre na contramão da criação de uma comunidade escolar solidária e participativa verdadeiramente inclusiva.

Com essa separação tão radical, a responsabilidade pelo trabalho pedagógico fica configurada na subjetividade social da escola como uma atribuição exclusiva de cada professor. Esse isolamento fragmenta a atuação pedagógica da escola como um todo, fazendo com que cada atuação seja privativa de cada professor e fique exclusivamente voltada para os problemas de sua sala de aula. Essa forma de organizar o trabalho pedagógico se dá, em grande parte, pela dificuldade de aceitar mudanças na forma de atuar, que implicariam em rupturas na forma de trabalhar dos professores mais tradicionais que detém o controle da escola. Professores temporários criativos, que ousam introduzir mudanças tecnológicas inovadoras em sala de aula, são pressionados a retornar aos padrões convencionais de ensino, por exemplo.

A exclusão de parte dos professores, de funcionários, pais de alunos e dos próprios alunos das decisões importantes da escola, impedindo o exercício do direito de participação de toda a comunidade escolar na gestão democrática da escola, retarda as possibilidades do exercício da cidadania e das práticas democráticas na escola. A escola, da forma como está configurada na subjetividade social do grupo, deixa de ser um espaço público, no qual podem ser trabalhadas diferentes perspectivas e interesses da comunidade escolar, para tornar-se um espaço colonizado por um pequeno grupo de professores. Dessa forma, fica difícil propor, de forma aberta e democrática, mudanças pedagógicas sintonizadas com as necessidades atuais da comunidade escolar que contribuam para renovar as práticas escolares. Sem a participação da comunidade, a escola torna-se um espaço fechado em si mesmo que se renova muito lentamente, correndo o risco de permanecer um território dominado por apenas alguns de seus professores mais antigos. Sem abertura para o novo a escola tende a se manter isolada da comunidade.

3.2 A produção da subjetividade em relação à Política de Ciclos (Bloco Inicial de Alfabetização).

A discussão sobre a Política de Ciclos, segundo autores como Mainardes (2006, 2007,2009), Perrenoud (2004), Barreto & Mitrulis (2001) e outros, apresenta essa política como uma estratégia eficaz para redução da evasão escolar e aumento da

permanência dos estudantes oriundos das classes populares na escola. Embora seja uma política formalmente adotada para o combate ao fracasso escolar, requer, para sua implantação efetiva, um conjunto orgânico de mudanças no espaço social da escola que vai além das condições objetivas de realização do trabalho pedagógico. Deve envolver elementos da subjetividade social, em relação às condições existenciais das classes populares, centrados na compreensão política das funções sociais da escola na sociedade. Como consequência disso, os fundamentos teórico-metodológicos que orientam a implantação da Política de Ciclos se mostram, por vezes, conflitantes e contraditórios. No Distrito Federal, embora o esforço de ampliação em curso, a Política de Ciclos na escola estudada se resumiu principalmente à implantação do Bloco Inicial de Alfabetização - BIA (primeiros três anos da Educação Básica) como primeiro estágio dessa política. Sem o desenvolvimento de seus fundamentos de forma integral, a Política de Ciclos tende a se mais uma vitrine política do que uma ação efetiva do Estado em benefício das populações em desvantagem social.

3.2.1 – Subjetividade Social, pobreza e a função social da escola

O direito de todos à educação pública e gratuita, previsto na Constituição de 1988, surgiu como uma alternativa para a redução das desigualdades existentes, tornando a função social da escola importante para o desenvolvimento da própria sociedade por meio da formação de novos cidadãos. Nesse contexto, a forma como as classes populares são percebidas e subjetivadas pelos profissionais da educação torna-se importante para a compreensão das articulações da função social da educação no contexto da escola pública. Um exemplo de como a condição econômica e social das famílias atendidas pela escola é percebida pelos profissionais da educação pode ser resumida na seguinte afirmação:

A cada geração temos que cuidar de um problema diferente... antigamente a gente cuidava dos filhos da fome. Hoje a gente cuida dos filhos do crack. (Prof.^a Socorro, Almoço coletivo em 11.05.2012)

Nas conversas informais com os professores, pode-se identificar que a representação social da pobreza, configurada na subjetividade social da escola, está associada ao abandono dos filhos, à violência doméstica, ao uso de drogas, à delinquência e a outros tipos de comportamentos desviantes do padrão moral-religioso

das professoras. Nessa representação, não verificamos a preocupação com as dificuldades de sobrevivência e do alto nível de estresse enfrentado pelas famílias em condição de vulnerabilidade social, nem são considerados os elementos históricos presentes na precariedade dessas condições de sobrevivência.

O descaso e o abandono de crianças e idosos, a violência doméstica contra mulheres são tipos de violência que têm sido cada vez mais banalizadas. Segmentos da sociedade brasileira contemporânea, residentes nas periferias dos grandes centros urbanos, pelo desamparo do próprio Estado, estão cada vez mais expostos a todo tipo de práticas de violência (física, simbólica, emocional e outras). Segundo Charlot (2002), a escola, parte indissociável dessa mesma sociedade, tem se tornado espaço de violência, que, se expressa em chantagens e pressões verbais de professores sobre os alunos. Para esse autor, a violência simbólica pode se mascarar e desencadear reações violentas ora dissimuladas ora explícitas contra os profissionais que atuam na escola ou até contra os próprios estudantes. A escola, assim como a sociedade urbana contemporânea, deixou de ser um espaço seguro, isento de expressões de violência simbólica que cada vez mais precisam ser avaliadas por serem aparentemente naturalizadas, aceitas e consentidas.

Na percepção das professoras, algumas famílias das classes populares não demonstram ser responsáveis por seus próprios filhos, contribuindo para potencializar as dificuldades emocionais, educacionais e disciplinares das crianças. Na subjetividade social, pudemos identificar que a condição de pobreza está configurada como um fator externo, associado às dificuldades de aprendizagem dos estudantes. A ausência dos pais na escola termina por penalizar duplamente as crianças que acabam ficando também sem o apoio da escola. Parte importante da escola acredita que sem o apoio dos pais é impossível superar as dificuldades de aprendizagem e, em razão disso, nada mais poderá ser feito para resolver o problema do estudante. Ao convocar os pais, a escola cumpre burocraticamente sua responsabilidade, justificando em seus registros qualquer cobrança futura da Secretaria de Educação em relação aos resultados da aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagem.

A pobreza como fenômeno social complexo resulta, dentre outros fatores, de uma grande desigualdade social, econômica e educacional historicamente instituída, sendo um fenômeno relativo, multidimensional e complexo (ROCHA, 2003). A pobreza busca suas múltiplas causas em fatores históricos, étnicos, culturais geradores de

desigualdades que terminam por perpetuar condições de exclusão social e econômica de parcelas significativas da população brasileira (SCHWARTZMAN, 2004). Entretanto, torna-se impossível estabelecer uma relação direta e linear entre a condição de pobreza e as dificuldades de aprendizagem escolar dos alunos pobres. Muitas vezes, o que acontece é que a pobreza é utilizada como desculpa para justificar a ineficiência educativa da escola que não saber lidar como os desafios decorrentes das realidades culturais, econômicas e sociais vividas pelas famílias dos estudantes atendidos pela escola.

A representação social da pobreza faz parte da subjetividade social da escola, sendo compartilhada por todos os profissionais da equipe. O trabalho da psicóloga da escola, concentrado na avaliação dos problemas emocionais dos alunos, combinado com o trabalho da psicopedagoga, voltado para a avaliação das dificuldades de aprendizagem, culminam no encaminhamento de estudantes com possíveis deficiências para diagnósticos específicos e definitivos. O trabalho da equipe psicopedagógica, realizado a pedido dos professores, é isolado do trabalho pedagógico dos professores em sala de aula. A falta de integração entre esses profissionais (psicóloga, psicopedagoga e professora), em torno dos problemas concretos específicos de cada aluno, termina transformando o diagnóstico do aluno apenas em um instrumento para identificação dos alunos com necessidades especiais, sem maiores consequências para o trabalho pedagógico em sala de aula. Para esses profissionais, a pobreza, como determinação social, é usada para justificar as dificuldades enfrentadas por professores e seus alunos em sala de aula.

Os problemas da pobreza acentuam as dificuldades dos alunos. Alguns possuem dificuldades de ordem neurológica e emocional, outros são problemas decorrentes do grave drama social. Veja a ficha dessa aluna: segundo o relato da mãe ela é muito nova em relação à irmã mais velha. A mãe alega não acompanhar a filha por ser uma pessoa muito doente e declara que o pai faz todas as vontades da filha deixando que ela fique mimada demais (Conversa Informal com a psicóloga Eneida em 13.03.2012).

Essa fala da psicóloga da escola confirma a representação da pobreza expressa também por outros profissionais como geradora, em si, das dificuldades de aprendizagem do aluno. Nesse caso, as dificuldades são consideradas consequências diretas do modo de vida dos alunos, provocando distúrbios neurológicos e emocionais intransponíveis. Uma vez diagnosticados, esses alunos podem ser desconsiderados uma vez que suas dificuldades de aprendizagem independem de fatores pedagógicos

convencionais. Essa visão reforça os processos de dessubjetivação das dificuldades de aprendizagem de cada estudante que por não ser sujeito fica condenado a ser permanentemente discriminado em todo o seu percurso escolar futuro. Para complicar ainda mais, os professores que possuem alunos diagnosticados podem exigir turmas com número reduzido de alunos.

Mais uma vez, a representação simbólica simplificada, reificada e determinista das consequências da pobreza justifica plenamente a incapacidade do sistema escolar em promover a aprendizagem de todos os estudantes, ou de recuperar aqueles alunos que apresentam limitações pessoais e que, mais cedo ou mais tarde, de um modo ou de outro, são excluídos dos processos de ensino e de aprendizagem, mesmo podendo permanecer na escola sem se desenvolverem. Percebe-se que as dificuldades de aprendizagem são subjetivadas a partir de fatores externos à escola e à sala de aula, ficando, nessa perspectiva, distantes da relação professor-aluno.

Nessa linha de pensamento, não é a qualidade emocional do vínculo professor-aluno, nem o modelo pedagógico homogeneizador que está em questão, mas as limitações do aluno para seguir o padrão de ensino-aprendizagem previamente estabelecido pela escola. Para os profissionais da escola, quando os alunos apresentam dificuldades orgânicas e emocionais, seu percurso escolar fica prejudicado por terem suas funções cognitivas e emocionais comprometidas, dificultando sua aprendizagem e se, além disso, esses alunos ainda se deparam com a falta de apoio familiar a situação torna-se mais difícil de ser superada pela escola. É a escola o agente de mudança, pois não há a compreensão de que o aluno pode ser desafiado a superar suas próprias dificuldades, que pode ser capaz de, como sujeito de sua história, avançar em seu próprio desenvolvimento.

Os professores afirmaram, em diversas ocasiões da pesquisa, que se sentem despreparados para enfrentar a diversidade de problemas (neurológicos, emocionais, comportamentais, e outros) apresentados pelos alunos em sala de aula, recorrendo à equipe de apoio para que, uma vez o aluno seja diagnosticado, sintam-se mais respaldados para justificar a não aprendizagem daqueles alunos que apresentaram problemas. Os alunos não aprendem porque têm problemas e os problemas tem sua origem em sua condição de pobreza. Essa justificativa desobriga a escola de assumir a responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno.

Meus alunos têm problemas de saúde e problemas emocionais que eu não sei como resolver. Sei que a causa desses problemas está na pobreza, mas não somente nela. Em relação aos pais eles também são mal educados e chegam a ser agressivos porque não querem assumir suas responsabilidades como pais. Eles criam problemas que não existem e não ajudam os filhos com as tarefas de casa. (Comentário informal da Profª Socorro em 13.03.2012)

As práticas ritualizadas da sala de aula ignoram a participação do aluno como sujeito singular e contribuem para que os alunos considerados fracos sejam deixados para trás e se percam ao longo de seu percurso formativo. Se a família desse aluno não se interessa por ele, a escola tende a abandoná-lo. No caso do aluno que não avança porque está impedido por uma limitação qualquer (orgânica, comportamental ou emocional), a própria limitação justifica a não aprendizagem, não restando muito ao professor fazer para ajudar o aluno a superar suas dificuldades e avançar em seu desenvolvimento. Nesses casos, a responsabilidade pela não aprendizagem resulta das condições de vida da criança no meio familiar, ou de suas condições orgânicas ou emocionais e não da qualidade da relação concreta professor-aluno em sala de aula. Isso termina indicando que o aluno não aprende por razões externas (que estão fora da criança, fora da sala de aula, fora da escola) que escapam ao controle do professor eximindo-o de qualquer responsabilidade pelo desenvolvimento do aluno. O aluno passa a ser refém de suas circunstâncias não podendo romper com suas determinações.

Na concepção hegemônica dos profissionais da escola, as dificuldades de aprendizagem decorrem das limitações pessoais (orgânico-neuro-biológicas), sociais (relações familiares), culturais (pouco acesso à cultura letrada) e econômicas (condição de pobreza) que reduzem as possibilidades de desenvolvimento das crianças mais vulneráveis. O modelo cognitivista vigente termina por dessubjetivar o aluno tornando-o incapaz de mobilizar seus recursos psíquicos para a superação de suas próprias dificuldades de aprendizagem. Ao disciplinar o aluno apenas para que ele reproduza intelectualmente o que foi ensinado e não para exercer com autonomia, sua criatividade, sua imaginação e sua capacidade para solucionar problemas, a escola tradicional restringe as possibilidades de realização de um trabalho pedagógico aberto e colaborativo, que valorize as expressões singulares do sujeito histórico-social que potencializariam a diversidade de estratégias de ensino e as múltiplas alternativas de aprendizagem. Nessa perspectiva o desenvolvimento dos alunos instigaria o desenvolvimento humano dos professores e os professores, ao se colocarem em permanente processo de desenvolvimento humano, seriam mais bem preparados para

usar seus potenciais criativos e promoverem o desenvolvimento integral da própria escola.

O peso das determinações advindas das condições sociais e econômicas parece limitar as possibilidades de superação dos estudantes como afirma a professora Socorro:

De que pobreza estamos falando? Para mim essa pobreza não é o que importa. O que importa é o cuidado. Temos crianças que não recebem nenhum cuidado das famílias para virem à escola. Muitos se apresentam tão sujos que temos que dar banho neles antes de fazer um passeio e até emprestar uma camisa limpa para poder sair com os colegas, outros meninos tem muito piolho, chegam sujos, malcuidados e muitas vezes com fome. Acho que o que atrapalha é essa idéia que tudo tem que ser transferido pela escola. Às vezes a gente fica sendo muito paternalista, mas então não vamos fazer nada? Sabemos que eles precisam e por isso vamos fazendo o que está ao nosso alcance. (Prof.^a Socorro, Coordenação Coletiva em 02.05.2012)

A pobreza como fenômeno social complexo se apresenta na percepção das professoras como: falta de recursos financeiros (para compra do material didático), a falta de cuidados básicos (limpeza e higiene), falta de conhecimentos (analfabetismo), falta de ordem (regras), falta de carinho e atenção para com os filhos (grosseria, brutalidade, violência doméstica) e outros déficits. Essa visão impede o reconhecimento das potencialidades que cada estudante traz consigo: afetividade, criatividade, imaginação e outras. Na subjetividade social da escola, as famílias que não conseguem prover as necessidades básicas da criança, também não conseguem incentivá-la e acompanhá-la em sua aprendizagem escolar, o que não precisa ser necessariamente verdadeiro, ao contrário, mesmo as famílias mais carentes, possuem saberes, visões de mundo e experiências que podem ser consideradas enriquecedoras e servirem para incentivar as crianças a encontrarem alternativas diferenciadas de sobrevivência. Carência material nem sempre redundando em carência afetiva.

3.2.2 Subjetividade social e a Política de Ciclos (BIA)

Os três anos iniciais do ensino fundamental correspondem ao Bloco Inicial da Alfabetização – BIA. Possuem importância central para o desenvolvimento de todas as crianças que frequentam a escola pública, por serem dedicados à aprendizagem dos instrumentos e recursos necessários para a imersão do aluno na cultura escolar letrada (alfabetização, letramento e à aprendizagem dos conceitos básicos fundamentais de espaço, tempo, quantidade e outros). O Bloco Inicial de Alfabetização (BIA) é

reconhecido como estratégico para o desempenho futuro do aluno em toda sua trajetória escolar. As experiências escolares, vividas a partir dos anos iniciais, podem tornar a escola simbólica e afetivamente significativa no percurso escolar futuro do estudante. A entrada na cultura escolar letrada, proporcionada pelos anos iniciais e, em especial, pelos processos de alfabetização e letramento, deveria ser acompanhada de especial atenção e incentivo à criança de modo a transformar a vivência escolar em uma experiência rica, prazerosa e criativa. Infelizmente, muitas vezes, ocorre o inverso. A escola deixa de ser um espaço interessante para o desenvolvimento prazeroso que instiga a curiosidade para se tornar uma obrigação mecânica e entediante na vida da criança.

Discutir elementos da subjetividade social da escola em relação ao Bloco Inicial da Alfabetização (BIA) como uma etapa importante da Política de Ciclos de Desenvolvimento implica em tentar enfrentar o desafio de compreender um pequeno fragmento da complexa rede que articula a função social da escola, suas hierarquias de poder, a organização formal e informal da escola, seus modelos pedagógicos conflitantes, as múltiplas identidades profissionais, as representações sobre o papel do professor e as inúmeras concepções de ensino e de aprendizagem. Nosso foco voltou-se para as concepções de ensino e de aprendizagem que emergiram durante a pesquisa com o objetivo de compreender os desdobramentos da subjetividade social da escola na institucionalização do BIA como etapa inicial da Política de Ciclos.

Ao longo dos dois anos de convivência com os professores, o pesquisador foi, aos poucos, percebendo a complexidade relacionada à multiplicidade de concepções de ensino e de aprendizagem expressadas por cada professor em diferentes momentos da pesquisa. Não se trata de buscar uma definição hegemônica para essas concepções, nem de atestar sua eficiência ou eficácia, mas de identificar como as incertezas existenciais, conflitos e contradições, presentes nas relações pessoais e profissionais, terminam contribuindo para que essas concepções emergjam como uma produção subjetiva complexa dos professores. Nosso interesse não se voltou para as concepções em si, mas para como essas concepções, subjetivadas socialmente, impactam na forma de condução do trabalho pedagógico dos professores e na gestão pedagógica da escola.

As concepções de ensino e de aprendizagem são produções subjetivas (conscientes ou inconscientes), de cada professor singular, que orientam sua ação na

relação com os alunos, com os colegas, com os coordenadores pedagógicos e com a própria direção da escola. Embora sejam atravessadas pelas diretrizes pedagógicas, propostas curriculares e outras políticas públicas institucionalizadas, estão fundadas, principalmente, na experiência do professor como sujeito histórico de sua prática docente. Os professores que atuam há muitos anos na escola e que defendem e se identificam com sua prática estão seguros de que nenhuma teoria pedagógica ou concepção inovadora, vinda de fora da escola (treinamento, capacitação, pesquisa acadêmica), seja capaz de substituir ou de se incorporar aos conhecimentos produzidos em sua experiência prática vivida em sala de aula. Para eles a práxis pedagógica, ou seja, a experiência em sala de aula é insubstituível e basta-se a si mesma.

Acreditamos que as discussões sobre as produções subjetivas, relacionadas com as concepções de ensino e de aprendizagem dos professores, ajudarão a compreender, a partir do interior da escola, os posicionamentos dos professores (de aceitação, adesão ou resistência) em relação às diretrizes do BIA. Para a maioria dos professores as diretrizes são propostas artificiais simplificadoras, formuladas sem considerar as dificuldades concretas enfrentadas no cotidiano da sala de aula. Inicialmente, nosso objetivo foi identificar como se organizam dinamicamente, no espaço social da escola, os elementos subjetivos produzidos pelos professores em relação às diferentes concepções de ensino e aprendizagem. A adoção de um modelo pedagógico permite compreender como se orientam as ações e práticas de ensino dos professores. O modelo conceitual presente na subjetividade individual de cada professor termina guiando suas ações em sala de aula.

Duas tendências principais foram identificadas na pesquisa: uma visão pedagógica tradicional e uma visão mais aberta às inovações e experimentações pedagógicas, coincidindo com as tendências identificadas na pesquisa sobre subjetividade social da escola de Teles & Loyola (1999). Nas duas seções seguintes abordaremos essas duas tendências principais: o paradigma da escola tradicional e perspectiva educacional criativa.

3.2.2.1 A perspectiva educacional tradicional.

As práticas pedagógicas tradicionais, por serem essencialmente excludentes, guardam proximidade com os modelos políticos de dominação nos quais a hierarquização torna-se historicamente presente nas relações sociais. Não há dominação sem uma definição de papéis que seguem um controle hierárquico. Sem respeito às hierarquias a dominação tende a desaparecer.

A escola pesquisada orienta-se hegemonicamente pelo paradigma da escola tradicional segundo o qual: os professores mais antigos têm privilégios em relação aos professores recém-chegados, os professores ensinam para alunos que aprendem, nem todos possuem os mesmos direitos de participação, a cultura escolar (de base científica) é superior aos saberes populares. Nessa seção, ver-se-á como se expressam os profissionais que atuam sob esse paradigma. Chamou atenção do pesquisador que a maior parte dos profissionais que fazem parte desse grupo não se assume como professores tradicionais. Nas coordenações coletivas permaneciam em silêncio, não revelando ou defendendo sua posição, mas deixando-se representar por porta vozes de suas concepções. Contudo, ao longo da pesquisa, em conversas informais provocadas pelo pesquisador, esses professores foram, aos poucos, revelando indiretamente suas preferências pelo modelo tradicional de ensino, sem fazê-lo de forma aberta e explícita.

A Prof^a. Nilza é uma das professoras fundadoras da escola, experiente (possui mais de vinte anos de magistério), comprometida com seu trabalho, altamente responsável, mostra-se permanentemente preocupada com a aprendizagem dos alunos. Considerada pelos colegas uma das melhores professoras da escola, o primeiro contato do pesquisador com seu trabalho deu-se na primeira reunião com os pais de alunos realizada no início do semestre letivo. Durante toda a reunião, a Prof.^a Nilza expôs sua forma de trabalhar, sem dar abertura para questionamentos dos pais e sem demonstrar interesse em dialogar com eles, colocando-se em uma posição hierarquizada e distante dos pais e mães presentes. Os pais, calados o tempo todo, não levantaram qualquer tipo de questionamento sobre o trabalho da professora.

Claro que se o aluno falta (às aulas) vai atrapalhar (a turma). Vou pontuar um por um, mas, no geral, eles estão fracos na leitura. Depois, precisam estudar a tabuada, precisam ter agilidade, mas gostam muito de conversar. Nesse ano, acabaram as brincadeiras, hora de brincar é de brincar, hora de tarefa é de tarefa. Vou botando eles para treinar,

mas os pais tem que olhar o caderno e verem o que os meninos fizeram. Eles não aprendem sozinhos. (Prof.^a Nilza na reunião com pais em 01.03.2012).

Em nossa convivência com a Prof.^a Nilza, fomos percebendo que ela raramente sorria, ou se mostrava descontraída. Para ela, a seriedade faz parte do papel exercido pelo bom professor que, na sua visão, precisa seguir os rituais escolares que legitimam sua autoridade, mantendo a disciplina em sala de aula. A disciplina cria uma ordem hierarquizada que, apesar de distanciar o professor dos alunos, possibilita controlar as atividades do aluno a partir dos comandos impostos pelo professor. Não há espaço para abertura criativa, as tarefas precisam ser executadas por todos dentro do mesmo padrão.

Nessa perspectiva, disciplina, controle e hierarquia são condições necessárias para a realização de um bom trabalho em sala de aula que busca assegurar, dentre outras coisas, a autoridade da professora perante seus alunos. Nesse modelo, o treinamento repetitivo e mecânico da leitura, da escrita e da tabuada tornam-se as técnicas mais utilizadas para a aprendizagem dos conteúdos ensinados. Para manter a atenção da turma, a disciplina é uma exigência que torna os alunos (corpos) dóceis, dispostos a obedecerem aos comandos da professora, seguindo rigidamente as regras estabelecidas sem promover questionamentos. Na perspectiva de Foucault (2013), esse modelo de escola se inspira na sociedade disciplinar do século XVIII e tem como objetivo principal fazer com que os conteúdos escolares sejam aprendidos e reproduzidos sem gerar conflitos. Na escola tradicional, segundo Freire (1987), o educador diz e os alunos escutam; o educador educa e os alunos são educados; o educador disciplina enquanto os educandos são disciplinados. O educador age e os alunos reagem conforme um único padrão binário de certo e errado. Qualquer desvio do padrão é criticado e reprimido. Nesse tipo de escola, voltada para o controle e para a disciplina, não há espaço para contestações, para pensamento crítico ou ideias divergentes do pensamento dominante do professor, com essa configuração a escola não favorece a emergência do sujeito histórico-cultural.

Na reunião como os pais, a profunda distância profissional mantida pela professora, manifesta-se explicitamente em suas expectativas em relação aos alunos. Para ela, o ensino deve partir do professor para o aluno não havendo possibilidade para uma interação que possibilite uma participação ativa e dialógica do aluno no processo de ensino-aprendizagem. A autoridade profissional da professora se afirma a partir do controle sobre o comportamento dos alunos, com ênfase na transmissão do

conhecimento escolar, cabendo ao aluno submeter-se passivamente aos comandos da professora, tendo que submeter-se aos seus comandos e as suas exigências.

Nessa visão, os alunos não são capazes de aprender sozinhos. Dependem da professora para aprender. A dependência dos alunos reduz as possibilidades de desenvolver sua autonomia, uma vez que não são reconhecidos como sujeitos capazes de protagonizar seu desenvolvimento em relação à aprendizagem escolar. Os alunos devem aprender o que a professora ensina, sem provocar tumultos ou patrocinarem objeções. O poder da professora se afirma na imposição, na disciplina e no controle.

Nesse modelo, o aluno desafiador que demonstra qualquer grau de independência geralmente é considerado pelo professor como indisciplinado e rebelde, ou seja, um mau aluno. Rossato (2009) pontuou que alguns alunos, ao se expressarem como sujeitos na escola, eram punidos por mau comportamento e incluídos no grupo dos alunos com dificuldades de aprendizagem. Esses mesmos alunos, ao trocarem para professores capazes de reconhecer e legitimar sua expressão como sujeito, superaram esse estigma, contornando suas dificuldades de aprendizagem. Dessa forma, as práticas pedagógicas que negam a autêntica dialogicidade professor-aluno, acabam reificando a aprendizagem dos conteúdos escolares, tornando o ensino e a aprendizagem uma tarefa dessubjetivada e a-histórica com consequências negativas para o desenvolvimento tanto do aluno quanto do professor.

As estratégias de ensino tradicional não focam o sujeito histórico-cultural como referente. Imposto pelo professor, esse modelo de ensino tende a se tornar mecânico e repetitivo, tornando o aluno passivo em sua relação educativa. Nas palavras de González Rey (2004b):

Uma criança pode cumprir os seus deveres escolares, mas fazer isso sem se envolver na tarefa, procurando apenas a aplicação de um conjunto de regras para chegar a um resultado. A ausência do sujeito como referente leva a pessoa a posicionar-se de forma passiva, orientada ao cumprimento, e não de forma criativa no que faz. O respeito pelo próprio pensamento, a produção de sentido associada à produção de novas ideias e posições é algo que ainda estimula poucas pessoas (GONZÁLEZ REY, 2004b, p.26).

Em outro momento da reunião com os pais de alunos, a Prof.^a Nilza, afirmou categoricamente:

Quero que vocês (pais de alunos) cobrem as leituras. As conversas e as brincadeiras atrapalham muito e eu estou aqui para cobrar, não estou aqui para

brincar. Tenho falado: acorda menino! Presta a atenção! Se eu estiver falando e ele estiver brincando, ele não aprende (Prof.^a Nilza na reunião com pais em 01.03.2012).

As afirmações impositivas dessa fala retratam a posição de forte dominação assumida pela professora na reunião com os pais que permaneceram calados. Esse profundo silêncio reflete a aparente submissão dos pais à autoridade institucional do professor. A autoridade é exercida como forma de estabelecer uma relação de dominação, sem abertura para o diálogo favorável à construção de uma autêntica parceria entre professora e pais dos estudantes em torno do desenvolvimento integral dos alunos. Essa relação impessoal e desigual coloca a professora em uma posição de poder aparentemente vantajosa perante os pais de seus alunos. O distanciamento entre a professora e os pais de seus alunos confirma o afastamento da escola em relação às famílias de seus alunos. Os pais não são chamados para participar das decisões da escola, ficando na prática, excluídos da participação na comunidade escolar, não podendo apresentar propostas que implique em mudanças e em melhorias na escola.

O silêncio e a concentração, exigidos durante as explicações em sala de aula, simbolizam a manutenção de uma relação desigual hierarquizada que estabelece uma tensão permanente, distanciando emocionalmente a professora de seus alunos da mesma forma em que demonstra o seu distanciamento dos pais desses estudantes. Essa forma de ensinar, voltada apenas para o desenvolvimento cognitivo do aluno, reforça a distância da professora, marcando sua autoridade como responsável por cobrar a reprodução do conhecimento repassado para os alunos. A submissão dos estudantes, mantida pela pressão exercida pela professora, retroalimenta a relação de dominação na sala de aula, resultando em um grande desgaste físico e emocional, expressado pelo estresse da professora ao final de cada semestre. A relação de poder mantida por meio da coação, a busca pela reprodução dos conteúdos ensinados, nega as singularidades e a diversidade existente na sala de aula, reduzindo a relação ensino-aprendizagem a uma operação mecânica de treinamento e reprodução sem questionamentos às imposições e comandos da professora.

Na sala de aula tradicional os alunos precisam ser disciplinados, vigiados e controlados para se tornarem úteis para a aprendizagem. A identidade do aluno, sua historicidade, suas relações com outros alunos, com sua família, seus valores, suas crenças, suas expectativas, seus sonhos, sua imaginação e seus desejos como sujeitos

histórico-culturais cedem lugar aos alunos dessubjetivados, sem identidade e sem história. Seus diferentes papéis sociais como criança, filho, amigo e cidadão se reduzem, ao papel de corpo-objeto-aluno que se manipula, modela e treina para que obedeça e responda corretamente aos comandos da disciplinarização (FOUCAULT, 2013). Essa forma impessoal de configurar a dependência do aluno torna a relação pedagógica impessoal, dissolvendo a diversidade e anulando os sujeitos históricos. Na sala de aula, tornam-se apenas corpos a-históricos, sem identidade, sem cultura, a serem trabalhados de forma homogênea e padronizada.

Essa visão tradicional do ensino é corroborada pela Prof.^a Socorro que levanta uma questão importante associada ao modelo de ensino defendido pela Prof.^a Nilza, ao se expressar da seguinte forma em uma conversa informal:

A situação está cada vez mais difícil na nossa área. Se os professores fossem severos como teria que ser somente uns 4 ou 5 alunos em uma turma de 26 passariam de ano. Isso significa que a maioria não vai bem. (Conversa Informal com Prof.^a Socorro em 05.07.2012).

Em diferentes momentos da pesquisa, as professoras, a despeito de serem esforçadas, dedicadas ao ensino e comprometidas com a escola, expressaram sua insatisfação por serem “obrigadas” pelas regras a promover os alunos do primeiro para o segundo ano e do segundo para o terceiro que não conseguiram obter os resultados de aprendizagem considerados satisfatórios para cada série estudada. A reprovação, mesmo sendo um instrumento para exclusão da maioria dos estudantes, na visão da professora, seria o único caminho para garantir a uniformidade e a qualidade do ensino em cada ano de estudo.

Para a Prof.^a Socorro, coordenadora pedagógica do BIA, a baixa qualidade da aprendizagem escolar é produzida mecanicamente pelos critérios flexíveis de aprovação que resultam na promoção automática do aluno de um ano para outro dentro do Bloco Inicial de Alfabetização – BIA⁸. Na sua compreensão, são esses critérios que terminam

⁸ No modelo de avaliação do Bloco Inicial de Alfabetização (três primeiros anos do ensino fundamental) o estudante só poderá ser retido ao final do terceiro ano do ensino fundamental. Essa determinação, institucionalizada há algumas décadas pela Política de Ciclos / (BIA), permanece alimentando desgastes, conflitos e insatisfação nos professores mais conservadores da escola.

gerando um acúmulo de problemas para os professores do terceiro ano, quando as dificuldades de aprendizagem se tornam visíveis, por meio do alto índice de reprovação registrado nesse ano. Independentemente das diretrizes da Política de Ciclos, são os critérios meritocráticos justificadores da exclusão que permanecem configurados na subjetividade dos professores mais tradicionais da escola.

As contradições existentes entre as regras criadas fora da escola (diretrizes do BIA) e as práticas dos professores revelam como os critérios meritocráticos subjetivados servem para hierarquizar a escola, gerando dicotomias que classificam os alunos em bons e maus, fortes e fracos, competentes e incompetentes, reforçando uma lógica binária cartesiana de certo e errado, de bem e mal, para todas as decisões e modelos de pensamento que eliminam o contraditório. A defesa de um modelo de ensino que promove a exclusão dos menos capacitados opõe-se à busca de alternativas pedagógicas inovadoras e criativas para lidar com as diferenças e com a diversidade dos alunos de uma forma flexível, adaptável às singularidades e às condições concretas de cada aluno. Como vimos anteriormente, a visão dicotômica, determinista e cartesiana, presente na relação centrada no mérito como critério de exclusão, acaba servindo também para discriminar professores efetivos dos temporários, novos de antigos, tradicionais de inovadores, causando uma cisão profunda nas relações entre todos os professores da escola.

Na perspectiva histórico-cultural de González Rey (2003a), o desenvolvimento humano é resultado de uma produção do sujeito, organizada a partir das condições objetivas e subjetivas (conscientes e inconscientes), produzidas e subjetivadas na relação histórico-social e expressada em cada uma de suas ações singulares. O sujeito não está sozinho, faz parte de uma trama social e a trama social tanto pode impulsionar seu desenvolvimento como pode restringi-lo. Pode-se perceber que o ensino meritocrático rígido, ao anular as produções singulares do sujeito, privilegia a homogeneização e, embora não haja reprovação explícita, acaba isolando os alunos considerados mais frágeis, anulando a possibilidade de lidar com a singularidade de cada estudante e suas dificuldades de aprendizagem específicas que permitiriam impulsionar cada um, motivando-os a superar suas próprias dificuldades.

A escola tradicional moderna, fortemente padronizadora, utilitária e tecnicista, não está preparada para lidar com a rede complexa de sentidos subjetivos produzidos

dinamicamente por cada estudante em relação aos conteúdos curriculares, ao professor, aos colegas, a sala de aula e à escola. A escola centrada em padrões rígidos de ensino desconsidera a singularidade de cada estudante e seu papel ativo na aprendizagem. Entendemos que, ao tornar-se sujeito de sua aprendizagem, o aluno, orientado e apoiado pelo professor, poderia mobilizar seus recursos subjetivos, buscando novos patamares de autonomia em seu percurso educativo. Na escola que privilegia tradicionalmente a disciplina, a dominação, a hierarquização não há condições para a aceitação da autonomia. Nessas escolas, buscar a autonomia implica em desafiar as relações de poder que organizam hegemonicamente todas as relações na escola. Desafiar esse poder hegemônico é o papel do sujeito histórico-cultural.

Em momento algum, em quase dois anos na escola, foi presenciada qualquer discussão coletiva entre os professores que envolvesse a melhoria da qualidade afetiva/emocional na relação ensino-aprendizagem, a busca por estratégias para atender a diversidade da sala de aula e, muito menos, a criação de alternativas visando fortalecer a autonomia do estudante na sua aprendizagem. O trabalho pedagógico dos professores se manteve restrito a cada atuação individual em sala de aula sem o compartilhamento de experiências positivas e a busca coletiva para a solução dos problemas específicos dos alunos. Na perspectiva tradicional da escola a disciplina sobrepõe a autonomia e a visão de aprendizagem não considera o desenvolvimento humano integral do aluno e de todo o tecido social da escola.

Embora seja mais jovem que suas colegas, a Prof.^a Yara também está na escola há mais de vinte anos. Considerada uma professora séria e exigente com a aprendizagem dos alunos, é reconhecida por seus pares como uma excelente professora alfabetizadora de séries iniciais.

Eu me sinto uma mãe protetora dessas crianças e sinto que todos têm que aprender, mas, para isso, elas têm que repetir muitas vezes. Faço tudo que elas precisam, mas tem alunos que não conseguem aprender. A mesma coisa acontece em minha família. Sempre que precisam, sou eu que resolvo. (Entrevista Pessoal com Prof.^a Yara em 20.02.2013).

A representação simbólica da mãe protetora indica que os alunos não estão sendo preparados para enfrentar e resolver suas dificuldades com autonomia. A proteção dada implica também na redução de autonomia, aumentando a dependência do aluno em relação à professora na superação de suas dificuldades de aprendizagem. A postura

maternal reforça simbolicamente a autoridade da professora, e indica, por outro lado, que ela não reconhece a criança como sendo capaz de avançar sozinha com autonomia em seu desenvolvimento. É interessante perceber que a dimensão simbólica do cuidado materno se mescla com a representação tradicional da docência nos anos iniciais de alfabetização. O papel de professora dos anos iniciais não pode ser confundido com o papel de mãe, embora certa sensibilidade para com as necessidades de crianças ajude a desenvolver o trabalho de alfabetização. Toda boa mãe deve preparar seus filhos para enfrentar os perigos e ameaças da vida. Entretanto, na escola, a professora tem o dever de desafiar os alunos para que avancem em sua aprendizagem e no seu desenvolvimento sem se tornarem frágeis e dependentes. O excesso de proteção anula as possibilidades de desenvolvimento com autonomia, desvirtuando o papel de educadora.

Em sua prática, a Prof.^a Yara utiliza a repetição intensiva dos conteúdos como estratégia de ensino, buscando resolver as necessidades das crianças, porém sem deixar de apresentar uma postura autoritária e disciplinadora. A Prof.^a Yara, assim como as professoras mais tradicionais da escola, resolve os problemas sem favorecer o protagonismo espontâneo do aluno em sua trajetória formativa. Pode-se verificar que a dependência da criança em relação ao professor é um elemento presente na subjetividade social da dos professores mais antigos da escola. A relação de dependência impede o reconhecimento do estudante como sujeito histórico de sua aprendizagem, restringindo as possibilidades de seu desenvolvimento com autonomia.

Para compreender melhor os processos de alfabetização na sala de aula, o pesquisador propôs participar de algumas aulas do primeiro ano do BIA. Após ter conversado com a Prof.^a Angélica, considerada, por seus pares, uma das melhores alfabetizadoras da escola, o pesquisador foi autorizado a assistir algumas de suas aulas. O objetivo da observação não era avaliar o desempenho da professora, mas compreender como se estabeleciam as relações entre a professora e alunos nos processos iniciais da alfabetização.

A turma, com aproximadamente 25 alunos, era composta por crianças de 6 ou 7 anos de idade, dispostos em filas de carteiras individuais. A professora conduzia as atividades de sua mesa dirigindo-se para toda a turma. Após a chegada do pesquisador, algumas crianças ficaram curiosas e começaram a se movimentar na sala saindo de seus lugares para chamar a atenção do pesquisador. Por não conseguir manter as crianças em

seus lugares, a professora foi ficando cada vez mais nervosa a ponto de gritar com os alunos:

Presta atenção, menino! Volte para o seu lugar. Fique quieto! Se vocês não ficarem quietos não vão poder aprender nada. Presta atenção e fiquem calados! (Participação do pesquisador na aula da Prof.^a Angélica em 22.08.2012).

Durante boa parte da aula, o que mais chamou a atenção não foi a pressão da professora em manter as crianças (de 6 e 7 anos) em seus lugares, mas a maneira como expressou sua irritação, ralhando e gritando com elas, sem, em momento algum, chamá-las pelo nome. Durante toda a aula, a professora manteve-se distante sem demonstrar qualquer vínculo afetivo com os alunos da turma e com relação aos alunos mais curiosos (dois ou três), tratava as crianças de forma impessoal como se fossem pessoas estranhas com as quais não convivesse diariamente. Essa impessoalidade se expressava no fato de a professora nunca chamar os alunos pelo nome e sim de menino ou menina. Os alunos insistiam em chamar a atenção, e, para acalmar a professora, o pesquisador resolveu se retirar imediatamente da sala para não causar maiores transtornos. Essa torrente de emoções, presentes naquele momento na sala de aula, demonstrou o desconforto da professora causado pela indisciplina dos alunos na presença do pesquisador, mas de fato foi a observação do pesquisador sobre sua aula que desestruturou a professora emocionalmente. O distanciamento afetivo entre a professora e os alunos ficou evidente naquele momento, demonstrando que as relações da professora com os alunos eram permanentemente tensas e impessoais. O foco da professora não era a participação dos alunos, mas o cumprimento da atividade programada para aquela aula, alheia à curiosidade das crianças. Em momento algum a professora aproveitou a movimentação das crianças e sua curiosidade para incentivar a aprendizagem dos alunos, eles estavam desorganizando o trabalho da professora. A inesperada movimentação das crianças desestabilizou o controle da atividade pedagógica programada, causando descontrole e irritação na professora.

As relações de poder na sociedade disciplinar se estabelecem a partir de uma organização hierarquizada semelhante a que foi presenciada na sala de aula: o corpo (dessubjetivado) precisa ser adestrado para se tornar útil. Esse adestramento precisa ser docilizado por meio da coerção. Nessa perspectiva, disciplinar significa domesticar os corpos para que obedeçam e tenham seus gestos e comportamentos controlados (FOUCAULT, 2013). Essa representação da disciplinarização dos alunos de modo a se

ajustarem a um modelo escolar imposto pelo professor nega a identidade e a singularidade dos alunos, dessubjetivando-os no intuito de domesticá-los. Evidentemente que nessa perspectiva não há possibilidade de se pensar em uma sala de aula na qual a autonomia se faça presente.

Enquanto a tradicional sociedade autorizava o professor a usar de coerção (física, emocional ou simbólica) para controlar os alunos na sala de aula, a regência da sala de aula realimentava o modelo tradicional de ensino. Em uma sociedade mais aberta, igualitária, flexível, avessa às imposições e à domesticação, a função social do professor deveria se deslocar dos modelos de dominação para modelos mais flexíveis de negociação dos espaços de poder. Como na sociedade atual o professor da escola pública pode ter seu papel profissional questionado democraticamente pela própria comunidade escolar (e mais especificamente pelos pais dos estudantes), uma postura autoritária do professor amplia os conflitos e tensões nas relações entre escola, família e comunidade. A escola tradicional enfrenta dificuldades para admitir relações isonômicas e horizontais, tornando as estratégias de ensino tradicionais cada vez mais inócuas ou ineficazes frente aos desafios da realidade social complexa da sociedade contemporânea.

Em uma segunda tentativa de observar a dinâmica de sala de aula, a curiosidade dos alunos continuava causando desconforto para a professora. Após essa segunda observação, a Prof.^a Angélica admitiu não estar preparada para ser observada em sua prática de ensino. Apesar de desenvolver seu trabalho há muitos anos e ser considerada, por seus pares, uma excelente alfabetizadora, por ser uma professora disciplinadora, busca controlar todos os movimentos dos alunos em sala de aula. Para ela, o aluno, para aprender, deve se submeter às suas ordens da professora e prestar a atenção à sua aula. A presença do pesquisador perturbou o controle rígido da turma, desestabilizando emocionalmente a professora.

De forma muito parecida, outras professoras tradicionais consideram o trabalho de sala de aula um trabalho muito sério e não admitem que os alunos se movimentem de suas carteiras ou que façam brincadeiras uns com os outros durante as aulas. Por ter que fazer um controle contínuo do comportamento de seus alunos, o desgaste pessoal e emocional da professora tem acarretado sérios problemas a sua saúde, tais como mal-estar, insônia, fadiga e outros. Para ela, a aprendizagem dos alunos deve acontecer em

meio ao silêncio que favoreça a concentração dos alunos. A disciplina permite que cada aluno seja controlado em seu lugar na sala de aula, submetendo-se aos comandos do professor. Qualquer movimentação, sem autorização e controle do professor, pode ser interpretada como um desrespeito ao seu trabalho.

O mal estar gerado pela presença do pesquisador em sala de aula revelou as contradições entre a imagem de professora competente e segura e o seu descontrole emocional frente à desorganização momentânea da sala de aula. Possuidora de práticas de ensino consolidadas em anos de experiência em alfabetização, ao ser observada pelo pesquisador, a professora se sentiu insegura. A presença do pesquisador a desestabilizou emocionalmente, fazendo-a sentir-se intimidada ao ser observada. Demonstrando ser sempre uma professora alfabetizadora segura, apoiada de sua longa experiência de magistério, a presença do pesquisador abalou suas convicções em relação às sua forma de ensinar, deixando-a muito insegura.

As professoras alfabetizadoras mais antigas da escola não admitem mudar suas estratégias de ensino, são extremamente conservadoras. Para elas, os anos de experiência são suficientes para atestar sua competência profissional, mesmo sabendo que muitas crianças não conseguem ser alfabetizadas pela escola. Embora não aceitem ser chamadas de professoras tradicionais e, no discurso, dizerem aceitam mudanças, na prática, elas não cansam de repetir que as propostas de mudanças pedagógicas propostas pela Secretaria são somente “para inglês ver”, ou seja, mudam para que tudo continue como está.

Você sabe que a função principal da escola é ensinar o aluno. Se o aluno não aprender não fará mais nada. Na sua apresentação de ontem (feita pelo pesquisador sobre a política de ciclos), você ficou me olhando como se eu não quisesse mudar. Quando eu falei da política pública você me olhou sem falar nada e eu interpretei que você estava pensando: lá vem a Socorro com a ideia de que não quer mudar. Não é isso, eu quero mudar. Nós queremos mudar, só que nós queremos que o pessoal ajude e que participe. Afinal de contas o aluno tem que aprender. Se ele não aprende não consegue fazer mais nada (Conversa Pessoal com Prof.^a Socorro em 21.02.2013).

Na verdade, a expectativa da Prof.^a Socorro é de que todas as professoras da escola estivessem comprometidas com aulas de reforço para recuperação dos alunos com dificuldades de aprendizagem. O ensino dos conteúdos curriculares para reprodução do conhecimento se contrapõe às propostas voltadas para o desenvolvimento humano, com a utilização de práticas educativas, abertas, criativas e inovadoras, mobilizadoras de novos sentidos subjetivos nas relações dialéticas e dialógicas

experimentadas por alunos e professores no espaço da escola. A ideia de ministrar aulas de reforço não implica em mudanças nas práticas tradicionais, ao contrário, reforça as posições de poder e não altera significativamente as relações de dominação da escola. As aulas de reforço, da forma como são propostas, se reduzem a mais do mesmo.

Todo processo de mudança profunda implica em uma redistribuição das configurações e das redes de poder. A escola é um espaço político no qual, de um modo geral, a política pública vem para propor mudanças que podem ameaçar o *status quo*, as posições estabelecidas ou os privilégios adquiridos. À medida que a adoção de novas regras terminam afetando a distribuição de poder na escola a adoção de novas regras tendem a mudar as condições de trabalho. Contudo, a afirmação do desejo de mudar entra em contradição com as práticas adotadas pela escola. O desejo de mudar, verbalizado pela Prof.^a Socorro, deixa claro que quem tem que mudar é o outro para se ajustar às suas expectativas. Para ela, todos os demais professores deveriam ministrar em aulas adicionais de reforço aos alunos do terceiro ano ameaçados pela reprovação. Embora confirme sua preocupação com a aprendizagem dos alunos, não consegue convencer os colegas a trabalharem com aulas adicionais para recuperação desses alunos. Como não há uma adesão coletiva a essa proposta, a Prof.^a Socorro, como coordenadora do BIA, assume, *para inglês ver*, as aulas de reforço destinada aos alunos passíveis de reprovação.

Aqui nós temos várias pessoas e cada uma delas tem uma função. Sei que essa função é diferente da sala de aula e algumas pessoas nem podem trabalhar com os alunos. Veja a T...é pedagoga, mas ela fica mais fazendo levantamentos e repassando esses levantamentos. Não pega um aluno para fazer reforço. A orientadora escolar também não. R... e M.. estão fora da sala por motivos de doença. M.. é secretário. M...e M2... estão na burocracia. Cada um está em seu quadrado. Pouca gente se preocupa como a aprendizagem. E no final tudo estoura na cabeça de quem? Do professor? Não há coletivo. Quem tem que dar conta é o professor, quem tem que resolver o problema de aprendizagem do aluno é o professor se cada um ajudasse com um aluno por meia hora por dia já ajudaria muito. Nós temos muitos problemas, não conseguimos sozinhos. Tudo o que fazemos é culpa do professor, mas o professor está sozinho (CP com Prof.^a Socorro em 21.02.2013).

Como a participação de todos os professores nas decisões da escola não é aberta e democrática, a organização do trabalho pedagógico acaba sendo responsabilidade individual de cada professor. Não há uma integração que permita a atuação coletiva dos professores que são responsabilizados individualmente pela aprendizagem dos alunos. Não existe uma integração do corpo de professores juntamente com os outros profissionais (psicólogo, psicopedagogo e outros) para fazer com que a escola trabalhe

coletivamente. Também não há uma unificação sistemática que permita realizar os processos de ensino de forma realmente compartilhada entre os profissionais da escola. Na compreensão da Coordenação Pedagógica do BIA, entretanto, todos os professores deveriam ministrar aulas de reforço. Como essa estratégia não é compartilhada por todos da equipe, o reforço para o terceiro ano é feito individualmente, de forma precária, pela coordenadora do BIA que tenta sozinha minimizar o número de reprovações no terceiro ano.

O modelo de ensino, configurado subjetivamente pelos professores mais conservadores da escola, privilegia a reprodução de conteúdos curriculares, mantendo a dependência do aluno em relação ao professor. Nesse modelo, as relações hierarquizadas, protagonizadas pelas professoras tradicionais, distanciam emocionalmente as professoras dos alunos, reduzindo a participação criativa da criança na aprendizagem ao negar as dimensões lúdicas e corporais favorecedoras da aprendizagem. Nesse modelo, as relações dialógicas e dialéticas que poderiam proporcionar oportunidades de troca significativa (de conhecimentos, saberes e experiências) são desconsideradas nas atividades em sala de aula. Os estudantes que não atendem aos padrões estabelecidos são, discretamente, excluídos do processo embora, por força da Política de Ciclos, sejam obrigatoriamente promovidos de um ano para outro permanecendo na escola, muitas vezes sem apresentar qualquer avanço ou desenvolvimento de suas habilidades e competências.

A promoção automática do aluno é uma aberração. O aluno não sabe, mas, aprova, aprova, senão não vamos conseguir empréstimos. A reprovação pode se dar por vários motivos. Veja a aluna do 5º ano da Prof. Rute, ela não acertou nada, exceto o que estava escrito no quadro. Quando você pega uma batata podre ela já está podre não dá para consertar. O que está dentro da autonomia da escola já é feito. Essa escola é muito boa porque é pequena. Uma escola grande é uma babel. Aqui nós podemos lapidar o aluno (Entrevista pessoal com Prof. Alberto em 21.02.2013).

Mais uma vez surge a defesa da reprovação como solução mágica para a qualidade da educação. As crianças que não foram preparadas adequadamente e que continuaram sendo promovidas de um ano para o outro sem qualquer mobilização da escola em torno de sua aprendizagem, nessa visão, acabam contaminando todo o trabalho da escola. Todas essas questões reafirmam o modelo de exclusão configurado na subjetividade social da escola. Não há qualquer questionamento em relação à qualidade da relação entre professor e aluno e da forma de acolher integralmente os alunos em processos criativos de aprendizagem, promovidos por toda a equipe da escola

de forma coletiva. O modelo hierarquizado que distancia e exclui invalida as possibilidades de um trabalho humanizado e cuidadoso com cada criança. Apesar da configuração predominantemente conservadora da escola pesquisada, identificamos algumas professoras que, silenciosamente, trabalham o ensino e a aprendizagem em uma perspectiva diferente da apresentada até o momento.

3.2.2.2 As alternativas criativas de ensino e aprendizagem

Pesquisadores como Mitjás Martínez (2006, 2009, 2012), Amaral (2006), Mozzer (2008), Hoyer (2010) e Oliveira (2010) têm demonstrado como a aprendizagem criativa pode se tornar um elemento importante para o desenvolvimento humano relacionado à produção de uma educação de qualidade. Algumas professoras da escola pesquisada trabalham em uma perspectiva diferente das professoras tradicionais.

Aqui eu sou considerada carinhosa demais com os alunos. Desde os 10 anos eu vivia na casa “dos outros” e tive que aprender a cativar a todos para conseguir sobreviver. A aluna X. não tinha cadernos e nenhum material, mas então sem que eu esperasse ela chegou com uma mochila de rodinha usada com todos os cadernos necessários. Chegou e me abraçou e eu fiquei muito feliz por ela ter conseguido todo o material necessário (Conversa Informal com Prof.^a Fernanda em 07.03.2012).

Em diferentes ocasiões, a forma carinhosa e sorridente como a Prof.^a Fernanda aproximava-se de seus alunos, das colegas de trabalho, dos funcionários da escola e das pessoas em geral chamou a atenção do pesquisador. A necessidade de ser carinhosa com os alunos indica a importância dada à qualidade do vínculo afetivo da professora com as pessoas em geral, configurada em sua subjetividade como um elemento de sobrevivência. Não demonstrava estar interessada em exercer o poder ou o controle, mas buscava aceitar e ser aceita, cativando a simpatia do outro, especialmente de seus alunos.

Em diferentes momentos da pesquisa, pode-se presenciar a Prof.^a Fernanda abraçada aos alunos de uma forma afetuosa, demonstrando preocupação com suas carências afetivas e materiais. Percebemos que, na subjetividade individual da Prof.^a Fernanda, o afeto demonstrado com os alunos e com as demais pessoas em geral era uma expressão que ultrapassava a sala de aula. Essa atitude de aproximação com os alunos era, em vários momentos, criticada por outras colegas que consideram o distanciamento um requisito necessário para a realização do trabalho pedagógico. A

presença de uma professora preocupada em estabelecer vínculos emocionalmente significativos com seus alunos gera mal-estar, por fugir dos padrões tradicionais de hierarquização que separam professora de seus alunos.

A Prof.^a Luciana também demonstrou ter um olhar diferenciado para com os alunos. Dinâmica e criativa, possuidora de longa experiência de ensino, surpreendeu as colegas por preferir iniciar seu trabalho na escola como professora alfabetizadora.

Fui alfabetizada quase que naturalmente. Minha mãe “trabalhava em casa de família” e sempre trazia revistas em quadrinhos para casa e eu quando fui para o primeiro ano praticamente já sabia ler. Aprendi a ler pelo método global, não pelo método silábico. Nesse método, aprendia a ler a palavra toda. A palavra global. E seguia escrevendo pequenas frases. Duas professoras me marcaram nesse período, a professora do primeiro ano e a professora do terceiro ano sendo que a professora do terceiro ano fazia muitas atividades “artísticas” que eu terminei reproduzindo anos depois em minha prática em sala de aula. Em algum momento me peguei fazendo coisas que a minha professora fazia (Entrevista Pessoal com Prof.^a Luciana em 31.10.2012).

Pelo fato de reconhecer nos seus alunos parte de sua história, a Prof.^a Luciana sempre procurou transformar sua experiência de ensino em experiência gratificante e significativa para todos. Comprometida com a aprendizagem de todos os seus alunos, gosta de ensinar de forma criativa, transformando suas experiências pessoais, em relação à sua própria aprendizagem, em experiências altamente gratificantes e significativas para os seus alunos. Toda sua criatividade tem sido direcionada para incentivar os alunos a aprenderem cada vez mais. Para a Prof.^a Luciana a alfabetização é um processo que se mobiliza na criança a partir da curiosidade e da imaginação. Suas experiências lúdicas, relacionadas com a aprendizagem, proporcionadas por suas professoras do primeiro e do terceiro ano, foram importantes para que, ao se tornar professora alfabetizadora, realizasse também atividades criativas com seus alunos.

Sempre achei uma responsabilidade muito grande alfabetizar crianças. Tem gente que vai ser alfabetizadora para receber a gratificação de alfabetização, mas não está realmente ligada na questão da alfabetização. Para mim essa sempre foi uma responsabilidade muito grande. Sempre gostei de trabalhar com as crianças maiores já alfabetizadas, mas nas turmas de alfabetização que tive foram poucas as crianças que não conseguiram ser alfabetizadas comigo. Tive poucos casos de crianças com problemas que, de fato, continuaram com problemas de aprendizagem em outras séries. Acompanhei os alunos que alfabetizei nessa escola até pouco tempo. (Entrevista Pessoal com Prof.^a Luciana em 31.10.2012).

Os sentidos subjetivos produzidos pela Prof.^a Luciana em relação à tarefa de alfabetizar estão permeados pelo compromisso e pela responsabilidade assumidos em relação à aprendizagem de cada um de seus alunos. Mesmo assim, algumas crianças não

conseguiram ser plenamente alfabetizadas e, por falta de articulação entre o trabalho dos professores nos anos seguintes em torno das dificuldades de cada aluno, os alunos mal sucedidos continuaram apresentando problemas nas séries seguintes. Por outro lado, percebe-se que a professora estabeleceu vínculos profundos com cada alfabetizando para além do primeiro ano de alfabetização, acompanhando esses alunos durante o tempo em que permaneceram na escola.

Sentir-se bem trabalhando com crianças pequenas e acompanhar o desenvolvimento de cada aluno faz da alfabetização e do letramento algumas das tarefas mais desafiadoras e complexas do Ensino Fundamental. Alfabetizar uma criança requer muito mais que conhecimentos específicos ou técnicas de alfabetização e letramento, que, embora sejam necessárias, ainda não garantem que todas as crianças sejam alfabetizadas. É uma aprendizagem que deveria ser mobilizada a partir da curiosidade, fantasia, imaginação da criança por meio de atividades que fossem significativas e estabelecessem vínculos entre professores e alunos.

Por isso, a professora reconheceu que, mesmo com todo o empenho demonstrado, algumas crianças que tiveram problemas na fase de alfabetização continuaram apresentando problemas de aprendizagem nos anos posteriores de sua escolarização, confirmando que esses processos tornam-se instrumentos chave para o sucesso do aluno em todo seu percurso escolar posterior ao primeiro ano de escolarização.

Rossato & Mitjás Martínez (2013) demonstram que as experiências vividas pela criança com o professor e com os colegas em sala de aula podem mobilizar os sentidos subjetivos favorecedores de sua aprendizagem. Processos de ensino e de aprendizagem que incorporem estratégias dialógicas, em uma perspectiva dialética, oferecem mais chances para que professores e alunos compartilhem a produção de sentidos subjetivos em relação ao que está sendo ensinado-aprendido, uma vez que, na relação dialogada, as trocas simbólico-emocionais se estabelecem de uma forma mais significativa. Talvez aqui possamos estabelecer os caminhos para uma alfabetização realmente dialogada, mobilizadora da emoção e não focada apenas no desenvolvimento cognitivo centrado na reprodução. À medida que o professor consegue estabelecer um vínculo afetivo com os alunos e aprofunda seu conhecimento com eles e consegue

instigar, provocar, mobilizar os recursos subjetivos dos seus alunos, a aprendizagem adquire uma relevância para além da reprodução dos conteúdos em si.

A qualidade dos vínculos mantidos pela Prof.^a Luciana permitiu que ela reconhecesse dialogicamente seus alunos como sujeitos. As demonstrações de afetividade do professor favorecem produções simbólico-emocionais que servem, ao mesmo tempo, para promover o desenvolvimento de quem ensina-aprendendo e de quem aprende-ensinando. Uma relação formal, fria, hierarquizada, distante e impessoal, voltada para reprodução de tarefas impostas pelo professor, tende a tornar o ambiente da sala de aula um espaço estéril e maçante, retirando de professores e alunos a oportunidade para criar alternativas de desenvolvimento humano produtivo em torno de processos dinâmicos de construção de conhecimento.

Eu sempre trabalhei com classes populares. Os professores em geral não estão preparados para trabalhar com as classes populares. A família é importante só para acompanhar a criança. Se fosse assim os filhos de pais analfabetos não conseguiriam aprender a ler. A responsabilidade de ensinar a ler é da escola, a família pode só ajudar um pouco (Entrevista Pessoal com Prof.^a Luciana em 31.10.2012).

Ensinar para crianças das classes populares significa aceitar o desafio de trabalhar com a condição existencial de crianças socialmente vulneráveis e que precisam de muito mais apoio para alcançar sua autonomia. Talvez por ter sido filha de uma empregada doméstica e ter lutado muito para conseguir se graduar em Pedagogia, a Prof.^a Luciana demonstrou uma sensibilidade e uma compreensão plena em relação à importância da educação para o desenvolvimento humano e social de qualquer criança e, em especial, para as crianças pertencentes às classes populares. Embora tivesse tido, em diferentes momentos de sua vida, a oportunidade de trocar sua profissão por outras profissões mais bem remuneradas, preferiu continuar se dedicando ao ensino escolar, trabalhando para incentivar as crianças a aprender de forma criativa. Esse compromisso pessoal com a superação das condições existenciais de vida e a busca por alternativas criativas para a solução dos problemas é um dos indicadores da ação do sujeito histórico-cultural, segundo González Rey (2003a). Uma atitude que se configura como uma ruptura política, pois atua na contramão das expectativas imediatistas de uma sociedade cada vez mais pautada pelo individualismo e pela impessoalidade.

A presença da arte em sala de aula é muito importante para o desenvolvimento das crianças. A arte é fundamental. Trabalho melhor quando faço alguma coisa que tem a ver com a arte em sala. Isso ajuda todos (Entrevista Pessoal com Prof.^a Luciana em 31.10.2012).

Sua sensibilidade artística, associada ao seu compromisso político com as crianças mais pobres, contribuiu para que buscasse alternativas criativas que favorecesse o desenvolvimento de seus alunos. A Prof.^a Luciana sempre incorporou a arte em sua prática em sala de aula por meio da criação de enredos, da invenção de personagens, usando teatro, música e dança para mobilizar o interesse dos alunos pelos temas escolares. Para Mitjans Martínez (2012), a criatividade é uma das formas mais importantes de expressão do sujeito histórico-cultural, uma vez que, os recursos subjetivos que constituem a criatividade são configurações singulares produzidas por cada sujeito em diferentes espaços sociais.

Às vezes acho que promover a criança automaticamente pode ser bom para a autoestima. A criança segue com os colegas para ao ano seguinte sem o trauma da reprovação. Por outro lado, tenho constatado o caso de crianças que chegam ao terceiro ano com um acúmulo tão grande de problemas que não dá mais para recuperar. Nesse sentido a promoção automática faz mais mal que bem (Entrevista pessoal com Prof.^a Luciana em 31.10.2012).

A forma como a Prof.^a Luciana se refere à promoção automática indica uma preocupação maior com o acúmulo de problemas que as crianças apresentam quando chegam ao terceiro ano. Por outro lado, a aprovação automática da criança no primeiro e no segundo ano do ensino fundamental não justifica que a escola ignore as dificuldades de aprendizagem apresentadas logo no segundo ano, corrigindo imediatamente o problema, ao invés de tentar medidas paliativas (como aulas de reforço) somente a partir do terceiro ano quando a reprovação já se tornou inevitável. Embora a reprovação não seja uma solução para a aprendizagem, o abandono da criança com dificuldades de aprendizagem nos dois primeiros anos de escolarização, agrava os problemas futuros da criança, concentrando a reprovação de um grande número de alunos no terceiro ano.

A promoção automática no primeiro e no segundo anos, na visão de alguns professores, atrapalha o bom desempenho do restante da turma e expõe a incapacidade da escola em se articular de imediato para promover as intervenções pedagógicas mobilizadoras dos sentidos subjetivos produzidos pelo aluno, de modo que conduzam ao desenvolvimento da aprendizagem singular, ao longo de todo seu percurso escolar. Como descreve Tunes & Bartholo Jr. (2009), os sistemas atuais de ensino, ao trabalharem com estratégias de homogeneização e controle de conteúdos reificados, restringem os espaços de expressão criativa individualizada de cada sujeito-professor na sua relação com cada sujeito-aluno. Vale lembrar que esse modelo homogeneizador

privilegia a acumulação gradual de conhecimentos, promovendo avaliações que tentam medir o número de aquisições de informações com o objetivo de permitir a comparação entre os alunos, sem lhes oferecer espaço para o seu desenvolvimento em diferentes perspectivas qualitativas do ato de aprender. Nesse caso, o aluno precisa demonstrar que aprendeu o que está no currículo, da forma planejada pelo professor, que cobra os conhecimentos repassados de um modo que, via de regra, não mobilizam novos sentidos subjetivos ou significações simbólicas que sejam relevantes para a vida dos estudantes.

Na escola, poucas professoras, como a Prof.^a Luciana, se arriscam a realizar atividades mais prazerosas e desafiadoras, associadas à aprendizagem escolar. Apesar de os sentidos subjetivos produzidos socialmente na escola serem direcionados para a hegemonia do modelo tradicional de ensino, a Prof.^a Janete se diferencia em sua prática por ser também uma professora criativa cuja atuação chamou a atenção do pesquisador.

Professora efetiva, especializada no atendimento de crianças de 6 anos (1^a série), a Prof.^a Janete interage o tempo todo com as crianças. Suas aulas são abertas a todos que quiserem delas participar, inclusive aos pais dos alunos. No decorrer da pesquisa, o pesquisador foi convidado a participar de algumas atividades de ensino, compartilhando o espaço da sala de aula com a Prof.^a Janete, em uma experiência descontraída, alegre e gratificante.

Os meninos estão brincando com aviões de papel como uma forma de relembrar o passeio de ontem no CCBB. Quando tivemos contato com os “inventores” chineses que tentaram criar aviões por conta própria. Eles adoraram a ideia e agora estão também construindo os aviões que estavam na exposição que participamos (Prof.^a Janete 1^o ano no pátio da escola em 28.02.2013).

Observou-se que, diariamente, a Prof.^a Janete fazia as crianças brincarem, cantarem, jogarem, movimentarem seus corpos para, somente depois desse momento inicial de descontração, entrarem na sala de aula. Na sala, a Prof.^a Janete senta-se no chão com as crianças à sua volta para definirem coletivamente algumas das atividades que serão trabalhadas naquele dia, sempre de forma bastante animada e realizada por pequenos grupos de alunos. São as crianças que decidem com que colegas desejam trabalhar em cada dia. O clima de liberdade e autonomia, mesclado com a responsabilidade assumida por todas as crianças na realização das tarefas, permite compreender que é possível fazer um trabalho de alfabetização em uma perspectiva significativa, criativa e dinâmica que respeita a diversidade de interesses dos alunos,

mobilizando suas configurações subjetivas em torno de uma aprendizagem realmente significativa.

Em oposição a visão conservadora hegemônica, a Prof.^a Janete considera a imaginação um elemento relevante para o desenvolvimento da aprendizagem. Fazer aviões de papel é mais do que um simples ato mecânico de construí-los, é mobilizar a imaginação e a fantasia das crianças para que se tornem inventores de si mesmos. A aprendizagem realizada, na sala de aula, no pátio da escola, no parquinho e em qualquer outro espaço dentro ou fora da escola prima pela movimentação corporal das crianças, transformada em uma experiência viva, prazerosa e enriquecedora⁹. Uma das poucas professoras a incentivar o interesse das crianças em relação às atividades fora da escola, a Prof.^a Janete expressa um grande prazer em trabalhar com os alunos, procurando estimulá-los com atividades lúdicas e imaginativas.

Como defende González Rey (2014), a imaginação é uma qualidade configuracional que aparece na processualidade das funções psíquicas como uma expressão de seu caráter subjetivo e está sempre presente na criatividade e no pensamento humano. A compreensão da imaginação, nessa perspectiva, torna-se valiosa como instrumento de aprendizagem quando compreendemos que:

Toda forma de conhecimento é uma produção subjetiva e pode ser considerada como libertadora, sadia e facilitadora do desenvolvimento, sempre que represente um novo caminho de produção subjetiva, assumido de forma ativa pela pessoa como sujeito da ação. A ação e a produção intelectual representarão processos imaginativos de profunda implicação emocional, que serão parte da configuração subjetiva da ação na qual o conhecimento é gerado (GONZÁLEZ REY, 2014, p. 46).

A Prof.^a Marina é uma professora temporária meiga e tranquila que trabalha na escola há mais de cinco anos. Observa muito e fala pouco nas reuniões. Extremamente discreta não comenta as afirmações das professoras mais antigas da escola. Referindo-se a um ex-aluno do primeiro ano, que retornou para ela atualmente em sua turma de terceiro ano, expressou sua surpresa da seguinte forma:

Esse aluno era um bom aluno. Foi meu aluno no primeiro ano e agora voltou para mim e não sabe mais escrever. Ele se perdeu dentro da escola. O que fizeram com ele? Ele tinha tudo para aprender e agora eu tenho que recuperá-lo. Mas vou conseguir isso,

⁹ Veja às orientações contidas nas Diretrizes Curriculares do Bloco Inicial de Alfabetização (BIA): O brincar e o jogar propiciam, ao estudante, o desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da socialização, da iniciativa, da autoestima, da autonomia e da criticidade. E com a sua mediação, professor, o lúdico atua na esfera cognitiva, e além de facilitador, promove as aprendizagens (GDF/BIA, 2012, p. 32/33)

mesmo que tenha que me desdobrar. (Conversa informal com a Prof.^a Marina em 05.03.2013).

Indignada com a situação do aluno, a Prof.^a Marina, não se conformava com a condição atual do aluno que, no primeiro ano, demonstrava um grande potencial de aprendizagem. No entanto, agora, no terceiro ano, demonstra que não sabe nem mais escrever o que tinha aprendido com ela no primeiro ano. Sua revolta pela condição em que a criança se encontra serviu para mobilizá-la a assumir publicamente o compromisso de recuperá-lo. Essa sensibilização demonstra que é possível, a partir de um forte vínculo afetivo positivo entre professor e aluno, trabalhar na busca de alternativas para promover o desenvolvimento do aluno com dificuldades de aprendizagem, mesmo que seja a partir do terceiro ano de alfabetização.

Crianças com um grande potencial para aprendizagem no primeiro ano de escolarização podem se perder ao mudarem de professora no segundo ou no terceiro ano, ficando sem apoio para o seu desenvolvimento nos anos posteriores. Na escola, não existem mecanismos de acompanhamento das crianças de um ano para outro. O trabalho pedagógico é tão individualizado que cada ano letivo inicia, como se o professor estivesse começando seu trabalho naquele ano, sem dar continuidade aos trabalhos realizados nos anos anteriores. Os relatórios de desempenho dos alunos, elaborados formalmente ao final de cada ano, marcam o fim da responsabilidade de acompanhamento do professor em relação aos alunos de sua turma. A memória sobre o desempenho de cada aluno em cada ano letivo não é verdadeiramente preservada e as dificuldades e desfazem ao cada ano letivo. O modelo tradicional não considera a qualidade dos vínculos professor-alunos como sendo importante para a escola e para a continuidade da aprendizagem dos alunos, levando em conta somente os aspectos cognitivos do aluno e as notas alcançadas. As experiências educativas ligadas à afetividade, por não serem valorizadas, não aparecem ou não são colocadas em evidência.

Demonstrando sempre uma grande preocupação com seus alunos, mesmo sabendo que devido a sua condição, pode não continuar na escola no ano seguinte, a Prof.^a Marina lamenta não poder se especializar nas turmas de primeiros anos, pois tem que ficar disponível para trabalhar com as séries para as quais for designada. As professoras temporárias não têm prioridade alguma na escolha das turmas, ficando com as turmas que sobraram, após as escolhas feitas pelas professoras efetivas da escola. Os

professores temporários, em geral, evitam fazer críticas ou falar sobre sua situação na escola por se encontrarem em uma situação precária, podendo ser, caso seja do interesse da direção da escola, devolvidos para a Regional de Ensino. Essa situação de desvantagem impediu inclusive que algumas dessas professoras participassem mais ativamente e se manifestassem mais abertamente nas atividades da pesquisa.

A Prof^a. Aurora é outra professora temporária que está somente há dois anos na escola. É uma professora jovem e bastante entusiasmada com seu trabalho:

Minha preocupação é de que o aluno perca o medo de falar e de se expressar. Estamos em uma cultura que silencia as pessoas. Vivemos uma cultura na qual o diálogo é muito pouco. Quando a minha mãe dizia que o azul era azul não adiantava argumentar que havia vários tons de azul. Para ela a questão estava resolvida e a gente tinha que acatar sua opinião. Na sala de aula procuro conversar com os alunos até que eles percam o medo de falar. Quando perdem o medo confiam em mim (Conversa informal em 24.04. 2014).

A presença de um conflito entre a liberdade de expressão e a cultura do silêncio e da submissão está presente nessa fala da professora. Sua relação com sua mãe mostra a dificuldade natural de diálogo entre diferentes gerações. O medo de falar abertamente impede o estabelecimento de uma relação de confiança mútua importante para a aprendizagem escolar ou para qualquer outro tipo de aprendizagem. Sabe-se que o verdadeiro diálogo se inicia a partir da aceitação do outro como sujeito. Sem essa relação de confiança mútua, sem a troca de afetividade, a aprendizagem fica muito limitada e mecânica.

Por outro lado, as atividades que poderiam abrir espaço para uma escola mais aberta e democrática são reprimidas e controladas pelas professoras que não aceitam mudanças profundas em suas práticas tradicionais de ensino. A não aceitação da inovação, da abertura para atividades mais criativas é um dos indicadores da ausência de autonomia dos profissionais da escola como sujeitos de sua prática. A cultura do medo predomina sobre a participação aberta e espontânea dos professores e dos estudantes que são monitorados e controlados pelo grupo que tem mais força nas decisões e regula os comportamentos na escola. A gestão da escola passa a ser controlada pelo grupo minoritário, porém com aval formal da maioria. As pressões para a conservação do modelo tradicional de ensino prevalecem sobre as propostas de inovação ou transformação. Na subjetividade social da escola percebemos a dominação psicológica do grupo minoritário formado pelos professores mais antigos da escola sobre o coletivo

da escola. As tentativas de ruptura com essa dominação são reprimidas ostensivamente fazendo com que os professores que se sentem excluídos se voltem exclusivamente para a sala de aula, abandonando qualquer possibilidade de desenvolver um trabalho coletivo com a participação democrática aberta de toda a comunidade escolar.

A Prof.^a Carmen na biblioteca faz um trabalho diversificado. Trabalha o pedagógico de modo diversificado. (Na escola) se o pessoal da manhã não é responsável então isso não é pedagógico. Trabalhar com o pedagógico é reforçar a aprendizagem da sala de aula (Conversa informal com Prof.^a Zélia em 03.02.2013).

O trabalho realizado na biblioteca pela Prof.^a Carmen é um dos poucos que foi sendo propagado, pouco a pouco, por toda a escola. Os professores demoraram dois anos para aceitar as atividades da biblioteca como parte das estratégias de aprendizagem da escola. A Prof.^a Carmen, readaptada¹⁰ na Biblioteca da escola, propôs alguns projetos inovadores como: de leitura coletiva na biblioteca, correspondência entre alunos, escrita de livros com autoria dos alunos, atividades de música, dança e teatro coordenadas na Biblioteca.

A Biblioteca passou a funcionar como um espaço criativo comum para onde parte da turma poderia ser encaminhada para que as professoras mais antigas pudessem fazer o trabalho individualizado de reforço com os alunos mais fracos da turma. Os projetos da Biblioteca tornaram-se importantes, pois possibilitavam que, enquanto parte da turma estivesse na biblioteca, os professores pudessem realizar atividades de reforço com os alunos com mais dificuldades de aprendizagem.

Fazendo uma análise dos dois paradigmas apresentados, verifica-se que a aceitação da criatividade como recurso para a aprendizagem se opõe frontalmente ao modelo de ensino tradicional. O modelo tradicional de ensino se organiza a partir de padrões objetivos rígidos que privilegiam as dimensões cognitivas da aprendizagem, fazendo com que o professor se ajuste a um padrão normativo disciplinar que exclui a

¹⁰O afastamento e readaptação de professores, por motivos de doença, estresse ou outras dificuldades emocionais tem se ampliado de significativamente na rede de ensino público do Distrito Federal. As escolas apresentam um crescente índice de adoecimento que tem provocado um grande número de afastamentos e readaptações de professores. A presença crescente de violência nas escolas entre alunos e entre alunos e professores tem sido outro grande fator de adoecimento dos professores na rede de ensino.

afetividade das relações de ensino e de aprendizagem. Usada como instrumento de dominação, a norma passa a se sobrepor aos interesses e necessidades de cada professor ou de cada aluno singular. A visão conservadora hegemônica da escola foi sendo construída pelo grupo que compartilha de um mesmo conjunto de valores em torno do modelo educacional centrado na aprendizagem mecânica de conteúdos curriculares.

O processo histórico, que constituiu o grupo dirigente, uniu essas professoras em torno de um modelo único de ensino, e, qualquer ruptura inovadora não é tolerada pela escola, gerando pressões sobre os professores que desafiam o modelo instituído. Essa configuração subjetiva hegemônica, em relação ao ensino e a aprendizagem, que tenta colonizar e manter todo o trabalho pedagógico dentro de um único padrão articula-se à produção de sentidos que formam a identidade social do grupo fundador da escola. Em razão dessa perspectiva limitada, a maior parte dos vínculos entre professores, estudantes e suas famílias se restringem somente aos aspectos cognitivistas da aprendizagem de conteúdos, reduzindo as possibilidades de emergência de outros sujeitos como protagonistas nesse contexto escolar, dominado pelo grupo fundante da escola.

Na subjetividade social da escola estudada, identificamos concepções pedagógicas de diferentes matizes, mas que, para efeito desse estudo, se polarizam em torno de uma concepção tradicional que se opõe a concepções mais abertas ou criativas. Na primeira concepção os professores buscam manter uma posição impessoal perante os alunos e, na segunda os vínculos afetivos entre professores e alunos são importantes para construção de relações de ensino e de aprendizagem mais próximas e humanizadas. A seguir, apresentamos uma síntese de como a relação ensino e aprendizagem está configurada na subjetividade social da escola em dois movimentos distintos, em paralelo às Diretrizes Pedagógicas do BIA.

Quadro 6– Ensino e aprendizagem configurados na subjetividade social da escola

Diretrizes Pedagógicas do Bia	Concepções Tradicionais (Maioria dos Professores)	Concepções Criativas (Poucos professores)
Priorizar a dinamicidade e o movimento infantil garantindo uma postura de acolhimento às manifestações individuais	Valorização do respeito, do controle e da disciplina centrados no professor como manutenção de relações hierarquizadas de poder.	Valorização das relações com trocas afetivas entre professores e alunos que possibilitam dialogicidade e reconhecimento das singularidades de cada estudante, incentivando a liberdade de expressão
Desenvolvimento da linguagem, do pensamento, da iniciativa, da autoestima, da autonomia e da criticidade.	Alunos não são capazes de desenvolver autonomia na aprendizagem e precisam do professor e do apoio familiar para aprender.	Alunos são capazes de desenvolver autonomia para aprendizagem e para isso precisam ser desafiados a resolver problemas de forma independentemente de sua condição familiar, econômica e social.
Alfabetização, letramento e ludicidade são os eixos definidos pelas diretrizes pedagógicas do BIA. Ludicidade, direito de brincar tornando fundamental a presença afetiva do outro. Inserir práticas lúdicas no trabalho pedagógico. Vivência plena do conteúdo lúdico da cultura (brinquedo, jogo, brincadeira, teatro, música)	A sala de aula não é lugar para brincadeiras e a educação é subjetivada como uma atividade que exige seriedade, silêncio e concentração.	A ludicidade faz parte das atividades de aprendizagem e o professor se considera responsável por incentivar os alunos.
Lógica do processo de aprendizagem do aluno deve predominar sobre a lógica dos conteúdos a ensinar	Consideram a repetição e a reprodução dos conteúdos estratégias de ensino e aprendizagem seguindo padrões e rituais rígidos, buscando a homogeneização da aprendizagem.	Consideram e aceitam trabalhar, de forma criativa, com os contextos complexos reconhecendo e valorizando as situações de vida dos alunos.
Vivência prazerosa, significativa e afetiva do outro nas construções e reconstruções do real e do imaginário.	O ensino centrado nos conteúdos curriculares.	A imaginação, a fantasia e estímulo à criatividade são formas de operar os conteúdos curriculares.

No quadro a seguir apresentamos uma síntese das diretrizes do BIA referentes à gestão pedagógica e como as mesmas se apresentam configuradas na subjetividade social da escola.

Quadro 7 – Gestão Pedagógica do BIA configurada na Subjetividade Social da Escola

Diretrizes Pedagógicas do BIA/ Parâmetros Curriculares Nacionais	Expressões da Subjetividade Social da Escola
Organização Escolar em ciclos com três anos de duração, com retenção somente a partir do terceiro ano. Bloco Inicial de Alfabetização – BIA.	O professor deve ser responsável individualmente por sua turma durante cada ano letivo sem possibilidade de integração das ações ao longo do BIA.
Assegurar um espaço tempo de convivência e oportunidades concretas de aprender com prática dialética fundamentada na existência de sujeitos.	
Acompanhamento pedagógico sistemático voltado para as necessidades educativas de seus alunos	
Redução da seletividade da escola, do desperdício de recursos, redução da reprovação e da evasão.	A escola só deveria promover os alunos que atenderem aos padrões de aprendizagem e de comportamento criados pelo professor para cada série/ano.
Possibilidade de progressão continuada com manutenção do controle administrativo das séries/anos.	Escola como lugar para o ensino de conteúdos curriculares independentemente das necessidades reais dos educandos. Orientação pedagógica centrada na reprodução de conteúdos.
Pedagogia voltada para as reais necessidades do educandos	
Mudança nas concepções de ensino e aprendizagem, avaliação e organização do trabalho pedagógico.	A disciplina assume valor central para organização dos espaço/tempos rigidamente controlados: entrada dos alunos, merenda, aulas, recreio e saída. Cada espaço da escola somente deve ser usado de acordo sua função específica. Intencionalidade em disciplinar os alunos com anulação de sua expressão corporal.
Espaços e tempos da Escola; da sala de aula, olhar sensível, linguagem e expressão corporal, estratégias pedagógicas diversas, organização do tempo e do espaço escolar (possibilitando outras formas de relacionamento).	
Dimensões da sala de aula: o que e como se organiza, como se utiliza e para que, quem utiliza e em que circunstâncias, quando e como é utilizado.	Trabalho pedagógico deve ser individual de cada professor em sala de aula. Sala de aula como domínio exclusivo do professor sem a necessidade de supervisão da coordenação pedagógica.
Condicionantes do trabalho pedagógico: características individuais dos professores e dos estudantes, localização da escola, bairro, cidade, espaço físico da escola e atividades desenvolvidas e a concepção de educação e de sujeitos que se quer formar.	Os professores devem privilegiar a homogeneização das turmas independentemente das condições de aprendizagem dos alunos, buscando trabalhar os conteúdos curriculares.
Criação de oportunidades diferenciadas de aprendizagem com articulação das áreas de conhecimento, para estudantes que aprendem em tempos e de maneira diferentes.	Homogeneização da aprendizagem de cada disciplina isoladamente.

Organização do trabalho pedagógico como um exercício de trabalho coletivo, em diferentes espaços de aprendizagem, com diferentes oportunidades de interação.	Trabalho pedagógico individualizado.
Planejamento não como atividade burocrática, mas como prever, organizar, interagir e avaliar as ações e as estratégias pedagógicas. Da escola como um todo e de cada turma em particular	Não reconhece a importância do planejamento ficando o mesmo limitado ao cumprimento das normas burocráticas.
Coordenações coletivas: para avaliar, refletir e planejar estratégias pedagógicas mais adequadas para turma e cada estudante. Planejamento com pares e troca de experiências	
Pedagogia de Projetos	Atividades voltadas para celebrações de datas comemorativas.

3.2.3 Estratégias para superação das dificuldades de alfabetização: o Projeto Interventivo e o Reagrupamento

O Bloco Inicial de Alfabetização busca possibilitar a alfabetização de todas as crianças em um prazo máximo de três anos. Como esse trabalho não é uniforme dada às condições diferenciadas dos alunos que ingressam no ensino fundamental o BIA prevê um trabalho pedagógico diferenciado do ensino seriado convencional. O Projeto Interventivo e o Reagrupamento são as duas estratégias principais previstas para a recuperação da aprendizagem dos alunos do BIA com dificuldades de aprendizagem na alfabetização. Essas estratégias servem para organizar o trabalho pedagógico apoiando o professor e ampliando as possibilidades de apoio pedagógico na superação de suas dificuldades de aprendizagem.

Percebemos que as principais dificuldades para implantação do BIA na escola pesquisada, residem na organização do esforço coletivo dos professores, uma vez que, na perspectiva da coordenação da escola, cada professor deve trabalhar de forma isolada

e interagir muito pouco com seus pares na realização do trabalho pedagógico. As Diretrizes do BIA preveem que o Projeto Interventivo seja

...destinado a um grupo de estudantes com dificuldades educacionais que justifiquem o não acompanhamento das situações de aprendizagens propostas para o ano em que se encontra matriculado, independente da idade. Tem como objetivo principal sanar essas dificuldades assim que surjam, por meio de estratégia diferenciada. É uma proposta de intervenção complementar, de inclusão pedagógica e de atendimento individualizado (GDR/SEEDF, 2012, p.53).

Nas orientações curriculares do BIA, o Projeto Interventivo e o Reagrupamento serviriam para ajudar o professor a **sanar de imediato** as dificuldades do aluno por meio de atendimentos individualizados ou em pequenos grupos, assim que as dificuldades surgissem, evitando processos posteriores de recuperação do aluno fora da sala de aula. Essa abordagem, que privilegia estratégias pedagógicas diferenciadas complementares, permite atacar os problemas na própria sala de aula, fazendo com que a aprendizagem se torne efetiva durante todo o processo de aprendizagem. O Projeto Interventivo e o Reagrupamento devem ser elaborados pelos professores do BIA em um trabalho conjunto articulado. Não podem se tornar um conjunto de ações isoladas, desenvolvida por um ou outro professor individualmente, mas uma prática sistemática elaborada de forma articulada pela Coordenação Pedagógica para todo o Bloco. Para uma escola que sistematicamente realiza o trabalho pedagógico em uma perspectiva individualista a implantação do Projeto Interventivo e do Reagrupamento oferece maiores dificuldades.

Tivemos muita interferência no Projeto Interventivo e na recuperação do BIA por conta da coordenação de outras atividades. Os alunos apresentam muitas dificuldades de aprendizagem, estivemos pensando e repensando as estratégias para vencer as dificuldades de aprendizagem, repensar para além do projeto interventivo dos alunos em relação às metas do 1º, 2º e 3º anos. Era para o aluno estar alfabetizado ao final do 1º ano ou no máximo até o 2º ano. Vão estender isso (ciclos) para o 4º ou 5º ano? Cada um tem metas a serem cumpridas. (Prof.ª Socorro na Coordenação Coletiva de avaliação em 20.06.2012).

Percebe-se que as metas do primeiro, do segundo e do terceiro ano continuam sendo definidas dentro de critérios que isolam cada um desses anos sem integrá-los. A dificuldade de aceitação dos três anos iniciais, integrados em um único Bloco, ainda não foi superada pela escola que continua presa às concepções tradicionais típicas da seriação. Embora o Projeto Interventivo seja uma atividade pedagógica importante, a sua colocação em segundo plano, frente às interferências de outras atividades da coordenação pedagógica, indica que, de fato, ele não possui a prioridade necessária,

podendo ter sua execução adiada indefinidamente. Na escola, o Projeto Interventivo não é uma ação realizada coletivamente por todos os professores, mas uma iniciativa individualizada da Coordenadora Pedagógica que, no intuito de ajudar os professores, tenta recuperar os alunos com defasagem, realizando aulas de reforço individuais, ou em pequenos grupos, fora da sala de aula. Um trabalho individualizado que não se integra aos esforços de toda a equipe do BIA.

O trabalho pedagógico, realizado individualmente por cada professor com sua turma, sem qualquer articulação com o trabalho realizado por outros colegas em outras turmas, impossibilita a colaboração de toda a equipe em favor dos alunos com dificuldades de aprendizagem. A troca de experiências entre professores permitiria ampliar as estratégias de ensino e de aprendizagem que favorecessem a superação das dificuldades de aprendizagem, entretanto, como a seriação ainda predomina e os problemas da alfabetização só se tornam realmente preocupantes a partir do terceiro ano, quando a reprovação de um grande número de alunos revela as ineficiências da escola. Podemos perceber que a aprendizagem de todos os alunos não é uma preocupação prioritária e sistemática da escola como um todo, uma vez que o esforço de recuperação somente se inicia a partir do terceiro ano e fica concentrado no trabalho individual da coordenadora do BIA que trabalha isoladamente para recuperar alguns desses alunos.

O Governo do Distrito Federal tem como proposta política a ampliação da Política de Ciclos também para o 4º e 5º anos do Ensino Fundamental. A reação negativa em relação à essa proposta, se expressa na irritação e na indignação da Coordenadora Pedagógica do BIA a seguir:

Vamos ser realistas!!!! É de socorro que precisamos !!!! E os meus alunos ótimos, médios e fracos?? E os alunos que não sabem nada???? Vamos repensar, onde fica o nosso comprometimento e nossa responsabilidade???? Falamos que quando chegasse no 3º haveria reprovação... é preciso que o professor tenha responsabilidade e honestidade.. é por isso que está assim.. a prova disso é quando chega um aluno aí ele passa sem saber ler... (Prof.^a Socorro na Conversa Coletiva de avaliação em 20.06.2012).

As professoras da escola realmente se preocupam com a aprendizagem dos alunos a ponto dessas preocupações gerarem intensos desgastes emocionais e adoecimento. A angústia da professora expressa o sentimento de desamparo produzido pela frustração perante a incapacidade da escola de alfabetizar todos os seus alunos. As pressões para promover os alunos que não conseguem ser alfabetizados e permanecem

com dificuldades de aprendizagem que se acumulam de um ano para outro, se transformam em mal estar para a maioria das professoras da escola. O alto nível de frustração em realizar um trabalho pedagógico que não alcança os resultados esperados, reduz a força do trabalho educacional realizado pelas professoras da escola. Os padrões éticos, a responsabilidade profissional e o compromisso com a aprendizagem dos alunos se expressam fortemente na escola, porém, contraditoriamente, essas mesmas professoras dedicadas e batalhadoras não compreendem a necessidade de mudanças em suas estratégias de ensino e a importância de um trabalho conjunto para a superação de todas as dificuldades, negam-se a mudar sua forma de trabalho, considerada a mais adequada por se basear em anos de experiência. Essas contradições fazem parte da subjetividade social da escola e são geradoras do alto nível de estresse profissional de praticamente todas as professoras. Em momento algum, durante as reuniões, encontros e discussões presenciados pelo pesquisador, as possibilidades de revisão do modelo de ensino adotado foram colocadas em discussão. No nosso entendimento, esses modelos rígidos de trabalho contribuem para acentuar as tensões e sobrecarregam as professoras em virtude do acúmulo crescente de alunos com dificuldades de aprendizagem de um ano para outro, sem aparente solução para os problemas.

É preciso recordar que se trata de uma escola que possui uma infraestrutura organizada, possui professoras alfabetizadoras sérias, responsáveis e dedicadas, conta com uma equipe de apoio à aprendizagem (psicóloga, orientadora educacional e pedagoga) e com funcionários qualificados na administração (secretaria, limpeza, segurança e merenda), mas, mesmo assim, não consegue vencer o crescente número de crianças que não conseguem ser plenamente alfabetizadas. A forma como o trabalho docente está configurado na subjetividade social da escola termina por distanciar os profissionais da escola entre si, contribuindo para que haja uma grande dificuldade de articulação dos esforços desses profissionais em torno de um mesmo objetivo: fazer com que todos os estudantes da escola, sem distinções, sejam alfabetizados plenamente.

Percebemos que a experiência de cada professor fica restrita a cada sala de aula. Não há trocas de experiências entre os professores que possam romper com o trabalho individualizado, incentivando a cooperação na realização de um trabalho coletivo integrado. Cada professor, durante o ano letivo, responde individualmente pelo desempenho de sua turma. A cada novo ano letivo o compromisso é desfeito com

aquela turma específica para ser restabelecido com os alunos da nova turma. Essa descontinuidade no acompanhamento de um ano para o outro pode fazer com que, nesse intervalo entre um professor e o outro, alguns alunos se percam no processo, regredindo em seu desenvolvimento escolar como foi visto anteriormente.

Mesmo cumprindo todas as atividades prescritas pelas professoras, parte considerável das crianças que frequentam as aulas continua apresentando dificuldades de aprendizagem que vão se acumulando de um ano para outro, reafirmando a ineficiência da escola. Por isso, a reprovação, mais uma vez, surge como um elemento importante para a classificação e seleção dos melhores alunos em detrimento daqueles considerados mais fracos. As professoras acreditam que eliminando os mais fracos o trabalho pedagógico apresentaria melhores resultados. Não é cogitada a possibilidade de mudanças nas abordagens pedagógicas, nas estratégias de ensino e na busca intencional por novas práticas individuais e coletivas que permitam um trabalho mais integrado dentro e fora da sala de aula, visando à produção de atividades escolares subjetivamente significativas para professores e alunos.

O Projeto Interventivo, realizado como aulas de revisão e reforço, é executado isoladamente pela Coordenadora do BIA, sendo voltado para os alunos do terceiro ano com risco de serem reprovados ao final do ciclo de três anos. Embora as professoras mais experientes da escola sejam muito comprometidas com o ensino, demonstrando se sentirem responsáveis pelos resultados da escola, a tentativa de recuperar os alunos somente a partir do terceiro ano tem demonstrado ser uma alternativa equivocada. A criança precisa de apoio no momento em que apresenta as primeiras dificuldades e não ao final do terceiro ano.

A angústia presente na fala da professora não é acompanhada pelo interesse em buscar novas abordagens pedagógicas, distintas daquelas que têm sido utilizadas na escola desde sua fundação há quase três décadas. São professoras que radicalmente valorizam sua experiência docente e a prática desenvolvida na sala de aula e que acreditam com convicção que nenhuma abordagem pedagógica diferenciada possa ajudá-las a repensar seu trabalho como alfabetizadoras. Acreditam que sua experiência profissional, consolidada ao longo de quase três décadas de ensino, seja suficiente para a solução de todos os problemas de alfabetização encontrados na sala de aula, mesmo com o crescente número de alunos com dificuldades de aprendizagem que tanto as

angustiam. Não acreditam em mudanças e têm dificuldades de se articular como uma equipe. Essas crenças, configuradas na subjetividade social da escola, impede as professoras de buscar ajuda para criarem alternativas coletivas que pudessem mobilizar toda a escola em torno da aprendizagem de todos os estudantes. A forma individualizada como está configurada a prática docente na subjetividade social da escola, desacompanhada de uma profunda reflexão crítica sobre os resultados dessa prática, bloqueia o desenvolvimento de novas alternativas de ação dos professores em sua relação com os alunos, pais de alunos e até mesmo com seus pares.

Por outro lado, na perspectiva do grupo dirigente da escola, a criança aprende quando consegue reproduzir o conteúdo curricular (repassado em aulas predominantemente expositivas) como resultado de um trabalho intenso e repetitivo. Nesse processo altamente desgastante para professores e alunos, a criança tem que manter silêncio e concentração para aprender, fazendo com que os professores usem grande parte do tempo na sala de aula tentando chamar atenção dos alunos mais dispersivos, administrando a dispersão, controlando comportamentos divergentes e resolvendo os conflitos entre os alunos. Além do mais, como as crianças não são desafiadas a usar a criatividade e a imaginação, as professoras também não se sentem obrigadas a conhecer seus alunos (suas expectativas, sonhos, desejos, potencialidades e limitações). Esse desencontro, causado pelo distanciamento humano também contribui para as dificuldades de comunicação dialógica entre professores e estudantes.

As poucas professoras que conseguem desenvolver atividades prazerosas e criativas com seus alunos, empoderando os alunos e quebrando os rituais escolares estabelecidos, terminam causando desconforto para as professoras mais tradicionais. As crianças que conseguem aprender utilizando os movimentos do corpo, sem necessariamente serem obrigadas aos processos de repetição tradicionais, terminam por exercer mais autonomia criativa do que aquelas treinadas para seguir as rotinas mais rígidas impostas pelo trabalho pedagógico executado dentro dos padrões tradicionais. Percebemos que a autonomia não é valorizada na subjetividade social dominante da escola que, em seu lugar, privilegia a disciplina fazendo com qualquer atividade do aluno divergente da ordem estabelecida pelo professor seja censurada e reprimida.

As dificuldades de acompanhamento da alfabetização de cada aluno ao longo do BIA (do primeiro ao terceiro ano) demonstram a falta de integração da escola em sua

coordenação pedagógica. As atividades realizadas ao longo do ano, registradas nos relatórios individuais, não são compartilhadas de fato entre os professores do BIA. Alguns professores se negam a recorrer a esses relatórios por não confiarem nas informações contidas neles. Perguntada por que não consultava os relatórios das turmas do ano anterior a professora afirmou:

Muitos alunos são aprovados sem a menor condição. Prefiro nem olhar os relatórios do ano anterior. As informações não batem e eu acabo sendo injusta com alguns alunos. Prefiro ir conhecendo a turma aos poucos e vendo quem realmente precisa de mais ajuda na prática. Nos relatórios eu não confio. (Conversa informal com Prof.^a Yara em 06.11.2012).

As informações contidas nos relatórios dos alunos podem não ser confiáveis uma vez que não há uma comunicação autêntica entre os professores da escola. O professor que dará sequência ao trabalho no ano seguinte não interage com o professor que realizou o trabalho no ano anterior. A razão alegada é de que muitos professores temporários não permanecem na escola mais de um ano, fazendo com que a informação sobre o desempenho do aluno seja apenas uma exigência burocrática sem significado verdadeiro. Na maioria das vezes, os relatórios terminam esquecidos nos arquivos da escola apenas como uma exigência a ser cumprida. Nesse processo, a mudança de um ano para o outro, sem o acompanhamento da direção da escola pode fazer com que a criança que vinha apresentando resultados positivos em sua aprendizagem retroceda em seu desenvolvimento escolar no ano seguinte. Do ponto de vista da burocracia, o registro do desempenho do aluno é suficiente para eximir o professor da responsabilidade em relação à aprendizagem daquele aluno com dificuldades de aprendizagem. No ano seguinte esse problema passa a ser do próximo professor da turma.

O maior problema é no pedagógico sim! Queremos ou não a coordenação... 8 ou 10 não estão lendo e a culpa é minha??? Ficaram e não tiveram rendimento e nós fazemos tudo e eles reprovam. Alfabetização e adição... é uma bola de neve...e chega numa hora que vai estourar. Isso acontece mesmo se o aluno é normal. Não é nossa culpa!!! Adoecemos porque queremos mais do que damos conta... Estou vendo a angústia de vocês multiplicadas por outras escolas ...é a escola como está pensada hoje que não dá conta de tanto problema. O bom é quando o aluno aprende, mas temos que parar de sentir culpa!!!! E o menino que não é problema médico, não é intelectual não tem problema e não aprende? Qual a contribuição quando o menino tem defasagem de aprendizagem, pois ele passava quase oito meses sem ter escola..a culpa não cabe mesmo... o menino é lindo ... é alegre pena que não vai ser nada. Eu não sei onde vamos chegar com essas crianças sem corpo, sem nome, sem nada. Vamos pensar em cada colega e ser bem sincero. (Prof.^a Yara em 20.06.2012).

Podemos perceber no desabafo da Prof.^a Yara que o forte sentimento de culpa em relação ao fracasso dos alunos não resolve as dificuldades na aprendizagem dos alunos. É como se cada professora se sentisse cobrada por não ter conseguido que todos aprendessem, ou seja, que fracassou em não fazer com que os alunos usassem seus recursos cognitivos na aprendizagem da linguagem escrita. Essa visão cognitivista da aprendizagem termina reduzindo as possibilidades de adoção de abordagens emocionalmente significativas nos processos de ensino e de aprendizagem.

Para o professor, porém, a situação se torna mais crítica quando os alunos não possuem deficiências diagnosticadas que justifiquem suas dificuldades de aprendizagem. O modelo de aprendizagem cognitivista leva ao distanciamento humano entre professor (que ensina) e aluno (que aprende/reproduz) por não ter que necessariamente mobilizar a emocionalidade do aluno em seus processos de produção de significações. A aprendizagem acontece quando o sujeito que aprende é capaz de, ao produzir nos sentidos subjetivos sobre o que aprende reorganizar-se emocional e simbolicamente para a produção de novas configurações subjetivas. Para isso, o modelo de ensino e de aprendizagem precisaria reconhecer o aluno como sujeito capaz de se tornar protagonista de seu percurso educativo e autor de sua própria história.

De acordo com as diretrizes pedagógicas do BIA, seria esperado que as crianças, nos três primeiros anos do ensino fundamental, dominassem a leitura, a escrita e os cálculos aritméticos básicos. As professoras se sentem culpadas quando não conseguem que as crianças alcancem o desempenho mínimo esperado e buscam justificar as dificuldades de aprendizagem de uma parte significativa da turma como resultado das condições familiares da criança ou por conta de alguma deficiência não diagnosticada. Não se questiona o fato de que o fracasso do aluno comprova o fracasso do professor e da escola. Ritualizadas de forma rígida as rotinas pedagógicas não abrem espaço para novas experiências criativas que possibilitem a mobilização de recursos subjetivos de professores e estudantes para a superação das dificuldades na aprendizagem, e subjetivando a escola como espaço para o desenvolvimento humano.

Na escola tradicional a relação (des)subjetivada, isto é, não considera o outro como sujeito histórico-cultural, fazendo da repetição mecânica de práticas de ensino estratégias que não abrem espaços para a produção de alternativas críticas que superem as dificuldades enfrentadas por professores e estudantes. O professor está convicto que

fez tudo que estava ao seu alcance, que explicou a matéria, que repetiu exaustivamente, reforçou tanto quanto possível, mas, mesmo assim, os alunos não aprenderam. Deu o máximo de si e os resultados não apareceram, provocando altos níveis de frustração e impotência frente ao desempenho precário do aluno. Esse círculo vicioso de leva ao desânimo profissional, a descrença em si mesmo e pode estar fortemente relacionado com o crescente índice de adoecimento dos professores da escola.

Na escola que pesquisamos, a coordenadora pedagógica substitui os professores que, por um motivo ou outro, faltam às aulas. Sente-se sobrecarregada por ter que fazer esse papel, muitas vezes por longos períodos, especialmente quando a Secretaria de Educação não aloca os professores substitutos nos prazos devidos. A forma tradicional de trabalhar na escola não consegue resolver a dinâmica complexa do cotidiano escolar.

A intervenção do Bia ficou muito prejudicada esse mês. Eu estive em sala substituindo e além da transmissão do cargo teve o curso. Tudo isso prejudicou a intervenção do BIA. Está muito complicado fazer uma recuperação contínua e, depois, o interventivo é apenas um pequeno período. Agora vamos voltar e retomar o interventivo, fazendo o melhor que a gente puder porque é muito aluno e a demanda é muito grande e a gente tem que trabalhar em muitas atividades (Prof.^a Socorro na Coordenação Coletiva em 29.08.2012).

O mesmo discurso se repete meses depois, comprovando que as aulas de reforço, podem ficar para depois. Como já vimos em outros momentos, a Prof.^a Socorro continua assumindo para si a responsabilidade isolada pelo Projeto Interventivo e continua enfrentando grandes dificuldades para fazer essa estratégia funcionar em uma perspectiva individualizada. O interventivo continua sendo implantado como aulas de reforço para recuperação dos alunos, contrariando o que estabelece as Diretrizes Curriculares do BIA como podemos ver a seguir:

Os Projetos Interventivos devem ser elaborados pelos professores juntamente com os demais profissionais envolvidos no processo pedagógico que definirão objetivos, metodologias, formas de registro, acompanhamento e avaliação além da adequação do tempo e dos espaços para desenvolvimento do mesmo. Para Villas Boas, (2010, p. 34) “enquanto se desenvolvem as atividades de intervenção entre os estudantes, investigam-se as melhores estratégias de aprendizagem para cada um deles”. Por isso é preciso entender que o Projeto Interventivo é integrador e pertence ao grupo de educadores que compartilham os mesmos objetivos e interesses (GDF/SEEDF, 2012 p. 66);

As Diretrizes do BIA recomendam que o Projeto Interventivo seja criado com a participação de todos os professores da escola que compartilham os mesmos objetivos e os mesmos interesses. Podem-se perceber as dificuldades em conseguir a participação coletiva de todos os professores da escola uma vez que não há um trabalho pedagógico

integrado, ficando cada professor individualmente responsabilizado por seus alunos sem maior interação e diálogo com os colegas. Não há um projeto pedagógico construído coletivamente para o primeiro, segundo e terceiro anos com o objetivo explícito de reduzir o analfabetismo escolar.

Os professores ficam fechados em suas salas de aula e raramente trocam experiências sobre estratégias para a superação das dificuldades de aprendizagem de seus alunos. Os alunos seguem cada ano como se a escola trabalhasse com o sistema seriado convencional. A forma como está organizado o trabalho pedagógico na escola impede a participação coletiva e a troca de conhecimentos, experiências, práticas e técnicas entre os professores. Trabalhar de forma coletiva significaria está aberto para novas aprendizagens, permitindo-se expor fragilidades, dificuldades e limitações profissionais, colaborando solidariamente para seu próprio desenvolvimento profissional e dos colegas da equipe. A forma como está configurada a subjetividade social da escola não permite a aproximação de todos os professores em torno das dificuldades enfrentadas por cada um em cada sala de aula. Como dizem as professoras: cada um tem que ficar em seu quadrado (sala de aula) para não incomodar o outro.

As diretrizes do BIA recomendam que o trabalho coletivo seja estimulado de modo a favorecer a troca de experiências e conhecimentos entre os professores. Esse trabalho coletivo não ocorre espontaneamente e precisaria ser articulado, incentivado, organizado e acompanhado. Acreditamos que seria preciso criar condições para que os professores desejassem trabalhar em equipe, que colaborassem e apoiassem uns aos outros, que desejassem estudar alternativas inovadoras para contornar as dificuldades específicas de cada aluno. Para isso, precisariam se sentir parte do todo, que suas ideias fossem acolhidas e discutidas, podendo contribuir com suas opiniões, consideradas e ponderadas de forma aberta e democrática. A segurança e a confiança mútua, necessárias para o funcionamento coletivo, permitiriam que todos, apesar de suas diferenças, fossem acolhidos verdadeiramente como membros de um mesmo corpo docente, tendo suas diferenças aceitas e respeitadas.

Na escola, a discussão sobre aprendizagem fica mais restrita a reuniões privadas entre o coordenador pedagógico e cada professor isoladamente. Em geral, essa discussão só acontece de forma mais aberta nos Conselhos de Classe (realizados apenas com a presença de professores) quando o grupo toma conhecimento dos problemas de

aprendizagem ou dos problemas de disciplina dos alunos. A resistência em trabalhar as estratégias de ensino de forma mais coletiva e aberta indica certo receio de alguns professores em terem expostas, de maneira inadequada, suas fragilidades e dificuldades profissionais para todo o grupo. Alguns professores inclusive não admitem a presença de outros professores em suas salas de aula. O espaço da sala de aula é subjetivado como o território exclusivo do professor: um espaço fechado, secreto e sagrado no qual somente o professor pode ter acesso. Um trabalho voltado para o desenvolvimento profissional de todos os professores implicaria em transformar a sala de aula um espaço aberto a todos, o que atualmente enfrenta grandes resistências dos professores.

As informações sobre as abordagens pedagógicas, métodos e técnicas de ensino, além da discussão sobre a qualidade dos vínculos estabelecidos nos processos de ensino e de aprendizagem, não são discutidos mais profundamente nas reuniões coletivas, pois esses assuntos cabem somente ao professor como regente da turma (lembramos que a palavra regente vem do verbo reinar). Dessa forma o espaço fora da sala de aula seria público e de todos, porém o espaço de dentro da sala de aula seria um espaço privativo do professor e seus alunos.

...nesse período foram trabalhadas as seguintes atividades: Projeto Interventivo e Reagrupamento (interclasse, extraclasse). Só se caracterizaria como reforço se fosse realizado no contra-turno. Temos que lançar que foram convocados todos os alunos com dificuldades de aprendizagem. Acho que vai ter um número grande de reprovados e então o que é que faço com esse número? Vou ter que me respaldar, eu só vou lançar os alunos que vierem. Se foi autorizado e não veio, alguém devia ter que assinar o termo de desistência. Temos que registrar nas observações complementares nossas tentativas de Reforço. O grupo do interventivo foi mudando de alunos, fui mudando ao longo do tempo, mas tem dois alunos que estão em todas. Temos que colocar todos que você “conseguiu” atender. No Reagrupamento interclasse, eles são reagrupados de acordo com as dificuldades. Se seu objetivo for de vencer a defasagem é recuperação contínua... (como é o caso dos alunos que não leem e deveriam estar lendo). (Diretora Vânia na Coordenação Coletiva em 29.08.2012).

Apesar de todas as dificuldades, os professores buscam cumprir, no âmbito formal, as estratégias das políticas impostas pela Secretaria. As estratégias de reagrupamento, previstas nas Diretrizes Pedagógicas do BIA, permitem que os estudantes de uma mesma turma possam ser trabalhados em pequenos grupos, selecionados de acordo com as necessidades de aprendizagem de cada grupo (reagrupamento intraclasse), como, também, grupos podem ser formados com alunos de diferentes turmas (agrupamento extraclasse).

O fundamento para o desenvolvimento desse trabalho seria a união dos professores em torno dos interesses e necessidades de aprendizagens específicas de cada estudante. A melhoria do desempenho escolar da escola depende de um trabalho de integração dos professores e do conhecimento profundo das dificuldades de aprendizagem, de relacionamento e de vivência de cada estudante na escola. O foco deveria, nesse caso, deixar de ser a dimensão cognitiva estrita e partir para considerar as dimensões subjetivas da aprendizagem e a qualidade do vínculo entre professor e aluno, escola e família.

A escola, como instituição pública, não pode deixar realizar o registro burocrático de suas tarefas, entretanto, o processo educativo não se reduzir aos processos burocráticos, sob pena de se transformar em uma mera prestação de contas formal sem consequências para a prática educativa e para o desenvolvimento concreto do aluno. As atividades escolares na escola pública, realizadas em meio a tramas geradas nas relações pessoais e profissionais em diferentes níveis, são complexas e dinâmicas a tal ponto que vão muito além do registro formal dessas atividades. O que fazer no próximo ano com os alunos que não conseguiram ser alfabetizados? Serão excluídos do processo, mesmo permanecendo na escola? A escola não consegue de fato apresentar uma resposta para essas questões que permanecem em aberto. Para fins burocráticos os professores realizaram o seu trabalho dando o melhor de si com dedicação, esforço e compromisso, porém sem conseguirem resultados efetivos na mesma proporção de seus esforços.

Essas crianças ficam até muito tarde vendo televisão e chegam com muito sono na escola. Falta ordem e disciplina na vida deles. As crianças parecem não ter rotina na vida. Essa falta de rotina tem tornado o acompanhamento escolar muito difícil. Quase nenhum aluno acompanha o noticiário. Eles vão mudando de canal de uma novela para outra. Somente aqueles que os pais veem o jornal recebem algum tipo de informação e sabem o que está se passando (Conversa informal com a Prof.^a Socorro em 05.07.2012).

Mais uma vez, a aparente falta de ordem, a indisciplina e a vida sem rotinas das famílias dos alunos são subjetivados pelas professoras como obstáculos para aprendizagem dos alunos. Os modelos de ordem e disciplina não se harmonizam com o momento da sociedade contemporânea no qual as crianças utilizam uma grande quantidade de música, têm acesso ao celular, a televisão, a internet, a uma grande quantidade de jogos eletrônicos que, em geral, são recursos que a escola finge ignorar. Para as professores os pais que não acompanham as atividades escolares e não

controlam o uso desses recursos tecnológicos estão contribuindo para o fracasso de seus filhos.

Por se manterem distantes e não buscarem conhecer os alunos (seus hábitos, preferências e interesses), as professoras demonstram dificuldades em contextualizar os conteúdos curriculares de forma atraente para seus alunos. Não é a ausência de rotinas de estudo e de disciplina que necessariamente faz o aluno apresentar dificuldades na aprendizagem escolar, mas a dificuldade de tornar a aprendizagem verdadeiramente significativa como produtora de novos sentidos subjetivos em relação ao modo de vida cada sujeito em sua relação com professores e colegas. No ensino tradicional, os conteúdos apresentados de forma impessoal, desarticulado das vivências concretas dos alunos, reifica o conhecimento, fazendo com que os conteúdos se tornem objetos para reprodução em provas e testes realizados na escola.

Um ensino dinâmico, participativo, dialógico, mobilizador de novos sentidos subjetivos, que desperte novas significações e emocionalidades pressupõe atividades escolares interativas entre sujeitos (independentemente de serem professores ou alunos). A escola formal, padronizada e impessoal está distante deixou de ser atraente e de despertar o interesse dos alunos. Sem estabelecer uma relação de proximidade e de cumplicidade entre o professor e aluno com o objetivo de tornar a aprendizagem significativa e contextualizada, fica difícil despertar o desejo pela aprendizagem escolar, criando situações nas quais o aluno mobilize novos sentidos subjetivos em relação a sua própria aprendizagem, tornando a escola um lugar interessante, criativo favorecedor de desenvolvimento de uma comunidade de aprendizagem. Transformar a escola em um espaço de troca simbólico-emocional permite transformá-la em um centro de desenvolvimento humano desafiador e criativo para além da aprendizagem formal de conteúdos curriculares.

O Bloco Inicial de Alfabetização tem como eixo orientador a lógica do processo de aprendizagem do estudante e não a lógica dos conteúdos a ensinar (superação do modelo tradicional, baseado na cartilha). Cabe salientar que ter se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever. Aprender a ler e a escrever significa adquirir uma tecnologia, isto é, a de codificar e de decodificar a língua escrita. Apropriar-se da escrita é tornar a escrita "própria", ou seja, é assumi-la como sua propriedade (DISTRITO FEDERAL, 2012, p. 29).

A perspectiva da alfabetização proposta pelo BIA assume que o ponto de partida deveria ser sempre o desenvolvimento da capacidade de autoria do estudante em torno

de sua produção intelectual. Sem ser sujeito histórico-cultural de sua aprendizagem essa tarefa se torna impossível. A Prof.^a Socorro, como coordenadora do BIA, continua presa às ideias do professor como centro do processo educativo. Dessa forma tenta colonizar a cultura do aluno gerando um conflito profundo em relação ao estilo de vida da criança em sua família e na escola. Esse conflito de valores e de crenças se interpõe ao trabalho pedagógico, impedindo o professor de desenvolver seu trabalho a partir da perspectiva de vida concreta do estudante.

O modelo pedagógico adotado gera permanentes tensões e desgastes ao confrontar os interesses, necessidades e expectativas dos alunos em oposição aos interesses, necessidades e expectativas dos professores.

Os problemas de aprendizagem são diferentes uns dos outros. Algumas crianças não entendem o que leem porque ainda estão juntado as sílabas e não conseguem “fotografar” as palavras. Não conseguimos identificar melhor cada problema de cada aluno. Sinto que isso fica “em aberto” e gera tensões, preocupações e é um motivo de adoecimento da gente. Isso nos desgasta (Conversa informal com Prof.^a Kátia em 29.06.2012).

A Prof.^a Kátia percebe que as colegas não conseguem identificar os problemas específicos de cada aluno individualmente, aumentando o desgaste no processo de ensino desses alunos. Esse desgaste resulta da tentativa permanente de controlar e ajustar cada aluno a um mesmo padrão sem reconhecer sua singularidade. Surgem como fontes de estresse profissional: a relação impessoal e dessubjetivada do professor em relação aos alunos, a manutenção de disciplina rígida em sala de aula, a forma de ver os alunos como incapazes de superar suas dificuldades, o sentimento do professor de não se sentir preparado para enfrentar os problemas da escola. Esse estresse se revela quando os professores se afastam da sala de aula por apresentarem quadros de insônia, cansaço mental, depressão, irritação exagerada com os estudantes e com os colegas e outros comportamentos que demonstram que o clima do trabalho ficou contaminado por sentimentos de fracasso e de desgaste. Ao longo da pesquisa, foram poucos os momentos nos quais os professores demonstraram descontração, alegria ou satisfação no convívio com os colegas ou com os próprios alunos. Quase sempre se mostravam tensos, desconfiados ou preocupados, sem tempo para conversar, como se estivessem com urgência de realizar o trabalho e retornar para sua vida privada.

A forma de perceber os alunos e o caráter punitivo da escola torna-se também um motivo permanente de estresse profissional.

O M. é um menino “muito preguiçoso” que fica enrolando para acabar as lições e é preciso ameaçar que ele vai ficar sem recreio. A W. é uma menina inteligente que quando quer faz as tarefas, mas é muito desorganizada. Não consegue manter as tarefas com um mínimo de organização. Já teve um comportamento mais difícil, mas agora está um doce (Conversa informal com Prof.^a Socorro em 05.07.2012).

O aluno considerado preguiçoso, rebelde, mal educado, ou que simplesmente não dá importância às tarefas é criticado ou pressionado, na maioria das vezes, na presença dos colegas. A turma, percebendo o tratamento da professora em relação ao colega, tende, na maioria das vezes, a discriminá-lo negativamente, potencializando, com o passar do tempo, ainda mais o conflito professor-aluno. Como a relação é impessoal e desigual, vemos que em momento algum a professora demonstra seu interesse em tentar descobrir o que o leva o aluno a ter esse comportamento diferente, quais as dificuldades com a tarefa, porque não há interesse real em fazê-las. O aluno é apenas alguém que tem a obrigação de realizar suas tarefas escolares segundo as regras estabelecidas pela professora. Sua condição como sujeito histórico não é considerada uma vez que a relação professor-aluno é totalmente (des)subjetivada em função da forma predominantemente cognitivista como é encarada a aprendizagem escolar.

Percebe-se a valorização do controle e da disciplina sobre os alunos, realçando os aspectos negativos do estudante. Os alunos que não aceitam passivamente as ordens da professora (especialmente no que diz respeito ao cumprimento das tarefas) são marcados como preguiçosos, desleixados, desorganizados. Qualquer atitude desafiadora das ordens é compreendida pelas professoras como insubordinação. De acordo com a Teoria da Subjetividade, um indicador importante de expressão do sujeito está justamente na possibilidade de sua ação contestando o estabelecido. O sujeito que subverte a ordem tende a ser silenciado pela escola normatizadora, homogeneizada, padronizadora. Pensamos que os alunos criativos, que não aceitam passivamente a disciplinarização da escola deveriam ser acolhidos pelos professores e avaliados em outra perspectiva diferente da ótica da exclusão.

Como não há disposição para aprofundar e compreender os motivos desses comportamentos, rótulos depreciativos acabam sendo atribuídos aos estudantes considerados indisciplinados e com problemas. Esses rótulos geralmente passam a acompanhar o aluno durante todo o seu percurso na escola. A adoção do princípio do reagrupamento requer, em alguns momentos, um trabalho mais cooperativo entre os professores. As oportunidades criativas geradas nesse processo poderiam contribuir para

novas estratégias de ensino a serem compartilhadas por todos os professores. O trabalho colaborativo tem como vantagens o fomento de apoio mútuo, fortalecendo os professores psicologicamente e dando a eles a oportunidade de se desenvolverem ainda mais. Na realidade estudada, o reagrupamento auxilia muito pouco pela dificuldade de fazer a integração de toda escola em um movimento com a participação de todos os professores. A estratégia do reagrupamento não pode ficar dependendo apenas da boa vontade do professor.

Os trabalhos realizados na escola com aparente envolvimento coletivo estão voltados para a celebração das datas comemorativas: Dia do Índio, Festa de São João, Dia das Mães, Semana da Pátria, Dia das Crianças e outras. Mesmo assim, cada professor desenvolve atividades com suas turmas, sendo as apresentações realizadas em conjunto na data a ser celebrada. Cada professor trabalha isoladamente, integrando os resultados dos esforços de sua turma na apresentação geral da escola. O objetivo dessas atividades seria mostrar o desempenho dos alunos de cada turma para os pais e responsáveis.

Esta semana a escola está um clima de fim de festa. Os professores estão envolvidos com a Festa Junina que será no sábado e com o recesso que oficialmente começa no fim de semana. As coisas a serem resolvidas funcionarão somente para depois do recesso. As turmas estão competindo para ganhar a gincana de São João. O primeiro lugar vai ganhar um passeio e o segundo lugar um lanche especial com hambúrguer (Conversa informal com Prof.^a Vânia em 05.07.2012).

As festas comemorativas são eventos incluídos no Projeto Político Pedagógico e envolvem toda a escola. As festas são momentos de aproximação da escola com as famílias que, no dia da festa, participam de um almoço oferecido pela escola aos pais que comparecem para assistir as apresentações dos alunos. A mobilização dos professores para esses momentos é muito intensa e a realização de cada festa movimenta toda a equipe escolar. Os professores participam da decoração da escola, da elaboração de atividades com dança, música, teatro e outras. A escola se enche de vida porque, nesses momentos, é permitido participar das atividades lúdicas de forma mais espontânea, alegre e descontraída. Nesse momento a escola se transforma para acolher a todos.

A chegada do recesso escolar é outro momento aguardado com muita ansiedade pelos professores, pois traz consigo a possibilidade de uma pausa nas atividades escolares. Nele os professores se distanciam do trabalho para se refazerem das pressões do

dia a dia. Ficamos impressionados com o nível de desgaste emocional ao final de cada semestre. Os professores demonstram estar totalmente esgotados e a perspectiva de se ausentarem do espaço de trabalho traz uma ansiedade muito grande nos últimos dias de aulas. As férias são esperadas com grande expectativa pelos professores como um momento de se refazerem do estresse causado pelas atividades na escola.

3.2.4 Subjetividade Social da Escola e a Formação de Professores

As políticas públicas são implantadas a partir do financiamento público governamental. As políticas governamentais, instituídas legalmente, têm por objetivo melhorar as condições das instituições públicas. No campo educacional, visam à melhoria da escola pública, das condições de trabalho dos professores, capacitando-os no desempenho de suas funções docentes com o objetivo de assegurar a todos o direito à educação de qualidade. Entretanto, a fragmentação das políticas e as dificuldades de comunicação entre as intenções do Estado e as necessidades do cidadão acabam por gerar resistências para aceitação de diretrizes contidas nas políticas que, a se institucionalizarem no espaço da escola pública.

No serviço público, as coisas são feitas emocionalmente para resolver os anseios imediatos ou para impactar. As pessoas que seriam afetadas não são consultadas, vem uma determinação de cima e todo mundo tem que cumprir, mas mesmos os que definem a política não sabem exatamente o que querem, não sabem o que querem porque não se planejam. (Entrevista com Prof. Ricardo em 21/02/2013).

Apesar de suas boas intenções, declaradas em seus objetivos transformadores da realidade, algumas políticas tornam-se apenas justificativas do governo para acalmar as demandas concretas da população, sem, de fato, conseguirem sensibilizar os profissionais responsáveis por sua implantação, por não oferecerem as condições necessárias para provocar impactos no contexto concreto da escola no curto prazo. Nesses casos, as políticas que deveriam orientar as ações e o protagonismo dos agentes públicos (servidores do governo) são interpretadas apenas como mais uma tentativa pontual e fragmentada de apresentar soluções paliativas, cujos resultados não se tornam realmente efetivos para a melhoria da qualidade do trabalho educacional. Essa descrença generalizada na ação do governo, acumulada ao longo dos anos de avanços e retrocessos das políticas, integra-se à subjetividade social da escola, fazendo com que os rituais escolares prossigam sem grandes alterações na realidade do dia a dia. A despeito

das pressões formais, e de sugestões importantes contidas nas diretrizes das políticas governamentais, sua eficiência, eficácia e efetividade se dissolve em meio a um mar de justificativas burocráticas sem produzir impactos na qualidade do trabalho dos profissionais da escola.

O GDF está convidando as escolas para aderirem ao curso Curriculum em Movimento voltado para a implantação da Política de Ciclos. O que eu tenho para informar para vocês é que a política de ciclos é uma escolha das escolas este ano, mas a partir do ano que vem será obrigatória para todas as escolas. As escolas que aceitarem e aderirem agora vão receber R\$2.000,00 por turma e uma formação que será passada para o Coordenador que repassará para os professores uma vez por semana nas reuniões coletivas. O que vocês acham? Acho que o melhor seria aderir agora porque, pelo menos, a gente ganharia alguma coisa. No ano que vem a gente só perde (Prof.^a Vânia na Coordenação Coletiva de 06.02.2013)

Além da importância destinada à escola, para participarem das aulas semanais do Currículo em Movimento, replicadas semanalmente na escola pela Coordenação Pedagógica, os professores passariam a receber um valor adicional de R\$200,00 (duzentos reais) mensais a título de bolsa de estudos, comprometendo-se a acompanhar simultaneamente as aulas do Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, patrocinado pelo Ministério da Educação (MEC), assistindo aulas presenciais semanais realizadas na Diretoria Regional de Ensino e comprometendo-se a apresentar os trabalhos finais do curso. Dessa forma, a Secretaria de Educação do GDF e o Ministério da Educação acreditavam estar aumentando as possibilidades de aceitação, pelos professores, da Política de Ciclos na escola, facilitando sua institucionalização.

Em momento algum, durante a apresentação feita pela Diretora, foram discutidas as vantagens e desvantagens que os programas apresentados trariam para os alunos da escola, seus ganhos pedagógicos, o detalhamento da programação do curso, e, o mais importante, as propostas de mudança na perspectiva da escola e outros temas pedagógicos em relação aos ciclos. Não foi demonstrada, naquele momento, qualquer preocupação em avaliar pedagogicamente os fundamentos e as vantagens da capacitação para a comunidade escolar. Estimulados pelos ganhos, todos os professores, independentemente de conhecerem as propostas dos cursos, aderiam às capacitações.

A Coordenadora do BIA passou a replicar as aulas recebidas na Regional de ensino durante as Coordenações Coletivas, discutindo com os professores e fazendo os exercícios sobre os temas do curso, conforme o combinado.

Na apresentação em slides sobre a Política de Ciclos é feito o confronto da visão tecnicista com a visão humanista da educação. Estou preocupada que a política seja implantada na visão tecnicista aliada à visão gerencialista da educação. Não sei como mudar a cabeça do pessoal. Não sei como fazê-los abraçar algo para além da tarefa e fazer com que o grupo passe a trabalhar coletivamente. Esse parece ser o maior desafio. Na visão tecnicista os professores precisam ser “preparados” para realizar suas tarefas. Os professores não precisam “pensar”, são operários que executam, que fazem. Por outro lado a política de ciclos introduz mudanças que afetam a autoimagem do professor e essas ameaças são muito difíceis de serem assumidas. Para romper com a visão utilitarista e credencialista da educação, é preciso romper com o modelo existente mexendo com as concepções instrumentalistas dos professores. (Conversa informal com a Prof.^a Zélia no dia 18.12.2013).

A Política de Ciclos, da forma como foi proposta, pressupõe mudanças na visão do ensino e enfatiza a realização do trabalho coletivo integrado dos professores. As preocupações da Prof.^a Zélia centraram-se justamente na dificuldade da escola de romper com sua forma de trabalho conservadora e individualista. A visão imediatista da capacitação sobre a Política de Ciclos foi se confirmando ao longo das Coordenações Coletivas. A Coordenadora sempre enfatizava sua posição em confronto com as ideias do curso, reduzindo de antemão o espaço de discussão do grupo sobre as possíveis vantagens da política para a escola e para os alunos. Poucas semana após o seu início, os professores passaram a reclamar dos trabalhos que tinham que apresentar ao final de cada etapa, sendo a eficácia da capacitação reduzida ao recebimento pecuniário sem causar impactos significativos na forma de atuar dos professores.

Na escola que se organiza de acordo com uma hierarquia de poder, desaparecem os espaços para uma participação igualitária verdadeiramente democrática em todas as decisões da escola. A hierarquização estabelece precedências e privilégios. A manutenção do poder implica na colonização dos espaços e das pessoas, impedindo a abertura da escola a todos os membros da comunidade escolar fazendo com que o poder fique concentrado em uma minoria. O pensamento crítico, expressado por alguns membros do grupo, não era suficiente para mudar o *modus operandi* da escola. As mudanças resultariam de uma transformação radical na subjetividade social da escola que eliminasse as práticas de dominação do grupo dirigente para dar lugar à participação todos os segmentos da comunidade escolar em decisões abertas democráticas.

A multiplicidade de transformações nas relações econômicas, culturais, sociais, tecnológicas e políticas da sociedade contemporânea tornam o trabalho pedagógico da escola cada vez mais complexo em função dos desafios que os profissionais da

educação são obrigados a enfrentar quando se deparam com as interferências dessas mudanças na ação educativa dos professores em sala de aula. As demandas produzidas pela comunidade escolar, quando não atendidas pela escola, tendem a pressionar a escola por meio de conflitos, contradições, paradoxos, carências e dificuldades, geradas nas relações produzidas em outros espaços sociais fora da escola que, de um modo ou de outro, acabam interferindo fortemente na subjetividade social da escola com impactos profundos no trabalho educativo. O modelo de educação, adotado pela escola tradicional voltada principalmente para o ensino de conteúdos curriculares, distancia os professores dos problemas concretos vividos pelos alunos e tende a ampliar esses conflitos em uma escola disciplinadora, autoritária, que não inclui em suas práticas a problemática de vida enfrentada por seus alunos e pela comunidade escolar.

Notamos que as diretrizes pedagógicas do BIA, em relação ao princípio da formação continuada, entram em confronto com a crença dos professores de que não há necessidade de realizar estudos e pesquisas que aprofundem ou aperfeiçoem sua prática profissional. A quase totalidade dos professores acredita que o conhecimento teórico (dos cursos) não tem conexão com a realidade da sala de aula, não podendo auxiliá-los na solução dos problemas cotidianos. Essa crença impede o avanço de novas abordagens, métodos e técnicas pedagógicas que poderiam ser adotadas pela escola, melhorando a eficiência, a eficácia e a efetividade educacional da escola. Os avanços pedagógicos, conseguidos por alguns poucos professores da escola, resultam de esforços individuais que, na maioria das vezes, ficam restritos ao trabalho individual daquele professor com seus alunos, sem provocar impactos nas práticas hegemônicas da escola.

A aceitação das diretrizes do BIA permite ampliar a atuação dos professores, mobilizando conhecimentos, estratégias e recursos pedagógicos em um modelo de ensino que deveria ser mais coletivo do que individual. Nessa proposta, o professor está continuamente sendo desafiado a buscar alternativas para uma aprendizagem significativa de seus alunos que devem ser aceitos como sujeitos históricos de sua aprendizagem. Nessa perspectiva, o reconhecimento do sujeito histórico cultural torna-se condição *sine qua non* para o desenvolvimento de um espaço escolar que seja favorecedor de relações criativas e humanizadas.

3.3 A Política de Inclusão Escolar e a subjetividade social da escola

A exclusão de segmentos significativos da população brasileira, dos benefícios sociais, políticos, econômicos e culturais, gerados pela sociedade como um todo, não é um fenômeno inédito na história do Brasil. A Política de Inclusão Escolar é mais uma resposta política às pressões de movimentos internacionais que buscam reduzir as desigualdades e assegurar uma educação de qualidade para todos os brasileiros. Desse modo, a Política de Inclusão Escolar, que deveria democraticamente contemplar todos os alunos da escola pública, independentemente de sua condição física, emocional, social ou econômica, proporcionando-lhes oportunidades educacionais de qualidade, acabou reduzindo seu foco para a inclusão escolar de crianças com necessidades educativas especiais, resultante de algum tipo de deficiência orgânica ou intelectual. Essa política pública passou a ter por objetivo específico a manutenção e a permanência de crianças com condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais e sensoriais diferenciadas na escola, assegurando-lhes o direito à educação.

Legalmente regulamentada, a Política de Inclusão deve atender, além das crianças com deficiência, crianças com altas habilidades, crianças trabalhadoras que vivem na rua, crianças de populações distantes ou nômades, crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de grupos desfavorecidos ou marginalizados. Nesse contexto, as políticas de inclusão escolar se aproximam das políticas que visam assegurar os direitos humanos, a equidade e a justiça social a todos e, principalmente, aos segmentos da população em desvantagem social. Conforme veremos a seguir, alguns indicadores, presentes na subjetividade social da escola em relação à inclusão de crianças com deficiência, são percebidos a partir das condições de trabalho oferecidas aos professores para o enfrentamento das múltiplas dimensões complexas que envolvem a inclusão de alunos com deficiência no espaço escolar.

Alberto é um profissional de apoio alocado na sala de aula para cuidar de alunos com deficiência.

No começo foi muito difícil. Hoje houve uma mudança. Não existe mais crítica sobre o que eu estou fazendo ou o que não estou fazendo. Hoje o pessoal entende que eu sou útil, sou necessário. Há um respeito porque antes não sabiam quais eram os meus direitos e meus deveres. Meu trabalho é de dar o apoio de ajudar o aluno a se locomover, de apoiar a professora quando um aluno da inclusão apresenta problemas de comportamento e aí eu saio com ele e vou dar uma volta até ele se acalmar. Já sofri muita crítica inclusive de uma mãe que queria que eu ficasse ao lado da filha dela na

sala de aula. Meu problema é cuidar do problema motor e não do problema cognitivo. Sou um elemento importante na política de inclusão uma interface do aluno com o restante da turma e com o professor. Acho a política de inclusão maravilhosa, mas tem muitos problemas (Entrevista pessoal com Alberto em 21.02.2013).

A função dos cuidadores de crianças com deficiência ainda não é bem compreendida nem pela escola, nem pelas famílias das crianças com deficiência. Um dos problemas para inserção do Alberto na equipe de apoio da escola foi o fato de ser do sexo masculino, trabalhando em um espaço predominantemente feminino. Os cuidadores não são professores, estão em sala apenas para auxiliar as crianças com deficiência que necessitam se deslocar da sala de aula até o banheiro, ou, do transporte escolar até a sala de aula, por exemplo. Esse auxiliar não se envolve com os trabalhos pedagógicos realizados em sala de aula e seu trabalho fica restrito a apoiar as necessidades do aluno com deficiência, não participando da dinâmica de ensino e de aprendizagem da sala de aula.

Alberto ressalta a importância do seu papel, focados nos aspectos operacionais da Política de Inclusão, sem deixar de reforçar como a deficiência é discriminada no espaço social da escola. O cuidador apoia a locomoção da criança para que a professora possa dar continuidade à aula sem serem incomodados pelas dificuldades específicas da criança. Nessa relação, podemos perceber como a deficiência do aluno é subjetivada negativamente na rotina de sala de aula. O aluno com deficiência passa a ser um problema a mais a ser administrado pela escola.

Por ser encarado como um problema sem solução imediata, no modelo tradicional de ensino, a deficiência parece incomodar a todos, gerando transtornos imprevisíveis na sala de aula. Se os padrões devem ser seguidos por todos e os alunos com problemas devem ser excluídos do processo, os alunos com deficiência ficam mais vulneráveis ainda que os alunos considerados *normais*.

Os pais são tão avoados que não sabem nem quem é repetente ou não. Esses três (alunos) não poderiam estar nessa turma. Os casos mais críticos não teriam solução. Não adianta trocar os problemas emocionais de uns alunos por outros alunos (com problemas). Temos problemas emocionais, de comportamento, e de aprendizagem (na turma) (Prof. Nilza na Coordenação Coletiva. em 29.08.2012).

Para a Prof.^a Nilza, os alunos apresentam genericamente três tipos de problemas: problemas emocionais, comportamentais e de aprendizagem. Os problemas comportamentais podem resultar de problemas emocionais ocultos ou não

diagnosticados. Foi interessante perceber, durante a reunião, como ela se referia sempre ao problema do aluno sem, em momento algum, mencionar o nome do aluno, seu desempenho ou sua atuação na sala. O problema do aluno passa a ser o próprio aluno. Mostra-se mais importante que o aluno em si. Na concepção da professora, os alunos com deficiência são casos sem solução, mas que são obrigados a permanecer na escola por imposição da Política de Inclusão.

A Constituição Federal assegura a todos o direito à educação e, para as crianças com deficiências físicas ou intelectuais, o direito à diferença, mas é a escola que obrigatoriamente tem que prover a vaga para o aluno com necessidade especial, mesmo sem ter condições para um atendimento de qualidade dessa criança. Para contornar as dificuldades enfrentadas pelos professores, a Política de Inclusão prevê o Atendimento Educacional Especializado em Salas de Recursos Pedagógicos que devem oferecer suporte para o desenvolvimento dos estudantes com deficiência. As regras definidas pela política no D.F., no entanto, restringem o atendimento das salas de recursos às crianças que já foram formalmente diagnosticadas. Quando o professor solicita a avaliação do aluno com algum tipo de problema pela equipe psicopedagógica, o processo de diagnóstico pode levar até mais de um ano letivo. Quando o aluno é finalmente diagnosticado, deverá fazer parte de outra turma e deverá estar com outro professor. Os professores da sala de recurso, por terem uma formação específica, atendem somente os alunos que já foram diagnosticados e não se envolvem diretamente com o trabalho pedagógico no contexto da escola. As dificuldades de aprendizagem da criança com deficiência é um problema a ser contornado pelo professor regente da turma.

A Política de Inclusão prevê o Atendimento Educacional Especializado para alunos que apresentam surdez, cegueira, baixa visão, surdocegueira, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades. Na escola há também crianças com algumas síndromes que não são atendidas pela professora da Sala de Recursos. Alunos com problemas comportamentais ou emocionais, mesmo sendo diagnosticados, não são atendidos pela equipe da escola, ficando o professor sem qualquer apoio especializado para lidar com os problemas desses alunos.

Mesmo quando há boa vontade do professor, o trabalho docente continua sendo precário em diferentes aspectos, provocando reclamações constantes sobre as condições

de trabalho, falta de recursos humanos e materiais, apoio psicopedagógico e outros. Parte da precarização está nas dificuldades do professor regente para trabalhar com as especificidades dos alunos com deficiência que são obrigatoriamente matriculados na escola. Para os professores, os alunos com deficiência só permanecem na turma por uma exigência da Política de Inclusão, mas isso, por si só, não garante o desenvolvimento e aprendizagem desses alunos no espaço da escola, considerado uma exclusão no processo de inclusão. Ou, como dizem os professores, uma inclusão para inglês ver.

As dificuldades de aprendizagem dos alunos diagnosticados com algum tipo de deficiência são justificadas a partir da deficiência e não o aluno. Quando as relações professor-aluno são dessubjetivadas, os alunos com necessidades especiais encontram mais dificuldades para acompanhar o ritmo da turma, sendo colocados à margem da turma por serem deficientes. No modelo tradicional de ensino, os alunos com deficiência são considerados um obstáculo a mais para o avanço da aprendizagem da turma. Para alguns professores, a deficiência do aluno atrasa o trabalho pedagógico a ser realizado com o restante da turma. Apesar de presente na sala, o estudante com deficiência pode ficar excluído das atividades de sala de aula. Um processo de exclusão que não é assumido claramente, mas é velado e silencioso. Raras vezes revela-se de forma explícita, sendo, na maioria das vezes, tratado com sutileza e de maneira indireta. Em uma escola hierarquizada, distante de seus alunos, a presença de alunos com deficiência aprofunda ainda mais essa separação.

Esse menino quando não vem (à aula) é uma benção. Ele só entra correndo. Eu sou dura..eu falo sérioe ele não obedece. Fora os três alunos diagnosticados eu tenho cinco alunos a mais que me dão muito problema. Você tem 20 meninos em uma sala, em compensação tem alguns que valem por uma meia dúzia. Os que são diagnosticados não estão dando mais trabalho que os outros. (Prof.^a Angélica na Coordenação Coletiva em 29.08.2012).

A Política de Inclusão permite que as turmas com alunos diagnosticados tenha o número de alunos reduzido para que o professor possa dar uma atenção especial e realize atividades diferenciadas para esses alunos. No entanto, como o modelo de ensino tradicional não admite flexibilizações, trabalhar uma turma com alunos com deficiência, mesmo sendo menor que as outras, pode se tornar um desafio ainda maior para o professor. No modelo pedagógico adotado, a Prof.^a Angélica quer que o aluno fique quieto para poder aprender. Para a professora, quando os alunos não conseguem se concentrar, ela não consegue trabalhar com eles, porque entende que precisa

necessariamente da atenção da turma para realizar seu trabalho de ensino. Alunos com Síndrome de Down, alunos com hiperatividade e déficit de atenção não conseguem ficar concentrados por muito tempo. Isso implica em um trabalho redobrado da professora para fazer a turma ficar quieta prestando a atenção.

De acordo com as regras atuais, as crianças diagnosticadas podem ficar retidas até dois anos seguidos na mesma série/ano, deixando o professor respaldado para justificar sua retenção com base no diagnóstico da deficiência. Nas estatísticas oficiais de distorção idade-série, os alunos diagnosticados não contam como alunos regulares, deixando de figurar nessas estatísticas.

Os alunos com diagnóstico não são incluídos nessa estatística (defasagem idade/série), ou seja, de 36 alunos cai para 16. A maioria dos diagnosticados que tem defasagem não aparece. Por outro lado, as classes de aceleração para as crianças com defasagem muitas vezes não são oferecidas e quando são (oferecidas), muitas vezes, os pais não querem retirar a criança da escola para matriculá-la em outra escola. (C.I com Prof.^a E2 em 20.11.2012).

A defasagem idade/série é apenas um dos inúmeros problemas enfrentados pelos professores. A promoção automática de crianças sem o desenvolvimento necessário para o seu avanço acaba concentrando a retenção no terceiro ano aumentando essas distorções. Como a criança diagnosticada não entra na estatística dessa defasagem, torna-se invisível para a Secretaria de Educação do D.F. As crianças com defasagem idade/série podem participar de programas de aceleração que muitas vezes também não resolvem o problema, pois não conseguem ajudar a criança a superar suas dificuldades pela forma como as aulas de aceleração estão estruturadas. Percebe-se que, para a Secretaria, a estatística torna-se mais importante que o desempenho de cada aluno em seu percurso educativo. Tentar homogeneizar classes tão diversificadas em torno de uma metodologia de trabalho que nega a diversidade, não considera a singularidade e anula o aluno como sujeito de sua aprendizagem é uma tarefa quase impossível. Embora a defasagem idade/série seja um problema para as escolas, o maior problema em pauta é a incapacidade de a escola preparar todas as crianças na alfabetização e no letramento e no domínio dos fundamentos da matemática e da lógica. Sem esses instrumentos, todo o percurso educativo posterior da criança pode ficar profundamente prejudicado.

Mais uma vez os critérios de seletividade da escola ficam evidentes na fala abaixo:

Esse ano juntou um grupo de alunos que não deixa a gente trabalhar. O que estou vendo é muito problema emocional. Há problemas que você não sabe como lidar... é muito problema numa sala só... a gente sabe quem são os mais calmos. Eu acho que temos que distribuir melhor os alunos com problemas. São muitos alunos com problemas e a demanda é muito grande e não temos como peneirar. Os repetentes do turno da manhã continuam na mesma sala (Prof.^a Socorro na Coordenação Coletiva em 29.08.2012).

Aparentemente as crianças ditas com problemas emocionais são as que se mostram inquietas e perturbam a ordem na sala de aula. A professora não consegue trabalhar com elas por não prestarem a atenção, conversam muito entre si, discutem, brigam. Será que são problemas emocionais das crianças ou o problema está na forma padronizada e impessoal de trabalhar com elas? As crianças calmas, passivas e adaptadas podem também ter problemas emocionais, mas como obedecem aos comandos da professora, não oferecem dificuldades para a realização do trabalho em sala de aula. Não chamam a atenção e, portanto, não incomodam.

O distanciamento da professora em relação aos alunos com deficiência parece impedir um diálogo afetivamente significativo entre a professora e os alunos com problemas. Durante todo o ano letivo, a Prof.^a Socorro se desgastou tanto com a turma que procurou se manter afastada da escola o máximo de dias possível, chegando ao final do ano letivo completamente esgotada emocionalmente. Como a professora não conseguia colaboração dos alunos em sala de aula, o trabalho docente foi se tornando cada vez mais insuportável, deixando a professora sob uma forte tensão emocional. Mesmo estando sobre forte estresse, em momento algum, a professora recebeu apoio dos colegas para a solução dos problemas de sua turma. Sentindo-se desamparada por não saber o que fazer com a turma, recorreu aos afastamentos como forma de reduzir o seu estresse profissional.

Alguns professores tem medo de lidar com alunos especiais. Algumas crianças atordoam o professor. Muitas vezes a família também interfere e algumas mães “rodam a baiana”. Algumas crianças, mesmo com problemas graves de esquizofrenia (ouvem vozes) e com apoio psiquiátrico, conseguem avançar socialmente e pedagogicamente quando se estabelece um vínculo com o professor. É o caso da Prof.^a Amélia e da Prof.^a J da sala de recursos (Conversa informal com Prof.^a Zélia em 03.02.2013).

A Prof.^a Zélia, diferentemente da Prof.^a Socorro, está convencida de que é possível trabalhar com os alunos especiais, mesmo quando eles apresentam problemas e transtorno mais severos. Para isso, é preciso mudar a perspectiva pedagógica, permitindo a criação de vínculos afetivos com os alunos de um modo humanizado. A educação na perspectiva bancária tradicional limita as possibilidades do

desenvolvimento da criança em uma perspectiva integral e reduz as possibilidades de bem-estar de professores e alunos nas atividades em sala de aula.

As concepções pedagógicas centradas nas dimensões cognitivas, voltadas para a reprodução de conteúdos, limitando a relação professor-aluno ao ensino desses conteúdos, desumaniza o trabalho docente, dificultando a produção de alternativas criativas em relação ao ensino e à aprendizagem escolar. Trabalhar com alunos especiais significa criar condições para a superação das limitações trazidas pela deficiência por meio de outras vias de desenvolvimento. Os cuidados com crianças com deficiência exigem um trabalho mais integrado de toda a equipe de profissionais de apoio (psicólogos, psicopedagogos, professora da sala de recursos) junto aos professores em sala de aula para a orientação das atividades diferenciadas a serem desenvolvidas de forma mais específica com os alunos com deficiência. Embora a presença dos alunos com deficiência contribua para a redução do número de alunos na sala de aula, alguns professores se sentem despreparados para enfrentar as dificuldades específicas desses alunos.

A rede pública de ensino do Distrito Federal prevê que o psicólogo escolar realize dois tipos de atendimento: o atendimento psicopedagógico especializado no atendimento aos alunos (psicólogos) e o atendimento preventivo (psicólogos escolares, professores graduados em psicologia ou analistas de educação em psicologia). Senna e Almeida (2005), ao estudarem a formação e atuação dos psicólogos na rede do D.F., constataram que as respostas desses profissionais às questões educacionais mostraram-se predominantemente teóricas com poucos desdobramentos práticos no espaço da sala de aula, concentrando a atuação do psicólogo aos processos de diagnóstico – testes psicológicos, entrevistas e observação, com possibilidades pequenas de intervenção efetiva nas dificuldades emocionais e educacionais identificadas na escola. Além da indefinição do papel da psicologia escolar na escola, os psicólogos que participaram do estudo apontaram a diversificação de atendimentos aos alunos (38,33%), professores (20,26%), equipe (17,18%), pais ou responsáveis por alunos (14,54%), como uma das razões para o não cumprimento de seu papel em orientar, esclarecer e auxiliar o professor no processo de ensino-aprendizagem.

A Prof^a. Socorro, conversando com a psicóloga da escola questiona:

A aluna Dalva vai ter atendimento quando? Ela está muito dependente na hora de fazer as tarefas. O impedimento dela é físico ela não tem impedimentos mentais por isso não tem motivos para não fazer as tarefas. Acho que o problema também está com a mãe dela que não sabe como ajudá-la a ser mais autônoma, a ser mais organizada e cuidar de suas próprias coisas. O impedimento motor não compromete o desempenho escolar (Conversa informal com a Prof.^a Socorro e com a psicóloga Anita em 02.05.2012).

A limitação orgânica do aluno toma importância central na aprendizagem. Os estudantes diagnosticados como alunos com necessidades especiais passam a receber do Sistema Educacional tratamento especial em troca de uma atuação dos professores que se obrigariam a planejar adaptações curriculares, facilitadoras do desempenho dos estudantes com deficiência. A elaboração dessas adaptações exigiria bastante estudo por parte dos professores que precisariam conhecer em profundidade a condição de cada aluno e desenvolver as ferramentas adequadas para o seu desenvolvimento específico. De um modo geral, os professores não se interessam em desenvolver essas novas ferramentas por acreditarem que sua experiência de anos em sala de aula é suficiente para trabalhar as estratégias de ensino.

A dependência da aluna que, por conta de sua condição diferenciada, se nega a realizar as tarefas escolares, incomoda a professora já ela acredita que a autonomia da aluna permitiria perfeitamente a realização dessas tarefas. A professora não considera que o desenvolvimento da autonomia dos alunos faz parte de suas atribuições como educadora. Mais uma vez, são as tarefas escolares que importam, surgindo como elemento central indispensável para a aprendizagem escolar. Temos aqui mais uma contradição importante, a aluna Dalva, assim como as demais crianças da turma, não é considerada pela professora sujeito de sua aprendizagem, mas ao mesmo tempo a professora reclama que a aluna usa sua deficiência como argumento para não realizar as tarefas com autonomia.

Se o impedimento motor da aluna não compromete seu desempenho intelectual por que a aluna se nega a realizar suas tarefas escolares? Isso indica que mesmo sem limitações que impeçam seu desenvolvimento escolar, a criança pode, em determinada situação, se negar a fazer as tarefas escolares. Ou seja, a realização de tarefas é, de fato, uma escolha da aluna que, a despeito de não ter limitações, não se sente motivada a realizá-las. O que intriga nessa fala é a chamada de atenção para as questões da autonomia em relação a essa criança em particular. Segundo a Prof.^a Socorro, uma criança com deficiência pode se tornar autônoma, organizada e cuidar de suas próprias

coisas, então, por que motivo o modelo educacional vigente não abre espaço para o protagonismo de todos os estudantes como sujeitos de sua própria aprendizagem, de forma autônoma e organizada? A resposta para essa questão está no fato de que para alcançar essa educação voltada para o protagonismo outro tipo de trabalho pedagógico teria que ser adotado. Uma pedagogia que aceitasse a possibilidade de experimentar, criar, ampliando conhecimentos por meio de uma dinâmica que vai além da mera transmissão e reprodução de conteúdos curriculares.

Os problemas enfrentados por algumas das crianças são da maior gravidade, uma vez que algumas se tornam testemunhas oculares de crimes, sofrem abuso sexual, violência doméstica, (consequências do uso de álcool, droga) e padecem da miséria (embora não haja miséria absoluta), do analfabetismo do pai ou da mãe. A escola busca dar condições para que a criança trate sua resiliência, que a criança aprenda a usar os recursos de que dispõe por estar em condição de vulnerabilidade perante o adulto. O acompanhamento psicológico tem sido muito importante para essas crianças assistidas. As crianças já identificam o valor do atendimento psicológico e elas vão mobilizando outras coleguinhas que precisam desse atendimento, suas mães e até professoras. A idéia seria trabalhar as crianças para aprenderem a “mediar conflitos” a aprender a fugir das crises (especialmente os alunos maiores do 5º ano). (Prof.^a Yara em reunião com psicólogos voluntários na escola em 16.05.2012).

Na visão das professoras, a gravidade dos problemas vividos pelas crianças em suas famílias e na comunidade, amplia a complexidade do trabalho do professor em sala de aula. Alguns familiares da criança, ao invés de protegê-la acabam por ameaçar sua integridade física, moral e psicológica. Quando a escola consegue identificar esse tipo de problema, geralmente a partir do comportamento da criança na escola, denuncia o fato às autoridades na tentativa de assegurar medidas protetivas que reduzam sua vulnerabilidade. Como a ação da escola é limitada não havendo como interferir nas relações familiares, resta à escola preparar a criança para se defender, fugindo das situações de violência doméstica. Nessas situações, fica clara a necessidade de a escola preparar a criança para o exercício da autonomia. A criança, embora não tenha as mesmas prerrogativas dos adultos, precisa aprender a lidar com a violência preservando sua integridade. A criança que aprende a se posicionar e a fazer escolhas já está dando os primeiros passos para desenvolver-se como sujeito de sua própria história. Um protagonismo que deveria estar presente em todo trabalho pedagógico.

Sei que não vai ser fácil trabalhar com esse aluno que tem Síndrome de Down. Ele não é fácil e não para quieto. Ainda não sei como resolver esse problema, mas Deus é grande. Quando a gente tem Deus no coração nada é impossível. Eu vou conseguir!.
(Comentário informal da Prof.^a Angélica na sala de reuniões em 25.02.2013).

Como observamos, em diferentes situações, as professoras não se sentem preparadas para lidar com crianças com deficiência e a escola não dispõe de recursos de apoio que realmente facilitem o enfrentamento dos problemas advindos das diferentes deficiências. A solução para cada caso específico fica a cargo somente da professora que tem que aprender sozinha a contornar o problema. A equipe de professores e a equipe de apoio psicopedagógico não foram mobilizadas para ajudar a professora a lidar com o aluno com Síndrome de Down. O modelo tradicional de ensino não abre espaço trabalhar com a diversidade, na prática de sala de aula, as professoras seguem sempre o padrão estabelecido previamente. Aqueles que não se ajustam ao padrão vão sendo excluídos sejam alunos, sejam professoras.

A escola pública se organizou originalmente para ser uma escola para poucos alunos da classe média. A expansão do ensino para as classes populares, além de aumentar significativamente o número de alunos em salas de alfabetização, precarizando o trabalho do professor, trouxe para a escola uma diversidade humana que representa a realidade social da maioria dos brasileiros. A escola não foi preparada para lidar com a diversidade de situações existentes na escola que exigem uma orientação pedagógica mais especializada. Crianças com dislexia, com transtorno do déficit de atenção (TDH), com transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH), síndrome de Down, autismo e outros casos são desafios enfrentados pelas professoras diariamente em sala de aula. Como essas professoras não estão preparadas para lidar com esses problemas, as crianças com dificuldades específicas vão tendo suas possibilidades de desenvolvimento reduzidas.

Retomando as informações do instrumento de Exploração Múltipla que permitiu identificar algumas expectativas dos professores em relação aos alunos. Identificamos e agrupamos as seguintes respostas:

- que fossem alunos felizes e que fossem assistidos por suas famílias;
- que estivessem na faixa etária (idade/série);
- que não apresentassem problemas de disciplina;

- que fossem interessados;
- cujos pais fossem participativos e ajudassem os seus filhos;
- que tivessem bom comportamento;
- que fossem responsáveis por suas tarefas;
- que fossem inteligentes e capazes de aprender;
- que não apresentassem bloqueios para a aprendizagem;
- que tivessem habilidades coerentes com a série/ano cursado;
- que tivessem vontade de aprender;
- que tivessem muita motivação.

As respostas apresentadas acima trazem informações importantes relacionados com a expectativa idealizada pelos professores em relação aos alunos. Para as professoras, o aluno ideal aprenderia com facilidade, demonstrando interesse pela aprendizagem escolar. Uma aprendizagem que depende das potencialidades dos próprios alunos (motivação, inteligência, habilidades) e da ajuda externa de pais participativos e interessados nas tarefas escolares. Uma escola de crianças auto motivadas, disciplinadas, bem comportadas, responsáveis, inteligentes, sem bloqueios, com habilidades desenvolvidas para aprendizagem.

Na vivência cotidiana na escola os professores percebem uma realidade oposta a essa idealização: pais que não acompanham as tarefas escolares, famílias que enfrentam muitas dificuldades de relacionamento, crianças agressivas, desmotivadas e indisciplinadas, dificuldades de aprendizagem, transtornos das diferentes ordens. As expectativas sonhadas pelos professores estão muito distantes da escola concreta vivida por eles: complexa, caótica, inquieta, barulhenta, difícil de manter a ordem. Uma escola na qual a aprendizagem dos alunos é pensada como um desafio diário, cansativo e desgastante para os professores. Devido às contradições entre as expectativas idealizadas pelos professores e o enfrentamento do cotidiano, nas últimas semanas do

semestre letivo (que antecedem as férias escolares) os professores apresentem um grau de esgotamento emocional muito elevado. No modelo de ensino adotado, os desgastes emocionais causados pelo desencontro entre professores e alunos terminam afetando toda a equipe de professores e talvez seja uma das explicações para os crescentes níveis de adoecimento dos professores.

Na subjetividade social dominante na escola, o aluno com dificuldades de aprendizagem é aquele que traz para a sala de aula suas dificuldades familiares, problemas comportamentais ou emocionais, somadas ou não a limitações orgânicas ou intelectuais-cognitivas. Alunos que não conseguem aprender o que os professores ensinam, muitas vezes, por se mostrarem resistentes ao serem cobrados, disciplinados ou pressionados a se tornarem crianças educadas segundo os moldes da escola. A alegria espontânea, as expressões de liberdade e de iniciativa criativa dão lugar à adaptação do aluno à disciplina imposta pela escola: horários definidos, rituais rigidamente estabelecidos, tarefas e atividades demandadas pelos professores, passividade e submissão em sala de aula, reconhecimento da autoridade do professor e ajustamento às regras de dominação estabelecidas unilateralmente.

Crianças mais espontâneas, com capacidade para expressar livremente sua individualidade, enfrentam dificuldades de sobrevivência na escola tradicional. O conflito latente entre o aluno-modelo idealizado e o aluno-concreto pode ser um grande problema para o estabelecimento de uma relação baseada na confiança, no apoio mútuo e na cumplicidade, carregada de afetividade, que possibilite a criação de um verdadeiro vínculo amoroso entre professor e aluno. Uma relação distante, utilitária, burocrática impede essa aproximação humanizada necessária para uma verdadeira relação dialética e dialógica entre sujeitos, sejam professores ou alunos.

O Miguel é um aluno que parece ter dificuldades de relacionamento com o pai e a nova companheira dele, pois tem uma mãe alcoólatra e por isso vive com o pai que parece que bate muito nele. O aluno tem problemas com os colegas, pois está sempre fedendo e com as roupas sujas e por isso é discriminado pelos colegas. Falei com dois dos colegas que estavam brigando com ele fazendo-os ver como devem conviver com a diferença (Conversa informal com Prof.^a Kátia em 07.03.2012).

As consequências da pobreza, as dificuldades de relacionamento familiar, as carências afetivas e de cuidado são elementos que, segundo os professores, interferem na aprendizagem escolar. Com o crescimento da violência escolar, o professor tem que usar uma parte significativa do tempo em sala de aula para administrar os conflitos que

vão surgindo na convivência entre os estudantes. O processo de discriminação gerado simbolicamente pela escola tende a ampliar a agressividade gerando mais desencontros e mais discriminação.

3.4 A produção teórica do pesquisador: subjetividade social e institucionalização da política pública

A identificação de expressões da subjetividade social, realizada ao longo dessa pesquisa, permitiu gerar inteligibilidade sobre como a escola se organiza frente a institucionalização de diretrizes que orientam as políticas públicas. A compreensão da subjetividade social da escola permitiu abrir novas zonas de sentidos sobre os processos subjetivos produzidos nas relações entre professores, funcionários, estudantes e suas famílias. Permitiu também avaliar como as necessidades, expectativas, interesses dos profissionais da educação se organizam em relação às diretrizes das políticas públicas.

3.4.1 Produção teórica sobre a subjetividade social da escola

A pesquisa desenvolvida possibilitou ampliar a inteligibilidade sobre a constituição da subjetividade social, permeada por quatro perspectivas, como apresentadas a seguir: a subjetividade produzida em outros grupos de pertencimento dos sujeitos; as relações de poder que se estabelecem no contexto da escola, entre seus profissionais, e entre a escolar e a comunidade escolar; a multiplicidade de subjetividades sociais configuradas no mesmo espaço social; a flutuação de adesões/pertencimentos a depender dos interesses e perspectivas individuais e dos microgrupos constituídos no espaço social.

Em primeiro lugar vamos discutir sobre a **subjetividade produzida em outros grupos de pertencimento dos sujeitos, materializadas no espaço social da escola**. A subjetividade social se constitui por elementos subjetivos presentes nas relações dos sujeitos em um determinado espaço social. Expressada por meio da singularidade de

cada trama enredada socialmente, assume um caráter complexo, recursivo, multidimensional e atual que possibilita compreender a singularidade de cada espaço social, em seu caráter dinâmico e processual. Embora cada escola, cada família, cada espaço social possa constituir-se como espaços produtores de uma subjetividade única, os sujeitos pertencentes a esses espaços sociais não são anulados nesse trânsito, ao contrário, podem, em sua ação, atuar intencionalmente na relação com os outros sujeitos, contribuindo para a atualização da subjetividade configurada socialmente.

Professores, funcionários, estudantes, pais de estudantes convivem no espaço da escola, porém também fazem parte de outros grupos de convivência fora da escola: a família, o bairro, o local de trabalho, a igreja, os espaços de lazer e outros. Esse múltiplo pertencimento em diferentes grupos sociais gera uma complexidade relacional fazendo com que os elementos da subjetividade social transitem de modo dinâmico entre os mesmos, via sujeito.

Em muitos momentos ao longo da pesquisa, foi possível identificar nas expressões dos professores elementos que revelaram a trama complexa entre os diferentes grupos de pertencimento. A subjetividade social produzida na família, como grupo social, tornou-se presente nas expressões da diretora da escola e de outros professores e profissionais da escola. Da mesma forma, a subjetividade social produzida pelas crenças religiosas também pode ser identificada em vários momentos nos quais os professores buscaram a ajuda divina para solução de conflitos ou dificuldades com os alunos em sala de aula.

O sujeito que emerge no espaço da escola traz consigo elementos subjetivos produzidos no espaço social da igreja que frequenta, do esporte que pratica, das crenças e valores de sua família e outros espaços sociais de convivência. O espaço da escola, portanto, está permeado subjetivamente por outros espaços sociais (históricos ou atuais) que constituem sua subjetividade social. Estudantes e suas famílias, professores e outros profissionais da educação, para se expressarem como sujeitos, precisam lidar com os conflitos existenciais e as contradições geradas nesses diferentes espaços sociais concretos, materializados no espaço social da escola.

Em segundo lugar, abordamos as **relações de poder que se estabelecem no grupo e como elas instituem práticas e valores que configuram a subjetividade**

social da escola. Está configurado na subjetividade social da escola pesquisada, como vimos anteriormente, que as decisões da escola constituem-se em privilégio de um pequeno grupo de professoras, que hegemonicamente controla e coordena as atividades da escola. As relações de poder estão subjetivadas na forma de um modelo hierárquico que privilegia primeiramente as professoras fundadoras da escola, seguidas das professoras efetivas e, por último, das professoras temporárias ou recém-chegadas à escola. Essa hierarquização se transfere também para a equipe de apoio, funcionários, estudantes e pais de estudantes que, por estarem em uma situação simbolicamente inferior, não são incluídos nas decisões da escola. Subjetivamente predomina o sentimento de que a escola pertence prioritariamente às professoras efetivas fundadoras da escola, ficando os demais segmentos da comunidade escolar subordinados a esse grupo. Não há canais para a participação democrática de funcionários, estudantes e suas famílias nas decisões da escola. As relações de poder estão presentes no modo como está configurada a subjetividade social da escola é a relação dos professores com as famílias dos alunos, de modo especial com aqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. Para os professores, os pais deveriam exercer sua autoridade para pressionar os filhos a estudarem mais ou se comportarem de acordo com os padrões da escola: tranquilos, cordatos, obedecendo aos professores, seguindo seus comandos e realizando as tarefas escolares. Como a escola não se aproxima desses pais para conquista-los como parceiros, as dificuldades de comunicação entre a família e a escola tornam-se cada vez mais profundas.

As relações de poder que se estabelecem na escola acabam ditando o tom da produção subjetiva de cada grupo, incluindo, por exemplo, os silenciamentos impostos a alguns membros do grupo. Esse poder não é necessariamente exercido pelos líderes do grupo (direção, coordenação, etc), mas pela liderança legitimada pelos pares que, no caso da escola pesquisada, era exercida pelos professores fundadores ainda presentes. Essa supremacia de valores e crenças termina impondo padrões de comportamento para as práticas pedagógicas de todos os professores. Algumas dessas práticas ao divergirem da orientação hegemônica ficam confinadas apenas ao trabalho isolado do professor em sala de aula sem compartilhamento com o restante da escola.

A **multiplicidade de subjetividades sociais configuradas no mesmo espaço social** constitui-se na terceira perspectiva dessa análise. Embora a estrutura hierárquica

de poder esteja presente nas relações pessoais e profissionais da escola, a pesquisa demonstrou que a subjetividade social não é homogênea e resulta do entrelaçamento de subjetividades que se configuram de forma particular em diferentes subgrupos existentes na escola que compartilham os mesmos desejos, expectativas e interesses. Quando esses subgrupos não conseguem entrar em um acordo envolvendo a maioria dos participantes, os conflitos, as dissensões entre os subgrupos, acabam por fragmentar o espaço social da escola, podendo gerar posições antagônicas irreconciliáveis, redundando, por sua vez, em imposições do grupo hegemônico que aparentemente silencia os grupos com menos recursos de poder.

A quarta perspectiva dessa análise revela-se pela **flutuação de afiliações/pertencimentos a depender dos interesses e perspectivas individuais e dos subgrupos constituídos no espaço social ao longo do tempo**. O compartilhamento de afinidades, crenças, expectativas definem formas de trabalhar e contribuem para que os sujeitos se aproximem afiliando-se dinamicamente a diferentes subgrupos. Em cada momento histórico vivido pela escola, a subjetividade social da escola assume novas reconfigurações. Na escola pesquisada, identificamos que, a despeito de alguns professores fundadores permanecerem na escola, sempre que há admissão de novos professores em substituição a outros que são removidos para outras escolas, que se aposentam ou que são afastados por motivo de adoecimento, surgindo, de forma parcial ajustes na subjetividade social do grupo que nem sempre conduzem a reconfigurações profundas. A cada ano letivo, cada novo integrante do quadro de profissionais traz consigo uma perspectiva própria e interesses pessoais que podem entrar em confronto ou se alinharem com as configurações subjetivas presentes na escola. Novos interesses, afinidades, expectativas, desejos e necessidades, podem gerar novas afiliações a distintos subgrupos da escola. Ao longo do tempo, essas flutuações revelam o caráter dinâmico e flexível da subjetividade social da escola que se expressa na forma de adesões ou conflitos (explícitos ou ocultos) entre os sujeitos que se relacionam no espaço social de convivência.

O estudo da subjetividade social da escola permitiu compreender o espaço escolar como sendo um espaço complexo no qual os interesses de diferentes grupos de profissionais se cruzam de forma imprevisível e flexível. Embora um determinado grupo exerça a hegemonia no controle das decisões da escola, as pressões dos outros

grupos não cessam de se manifestar de forma permanente e recursiva. A alta complexidade, presente nas relações entre os profissionais da escola e os demais segmentos da comunidade escolar, torna-se mais reduzida com a eliminação de funcionários, estudantes e pais de estudantes das decisões da escola. Em contrapartida, a exclusão desses segmentos bloqueia as possibilidades de desenvolvimento social mais dinâmico da escola como instituição da sociedade. O isolamento da escola, embora reduza a possibilidade de conflitos de interesses (escola, família, comunidade), tende a confinar a escola em si mesma, não permitindo novas possibilidades dialógicas e dialéticas que favoreçam a solução conjunta de seus próprios problemas. Os conflitos não resolvidos, a exclusão de pessoas, a não participação democrática, tornam a escola um espaço hostil ao desenvolvimento humano criativo, que desafie a todos a avançar coletivamente para patamares de excelência cada vez mais desafiadores e produtivos, e gera, na escola, barreiras para a institucionalização das políticas públicas, como veremos a seguir.

3.4.2 Produção teórica sobre a subjetividade social e a institucionalização da política pública

A institucionalização da política pública pode ser compreendida em dois níveis distintos, como vimos anteriormente. Do ponto de vista formal, da legalidade dos processos, a escola busca cumprir com todas as determinações e exigências que, em sua maioria, se resumem a relatórios que devem ser apresentados à Secretaria de Educação ao final de um determinado período. A presente pesquisa não se preocupou com esse aspecto, mas considerou outro patamar dos processos de institucionalização: a produção subjetiva da equipe escolar em relação à política pública. A seguir apresentamos algumas contribuições teóricas para a compreensão da subjetividade social nos processos de institucionalização da política pública.

A pesquisa desenvolvida ao longo dos dois anos de inserção do pesquisador na escola possibilitou compreender que as políticas públicas, como expressão do poder do Estado, não produzem impactos diretamente na subjetividade social de uma instituição, ao contrário, as diretrizes das políticas públicas encontram espaço para

institucionalizarem-se quando os recursos psicossociais existentes são favoráveis e se alinham aos processos de institucionalização. **A institucionalização das diretrizes de uma política pública requer mais do que condições materiais objetivas. As dimensões subjetivas da realidade, na qual a política almeja inserir-se, devem possuir os elementos que possibilitam a mobilização simbólico-emocional geradora da trama complexa que constitui a subjetividade social da escola.** As políticas públicas, ao proporem mudanças na realidade institucional, provocam necessariamente redistribuições nos sistemas de poder que podem desestruturar o estabelecido. A resistência às mudanças se deve à rigidez em mobilizar elementos simbólico-emocionais que produzam essas novas reconfigurações.

A Política de Gestão Democrática precisa encontrar elementos configurados na subjetividade social da escola que sejam favoráveis à igualdade, liberdade e solidariedade. Nesse caso, a escola não pode ser um espaço controlado apenas pelos profissionais da educação, mas um espaço público aberto cuja responsabilidade de mantê-lo e de desenvolvê-lo deve ser compartilhada por toda a comunidade escolar. A Política de Ciclos requer uma integração social entre os professores que acreditem ser possível alfabetizar incluindo todos os alunos da escola e a Política de Inclusão de crianças com deficiências requer que os princípios da igualdade e do direito à diferença estejam configurados na subjetividade compartilhada socialmente.

Política pública e comunidade escolar trabalham com percepções distintas da realidade. As políticas públicas educacionais são elaboradas, para garantir legalmente o direito à educação de todos, possibilitando a inclusão de todas as crianças na escola. Em uma sociedade democrática, uma política surge a partir das pressões dos movimentos sociais, de grupos organizados na sociedade, das necessidades políticas e interesses governamentais e de acordos internacionais. As políticas públicas, institucionalizadas na forma da lei, devem ser implantadas compulsoriamente em todo o sistema educacional, mas isso não significa que as políticas institucionais sejam realmente aceitas por todos, embora todos sejam obrigados a cumprir as regras institucionais.

Políticas que afetam os processos de ensino e de aprendizagem e buscam alterar o trabalho pedagógico do professor são mais difíceis de serem implantadas porque dependem do interesse e da ação de cada profissional em sala de aula. Os professores

que resistem à institucionalização das políticas contemporâneas, de um modo geral, ainda estão presos à uma compreensão tradicional de ensino, centrada na hierarquia, no mérito e na exclusão social. Nesse processo, a realidade vivida pelos alunos de famílias mais vulneráveis socialmente, apresenta-se de outro modo, por se constituir na busca por condições básicas de sobrevivência. Com tudo isso, as políticas públicas, os professores e os alunos e suas famílias acabam tendo perspectivas diferentes sobre a função social da escola, com objetivos divergentes que não dialogam com a dimensão simbólico-emocional de cada um deles.

As representações da realidade, as crenças, os valores e as vivências dos diferentes grupos que se relacionam no espaço social da escola contribuem para a multiplicidade simbólica (interpretações, ideias, opiniões, visões, estratégias e modelos) e emocional (sentimentos de raiva, admiração, inveja, rejeição, amorosidade e outras) que se integram na constituição da subjetividade social. Pode-se exemplificar isso pela representação das famílias pobres que permeia o imaginário social da escola. Essa representação impede que os professores aceitem a participação dos pais de alunos nas decisões da escola em condições de igualdade por acreditarem que essas famílias não são merecedoras dessa participação por serem despreparadas, desorganizadas, instáveis e violentas. Na subjetividade social da escola, as condições sociais das famílias mais pobres colocam-nas em posição hierarquicamente inferior em relação à condição social e intelectual dos professores. A política de gestão democrática propõe que o cidadão em desvantagem social deva participar das decisões da escola em condição de igualdade com os professores. Entretanto, essa proposta agride os princípios meritocráticos configurados na subjetividade social da escola que exclui todos os que não merecem participar. Esses padrões de mérito estabelecem distinções fazendo com que o segmento das famílias dos estudantes seja excluído das decisões da escola.

O exemplo acima demonstra que quando as diretrizes das políticas não se aproximam das representações, concepções, valores e crenças configuradas na subjetividade da escola, quando as diretrizes não integram a subjetividade produzida nas tramas tecidas pelas relações entre os profissionais e a comunidade escolar, as possibilidades para institucionalização dessas diretrizes se reduzem significativamente, sendo executadas apenas para o cumprimento formal das exigências legais. Tomemos por exemplo as estratégias do BIA. Nesse caso, se os professores não se articularem

coletivamente com o objetivo de, em conjunto e com a participação de toda a comunidade escolar, trabalharem para proporcionar alternativas significativas para além da visão cognitiva de aprendizagem, incluindo a possibilidade que mobilizem a emocionalidade dos alunos a ponto de superarem suas necessidades de aprendizagem, trabalhando de forma cooperativamente articulada e complementar, dificilmente o analfabetismo escolar será eliminado da escola pública. As condições subjetivas (simbólicas e emocionais) para a realização desse trabalho pressupõem um alto grau de participação ativa, envolvimento emocional e ações de cooperação que possibilitem o desenvolvimento das atividades desenvolvidas na escola em uma perspectiva humanizada e criativa que amplie as possibilidades da expressão do sujeito.

As relações de poder, instituídas e legitimadas pelo grupo filtram as políticas públicas de acordo com os interesses de poucos, neutralizando os demais e impedindo um debate aberto e democrático que possibilitaria a adesão ou resistência de modo consciente e colaborativo de todos. Para que seja construído um espaço que favoreça a aproximação cooperativa entre todos os professores é preciso que as barreiras que separam professores efetivos dos professores temporários sejam superadas, que as decisões sejam de todos para que o envolvimento também seja efetivamente de todos. Sem essa aproximação e sem esse desejo de trabalhar em equipe as dificuldades pedagógicas permanecerão isoladas em cada sala de aula e pouco poderá ser feito pelos alunos que não alcançarem um bom desempenho em sua aprendizagem.

Repensar a escola como espaço social que propicia o bem estar, a satisfação e o desenvolvimento de professores, funcionários, estudantes e pais de alunos implica em concebê-la como um projeto centrado na busca pela qualidade das relações e pelo desenvolvimento humano de todos os segmentos da comunidade escolar. Nesse espaço de compromisso com o desenvolvimento de todos na perspectiva de formação de sujeitos autônomos, criativos e responsáveis consigo mesmos, comprometidos com sua história e com sua comunidade torna-se o objetivo final do trabalho pedagógico humanizado. A escola passa a ser um espaço social estimulante que permite a expansão da criatividade, a criação de alternativas para a solução de problemas e o engajamento de todos os seus membros, tornando esse espaço afetivamente acolhedor e gerando a mobilização dos recursos humanos e sociais para a construção de um espaço social que pertence a toda a comunidade escolar.

Pensar um modelo educacional que possibilite a autodeterminação, a capacidade de definir objetivos próprios, no qual alunos e professores possam expressar sua independência e criatividade, ainda parece distante da escola pública tradicional. Somente na relação social com o outro é que podemos nos constituir sujeitos concretos. O desafio está em fazer com que professores e alunos ajam com autonomia, assumindo responsabilidades por suas ações, promovendo escolhas específicas e desenhando seus próprios percursos singulares rompendo com a cultura escolar hoje instituída. O modelo fechado de instituição escolar que prevalece hoje está mais voltado para a obediência sistemática das regras de dominação dos dirigentes do que para a criatividade e autonomia da equipe. As relações na escola, na família e na comunidade são relações instituídas voltadas mais para restringir do que para favorecer a expressão espontânea e autêntica do sujeito.

O não reconhecimento multidimensional dos sujeitos concretos da escola desafia os processos de institucionalização da política pública. O jogo que se estabelece entre políticas públicas e comunidade escolar é permeado por vários níveis de neutralização da expressão dos sujeitos, tornando-se um fator impeditivo da mobilização subjetiva dos atores envolvidos nesse processo. Nesse sentido, as próprias políticas públicas esvaziam a expressão do professor que, por sua vez, também esvazia a expressão os alunos/famílias. Os professores não se percebem como sujeitos das políticas públicas impedindo-os de se mobilizarem em favor de um trabalho criativo. Ao mesmo tempo, resistem em reconhecer a expressão dos alunos, empoderando-os em seus processos de aprendizagem.

No espaço escolar, o professor tem possibilidade de expressar-se como sujeito histórico-cultural, produzindo sentidos subjetivos positivos em relação aos desafios profissionais. Isso acontece quando consegue integrar elementos simbólico-emocionais, configurados em diferentes contextos vividos historicamente por ele, às emocionalidades presentes no seu momento atual, mobilizando seus recursos psíquicos na produção de alternativas criativas para a produção de novos sentidos subjetivos em relação, por exemplo, à sua atuação pedagógica. Por outro lado, a emocionalidade produzida nas práticas sociais realizadas na escola pode tornar-se favorável para produção de novos sentidos subjetivos, mesmo que seja impossível prever como cada professor individualmente subjetivará os desafios existenciais enfrentado em sala de

aula. A produção subjetiva do professor, frente a cada novo desafio profissional, irá alimentar sua capacidade psíquica para enfrentar e superar os desafios vividos concretamente em seu cotidiano.

Os grupos de pessoas, cujos membros mantêm vínculos fundados no compartilhamento de valores e objetivos comuns, organizam-se para realização de atividades e tarefas de forma mais orgânica do que os grupos nos quais as contradições e os conflitos são tão intensos que comprometem a manutenção do grupo, sua estrutura e seus objetivos no longo prazo. A distribuição formal de papéis, funções e tarefas estabelecem posições de poder que tanto podem ser legitimadas livremente por meio de mecanismos democráticos participativos, como podem ser definidas autoritariamente a partir de estratégias de dominação centradas nas desigualdades existentes, utilizando coação, medo e subordinação para sua manutenção. As relações de poder são produções subjetivas, configuradas socialmente nas relações entre os indivíduos, que estabelecem permanentes tensões para manutenção de privilégios e distinções de alguns em prejuízo dos demais.

A política pública como instrumento formal criado para produzir mudanças que interferem em um determinado estado de coisas, gera possibilidades de redistribuição das posições de poder. Nesse caso, a **política pública, ao propor mudanças no espaço social da escola, pode tornar-se uma fonte geradora de tensões e desequilíbrios para as relações institucionalizadas historicamente no espaço escola.** Cada professor produz individualmente um conjunto singular de sentidos subjetivos em relação às diretrizes de implantação das diferentes Políticas Educacionais.

A política de Inclusão Escolar, por exemplo, ao ser implantada na escola, se depara com um espaço psicossocial único no qual estão presentes redes complexas de sentidos subjetivos produzidos por seus professores e outros profissionais da educação, formando configurações subjetivas dominantes que podem resistir a adoção de práticas inclusivas da forma como são recomendadas nas diretrizes da política. Quando o modelo de ensino não reconhece os estudantes como sujeitos, favorecendo a exclusão de alunos considerados menos capazes, as práticas de exclusão de alunos com deficiência tornem-se práticas dominantes e naturalizadas. Dessa forma, a inclusão escolar de crianças com deficiência, mesmo amparada por dispositivos legais, enfrenta resistências pela dificuldade de operar essa inclusão em um espaço social configurado

hegemonicamente para a exclusão dos estudantes considerados mais fracos, tornando a Política de Inclusão Escolar pouco efetiva.

Por fim, destacamos que, **mais importante do que a institucionalização das diretrizes sugeridas pela política nas práticas escolares está a reconfiguração da subjetividade social da escola, equilibrando a realidade preconizada pela política e a realidade social da instituição. A política tem possibilidade de institucionalizar-se quando é acolhida, debatida, refletida e subjetivada positivamente para toda a comunidade escolar. A produção de uma subjetividade social, constituída por princípios favoráveis à institucionalização da política, assume um caráter estratégico para a implantação bem sucedida da política.**

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora as políticas públicas educacionais sejam institucionalizadas por meio de ordenamentos legais (lei, decreto, portaria), cada política específica, ao ser implantada, pode ser interpretada de forma distinta por cada conjunto de profissionais responsável por colocá-la em prática na escola. A institucionalização de políticas públicas educacionais criadas com o objetivo de provocar mudanças na escola não resulta linearmente da determinação imposta pelos Sistemas Educacionais aos profissionais da educação. A política pública, ao propor mudanças, redistribui as relações de poder, ampliando papéis, restringindo funções, organizando princípios que poderiam levar a novas práticas no espaço da escola. Desse modo, a implantação de uma política pode alcançar resultados variados nos espaços escolares, fazendo com que se mostrem de diferentes formatos em cada escola específica. Essa diferença pode ser explicada por meio do papel exercido pela subjetividade produzida nos espaços escolares e de suas implicações na institucionalização da política pública na escola.

Ao final dessa investigação, abrimos algumas possibilidades para a compreensão de como as implicações da subjetividade social da escola se configuram nos processos efetivos de institucionalização das diretrizes das políticas públicas. As políticas não se institucionalizam por força de uma determinação legal, ou pela imposição da direção da escola, as políticas se institucionalizam quando suas diretrizes se alinham com a subjetividade socialmente produzida pela equipe de profissionais da escola. Quando chegam a atingir algum nível de institucionalização, sem serem subjetivadas, fazem com que as propostas políticas de transformação não alterem as rotinas pedagógicas concreta dos professores, estudantes e suas famílias. As orientações técnicas são acatadas e seguidas burocraticamente, porém não compreendidas e incorporadas ao modo de ser e de viver da escola. Existem, suas regras são aplicadas, mas não produzem os efeitos esperados.

A produção das informações (elaboradas e reelaboradas de forma recursiva do início ao final da pesquisa) resultou do esforço do pesquisador em identificar as expressões da subjetividade social da escola em relação às políticas públicas. Esse esforço exigiu que o pesquisador redefinisse, por diversas vezes, os objetivos até encontrar aqueles que realmente expressavam seu interesse de pesquisa. Dentre as

diversas políticas institucionalizadas no Ensino Fundamental apenas três foram selecionadas por se destacaram no espaço social da escola pesquisada: a Política de Gestão Democrática, a Política de Ciclos (Bloco inicial de Alfabetização) e a Política de Inclusão Escolar. Essas políticas não foram escolhidas *a priori*. Surgiram como consequência dos temas configurados na subjetividade individual e social dos profissionais da escola.

A produção do pesquisador teve como foco prioritário a identificação das dimensões subjetivas da realidade social da escola para, ao final, relacionar essas dimensões às diretrizes das políticas. Nosso interesse principal esteve voltado para os elementos da subjetividade social produzidos pelo conjunto dos profissionais da educação que atuam na escola. Buscamos compreender de forma abrangente como se configurava a subjetividade social em relação às políticas a partir das expressões da subjetividade produzidas pelos pesquisandos. Partimos da subjetividade social para ir ao encontro das políticas que somente foram escolhidas, praticamente no final da pesquisa.

Uma pesquisa pode resultar em diferentes tipos de contribuições que, dada à complexidade dos temas abordados, não se esgotam em si mesmos. Na dimensão teórica, avançamos na compreensão de como as configurações subjetivas presentes em um determinado espaço social, embora não sejam linearmente determinantes para a institucionalização das diretrizes de uma política, podem contribuir para os processos de institucionalização das diretrizes que se alinham com as expectativas, desejos e necessidades dos sujeitos que conduzem as decisões e implantam as ações nesse espaço. Ao contrário, quando não há condições subjetivas favoráveis a esse alinhamento, as políticas são institucionalizadas burocraticamente, servindo apenas para justificar formalmente sua implantação, sem que sua execução provoque de fato as mudanças esperadas. O aprofundamento teórico na categoria subjetividade social e a compreensão de suas dimensões complexas, multidimensionais e recursivas permitiu avaliar a produção subjetiva gerada em um grupo específico de profissionais como sendo resultante de percepções da realidade configuradas socialmente. Sem a ruptura subjetiva com essas compreensões da realidade, a institucionalização de propostas inovadoras pode tornar-se virtualmente impossível de ser efetivada.

Do ponto de vista metodológico, a pesquisa permitiu compreender que o processo construtivo-interpretativo relacionado à produção de informações relativas às

expressões da subjetividade social requer profundos momentos de interação entre pesquisador e pesquisandos. Embora, a metodologia preveja que o pesquisador possa recorrer a momentos formais de pesquisa (realizados por meio de entrevistas pessoais e com a utilização de outros instrumentos escritos) a presença ativa do pesquisador no campo tornou-se o recurso principal para que os objetivos de pesquisa fossem alcançados, ficando os instrumentos formais, em segundo plano, como subsídios complementares importantes para a construção da informação. As estratégias de aproximação e distanciamento do espaço escolar, caracterizados pela construção/reconstrução permanente do cenário social da pesquisa, permitiu amenizar as tensões geradas pela longa presença do pesquisador no campo, estreitando os vínculos de confiança mútua e permitindo o surgimento de expressões mais espontâneas dos pesquisandos.

A compreensão da subjetividade social permitiu compreender as diretrizes das políticas a partir da perspectiva produzida na vivência do cotidiano da escola. O planejamento, organização, controle e avaliação de políticas públicas educacionais destinadas a promover mudanças nas relações entre profissionais de educação, estudantes e suas famílias, não pode deixar de considerar os desdobramentos e implicações da subjetividade construída socialmente nos processos de institucionalização das políticas que, por mais bem intencionadas, acabam, na maioria das vezes, sendo implantadas de forma superficial, somente para justificar o cumprimento formal de sua execução. Compreender as políticas educacionais como ações do Estado que linearmente mobilizarão as pessoas para que alcancem os objetivos da política, sem considerar as condições subjetivas configuradas em cada realidade social, mostrou-se ingênuo, temerário e ineficaz. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade alerta para a importância dos processos de institucionalização em uma abordagem dialética e dialógica que não se resume à imposição de ordenamentos legais, mas na ação consciente de sujeitos que historicamente desejam projetar e realizar uma educação de qualidade voltada para o verdadeiro desenvolvimento humano e social.

Compreendemos que essa pesquisa apresenta possibilidades e desafios que não se esgotaram nesse trabalho. Inúmeros aspectos da subjetividade social que poderiam ter sido identificados abrem espaço para outras pesquisas nesse campo. As produções subjetivas imersas nas relações de poder, as dimensões subjetivas da gestão escolar

participativa, a criação de espaços para expressão do sujeito histórico-cultural, a construção de uma escola solidária centrada na autonomia, são apenas algumas sugestões de pesquisas que podem dar continuidade às investigações iniciadas.

Partindo do campo das políticas públicas, podemos identificar que a metodologia para produção das políticas ainda está vinculada às pressões de grupos organizados da sociedade que, embora desejem mudanças profundas na qualidade da educação, não sabem, muitas vezes, como se organizam as tramas produzidas em diferentes espaços da escola. Pesquisas que podem avançar nessas direções trariam aportes valiosos para uma compreensão mais complexa da realidade educacional e da escola. Ao final, esperamos que esse trabalho tenha produzido conhecimentos, perspectivas diferenciadas e novas ideias que sirvam para ampliar a compreensão do campo da subjetividade, da educação e das políticas públicas educacionais.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, A. P. *A subjetividade social de uma escola inclusiva: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2005.

AMARAL, A. L. S. N. do. *A constituição da aprendizagem criativa no processo de desenvolvimento da subjetividade*. Tese de Doutorado. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2011.

AMARAL, A. L. S. N. do. *O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2006.

ANDRADE, M. E. de. *Gestão Democrática na Escola Pública*. In GOMES, A. M. (Org) *Políticas Públicas e Gestão da Educação*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. (Série Estudos em Políticas Públicas e Educação). 328 p.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005. 68p. (Série Pesquisa; vol. 13).

ARAÚJO, I. L. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: Ed. da UFPR, 2008. 234p.

ARENDT, H. *Origens do totalitarismo: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989. 562p.

ARENDT, H. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. 407 p.

ARENDT, H. *On violence*. Orlando, Florida: Harvest Book Harcourt, Inc., 1970, 106 p.

ARROYO, M. G. *Ciclos de Desenvolvimento Humano e Formação de Professores*. São Paulo, Campinas: Cedes, Unicamp, Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

BARRETTO, E. S. de S.; SOUSA, S. Z. *Estudos sobre ciclos e progressão escolar no Brasil: uma revisão*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 31-50, jan./abr. 2004.

BARRETTO, E. S. de S. & MITRULIS, E. *Os ciclos escolares: elementos de uma trajetória*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 108, p. 27-48, nov. 1999.

_____. *Trajatória e desafios dos ciclos escolares no país*. Estudos avançados/USP, São Paulo, v. 15, n. 42, p. 103-140, maio/ago. 2001.

BELLONI, I. Educação. In BITTAR, J. (Org.). *Governos estaduais: desafios e avanços*. Reflexões e relatos de experiências petistas. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2003. p. 230-246.

BOBBIO, N. *Dicionário de Política*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2010. Vol. 1: 645p.

BOBBIO, N. *Estado, governo e sociedade: por uma teoria geral da política*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 173 p.

BRASIL. BRASIL. Decreto 7.611 de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 de nov. 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm#art11. Acesso em novembro de 2013.

BRASIL. Decreto nº 5.626 de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da União. Brasília, DF 23 de dez 2005. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2005/decreto-5626-22-dezembro-2005-539842-norma-pe.html>. Acesso em out de 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Documento subsidiário à política de inclusão*. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2005. 48 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução do Conselho Nacional de Educação nº1/2002. Define que as universidades devem prever em sua organização curricular formação dos professores voltada para a atenção à diversidade e que contemple conhecimentos sobre as especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais. Brasília-D.F: Ministério da Educação, Conselho Nacional da Educação, 2002a.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretrizes Nacionais para Educação Especial em 2002. Brasília, DF: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial, 2002.48p.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 24 de abr. 2002. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em mai. 2013.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001(a). Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, D.F., 11 set. 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001(b). Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em mar. 2013.

BRASIL. Decreto Nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 21 dez. 1999. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm. Acesso em 05 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 11 ago. 2013.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 16 de jul. 1990. Retificado em 27 set. 1990. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm. Acesso em jul. 2013.

BRASIL. Lei 7.853, de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Diário oficial da União. Brasília, DF, 25 de out. 1989. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17853.htm . Acesso em 03 de mai. 2013.

BRASIL. *Constituição (1988)*. Constituição da República Federativa do Brasil. Texto consolidado até a Emenda Constitucional nº 64 de 04 de fevereiro de 2010. Brasília, DF: Senado Federal: Secretaria Especial de Informática, 2013. 61 p. Disponível em http://www.senado.gov.br/legislacao/const/con1988/CON1988_04.02.2010/CON1988.pdf. Acesso em 20.12.2013.

CAMPOLINA, L. de O. *Inovação educativa e subjetividade: a configuração da dimensão histórico-subjetiva implicada em um projeto inovador*. Tese de Doutorado. Brasília: Faculdade de Educação. Universidade de Brasília, 2012.

CARNOY, M. *Estado e Teoria Política*. Campinas, SP: Papyrus, 1988.

CASTORIADIS, C. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto III: o mundo fragmentado*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987-1992, 294 p.

CASTORIADIS, C. *As encruzilhadas do labirinto II: os domínios do homem*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986-1987, 481p.

CARVALHO, C. A. (Orgs). *Organizações, Instituições e Poder no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2003. 324p.

CHARLOT, B. *A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão*. Porto Alegre: Sociologias, ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443.

COHEN, E. *Avaliação de Projetos Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

CORDEIRO, M. *Escola Candanga: a implantação do projeto político-pedagógico na Escola Classe 206 Sul*. Dissertação de Mestrado. Brasília: Universidade Católica de Brasília – UCB, 1999.

CURY, C. R. J. *A educação escolar, a exclusão e seus destinatários*. Educação em Revista, Belo Horizonte, nº 48 p. 205-222 dez. 2008. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982008000200010&lng=es&nrm=iso Acesso em 04 de jun. de 2013.

DA MATTA, R. *Carnavais, malandros e heróis*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DA MATTA, R. *A casa e a rua*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1991.

DIAS DA CUNHA, M. *Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula*. Tese de Doutorado. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000. 259 p.

DIAS DE CARVALHO, A. *Epistemologia das Ciências da Educação*. Porto, Portugal: Edições Afrontamento, 1996/2002, 233p.

DISTRITO FEDERAL. *Gestão Democrática*. Eleições Diretas 2014. Complementar. Manual de Orientações. Orienta a organização da Comissão Eleitoral. Disponível em http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/gest_democr/manual_elei%C3%A7oes_2014_mai01.pdf . Acesso em 11 de nov. 2014.

DISTRITO FEDERAL. Edital nº 11, de 01 de outubro de 2013a. Estabelece datas, normas, procedimentos e prazos sobre o processo de eleição direta para escolha de Diretores, Vice Diretores e membros dos Conselhos Escolares nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Disponível em http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/edital_11.pdf. Acesso em 11 de nov. 2013.

DISTRITO FEDERAL. Portaria Nº 254, de 01 de outubro de 2013b. Regulamenta o processo eleitoral para escolha dos Diretores, Vice-Diretores e membros do Conselho Escolar das unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/portaria_254.pdf. Acesso em 10 de out. de 2013.

DISTRITO FEDERAL. Governo do Distrito Federal. Secretaria de Estado da Educação. Educação Básica. *Currículo em movimento*. Básica. Brasília, DF: Versão para validação. Fevereiro, 2013c.

DISTRITO FEDERAL. Lei Distrital nº 4.751, de 07 de fevereiro de 2012. Dispõe sobre o Sistema de Ensino e a Gestão Democrática do Sistema de Ensino Público do Distrito Federal. Diário Oficial do Distrito Federal. Brasília, DF, 08 de fev. 2012. Disponível em: http://www.cre.se.df.gov.br/ascom/documentos/legis/lei_4751.pdf. Acesso em: 15 de mar. de 2013.

DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes Pedagógicas*. Bloco Inicial de Alfabetização – BIA. Brasília, DF: Gráfica SEEDF, 2ª Ed., 2012. 115p.

DISTRITO FEDERAL. *Estratégia Pedagógica*. Bloco Inicial de Alfabetização. Brasília, DF: Secretaria de Estado da Educação, Governo do Distrito Federal, 2010, 2ª edição, versão experimental, 112 p.

DISTRITO FEDERAL GDF/SEEDF, *Bloco Inicial de Alfabetização*. O desafio da mudança. Brasília-DF: Secretaria de Estado da Educação, Governo do Distrito Federal, 2009, 127 p.

DISTRITO FEDERAL. *Diretrizes de Avaliação do processo de ensino e de aprendizagem para a Educação Básica*. Brasília, DF: Secretaria de Estado da Educação, Governo do Distrito Federal, 2008. 43 p.

DUARTE, A. [et al] (Orgs). *Políticas Públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. 288 p.

FARIA, J. H. *Poder e relações de poder nas organizações*. In VIEIRA, M. M. F. e

SARAIVA, E. & FERRAREZI, E. *Políticas Públicas: coletânea*. Brasília: ENAP, 2006. 317p.

FERREIRA, M. C. *Breve história da moderna psicologia social*. In TORRES, C. V. & NEIVA, E. R. (Orgs) *Psicologia Social*. Principais Temas e Vertentes. Porto Alegre: Artmed, 2011. 360 p.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. 291 p.

FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2011. 296p.

FOUCAULT, M. *Segurança, território, população: curso dado no Collège de France (1977-1978)*. São Paulo: Martins Fontes, 2008. 572 p.

FRIEDEN, J. A. *Capitalismo Global: história econômica e política do século XX*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2008. 573 p.

GATTI, B. A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília: Editora Plano, 2002, 86p.

GDF/SEEDF *Diretrizes Pedagógicas do Bloco Inicial de Alfabetização*. Brasília: Governo do Distrito Federal, Secretaria de Estado da Educação do D.F., 2012, 2ª edição. 115 p.

GOMES, A. M. et al. *Políticas Públicas, Discurso e Educação*. In *Políticas Públicas e Gestão da Educação* (Org). Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011. 328 p.

GOMES, M. A. & PEREIRA, M.L.D. *Família em situação de vulnerabilidade social: uma questão de políticas públicas*. *Ciênc. saúde coletiva*[online]. 2005, vol.10, n.2 [cited 2015-04-21], pp. 357-363.

GONZÁLEZ RAY, F. *A imaginação como produção subjetiva: as ideias e os modelos da produção intelectual*. In MITJÁNS MARTINEZ, A. [et al] *O sujeito que aprende*. Diálogo entre a psicanálise e o enfoque histórico cultural. Brasília: Liber Livro, 2014 240 p.

GONZÁLEZ REY, F. *A configuração subjetiva dos processos psíquicos: avançando na compreensão da aprendizagem como produção subjetiva*. In MITJÁNS MARTINEZ, A. [et al] (Orgs). *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Líber Livros, 2012, p, 278.

GONZÁLEZ REY, F. *Subjetividade e Saúde: superando a clínica da patologia*. São Paulo: Cortez, 2011a, 127 p.

GONZÁLEZ REY, F. *Psicologia Social: fronteiras e definições*. In TOMANIK, E. A. & CANIATO, A. M. P (Orgs.) *Psicologia social: desafios e ações* (recurso eletrônico). Maringá: Abrapso, 2011b. Disponível em <http://www.dpi.uem.br/abrapso/sul/ebook/ebook.pdf>. Acesso em março de 2012.

GONZÁLEZ REY, F. *El pensamiento de Vigotsky*. Contradiciones, desdoblamientos y desarrollo. México: Ed. Trillas, 2011c, 232 p.

GONZÁLEZ REY, F. *Psicoterapia, Subjetividade e Pós-Modernidade*. Uma aproximação histórico-cultural. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2007.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.

GONZÁLEZ REY, F. (org) *Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005b, p. 396.

GONZÁLEZ REY, F. *O social na psicologia e a psicologia social: a emergência do sujeito*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004a.

GONZÁLEZ, REY, F. *O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano*. In MITJÁNS MARTÍNEZ, A. e SIMÃO, L. M. *O outro no desenvolvimento humano: diálogos para a pesquisa e a prática profissional em Psicologia*, São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004b. 173 p.

GONZÁLEZ REY, F. *Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003a.

GONZÁLEZ REY, F. *Epistemología Cualitativa y Subjetividad*. São Paulo: EDUC, 2003b.

GONZÁLEZ REY, F. *Pesquisa Qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002a. 188 p.

GONZÁLEZ REY, F. *La subjetividad: su significación para la ciencia psicológica*. In FURTADO, Odair; GONZÁLEZ REY, F. (Orgs.) *Por una epistemología da subjetividade: um debate entre a teoria sócio histórica e a teoria das representações sociais*. São Paulo, 2002b, cap. 7, p.19-42.

GONZÁLEZ REY, F. *Comunicación, personalidad y desarrollo*. Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1995, 139 p.

GONZÁLEZ REY, F. e MITJÁNS, A. *Personalidad, salud y modo de vida*. Iztacala, México: UNAM, 1993a.

GONZÁLEZ REY, F. e MITJÁNS, A. *Personalidad, sujeto, psicologia social: hacia una epistemologia diferente*. Santiago do Chile: Documentos para el XXIV Congreso Interamericano de Psicologia, 1993b.

GONZÁLEZ REY, F. e MITJÁNS A. *La personalidad: su educación y desarrollo*. Havana, Cuba: Editorial Pueblo y Educación, 1989. 267 p.

GONZÁLEZ REY, F. e MITJÁNS, A. *Motivación profesional en adolescentes y jóvenes*. Havana: La Habana, editorial de Ciencias Sociales, 1983.

GONZÁLEZ REY, F. e MITJÁNS, A. *La personalidad e su formación en la edad infantil*. Havana: La Habana, editorial de Ciencias Sociales, 1976.

HOYER, A. R. *A expressão da criatividade infantil em atividades lúdicas*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Brasília, D.F.: Universidade de Brasília, 2010, 205 p.

KEINERT, F. C.; SILVA, D. P. *A gênese da ciência política Brasileira*. São Paulo: Tempo soc., v. 22, n. 1, Junho, 2010.

LAPO, F. R. & BUENO, B. O. *Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério*. São Paulo: USP, Cadernos de Pesquisa n. 118, p. 65-88, março, 2003.

LIMA, L. C. A. *Da universalização do Ensino Fundamental ao desafio de democratizar o ensino médio em 2016: o que evidenciam as estatísticas?* In Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v.92, n. 231, p. 268-284, mai-ago. 2011.

- LINDSAY, A. D. *O estado democrático Moderno*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1964. 245 p.
- MAINARDES, J. *A escola em ciclos: fundamentos e debates*. São Paulo: Cortez, 2009. 117 p.
- MAINARDES, J. *Reinterpretando os ciclos de aprendizagem*. São Paulo: Cortez, 2007. 240 p.
- MAINARDES, J. *A organização da escolaridade em ciclos no Brasil: revisão da literatura e perspectivas para a pesquisa*. São Paulo: Educação e Pesquisa, v. 32, n.1, p. 11-30, jan./abr. 2006.
- MARQUES, A. F. DE A. *Eu músico: configurações subjetivas a duas ou três vozes*. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2010.
- MATTA, R. da. *A casa e a rua: espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*. Rio de Janeiro: Ed. Guanabara, 1987. 181 p.
- MENDES, E. G. *A radicalização do debate sobre inclusão no Brasil*. Revista Brasileira de Educação v. 1 n. 36 set./dez. 2006 p. 387-405.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Aprendizagem criativa: uma aprendizagem diferente. In: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. [et al] (Orgs.). *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Liber Livros 2012, 280p.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. & TACCA, M. C. V. R. (Orgs) *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 11-29.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. A perspectiva histórico-cultural da subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com crianças deficientes. In SILVA, A. M. [et al] (Orgs.). *Novas subjetividades, currículo, docência e questões pedagógicas na perspectiva da inclusão social*. Encontro Nacional de Didática e Prática de ensino. Recife: ENDIPE, 2006, p. 372-73.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *A Teoria da Subjetividade de González Rey: uma expressão do Paradigma da Complexidade na Psicologia*. In GONZÁLEZ REY, F. *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005a.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. *A inclusão escolar: desafios do psicólogo*. In MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Org.) *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005b, 259p.
- MITJÁNS MARTÍNEZ, A. O outro e sua significação para a criatividade: implicações educacionais. In SIMÃO, L. M.; MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (Orgs.). *O outro no desenvolvimento humano*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004b,

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. El profesor como sujeto: Elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva. In *Movimento*. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação, n. 7 maio de 2003. Rio de Janeiro: EdUFF, 2003.

MITJÁNS MARTINEZ, A. Aprendizagem Criativa: uma aprendizagem diferente. In MITJÁNS MARTINEZ, A.; SCOZ, B. J. L. e CASTANHO, M. I. S. *Ensino e Aprendizagem: a subjetividade em foco*. Brasília: Líber Livros, 2012. 280 p.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. e TACCA, M. C. V. R. (Orgs) *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. 261 p.

MORIN, E. *O método 4. As ideias*. Habitat, vida, costumes, organização. Porto Alegre: Sulina, 2002. 320 p.

MORIN, E. & MOIGNE, J-L. 1e. *A inteligência da complexidade*. São Paulo: Peirópolis, 2000, 262 p. (Série nova consciência)

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais*. Investigações em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 404 p.

MOTTA, M. A. A. da & URT, S. da C. *Pensando o sujeito: Um diálogo entre Castoriadis e González Rey*. In: *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 14, n. 4, p. 621-629, out./dez. 2009.

MOZZER, G. N. de S. *A criatividade infantil na atividade de contar história – uma perspectiva histórico-cultural da subjetividade*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia. Brasília: Universidade de Brasília, 2008. 213 p.

MUNIZ, D. do C. G. M. *Rupturas e permanências na busca de uma melhoria qualitativa: o ensino público no Distrito Federal (1979 -1988)*. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 75 n. 179/180/181, p. 64-88, jan-dez, 1984.

NAY, O. *História das ideias políticas*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2007. 576 p.

OLIVEIRA, D. A. *As políticas públicas em educação e a Pesquisa Acadêmica*. In: *Políticas Públicas e educação: regulação e conhecimento*. Belo Horizonte, MG: Fino Traço, 2011. 288 p.

OLIVEIRA, E. S. G. de. *O “mal estar” docente como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas*. *Ciências & Cognição*, 2006; Vol. 07: 27-41, <http://www.cienciasecognicao.org> publicado on-line em 31.03.2006.

OLIVEIRA, D. A. *A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização*. In: *Educação & Sociedade*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1127-1144, Set/Dez. 2004.

PAOLI, M. C. e TELLES, V. da S. *Social Rights: conflict sand negotiations in Contemporary Brazil*. In: ALVAREZ, S. E., DAGNINO, E. e ESCOBAR, A. *Cultures*

of politics. Politics of cultures. Re-visioning Latin American social movements. Colorado, EUA: Westview Press, 1988.

PEREIRA, E. W. [et al] *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa.* Brasília: Universidade de Brasília, 2011. 375p.

PEREIRA, E. W. & HENRIQUES, C. M. N. *Escola Júlia Kubitschek – A primeira escola pública do Distrito Federal.* In PEREIRA, E. W. [et al] *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa.* Brasília: Universidade de Brasília, 2011. 375p.

PEREIRA, E. W. & ROCHA, L. M. F. *Anísio Teixeira e o plano educacional de Brasília.* In: PEREIRA, E. W. [et al] *Nas asas de Brasília: memórias de uma utopia educativa.* Brasília: Universidade de Brasília, 2011. 375p.

PENIN, S. T. de S. *Didática e cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade.* In CASTRO, A. D.& CARVALHO, A. M. P. (Org.) *Ensinar a ensinar: didática para a Escola Fundamental e Média.* São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005.

PERRENOUD, P. *Os ciclos de aprendizagem.* Um caminho para combater o fracasso escolar. Porto Alegre: Artmed, 2004, p. 230.

PINCHON-RIVIÈRE, E. *O processo grupal.* São Paulo: Martins Fontes, 1994. 181 p.

QUINTANEIRO, T. *Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber.* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2009. 157p.

ROCHA, E.G. *Direito à alimentação: teoria constitucional-democrática e políticas públicas.* São Paulo: LTr, 2011, p. 124.

ROCHA, S. *Pobreza no Brasil: afinal de que se trata?.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2003. 244p.

ROMANELLI, O. de O. *História de educação no Brasil (1930/1973).* Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 267p.

ROSSATO, M. at al. *A construção do cenário social da pesquisa no contexto da epistemologia Qualitativa.* In MITJÁNS MARTÍNEZ, A. [et al] (Orgs.) *Subjetividade Contemporânea.* Discussões Epistemológicas e Metodológicas. Campinas, SP: Editora Alínea, 2014. 242p.

ROSSATO, M. A superação das dificuldades de aprendizagem e as mudanças na subjetividade. In MITJÁNS MARTÍNEZ, A. [et al] (Orgs.). *Possibilidades de Aprendizagem.* Ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência. Campinas, SP: Ed. Alínea, 2011, 271p.

ROSSATO, M. *O movimento da subjetividade no processo de superação das dificuldades de aprendizagem escolar.* 2009. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação. Brasília: Universidade de Brasília, 2009, 236p.

SANTOS, G. C. S. *Os impactos na subjetividade do professor e a configuração do trabalho pedagógico com alunos que têm desenvolvimento atípico*. Tese de Doutorado. Brasília: Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, 2010.

SANTOS, M. *A urbanização brasileira*. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 2005. 174 p.

SARAVIA, E. & FERRAREZI, E. (Org.) *Políticas Públicas*; coletânea. Brasília: ENAP, 2006.

SCOZ, B. J. L. *Identidade e subjetividade de professores*. Sentidos do aprender e do ensinar. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, p. 223.

SCHWARTZMAN, S. *As causas da pobreza*. Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2004. 207 p.

SENNA, S. R. C. M. e ALMEIDA, S. F. C. de. *Formação e atuação do psicólogo escolar da rede pública de ensino do Distrito Federal*. In MITJÁNS MARTINZ, A. (Org.) *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2005b, 259 p.

SENNETT, R. *A corrosão do caráter: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 1999. 204 p.

SENNETT, R. *Autoridade*. Rio de Janeiro: Ed. Record, 2001. 270 p.

SOARES, R. D. *A concepção Gramsciana do estado e o debate sobre a escola*. Ijuí: Ed. UNJUÍ, 2000. 400 p.

SOUZA, C. *Políticas Públicas uma revisão de literatura*. Porto Alegre: Sociologias, Ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TELES, A. M. O. & LOYOLA, V. M. Z. de. *A subjetividade social da escola*. Brasília: Paralelo 15, 1999. 126p.

TOLINE, I. M. *Estado e educação fundamental*. Brasília, DF: Plano Editora, 2002, p. 225.

TOURAINÉ, A. *Poderemos viver juntos? Iguais e diferentes*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998, p. 387.

TUNES, E. & BARTHOLO JR, R. dos S. *Dois sentidos do aprender*. In MITJÁNS MARTÍNEZ, A. & TACCA, M. C. V. R. (Orgs) *A complexidade da aprendizagem: destaque ao ensino superior*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2009. p. 11-29.

VIGOTSKY, L. S. *A consciência como problema da psicologia do comportamento*. In Liev Semiónovich Vygotsky. *Obras escogidas*. Vol. 1. Madrid: Visor Dis. SA, 1991/1997. 496 p.

VILLAS BOAS, B. M. F. *Projeto interventivo no BIA no DF*. Projeto envolvente que traz resultados a curto prazo. Educação (Rio Claro. Impresso), v.20, p.39-56, 2010.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília, Ed. UnB, 2000. (Vol. 1). 464 p.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília, Ed. UnB, 1999. (Vol. 2).584 p.

WEBER, M. *Economia e sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2000,2009 (reimpressão) 465 p.

ANEXOS

Instrumentos da Pesquisa

1. Complemento de frases

- 1. O que me levou a ser uma professora...**
- 2. O que mais me aborrece...**
- 3. Quando estou em sala de aula..**
- 4. Sinto muito prazer...**
- 5. Na relação com os alunos mais fracos...**
- 6. Quando preciso de ajuda...**
- 7. Como professora...**
- 8. Meus colegas de trabalho...**
- 9. As famílias de meus alunos...**
- 10. Fico animada...**
- 11. A escola...**
- 12. Quando vejo uma criança interessada em aprender...**
- 13. Alguém me tira do sério...**
- 14. Quando tenho um aluno indisciplinado...**
- 15. Na minha casa...**
- 16. Os alunos que aprendem mais..**
- 17. As mães dos alunos menos cuidadosas...**
- 18. O que mais me tranquiliza...**
- 19. Viver...**
- 20. Outras questões importantes para mim...**

2. Exploração Múltipla

- Se você pudesse escolher os alunos para compor sua turma, que alunos você escolheria? Faça uma lista das principais características dos alunos que você gostaria de ter em sua sala de aula.

- Se você pudesse escolher os alunos para compor sua turma, que alunos você evitaria escolher? Faça uma lista das principais características dos alunos que você não gostaria de ter em sua sala de aula.

- Desde o ponto de vista profissional, quais são seus principais projetos. Explique:

- Em seu trabalho como professora mencione: as três principais alegrias, as três principais frustrações.

ALEGRIAS:

FRUSTRAÇÕES:

- Se você pudesse mudar algo em seu trabalho profissional o que você mudaria? Por que?

- Na situação hipotética em que você pudesse voltar atrás e escolher livremente a profissão, qual profissão você escolheria? Por que?

3. Dinâmica conversacional orientada por palavras indutoras

HOJE/PRESENTE MOTIVAÇÃO

AMANHÃ/FUTURO DIVERSÃO

VONTADES EU MÃE

RELIGIÃO EU AMIGA

GESTÃO EU FILHA

MORAL CONFLITOS

PODER

4. Jogo de valores

Os professores recebiam as palavras cortadas e misturadas e tinham que colá-las organizando-as livremente em uma folha em branco, sem necessidade de seguir uma hierarquia ou uma sequência.

Respeito
Solidariedade
Responsabilidade
Estudar
Amor
Honestidade
Ética
Verdade
Justiça
Valorização
Moral
Educação
Cidadania
Autonomia

