



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

A RELAÇÃO DA ESCOLA COM AS FAMÍLIAS EMPOBRECIDAS:
a atualidade da obra *A produção do fracasso escolar*

Edissônias Cordeiro Moraes

Brasília/DF
2018



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação – FE
Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE

Edissônias Cordeiro Moraes

A RELAÇÃO DA ESCOLA COM AS FAMÍLIAS EMPOBRECIDAS:
a atualidade da obra *A produção do fracasso escolar*

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação.

Orientadora: Prof^{fa}. Dra. Viviane Neves Legnani

Brasília/DF
2018

**A RELAÇÃO DA ESCOLA COM AS FAMÍLIAS EMPOBRECIDAS:
a atualidade da obra *A produção do fracasso escolar***

EDISSÔNIAS CORDEIRO MORAES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação na Linha de Pesquisa: Escola, Aprendizagem, Ação Pedagógica e Subjetividade na Educação, defendida em 15 de março de 2018, Banca Examinadora constituída pelas professoras:

Prof^a Dra. Viviane Neves Legnani
Universidade de Brasília (UnB) – Presidente

Prof^a Dra. Silmara Carina Dornelas Munhoz
Faculdade de Educação - Universidade de Brasília (UnB) – Membro Interno

Prof^a Dra. Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel
Instituto de Psicologia - Universidade de Brasília (UnB) - Membro Externo

Prof^a Dra. Simone Aparecida Liniowski
faculdade de Educação - Universidade de Brasília – (UnB) - Suplente

*Aos meus pais, meus grandes mestres,
que me ensinaram a não desistir frente à dureza da vida.*

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado forças durante essa trajetória do mestrado, permitindo a realização deste sonho tão idealizado, mas que se tornou possível.

À minha profa **Vivi**, minha querida orientadora. Obrigada pelo profissionalismo, pelo acolhimento, pela amizade, por nossas conversas muito enriquecedoras, momentos de muita aprendizagem os quais levarei para sempre em meu coração. Obrigada por participar da realização deste sonho. Sem palavras possíveis para nomear a eterna gratidão.

Ao meu esposo, **Junio Moraes**, pela paciência, companheirismo, incentivo.

Às minhas filhas, **Laís** e **Júlia**, por compreender minha ausência em casa nos momentos dedicados à pesquisa.

Aos meus pais, **Tião** e **Joana**, pessoas humildes, mas muito sábias que com lutas diárias conseguiram criar seus nove filhos. Aos meus irmãos pela torcida constante: **Gisele**, **Bete**, **Dora**, **Regina**, **Elaine**, **Eloane**, **Marcos** e **Diogo**. A toda minha imensa família: cunhados, cunhadas, sobrinhos, sobrinhas, primos, primas, afilhados, afilhadas e minha sogra que também participou desta torcida. Enfim, a todos os familiares.

À professora Dr^a. **Inês Maria Zanforlin Pires de Almeida** pelas trocas preciosas durante a disciplina - *Subjetividade Docente*. Pelas marcas positivas deixadas em minha passagem pela UnB. Obrigada professora por ser tão amada com seus alunos.

À professora Dr^a. **Silmara Munhoz** que também participou de minha trajetória na UnB. Pelas contribuições ao projeto de pesquisa na qualificação, pela disponibilidade em participar da banca de defesa.

À professora Dr^a. **Simone Aparecida Liniowski** pelas preciosas contribuições ao projeto de pesquisa na qualificação.

À professora Dr^a. **Diva Maria Moraes Albuquerque Maciel** por ter aceito prontamente o convite para participar da banca de defesa.

Às colegas de mestrado **Aricélia**, **Jéssica**, **Cleonice**, **Luana**, **Katilen**, **Elen** que se tornaram amigas, com as quais dividi meus medos e ansiedade durante esta trajetória.

Às amigas **Daniela** e **Clarissa** pelas preciosas trocas no nosso “grupinho” de estudos freudiano.

Às famílias que gentilmente aceitaram participar da pesquisa.

À escola onde se desenvolveu a pesquisa.

À SEEDF pelo afastamento remunerado para estudos.

A todos que torceram por mim. Muito obrigada.

A pluralidade é a condição da ação humana pelo fato de sermos todos os mesmos, isto é, humanos, sem que ninguém seja exatamente igual a qualquer pessoa que tenha existido, exista ou venha a existir.

HANNAH ARENDT

RESUMO

Na década de 1980, a pesquisadora e professora Maria Helena Souza Patto denunciou os preconceitos sofridos pelos alunos de famílias pobres nas escolas. A autora mostrou como a teoria da carência cultural era amplamente usada pelos professores para apontar tais preconceitos. A presente pesquisa é um diálogo com o trabalho de Patto (1993) e parte dos seguintes questionamentos: como é atualmente a relação da escola com os alunos das camadas populares? Como ocorre hoje a exclusão escolar pelo fator socioeconômico? Quais as explicações atuais dos docentes sobre o fracasso escolar dos alunos das camadas empobrecidas? Fizemos uma revisão bibliográfica com um retorno ao trabalho de Patto (1993) e averiguamos também em artigos atuais a temática do fracasso escolar. Examinamos as políticas públicas de inclusão educacional e no referencial teórico trouxemos a teoria psicanalítica para refletirmos sobre as questões que perpassam nossos questionamentos. A pesquisa realizou-se em uma escola pública na periferia do Distrito Federal. Fizemos dois Estudos de Caso com duas famílias da comunidade escolar. Constatamos avanços sociais no campo da educação em relação à década de 80, mas não suficientes para uma inclusão efetiva dos alunos pobres, com acesso e permanência em uma escola com ensino de qualidade. Constatou-se também que os docentes permanecem ancorados em várias explicações para justificarem a ausência de responsabilidade da escola frente a essa exclusão.

Palavras-chave: Escola. Exclusão socioeconômica. Psicanálise.

ABSTRACT

In the 1980s, professor and researcher Maria Helena Souza Patto denounced the prejudice suffered by students from poor families at school. The author indicates teachers made wide use of the cultural deficit theory to explain such prejudice. The present study established a connection between Patto's work (1993) and the following questions: How is today's relationship between schools and disadvantaged students? How does school exclusion due to socio-economic factors take place today? How do today's teachers explain school failure for students from lower-income households? We performed a literature review, returning to Patto (1993), as well as exploring school failure from the perspective of contemporary papers. We also examined public policies on inclusive education and applied the psychoanalytic theory to approach the subject matter. The research was conducted in a public school located in the outskirts of the Federal District in Brazil, where two case studies were carried out with two families from the school community. The results imply there has been positive social change in the education field since to the 1980s, but not sufficient for an effective inclusion of poorer students, with access and continuity in a school with high quality teaching. Moreover, the results also suggest teachers remain holding to many explanations to justify schools' absence of responsibility towards exclusion.

Keywords: School. Socio-economic exclusion. Psychoanalysis.

LISTA DE SIGLAS E ABREVEATURAS

APEOESP	Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo
BIA	Bloco Inicial de Alfabetização
CF/88	Constituição da República Federativa do Brasil (1988)
CODEPLAN	Companhia de Planejamento do Distrito Federal
DF	Distrito Federal
ESDEI	Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PBF	Programa Bolsa Família
PNE	Plano Nacional de Educação
RAv	Registro de Avaliação
SEEDF	Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
CAPÍTULO I – POLÍTICAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E FAMILISMO: UM OLHAR SOBRE AS PARTICULARIDADES NO BRASIL.....	16
1.1 Políticas sociais e o direito à educação.....	16
1.2 Familismo e Políticas Sociais de inclusão escolar	18
CAPÍTULO II – O PROCESSO HISTÓRICO DE EXCLUSÃO SOFRIDO PELAS FAMÍLIAS POPULARES.....	24
2.1 Um retorno ao clássico: A produção do fracasso escolar	24
2.1.1 As teorias racistas e a exclusão.....	25
2.1.2 A educação brasileira e os preconceitos históricos	28
2.2 O fracasso na visão atual	31
CAPÍTULO III – FRACASSO DE QUEM APRENDE E ENSINA NAS ESCOLAS: UMA LEITURA PSICANALÍTICA	36
3.1 Psicanálise e educação: um diálogo possível	37
3.2 A relação professor-aluno.....	38
3.3 Ressentimento nas escolas.....	40
CAPÍTULO IV – PERCURSO METODOLÓGICO	44
4.1 Contexto da pesquisa	44
4.2 Sujeitos da Pesquisa	46
4.3 Instrumentos de Pesquisa	47
4.4 Procedimento de Construção	47
4.5 Procedimento de análise	48
CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS CASOS.....	49
5.1 Caso Vitória.....	49
5.1.1 A história da família	52
5.1.2 A visita à casa da família.....	54
5.1.3 Vitória no discurso do O/outro	57
5.1.4 O encontro com Vitória	59
5.2 Caso Diogo	60
5.2.1 O encontro com a família	63
5.2.2 Diogo no discurso do O/outro	65
5.2.3 O encontro com Diogo	68

5.3 Algumas considerações sobre os casos	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	76
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE I.....	84
APÊNDICE II – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR.....	88
APÊNDICE III – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM O GESTOR	89
APÊNDICE IV – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS	90
APÊNDICE V – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS.....	91
APÊNDICE VI – FOTOS DO CADERNO DE REFORÇO	92
ANEXO I – DESENHOS DOS ESTUDANTES	93
ANEXO II – RELATÓRIO DE ENCAMINHAMENTO DE DIOGO.....	94
ANEXO III – RAV DE DIOGO DO 4º BIMESTRE DE 2016	100
ANEXO IV – ATIVIDADES DE DIOGO	102
ANEXO V – RELATÓRIO DE ENCAMINHAMENTO DE VITÓRIA	103
ANEXO VI – RAV DE VITÓRIA DO 4º BIMESTRE DE 2016	107
ANEXO VII – ATIVIDADES DE VITÓRIA	109

INTRODUÇÃO

Atualmente, segundo dados do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL, 2017) divulgado pelo Ministério da Educação – MEC quase 3 milhões de crianças e jovens de 4 a 17 estão fora da escola mesmo sendo o ensino obrigatório para essa faixa etária. Conforme o relatório *Toda criança na escola em 2015*, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF, a desigualdade na educação se intensifica quando se considera a questão étnico-racial, a situação econômica das famílias e as crianças em risco de abandono. Mesmo com o direito à educação garantida em lei, uma quantidade expressiva de crianças e de jovens brasileiros ainda se encontra fora dos bancos escolares.

As famílias pobres têm sofrido com a exclusão de seus filhos do contexto educacional desde a constituição da escola na condução da educação formal. Muitas foram as formas de afastamento dessas crianças da escola a começar com teorias disfarçadas de científicas que escondiam em seus argumentos preconceitos e racismo (PATTO, 1993) aliadas a uma legislação jurisdicional que não favorecia a inclusão desses cidadãos.

Historicamente, desde o ideário de “igualdade de oportunidades” que marcou a Revolução Francesa (1789-1799), a escola busca explicações para justificar as exclusões das “minorias” supracitadas. Primeiro, surgiram as teorias racistas (século XIX) com grande destaque na França, local em que a igualdade, liberdade e fraternidade ecoavam no meio social, mas os cientistas da época não economizaram esforços para defender os ideários burgueses ou das classes mais abastadas. Por exemplo, antropólogos por meio de supostas provas empíricas buscavam comprovar a inferioridades de pobres e não brancos. Outro exemplo, em meados do século XX, a Psicologia Diferencial, por meio de testes psicométricos, encarregou-se de divulgar que haveria maiores níveis de inteligência inata do branco comparativamente com o não branco, do rico em relação ao pobre (PATTO, 1993).

A teoria da carência cultural foi inaugurada na década de 1960 na Psicologia americana. Embasada em uma visão ambientalista serviu de aporte para discriminar as famílias pobres. Segundo esta teoria, o ambiente familiar constituído por pessoas pobres possui pouca interação verbal, além da deficiência de afetos e estímulos sensoriais o que acarreta em dificuldades escolares (PATTO, 1993).

Tal teoria teve grande impacto nas produções intelectuais no Brasil e influenciou as justificativas da exclusão escolar. As famílias pobres carregam em suas costas esse peso por décadas, sendo “condenadas” no sistema escolar de forma desarticulada de uma série de outros fatores sociais que implicam o fracasso escolar, incluindo aqui, principalmente, a baixa

qualidade do ensino que é fornecida a essas crianças. Nesse sentido, as atitudes tomadas dentro da escola, pelos profissionais de educação, contribuem para agravar essas dificuldades escolares.

No entanto, é possível perceber alguns avanços na área da educação em seu papel social em nosso país. A partir da década de 1990 impulsionadas pelas políticas sociais e pela promulgação da Constituição Cidadã de 1988, as políticas educacionais têm favorecido a inclusão das minorias como o aumento de crianças matriculadas na alfabetização, aumento do tempo escolar direcionado para uma educação integral, políticas de inclusão escolar e recentemente a obrigatoriedade dos estados e municípios de incluírem crianças a partir 4 anos na escola. Mesmo com essas mudanças o que causa preocupação e certamente coloca em xeque uma real efetividade dessas políticas é a forma idealizada com que a escola se relaciona com os estudantes das camadas periféricas.

O interesse por esta pesquisa surgiu no Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil – ESDEI¹ com conclusão no ano de 2015. As disciplinas ofertadas durante o curso me afetaram positivamente, deixando marcas e o desejo de continuar na pesquisa acadêmica, de aprofundar na teoria psicanalítica e fazer novas reflexões sobre a educação.

Assim, este trabalho parte das contribuições do curso ESDEI e da vivência como professora da educação básica em escolas públicas na periferia do Distrito Federal - DF. Em dez anos na profissão docente como professora dos anos iniciais, optei por trabalhar nessas localidades e isso me possibilitou um contato mais perto com crianças pertencentes a famílias pobres.

Tem como base os estudos de Patto (1993) que se tornou pioneira nos meandros da denúncia acerca de uma cultura institucional de fracasso escolar, por meio de explicações dos docentes sobre o processo de exclusão das famílias pobres do contexto educacional. A obra da autora *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia* tornou-se um clássico. O estudo realizado no final da década de 1980 ainda hoje constitui um referencial bibliográfico diferenciado para os pesquisadores que se interessam pelos estudos que se intrincam criticamente nas temáticas do fracasso nas aprendizagens, da exclusão e dos preconceitos sociais presentes no interior do sistema escolar.

Diante disso, tendo como referência o trabalho de Patto (1993), investigamos como acontece o relacionamento da escola com as famílias empobrecidas no século XXI, mais

¹ O curso constituiu em uma parceria entre a Secretaria de Estado de Educação do DF – SEEDF e a Universidade de Brasília – UnB e foi destinado aos profissionais da educação infantil.

especificamente com as famílias que possuem filhos na fase inicial de alfabetização. Nesse sentido, iniciou-se essa investigação destacando a importância das políticas públicas na inclusão educacional das classes trabalhadoras. Tais políticas têm como função a concretização dos direitos de cidadania conquistados pela sociedade e amparados por lei (PEREIRA, 2008).

Como política social mais significativa de inclusão educacional, sobressaímos o programa social Bolsa Família e o Programa Mais Educação. O Bolsa Família (que se caracteriza pelos condicionantes e transferência de renda direta) tem permitido o acesso e a permanência de estudantes de famílias que vivem em situação de pobreza e extrema pobreza à escola (IPEA, 2015). A família age como parceira do Estado no gerenciamento do recurso transferido e no cumprimento das condicionantes (MIOTO, 2008). Nessa interação, cabe à escola criar condições para que estas famílias antes excluídas do contexto educacional tenham acesso a uma educação de qualidade. No entanto, tais políticas embora muito relevantes para o repasse da renda direta não solucionaram o cerne dos problemas na relação professor-aluno, ainda permeada por muitos preconceitos, conforme aponta a revisão bibliográfica realizada, no segundo momento dessa investigação.

Foi realizada, portanto, uma pesquisa sobre o referido tema em sites acadêmicos. Para isso, buscou-se as bases de dados da CAPES, Scielo, PEPSIC e no Google acadêmico artigos recentes que tratam do fracasso escolar e da exclusão das famílias pobres. Para analisar teoricamente essas questões, utilizou-se a abordagem psicanalítica. Tal teoria pode clarificar algumas questões do impacto subjetivo nesses alunos em suas trajetórias de exclusão nas escolas e outras questões subjetivas que sustentam a idealização excessiva no ato educativo por parte dos docentes.

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública na periferia do Distrito Federal, apoiando-se na estratégia metodológica qualitativa com estudos de caso de duas famílias participantes da comunidade escolar.

Em síntese, sua questão central foi: passadas mais de três décadas do trabalho de Patto (1993) e mesmo com significativas mudanças políticas, econômicas e sociais na sociedade brasileira contributivas para o acesso das camadas empobrecidas à educação formal, como a escola atual tem atuado no sentido de evitar a exclusão por meio da trajetória do fracasso escolar dos seus alunos? Houve mudanças? A relação professor com os alunos das camadas empobrecidas está embasada em novos preceitos ou ainda é guiada pelo ideário da teoria da carência cultural?

A partir destas questões definimos o objetivo geral que é o de analisar a relação entre a escola e os alunos das famílias empobrecidas de uma escola pública do Distrito Federal.

Este se desdobra nos seguintes objetivos específicos:

- Verificar a atualidade da pesquisa de Maria Helena Souza Patto realizada na década de 80.
- Compreender como as políticas públicas educacionais têm impactado a inclusão na educação dos alunos das famílias empobrecidas.
- Analisar, por meio da teoria psicanalítica, como os aspectos subjetivos da idealização do professor é impeditiva dos processos de inclusão dos (as) alunos (as) das camadas populares.

CAPÍTULO I – POLÍTICAS SOCIAIS, EDUCAÇÃO E FAMILISMO: UM OLHAR SOBRE AS PARTICULARIDADES NO BRASIL

Este capítulo discute a importância das Políticas Sociais na inclusão das famílias empobrecidas no cenário educacional brasileiro, para isso contextualiza historicamente a importância de tais Políticas no acesso à cidadania, em especial ao direito à educação.

1.1 Políticas sociais e o direito à educação

A revolução industrial que se iniciou na Inglaterra constitui como marco histórico do estabelecimento do capitalismo moderno como regulador do sistema econômico. Do trabalho artesanal para o assalariado com o uso das máquinas, os trabalhadores passaram a sofrer com longas horas de trabalho, salários muito baixos, além da exploração da mão de obra de crianças e mulheres. Com a expansão dessa revolução econômica para outros países surge a valorização da produção, do consumo e do lucro como essenciais para sobrevivência desse sistema. Surgem também mazelas que acometem a população: a miséria, a fome, o desemprego e as péssimas condições de vida. Incorporam-se aí os conflitos sociais, obrigando os países a pensarem a questão social.

Logo após o colapso no sistema financeiro dos Estados Unidos, com a quebra da Bolsa de Nova York entre 1929 – 1932, comprometeu os lucros e produziu aumento do desemprego da classe trabalhadora. Esta crise também atingiu os países periféricos, deixando sua marca no Brasil, tempos em que se iniciam os movimentos sindicais com a deflagração das greves na luta por direitos. Ou seja, desde seus primórdios, o capitalismo vive com conflitos de interesses entre a classe trabalhadora e os donos do capital.

Cabe aqui uma digressão de como o Brasil se inseriu no processo capitalista. Para Behring; Boschetti (2011), “o Estado brasileiro nasceu sob o signo de forte ambiguidade entre um liberalismo formal como fundamento e o patrimonialismo como prática no sentido de garantia e privilégios das classes dominantes” (p. 75). O Brasil foi um país que serviu aos interesses dos países colonizadores entre os séculos XVI e XIX.

As primeiras marcas do capitalismo se desenvolveram com o processo da Independência em 1822 com a criação do Estado Nacional (BEHRING; BOSCHETTI, 2011), fase de predomínio da exploração do trabalho escravo, com a forte exploração da elite que dominava as relações políticas econômicas da época. Mesmo com o fim da escravidão, muitos trabalhadores continuaram na condição de exercerem ainda esse tipo de trabalho e assim

permaneceram durante décadas, sendo ainda hoje perceptível a mentalidade escravocrata em muitos segmentos da nossa sociedade.

A história mostra que as conquistas dos trabalhadores aconteceram de forma gradual passando por momentos conturbados como o do período da ditadura militar em que o país viveu forte repressão estatal, sem avanços nos direitos da cidadania. Foi somente com a redemocratização do país e com a Constituição Federal de 1988 que os brasileiros puderam contar com a ampliação dos direitos sociais inscritos na Lei Maior.

Conhecida como “Constituição Cidadã” por contemplar amplos direitos fundamentais do cidadão, trouxe em seu artigo 6º os direitos sociais como Garantias Fundamentais e em Emenda Constitucional em fevereiro de 2010 reconhece também o direito à alimentação e estabelece: “São direitos sociais: a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”.

Como sabemos e vivenciamos no dia-a-dia na sociedade, a inserção dos direitos sociais na Constituição não garante aos cidadãos a materialização dos mesmos, mas a base legal possibilita a invocação do Estado por meio de luta obrigando-o a garantir os direitos reconhecidos na Lei. Nesse sentido, o acesso à educação possibilita ao cidadão se engajar em lutas para melhores condições de vida.

O direito à educação já era apontado desde as primeiras constituições brasileiras e se constitui como elemento constitutivo da cidadania, pois atua como meio de diminuição das desigualdades na sociedade. Nesta direção, Coutinho (1999) informa que a “cidadania é a capacidade conquistada por alguns indivíduos, ou (no caso de uma democracia efetiva) por todos os indivíduos, de se apropriarem de bens socialmente criados” (p. 2).

A universalização da educação permitiu um significativo acesso das famílias empobrecidas à educação, a história mostra essa parcela da população, por muito tempo, alijada do acesso formal ao saber. Sabemos que as políticas sociais não atendem somente tais classes, mas quando se trata de saúde e educação o Estado se faz essencial no cumprimento destes deveres. Para Algebaile (2004), “o Estado garante uma espécie de contra-peso a favor dos “menos favorecidos”, cria a impressão de alguma igualdade, favorecendo a formação de um certo consenso acerca da validade das regras que regem a vida social, política e econômica” (p. 117).

Diante disso, observa-se que mesmo com o alargamento dos direitos sociais no século XX, a igualdade de direitos relativa à educação é uma luta incessante. Tal como se vê na história do sistema capitalista, a história da educação brasileira foi desenhada por meio de

pressões populares e também por manobras da classe dominante na intenção de atender às reivindicações de forma menos lesivas aos interesses do capital.

1.2 Familismo e Políticas Sociais de inclusão escolar

A família tem se configurado como principal instituição de proteção e manutenção da sociedade capitalista na modernidade. Inicialmente, em uma sociedade pré-mercantilizada os meios de proteção social advinham de ações solidárias sob a responsabilidade da família, igreja e senhores feudais. Essa rede de proteção cessou no tempo histórico, restando somente a parceria anônima entre família e Estado. Segundo Mioto (2004), a família independente de suas configurações é o espaço privilegiado de convivência “é mediadora das relações entre os sujeitos e a coletividade, mediando continuamente os deslocamentos dos limites entre o público e o privado e geradora de formas comunitárias de vida” (p. 2).

Com o advento do capitalismo, a família vinculou a mulher como a responsável pelo cuidado familiar, enquanto o homem ficou com o papel de responsável financeiro. Essa forma de constituição familiar impactou de forma modelar tanto a família burguesa quanto a família proletária, mas a essa última sempre coube à mulher a garantia da sobrevivência dos filhos, os cuidados com o lar e a conservação dos recursos financeiros.

Com o advento do Estado de Bem Estar Social que se intensificou, após a segunda guerra mundial, a proteção social passa a ser administrada pelo Estado configurando os direitos sociais ao exercício da cidadania. Esse modelo social-político-econômico se desenvolveu de diferentes formas entre os países, porém, como afirma Mioto (2008) “a família nunca deixou de ter papel significativo na organização e desenvolvimento dos diferentes sistemas de proteção social” (p. 135).

Com esse entendimento, autores como Esping-Andersen (1991) citado por Mioto (2008) aborda o conceito de “familismo” como uma expressão que caracteriza a parceria entre Estado e família. Para a autora, nos Estados em que as políticas sociais se caracterizam pelo familismo, “existe uma explícita parceria entre Estado e família, e o *quantum* de proteção assumido pelo Estado e pela família é o que caracteriza maior ou menor grau de familismo” (p.136).

As políticas sociais voltadas aos mais pobres no Brasil assumem esse caráter ao eleger a família como comparte na condução do bem-estar de seus integrantes. Isso significa que em casos de transferência de renda cabe à família gerir os gastos, parte que na maioria dos casos fica sob a responsabilidade da mulher, ressaltando seu papel social de cuidadora na sociedade.

Programas que inserem a família no núcleo social podem atingir maiores chances de se efetivarem como políticas sociais que transformam. Projetos como o Programa Mais Educação e o Programa Bolsa Família - PBF buscam tais articulações para que possam atingir os objetivos. Nesta direção, a política social que teve impacto positivo significativo para as famílias pobres foi o Programa Bolsa Família por meio de transferência de renda direta, oferecendo proteção quanto aos direitos à alimentação, à saúde e à educação.

Tornou-se diferencial por exigir contrapartidas das famílias do programa, pois a concessão dos benefícios depende do cumprimento de deveres dos seguintes tipos: exame pré-natal, acompanhamento nutricional, acompanhamento de saúde, da frequência escolar, por outro lado, “esse movimento articula o enfrentamento da pobreza com melhorias de condições educacionais das futuras gerações, podendo fazer a transferência de renda uma política pró-família, pró-criança e pró-educação” (DI GIOVANNI; SILVA; YAZBEK, 2008, p. 191-192).

O programa é destinado às famílias com filhos de 0 a 17 anos, isso corresponde em idade escolar desde a creche até ao ensino médio. Os critérios são assim definidos: para famílias que possuem crianças até 15 anos a cobertura é maior, o benefício é pago até o limite de cinco cotas por família; para famílias que possuem em sua composição adolescentes entre 16 e 17 anos, será pago até o limite de dois benefícios por família.

Nesse sentido, o Bolsa Família direciona-se à permanência na escola ao exigir que as famílias respeitem a frequência escolar mensal mínima dos alunos para continuarem no programa, que varia de 85% da carga horária para os dependentes de 6 a 15 anos e 75% para os jovens de 16 e 17 anos (BRASIL, 2004). É relevante observar que no caso dos estudantes até 15 anos, a porcentagem da carga horária é superior à exigida pela lei 9.394/96 que é de 75% do total de horas letivas para aprovação. As famílias que não cumprem esta condicionante são advertidas, contam com o apoio de assistentes sociais que buscam informar a importância da educação e, em último caso, são desligadas do programa.

Segundo estudo organizado por Campello; Neri (2013) - *Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania*, pelo Instituto de pesquisa Econômica Aplicada – IPEA aponta que em pouco mais de uma década de programa alguns mitos foram superados como:

- ‘O programa incentivaria os pobres a ter mais filhos’; pesquisas apontam que houve um declínio na fertilidade brasileira e, em número significativo, na população mais pobre.
- Outro mito seria que ‘os beneficiários não usariam o dinheiro de forma adequada’; sobre isso, percebeu-se que as famílias faziam um planejamento financeiro gastando “corretamente” o benefício – a maior parte investida em alimentação.

- O terceiro mito: ‘o programa estimularia a acomodação e a informalidade gerando o efeito preguiça por sustentar *vagabundos*’ – tese amplamente contestada, pois em termos de procura de emprego os indicadores são muito próximos entre os beneficiários e não beneficiários do programa, além da ausência de evidências tanto de desincentivo ao trabalho quanto ao incentivo à informalidade.

- O quarto mito seria que ‘o programa incentivaria o clientelismo e a corrupção’, isso também não procede, pois o repasse do benefício é feito na Caixa Econômica Federal por meio de um cartão magnético direto às famílias, reduzindo custos operacionais favorecendo a autonomia das mesmas.

Esse estudo comprovou com dados fidedignos e incontestáveis que os mitos são, na verdade, permeados de preconceitos na intenção de isentar o Estado de atuar na esfera das políticas sociais destinadas aos mais pobres. Cireno; Proença; Silva (2013) abordam a relação do PBF com a aprendizagem e o percurso escolar dos participantes do programa. Os autores mostram que a condicionalidade da frequência escolar diminuiu, de fato, a evasão e o número de repetência dos alunos.

Por meio do entrecruzamento dos resultados da Prova Brasil e do Censo Escolar percebeu-se, em outra pesquisa, as articulações entre pontuação no exame com as características das famílias e da escola. Esse estudo mostrou que os alunos beneficiários do programa tiveram pior aproveitamento do que os não beneficiários quando comparados em nível nacional. Essas diferenças foram atribuídas às condições socioeconômicas e as características da escola, pois os resultados são favoráveis aos estudantes do PBF em regiões onde há mais contemplados com “destaque para os resultados na região Nordeste, onde 71,3% dos estudantes do programa Bolsa Família conseguiram terminar o ensino fundamental até os 15 anos, contra 64% dos demais estudantes da rede pública” (CRAVEIRO; XIMENES, 2013, p. 118).

Por sua vez, o Programa Mais Educação busca implantar a educação integral. Reconhece o direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade e à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento, reconhecendo as múltiplas dimensões do ser humano. Nesse sentido, o Ministério da Educação buscou implementar uma política pública que visa à educação integral em tempo integral.

O Programa não se caracteriza pela transmissão de renda direta, mas se constitui uma política educacional e social com ação intersetorial, busca na família sua principal parceria para efetivação de suas ações. O Programa atende prioritariamente as escolas de baixo Índice

de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB marcadas por situações de vulnerabilidade social; além disso, em 2012, ampliou-se para escolas em que a maioria dos alunos integra a famílias beneficiárias do PBF (LECLERC; MOLL, 2012).

Assim, críticas construtivas aos programas são relevantes, sem que se perca de vista os estudos sobre seus ganhos sociais. O avanço agora deve se pautar nas condicionalidades por parte da escola que podem impactar o sucesso dos referidos programas, como a formação docente e a valorização da carreira, a qualidade do processo de aprendizagem e do ensino, currículo, espaço físico, tecnologias, entre outros.

Para Di Giovanni; Silva; Yazbek (2008) “a prevenção da pobreza parece exigir ampliação da população jovem no sistema educacional, mas também demandas políticas sérias e articuladas de geração de emprego e de redistribuição de renda” (p. 202), para os autores a pobreza no Brasil, sob o manto capitalista, está além da incapacidade de geração de renda, a principal causa é realmente estrutural por estar vinculada à desigualdade na distribuição da riqueza do nosso país.

É importante registrar mais uma vez, que a luta para diminuir a desigualdade que perpassa o acesso à educação pública, visando garantir sua qualidade é permanente e histórica. Desde a Constituição de 1824, a educação era tema recorrente no ordenamento jurídico brasileiro, algumas leis que beneficiavam os mais pobres foram criadas, mas não cumpridas por falta de interesse das classes dominantes.

Vale destacar, por exemplo, a luta pela universalização do ensino com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em 1932 por meio de Conferências Nacionais de Educação (PIANA, 2009), com liderança de alguns intelectuais da época. Anísio Teixeira – cientista social – foi o principal atuante do movimento.

O grupo denunciou a falta de políticas públicas para a educação, lutava pela educação universal, obrigatória, gratuita e pública para todos. É possível perceber o reflexo desta luta já na Constituição brasileira de 1934 em que se assegura o ensino primário gratuito, público e obrigatório e o ensino religioso facultativo. Além disso, trouxe bases concretas para a criação de um projeto educacional de longo prazo como uma política educacional de Estado. Como também possibilitou a vinculação de valores mínimos a serem aplicados na educação pelos estados e União, a liberdade acadêmica e a preocupação com a qualificação do professor (VERONESE; VIEIRA, 2003). A lei permitiu o acesso de parte da população de 6 a 14 anos à educação.

Também os avanços ocorridos nos últimos 30 anos, após a ditadura militar, na área da educação brasileira advêm de muita luta e uma vez que temos muitos desafios que ainda

precisam ser vencidos como, por exemplo, o investimento na qualidade do ensino essa postura combativa precisa ser enfatizada. Foi a partir da promulgação da CF/88 e a aprovação da lei 9.394/96 que passou a vigorar no país a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB como um marco na regulamentação do ensino do país. Nessa época, todos os espaços educacionais foram profundamente atuantes nessa conquista.

A nova LDB tornou-se referência para a normatização de uma série de direitos sociais referente à educação na sociedade brasileira. Entre as principais conquistas destacam-se a ampliação da idade mínima obrigatória para matrícula escolar que em 2013 passou 6 para 4 anos, sendo que originalmente a idade era de 7 anos.

- De acordo com o Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000 – 2105, já no final da década de 90 o Brasil tinha incluído 95,8% de suas crianças de 7 a 14 anos de idade no sistema escolar (BRASIL, 2014). Na década de 1990, por exemplo, os movimentos em prol da educação foram motivados a partir da Conferência Mundial de Educação para Todos (Jomtien, Tailândia) desencadeando em um capítulo especial na CF/88 que reconhece a educação como direito social promovendo o Estado e a família como protetores desse direito. Houve diversas frentes de movimentação social em sindicatos, partidos políticos e o pensamento implicado de educadores e de estudantes. Várias conferências e plenárias ocorreram no país para que o direito social à educação fosse garantido.

- Em 2003, um grande passo foi dado na valorização da diversidade cultural, a lei 10.639 torna obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira, também inclui no calendário escolar o Dia da Consciência Negra, celebrado em 20 de novembro e logo depois o ensino da cultura indígena.

- Em 2006, o ensino fundamental obrigatório passa a ter duração de 9 anos, oportunizando o ingresso da criança mais cedo ao sistema escolar e o contato mais prolongado com as aprendizagens.

- Outras conquistas tornaram a escola mais acessível, como: a expansão do transporte escolar (lei nº 10.709/03), atendendo principalmente as escolas do campo e o direito do aluno com 4 anos de idade de estudar perto de casa (lei nº 11.700/2008).

- Além disso, não se pode negar que o Plano Nacional de Educação (PNE), discutido em sua primeira versão na década de 1990 e, atualmente, com vigência até 2024 impulsionou a melhoria do nível de escolaridade da população e a implementação da gestão democrática com participação da comunidade no ensino público, além de uma especial atenção à inclusão de estudantes com deficiência.

Como visto, nenhuma conquista educacional adveio de iniciativas das classes dominantes interessadas em construir um país com bons níveis de educação. Todas as políticas públicas citadas, por mais consolidadas que estejam também não são permanentes, pois a educação pública estrutura e provoca um tensionamento em torno do ideário da igualdade, sendo, por consequência, uma peça chave para que as desigualdades sociais e econômicas diminuam. No entanto, a importância do papel social da educação não é o foco dos cursos de formação de professores. A anulação desse papel provocou e ainda provoca uma série de preconceitos nas escolas juntamente e justamente para com os que mais necessitam desse direito. É o que discutiremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II – O PROCESSO HISTÓRICO DE EXCLUSÃO SOFRIDO PELAS FAMÍLIAS POPULARES

Esse capítulo tem como principal objetivo um retorno à obra inspiradora deste trabalho: *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*, de Maria Helena Souza Patto. A primeira seção é dedicada à explanação das ideias da autora como uma das primeiras a denunciar a exclusão das camadas populares por meio do foco da escola nas suas explicações sobre o fracasso escolar. O ângulo dessa análise sempre foi o aluno e o baixo nível socioeconômico da família, isentando a escola de qualquer responsabilidade nesse processo. A segunda seção constitui uma revisão bibliográfica de artigos científicos atuais que discutem a temática abordada nesse trabalho.

Conduzir-nos-emos pelo conceito de pobreza definido por Yazbek (2012, p. 291) em que “são pobres aqueles que, de modo temporário ou permanente, não têm acesso a um mínimo de bens e recursos, sendo, portanto, excluídos, em graus diferenciados, da riqueza social”; nesse sentido, a pobreza se caracteriza além da renda insuficiente, a falta de acesso a serviços básicos que garantam uma vida digna, como: serviços de infraestrutura, saúde, educação, alimentação. Assim como, falta de acesso a um conhecimento crítico e emancipador.

2.1 Um retorno ao clássico: A produção do fracasso escolar

A obra *A produção do fracasso escolar* continua a fazer parte do aporte bibliográfico de pesquisadores que se aventuram nesta temática. Numa área em que surgem muitas teorias e reflexões, às vezes superadas rapidamente, o estudo de Patto continua a se integrar nas pesquisas sobre a relação da escola com as famílias pobres e o processo de exclusão da classe trabalhadora do contexto escolar.

A obra se destaca pela sua densidade e fecundidade em um tema que permanece atual por refletir as problemáticas que compõem a cultura escolar. Para Carvalho (2011), dois pontos são essenciais e inter cruzáveis para longevidade desse livro: a singularidade dos sujeitos ocultada por trás de rótulos e preconceitos advindos de teorias científicas alinhada à clarificação dos processos históricos, políticos e sociais de que se alimentam as práticas educativas pautadas em preconceitos.

A premiada obra teve sua primeira impressão em 1990. Em 1995 obteve um dos mais importantes reconhecimentos com o Prêmio APEOESP 50 anos - pela relevância para a área

de educação. Além disso, foi adotada em muitos cursos de Psicologia e Educação, consolidando, assim, a obra. O estudo é resultado de uma pesquisa na década de 1980 em uma escola pública localizada em um bairro pobre na periferia de São Paulo. Carvalho (2011) cita Calvino (1993, pp. 11-15) ao destacar a obra como um clássico, “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer e que por isso persiste... mesmo onde predomina a atualidade mais incompreensível”.

O memorável trabalho parte do interesse da autora em compreender os altos índices de reprovação e o abandono escolar nas séries iniciais dos alunos da escola pública. A obra está dividida em duas partes. Na primeira, Patto (1993) traz uma análise crítica da literatura desde o início do século XIX até a publicação do seu livro. Mostra como as explicações para o fracasso escolar estavam diretamente ligadas ao modo capitalista de compreender a realidade, assim como a falta de interesse político em abordar os problemas escolares da época. Na segunda parte, analisa os dados coletados na pesquisa de campo em uma escola pública da periferia de São Paulo. Ao observar e dar voz a quatro crianças multirrepentes (Ângela, Augusto, Nailton e Humberto) desmascara as explicações de cunho liberal de que o sucesso pessoal está diretamente ligado ao dom, aptidão e ao esforço pessoal.

2.1.1 As teorias racistas e a exclusão

Patto (1993) busca inicialmente na história as explicações que se caracterizam como “verdades científicas” para explicar o processo de exclusão das crianças pobres do contexto educacional. Aponta o contexto político durante o século XIX e começo do século XX: o ideário iluminista com foco no poder da razão e da ciência; a crença liberal que defendia a “igualdade” de oportunidade; além da consolidação dos estados nacionalistas. Os sistemas de ensino nesta época não tinham função socializadora, eram direcionados a intelectuais burgueses, enquanto os operários eram treinados dentro da própria fábrica.

Já o contexto social-econômico era o da revolução industrial com o surgimento do trabalho assalariado e das relações de poder entre a classe dominante e o proletariado. Os donos do capital detinham os meios de produção que os sustentavam no topo da pirâmide social sem permitir a ascensão da classe trabalhadora. A exploração da mão de obra assalariada torna-se cada vez mais necessária para sustentar o capitalismo e houve o fortalecimento da vida urbana com o êxodo do campo para as cidades.

No âmbito cultural, segundo Patto (1993, p. 19) “mantém-se viva a crença na possibilidade de uma sociedade igualitária num mundo onde, na verdade, a polarização social

é cada vez mais radical”. A igualdade apregoada dependeria do esforço individual de cada um. No final do século XIX e início do século XX, a escola começa a se expandir nos países capitalistas por pressões populares em prol da educação.

Em um campo de forças antagônicas, as teorias racistas despontam para explicar porque a maioria da sociedade não era incluída no projeto de “igualdade de oportunidade para todos”. Tais teorias surgem baseadas no mérito e na aptidão pessoal, no inatismo e na pobreza para explicar a inferioridade de parte da sociedade. Começaram a ser formuladas ainda no final do século XVIII e têm como berço intelectual a França.

O auge dessa visão dá-se nas primeiras décadas do século XIX e nela está imbricada o pensamento iluminista. Destaca-se, aqui, o filósofo Cabanis (1757 - 1808) que defende a tese poligentista em oposição à monogenista defendida pela igreja católica. Esta defende a igualdade humana com a criação semelhante a Deus, enquanto aquela defende a multiplicidade da espécie humana, “o que autoriza a conclusão de que existem raças anatômicas e fisiologicamente distintas e, por isso, psiquicamente desiguais” (PATTO, 1993, p. 31). Nesta mesma época, influenciados pelo pensamento de Cabanis surgem no meio intelectual o filósofo francês Saint-Simon (1760 - 1825) e Lamarck (1744 - 1829) com pensamentos racistas baseados em supostas “verdades científicas”. Saint-Simon se opunha contra a ideia de liberdade e justificava a escravidão ao apontar a inferioridade do negro.

Os pesquisadores, em especial os antropólogos, utilizavam-se de estudos empíricos sem os devidos cuidados metodológicos para comprovar as teses da inferioridade e da superioridade da raça ariana. Com escavações em cemitérios e comparação de crânios, buscava-se comprovar que os ossos retirados dos cemitérios das classes altas eram diferentes dos crânios encontrados nos das classes baixas. Para Patto (1993), “o racismo, antes de ser uma ideologia para justificar a conquista de outros povos, foi muitas vezes uma forma de justificar as diferenças entre classes” (p. 32).

Mesmo os intelectuais que afirmavam ideias contra teses racistas deixavam em algum momento transparecer a influência desta crença em seus escritos. Augusto Comte – filósofo, sociólogo – fundador da ciência positivista argumentava que a raça branca, mais especificamente da Europa Ocidental, era a elite da humanidade a qual atribuía a inteligência, além disso, reconhecia a raça amarela como portadora dos dons da atividade e a negra como movida pela afetividade. Ou seja, apenas alguns seriam mais aptos a pensar.

Outro autor francês que aderiu às teorias racistas foi o Conde de Gobineau (1816 – 1882), intelectual influente no Brasil por ter morado por aqui, exercendo carreira diplomática. Foi enfático em sua defesa da superioridade da raça ariana, lançou em 1854 a obra o *Ensaio*

sobre a desigualdade das raças humanas que teve grande repercussão no século XIX. Segundo Patto (1993), as ideias do francês tiveram significativa acolhida no Brasil por reforçar “cientificamente” o preconceito racial; além disso, “colocava aos intelectuais brasileiros a difícil tarefa de conciliar esta visão negativa da miscigenação com a necessidade de esboçar teorias positivas sobre o caráter nacional” (p. 34).

Por sua vez, a psicologia diferencial se ocupou em dar seguimento na discriminação dos mais pobres do cenário educacional. Nascida no mesmo período do darwinismo social justificava as desigualdades por meio da aptidão biologicamente determinada. Tese de Francis Galton (1822 - 1911) construída em medições pouco cuidadosas de medição da capacidade intelectual. Galton em 1869 lança o livro *Hereditary Genius* na tentativa de comprovar a lei da hereditariedade; propôs com seus estudos o aperfeiçoamento da raça humana com o cruzamento de indivíduos selecionados para esse fim, processo denominado de *eugenia*.

A preocupação com *as diferenças individuais* e seus determinantes, com a detecção científica dos normais e anormais, dos aptos e dos inaptos, só poderia ocorrer no âmbito da ideologia da igualdade de oportunidades enquanto característica distintiva das sociedades de classes. (PATTO, 2003, p. 38 – grifos da autora).

Com o avanço da medicina e da psiquiatria, os médicos ganham espaços para explicar os problemas escolares. O termo “anormal” passou a circular nos corredores escolares. Tornou-se comum os testes psicológicos como instrumentos de avaliação das aptidões embalados pela influência dos psicólogos Binet (1857 - 1911) e Edouard Claparède (1873 - 1940). Os autores se destacavam pela criação de testes baseados na ideia de comprovar que alguns indivíduos eram inteligentemente mais aptos que outros.

Assim, já nas primeiras décadas do século XX, as avaliações psicológicas fazem parte do cotidiano das escolas para diagnosticar crianças superdotadas e retardadas. Segundo Patto (1993), os anos trinta passam por importantes revisões conceituais: as explicações para os desajustes infantis deixam de ter respaldo na medicina para terem explicações da psicologia clínica. Amplia-se o rol de explicações, “as causas agora vão desde as físicas até as emocionais e de personalidade, passando pelas intelectuais” (p. 44). Nesta época, surgem clínicas destinadas ao tratamento de crianças com problemas, também os rótulos das classes escolares: “classes fracas”, “classe de anormais”, “classes atrasadas”.

Na década de 70 surge a “teoria da carência cultural” nos EUA. Seus defensores delimitam em concepções ambientalistas do desenvolvimento humano um “ambiente” que se reduz à estimulação sensorial proveniente do meio físico. Essa visão se entrecruza com a valorização dos valores provenientes da classe dominante como crenças, normas, hábitos e

habilidades considerados como mais adequados à promoção de um desenvolvimento psicológico sadio (PATTO, 1993). O discurso agora se direciona para culpabilidade das pessoas pobres pelo fracasso de seus filhos, os pesquisadores atravessados pelo discurso ideológico da época invertem causa e efeito, buscando dados de evasão e de reprovações dos estudantes das classes populares para comprovarem a tese da carência cultural.

2.1.2 A educação brasileira e os preconceitos históricos

No Brasil, ainda na Primeira República “menos de 3% da população frequentava a escola e 90% da população brasileira era analfabeta” (PATTO, 1993, p. 55), quadro que não se altera muito na década de 1930 em que o país continua a amargar com 75% da população totalmente iletrada.

Como já mencionado, nas décadas de 1920 e de 1930, os brasileiros vivem o auge das ideias liberais marcadas por notáveis movimentos sociais, econômicos e políticos. A educação passa por reformas das quais se destacam o movimento da Escola Nova, mas apesar do espírito progressista de seus líderes e da ampliação do ensino público, a classe popular ainda continua exilada do contexto educacional.

Além disso, como questiona Patto (1993), o movimento escolanovista não foi capaz de revolver o fracasso escolar porque focalizava sua atenção nas inovações pedagógicas, “em suas origens, a nova pedagogia não localizava as causas das dificuldades de aprendizagem, mas nos métodos de ensino” (p. 59). Por outro lado, não se pode negar que o espírito liberal marca as pesquisas da época e, com isso, se empenha em “identificar e promover os mais capazes, independentemente de origem *étnica e social*” (p. 63). Com isso, o movimento trouxe a ideia de que o acesso à educação ultrapassava as condições de classe, mas por outro lado valorizava as aptidões dos educandos ao defender para alguns o ensino profissionalizante e para outros o intelectual, deixando claro a não superação das convicções liberais.

Nessa época, as teorias racistas estão presentes na literatura brasileira. Racismo em relação a negros, índios e sobre o homem do campo. Patto (1993) aponta os estudos de Moreira Leite (1976), que mostram já nos primeiros escritos literários do Brasil, o tratamento dado aos índios como “gente bestial”, “selvagens” e essa visão persiste na literatura, por mais que se enalteça romanticamente o índio brasileiro em momentos literários posteriores.

As teorias racistas se voltam também para o homem pobre e do campo, como se comprova no perfil criado para o personagem Jeca Tatu de Monteiro Lobato (1882 - 1948). Ao denunciar as misérias da Primeira República como a falta de saneamento básico, Lobato

mostrava uma visão negativa do caipira, Jeca era um caipira de aparência desleixada, com a barba pouco densa, calcanhares sempre despidos, rachados, pois ele detestava calçar sapatos. Miserável, detinha somente algumas plantações, apenas para sua sobrevivência. Perto de sua habitação havia um pequeno riacho em que podia pescar. Sem cultura, não cultivava os necessários hábitos de higiene. A denúncia mal direcionada torna-se então preconceito que deixa de ser predominante contra negros e índios e se volta também contra o homem do campo.

Segundo Patto (1993), a história do Jeca Tatu teve grande destaque na literatura brasileira tanto que o personagem se tornou Jeca Tatuzinho encabeçando as campanhas de saúde. O mito contribuiu para depreciação do homem do campo e conseqüentemente da população residente nas periferias, com reflexos no campo educacional, como afirma a autora:

(...) esta representação social do homem do campo transparece não só na crença generalizada e duradoura na indiferença ou aversão das populações rurais pela escola como também pela crença dominante, durante um longo período, de que a verminose seria a principal causa do fracasso escolar das crianças das classes populares. (p. 76).

Nesse contexto, os testes de inteligência baseado na escala Binet começam a se popularizar entre os pediatras. O médico Arthur Ramos (1903 - 1949) teve papel de destaque para contribuição da psicologia educacional, seus estudos marcam um salto da visão hereditária e diferenças entre classes para explicação do fracasso escolar pela influência do meio, mas com uma visão contaminada por preconceito contra as famílias pobres. Arthur Ramos influenciou a criação de clínicas de higiene mental no Rio de Janeiro, além de influenciar ativamente a formação dos profissionais de educação.

Foi bastante influenciado pela teoria psicanalítica de Jung, publicou obras de grande importância para meio educacional, com destaque para as obras *Educação e psicanálise* (1934) e *A criança problema* (1939). Esta marcou as duas décadas seguintes sendo principal referencial teórico entre médicos e pedagogos para o estudo do fracasso escolar. A obra realça a influência do meio para o desenvolvimento da criança, principalmente no ambiente familiar. Para o autor, o meio familiar é o principal responsável para as explicações dos desajustes das crianças, principalmente nas classes populares, confirmado nas próprias palavras de Ramos (1939) na transcrição de Patto (1993): “Influências poderosas de meios desajustados, de conflitos domésticos, de escorraçamento afetivo, de péssimos modelos a imitar, de fadiga em consequência de subnutrição e do trabalho” (p. 82).

Palavras que se direcionavam as crianças pobres e faveladas do Rio de Janeiro, o autor enfatiza a ideia de “família desajustada”, mas, por outro lado, não se pode negar a importância das ideias do autor por buscar na história de vida dos alunos outro ângulo para pesquisa escolar numa época que estavam em alta os testes psicogenéticos.

Assim, o pensamento educacional ficou marcado pela visão estereotipada da família pobre ao relacionar somente os fatores extras escolares para explicar a boa aprendizagem da criança. Patto (1993) cita Cardoso (1949) para mostrar o efeito dessa visão:

O que a escola procura construir, a família destrói num momento reduz a pó (...). Os exemplos vivos e flagrantes insinuam-se na carne, no sangue das crianças, ditando-lhes formas amorais de reação, comportamentos antissociais (...). A escola aconselha boas maneiras, procura difundir hábitos sociais de polidez. Mas no morro, na casa de cômodos, isso nada exprime e até se torna ridículo empregar ‘com licença’, ‘desculpe’, ‘muito obrigado’. (p. 88).

Para a autora, esse trabalho reverbera contradição, pois ao abordar os fatores pedagógicos inspira-se na Escola Nova, mas remete à pobreza o insucesso e a exclusão das camadas populares.

Como já dito, na década de 70 surge nos EUA a teoria de carência cultural. Aqui no Brasil as pesquisas já vinham sendo influenciadas por estudos americanos desde a década anterior. Baseavam-se em métodos experimentais comparando diferentes classes e concluíam que “a pobreza ambiental nas classes baixas produz deficiências no desenvolvimento psicológico infantil que seriam a causa de suas dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar” (PATTO, 1993, p. 94). Se essas ideias já estavam presentes na educação brasileira, a “teoria da carência cultural” a consagrou definitivamente. Esse discurso tornou-se essencial para justificar a falta de escola para as periferias, pois na visão da classe dominante era a família que não se empenhava em mandar os filhos para a escola.

Tal teoria não teve dificuldade de ser aceita no meio intelectual brasileiro, pois chegou alicerçada pela crença histórica da incapacidade intelectual dos negros, mestiços e pobres, uma vez que essa concepção nunca deixou definitivamente de existir em nosso contexto, em função dos longos anos de escravidão. O brasileiro vê-se como ‘piedoso’ diante desses grupos, mas não suporta ter que dividir com eles, de forma minimamente igualitária, a riqueza social, cultural e econômica.

A teoria da carência cultural enviesava até mesmo as teorias críticas que chegavam em nosso meio, marcadas pelas ideias de Althusser (1980), Bourdieu e Passeron (1992). Os estudos dos autores traziam importantes concepções conceituais sobre a *dominação cultural*

nas instituições caracterizadas por relações de poder. Na escola, essa dominação dar-se-ia pela manutenção da cultura dominante por meio de conteúdos ideologicamente delimitados.

Segundo Patto (1993), os pesquisadores brasileiros, submergidos nessa visão, passaram a apontar que o professor proveniente de uma cultura dominante não estava preparado para ensinar “a criança típica dos bairros periféricos: suja, doente, indisciplinada e pouco inteligente” (p. 116). A autora destaca que a teoria do déficit sobressai-se, desde então, sobre a teoria da diferença, o que impede que a escola reconheça a riqueza das diferenças culturais entre as crianças.

2.2 O fracasso na visão atual

O levantamento bibliográfico teve como principal objetivo consultar as publicações científicas recentes em periódicos sobre o fracasso escolar, famílias pobres e escola. Com isso, pretendeu-se com a leitura dos artigos verificar o que as publicações a partir de 2010 têm relatado sobre a temática. Para tanto, realizou-se uma pesquisa em bases de dados do portal CAPES, Scielo, PEPISIC, além do buscador científico Google Acadêmico com os seguintes descritores e suas combinações: fracasso escolar no ensino fundamental; fracasso escolar e dificuldades de aprendizagem; preconceitos e escola; fracasso escolar, famílias e escola; famílias pobres e escola; escola e pobreza.

Foram selecionados 17 artigos que mais atendiam ao objetivo do trabalho. Observou-se ainda que a temática é atual e persiste nas produções acadêmicas com publicações em todos os anos no intervalo de 2010 a 2015, foram encontradas 3 publicações em 2010, 2 em 2011, 1 em 2012, 4 em 2013, 1 em 2014 e 6 em 2015. Após a leitura dos resumos e das palavras-chave, destacamos dois artigos por já trazerem a revisão bibliográfica sobre a temática pesquisada em intervalos de tempos diferentes. Com isso, foi analisada uma publicação de 2015 com revisão bibliográfica entre 1996 e 2009 e outro de 2014 com a revisão de 2002 a 2012.

O artigo *A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural* (LEAL; LEONARDO; ROSSATO, 2015) traz como palavras-chave: fracasso escolar; dificuldades de aprendizagem; Psicologia Histórico-Cultural. As autoras fizeram um levantamento em 77 artigos (publicados entre 1996 e 2009) das concepções que embasam o fracasso escolar. Como aporte teórico buscaram embasamento na teoria da psicologia histórico-cultural “que compreende o homem como ser social, histórico e cultural dotado de um psiquismo constituído nas relações estabelecidas com

a realidade social” (p. 4). A teoria tem como base o método do materialismo histórico-dialético defendido por Marx (1818 - 1883).

As autoras iniciam nos mostrando um panorama da educação brasileira atual. Para elas, de acordo com o censo escolar em 2013 houve um aumento significativo de matrículas de crianças de 6 a 14 anos, cerca de 50.04 milhões de matrículas foram incluídas no sistema educacional, por outro lado ao se comparar o Brasil com outros países nas avaliações externas que medem o índice de qualidade, o país em 2010 ocupava a 88ª posição de acordo com o relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO. Observa-se que mesmo com políticas educacionais que aumentam o acesso à escola, as dificuldades quanto à qualidade da aprendizagem subsistem.

Os dados levantados pelas autoras mostram a realidade da educação brasileira que desde o colonialismo é marcado pela exclusão e outros fatores como a indisciplina e a queixa escolar que afetam o processo de ensino-aprendizagem, resultando no fracasso escolar. Leonardo; Leal; Rossato (2015) apontam as ideias de Patto (1993) ao considerar que a escola está preparada para ensinar o aluno ideal e quando o aluno não se encaixa no modelo quase sempre é encaminhado para algum atendimento, os problemas educacionais são focados no indivíduo desconsiderando as condições sociais e econômicas em que está envolvido.

Para análise dos artigos foram consideradas quatro categorias, a seguir as categorias analisadas: 1) queixa/fracasso escolar centrada no indivíduo (67%); 2) queixa/fracasso escolar como questão institucional (9%); 3) queixa/fracasso escolar relacionada à formação profissional (5%); e 4) queixa/fracasso escolar não centrada no indivíduo (19%). Além disso, pontuam as autoras, a perspectiva teórica utilizada na maioria dos artigos (65%) se baseia numa concepção teórica não crítica.

Leonardo; Leal; Rossato (2015) alertam para os significativos resultados das pesquisas que ainda consideram o aluno e a família como culpadas pelo fracasso escolar. Enfatizam, por isso, numa perspectiva teórica histórico-cultural, que o ser humano não pode ser considerado isolado da sociedade e concluem que ao analisar o fracasso escolar numa perspectiva não crítica somos levados a acreditar no discurso liberal de igualdade e que as relações de pobreza/riqueza, sucesso/fracasso são composições individuais sem considerar as relações complexas e concretas de vida impostas pela sociedade.

O artigo *Estratégias de Enfrentamento dos Problemas de Escolarização: Revisão de Literatura* (MALAQUIAS; SEKKEL, 2014) publicado em 2014 traz a revisão de literatura de 2002 a 2012. De um total de 185 produções encontradas neste período, as autoras selecionaram 34 que estavam relacionadas ao objetivo do trabalho. O levantamento

bibliográfico foi feito nas bases de dados Biblioteca Virtual em Saúde - Psicologia Brasil (BVS-PSI), Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Sistema Integrado de Bibliotecas da Universidade de São Paulo (SIBIUSP). A busca foi feita em artigos, livros, dissertações e teses com o objetivo de identificar os enfrentamentos dos problemas de escolarização. Além disso, o artigo compõe-se das palavras-chave: psicologia escolar, fracasso escolar, enfrentamento e revisão de literatura. O estudo aborda a educação numa perspectiva de educação para todos, no entanto mesmo com a ampliação do acesso à educação muitos continuam sem usufruir o direito ao processo de escolarização, principalmente as camadas mais pobres situadas nas periferias das grandes cidades.

O trabalho tem como referência teórica os estudos de Bock (2003), Campos & Jucá (2003), Moysés (2001), A. M. Machado & Sousa (2004), Patto (1990), Sousa (2004) que pesquisaram os *problemas de escolarização* (termo cunhado pela Psicologia ao adentrar o campo da Educação) a partir de influências de testes psicométricos baseado na psicologia norte-americana. Com isso, tendo como base as teorias racistas e a teoria da carência cultural as dificuldades de aprendizagens passam a ser tratadas como problemas psicológicos, patológicos responsabilizando o indivíduo e a situação econômica pelo seu desempenho, sem considerar o fracasso escolar como um fenômeno complexo.

O trabalho foi organizado buscando estratégias de enfrentamento dos problemas escolares registradas na literatura. Foram identificadas três estratégias: pedagógicas, político-administrativas e extraescolares.

Na categoria pedagógica, Malaquias; Sekkel (2014) identificaram cinco estratégias: práticas pedagógicas diferenciadas, relação professor-aluno, atendimento especializado, intervenção multiprofissional, intervenção em conjunto com as famílias.

As formas diferenciadas de trabalho desenvolvidas pelos professores em sala de aula incluíram os alunos da educação infantil, ensino fundamental e médio. Algumas práticas realizadas na instituição e outras citadas como sugestão. Nesta categoria foram citadas práticas que relacionam conteúdos escolares com situações vivenciadas no cotidiano dos alunos; o trabalho em grupo visando integração dos conteúdos às mostras pedagógicas e feiras, jogos, gincanas; articulação dos conteúdos com os questões de conscientização sobre formas de dominação e desigualdade social; a organização do trabalho pedagógico valorizando o saber do estudante; o uso dos problemas escolares para discussão de conceitos.

As estratégias específicas utilizadas no atendimento especializado: intervenção psicopedagógica com alunos em defasagem idade-série no ensino fundamental. As atividades desenvolvidas neste segmento foram positivas com o trabalho voltado para a mediação dos

conflitos focalizando os problemas interpessoais, o autocontrole e o ajuste das emoções negativas. Um dos pontos negativos destaca-se as avaliações psicopedagógicas e psicológicas realizadas na escola em que a realidade do estudante e seu processo escolar não foram considerados.

Na relação professor – aluno no Ensino Fundamental e Médio o incentivo, confiança, respeito as opiniões e as condições dos alunos fortalecem a relação e favorecem o desempenho escolar. Os conflitos, muitas vezes, foram justificados com argumentos de que o aluno com dificuldade possuía um problema ou doença necessitando de um diagnóstico.

Na categoria político-administrativas, Malaquias; Sekkel (2014) identificaram cinco estratégias de enfrentamento do fracasso escolar: políticas educacionais, formação de professores, gestão participativa, organização de turmas, projeto político pedagógico.

Em relação às políticas educacionais as autoras identificaram ações voltadas ao Ensino Fundamental e Educação de Jovens e Adultos. Para isso, observou-se a organização de classes e programas de aceleração para correção do fluxo de defasagem idade-série. Os programas se apresentam de forma positiva ao diminuir os índices de reprovação e a taxa de evasão, assim como o aumento no número de alunos promovidos para o ano subsequente. Por outro lado, relatam que os alunos promovidos neste programa não obtinham rendimento satisfatório nos anos seguintes, muitos tinham dificuldades de acompanhar os trabalhos escolares, a falta de profissionais qualificados para lidar com esse público; além do baixo investimento financeiro, estrutural, tecnológico. A política escolar organizada em ciclos foi citada também como insuficiente para o enfrentamento do fracasso escolar pelos mesmos motivos que apresentavam a política de correção idade-série.

Além disso, a formação continuada dos professores também não foi considerada suficiente para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagem. As formações eram descontextualizadas, baseadas na transmissão dos conteúdos. Por outro lado, a gestão participativa foi identificada como uma ação de prevenção da violência escolar considerada como prejudicial para o sucesso do ensino-aprendizagem. Já a organização das turmas quando utilizada de forma classificatória separando os alunos considerados fracos levava à exclusão e ao preconceito, rotulando os alunos de forma pejorativa. No entanto, ao destacar a estratégia direcionada ao Projeto Político Pedagógico, o estudo mostra a importância de um projeto articulado com a realidade da comunidade escolar.

A estratégia extraescolar se caracterizou pelos encaminhamentos feitos quando as ações desenvolvidas na escola não surgiam mais efeito. Para os alunos que apresentavam bloqueio para aprender com queixas como problema na fala, troca de letras na escrita, lentos,

dispersos, agressivos houve encaminhamentos para o centro de saúde e em alguns casos escolas especiais. Outros com dificuldades de adaptação eram encaminhados a atendimento psicológico clínico. Além do acionamento do Conselho Tutelar quando as queixas se relacionavam às faltas e à indisciplina.

O estudo permitiu as seguintes conclusões: as estratégias pedagógicas como responsabilidade predominante do professor são as que mais obtiveram êxito, com exceção daquelas que se basearam na punição. As estratégias político-administrativas apesar de frequentemente presente nos trabalhos analisados não alcançaram sucesso. Nesse sentido as autoras constataram que não se caracteriza como ação ineficiente, mas a forma como é planejada, implementada e acompanhada no contexto escolar não é suficiente para o enfrentamento do fracasso escolar. Além disso, a estratégia extraescolar não apresentou resultados considerados efetivos. Os encaminhamentos de crianças com dificuldades de aprendizagens às outras instituições não constituíram-se meios efetivos para o enfrentamento das dificuldades de aprendizagens por se caracterizar uma medida individual e desarticulada entre os profissionais da área psicológica e da educação. Verificou-se ainda uma maior e persistente tendência em culpabilizar o indivíduo pela dificuldade na aprendizagem, os estudos confirmaram que as formas de enfrentamento do fracasso escolar são pautadas em ações estanques, sem considerar o fracasso escolar como fenômeno complexo como já havia apontado Patto (1993) na década de 1980.

Como vimos, com base nesses dois artigos, a problemática do fracasso escolar é uma questão complexa que articula coordenadas históricas, sociais, psicológicas e políticas. Os autores nos mostram que, apesar das contundentes reflexões de Maria Helena Souza Patto, as pesquisas, em sua maioria, incorrem ainda em uma visão do aluno-problema isolada das questões que compõem o universo escolar. Essa visão é prejudicial ao aluno e também ao professor, discutiremos a seguir essas questões.

CAPÍTULO III – FRACASSO DE QUEM APRENDE E ENSINA NAS ESCOLAS: UMA LEITURA PSICANALÍTICA

O fracasso escolar se insere como um discurso que atravessa a era moderna e se coloca diante de nós como algo ainda não resolvido. Assim, a educação na contemporaneidade busca em outras áreas do saber caminhos possíveis para lidar com aquilo que escapa às teorias pedagógicas em sua tarefa de dar algumas respostas para minimizar tal problema.

A escola, ao longo de sua existência, tem passado por transformações, mas pouco mudou a forma do processo de ensino e aprendizagem. Mesmo com o surgimento de novos métodos de ensino e com o avanço tecnológico o ato educativo é anacrônico, totalmente assolado pelos fantasmas do fracasso escolar, pela *exclusão do diferente*, pela violência escolar, principalmente nas escolas de periferias.

Com isso, a psicanálise se coloca no meio educacional como um saber que busca entender os mecanismos subjetivos que operam nessas questões. Nessa direção também, introduz questões da lógica do inconsciente e da dinâmica transferencial entre professor/aluno para compreender como se constitui o processo de ensino/aprendizagem. Porque na visão psicanalítica a transferência é o vínculo de afeto entre o professor e o aluno que permite o processo de ensino e aprendizagem. Este afeto é variável, cabendo ao professor manejá-lo a favor do seu trabalho e o do seu aluno em torno do objeto de conhecimento. Afeto que deve se pautar na autoridade pedagógica, sempre construída por meio de uma ética em escutar o aluno como um sujeito histórico, social e singular.

É interessante registrar que a psicanálise situa a educação no campo do ‘impossível’, isto é, dentro dos verbos que Freud aponta como da ordem da *impossibilidade* por não garantirem, em ato, controle e previsibilidade. Assim, governar, psicanalisar e educar direcionam-se para o inesperado e Freud não deixa de assinalar o quanto essa imprevisibilidade traz angústia para quem se vê na tarefa de exercer o ato.

Desse modo, inúmeros autores, nas últimas duas décadas no Brasil, recortam esta teoria na busca de reflexões para entender os “sintomas” da escola, que decorrem dessa angústia e perpassam o discurso educativo, mas ultrapassam nessas reflexões o enfoque clínico, articulando-o ao discurso educativo e ao discurso social. Isto é, estabelecem uma relação entre psicanálise, cultura e a educação por entenderem que esse tripé articula o próprio discurso social, pois o “educar” é a prática social discursiva responsável pela imersão

da criança na linguagem” (KUPFER, 2001, p. 35), construindo, com isso, o laço social com o mundo e com o outro.

Como já destacado, a educação oferecida nas escolas ainda está pautada na estrutura escolar do século passado e a formação docente não prepara o professor para lidar com o aluno inserido num mundo real e, ao mesmo tempo, cheio de atrativos que a escola não oferece. Nesse sentido, Cohen (2002) aponta como consequência dessa nova forma de amarração social: ‘*um querer saber nada*’ dos alunos e um ‘*não posso fazer nada*’ dos educadores. Para a autora, estamos diante de um professor que se angustia diante da impotência na tarefa de ensinar.

Se essa postura compõe a cultura escolar contemporânea, diante disso, como a psicanálise pode colaborar com reflexões para a educação na intenção de enfrentar os fantasmas escolares que listamos anteriormente? Este capítulo se estrutura nesta direção.

3.1 Psicanálise e educação: um diálogo possível

Freud almejava que sua teoria pudesse vir a contribuir com a educação. Inicialmente, foi otimista com a possibilidade desse conhecimento para os docentes agir de forma profilática na educação, prevenindo as neuroses nas crianças. Sua proposta era de uma educação libertária no que se referia às pulsões sexuais; no entanto, essa primeira fase dos estudos freudianos logo é abandonada.

Deserção que ocorre pelo próprio adensamento do conhecimento sobre o objeto da psicanálise que é o inconsciente. Millot (1995) em seu livro intitulado *Freud Antipedagogo* afirma que o autor vienense verificou que a impossibilidade de uma “educação analítica” de prevenir as neuroses ou outros transtornos é um fato porque “as neuroses não se evitam, ao contrário, delas não se escapa, porque são o fundamento de nossa subjetivação.” (KUPFER, 2001, p. 14).

A pedagogia como ciência da educação busca um “saber positivo sobre como ajustar meios de ação a fins existenciais estabelecidos *a priori*” (LAJONQUIÈRE, 2009, p.144). Nisto consiste a segunda questão central de colaboração reflexiva da psicanálise à educação, também pautada na imprevisibilidade do inconsciente: é impossível prever de antemão como o sujeito será afetado no processo de aprendizagem. Não há planejamento possível que massifique todos os alunos e faça com que aprendam da mesma forma e tenham o mesmo tempo de assimilação dos conteúdos. Essa realidade óbvia, no entanto, persiste como negatizada no sistema escolar.

A terceira reflexão proveniente dessa teoria e não menos relevante foi, também, como afirma Millot (1995) se ancora na conceituação de *pulsão de morte*, elaborada por Freud ao término de sua obra. A ideia da educação com vistas a um bem para humanidade ou para cada um é questionada, pois não há “adulto ideal” e jamais haverá, isto seria negar a condição humana. De igual forma, não há “criança ideal”, mas essa questão tem sido recusada pela pedagogia. Nesta direção Kupfer (2001) afirma:

(...) o sonho de uma educação psicanaliticamente orientada e por isso capaz de contribuir para o progresso da humanidade deixa de fazer sentido. Somos perversos de nascimento; o máximo que a educação pode fazer é esforçar-se para transformar o ‘humus de nossas piores disposições’ em algo que preste e isso os educadores já fazem há séculos. (p. 14).

3.2 A relação professor-aluno

Kupfer (2001) propõe que cabe à psicanálise trazer à tona os princípios da ética psicanalítica na formação do educador, a qual se interessa pelo outro na condição de sujeito, de uma pessoa com nome próprio, com sua *diferença* que decorre de cada história de vida. Assim, o ato da escuta dos docentes pode em muito contribuir para que a escola se torne um lugar em que os laços sociais sejam fortalecidos, o que nas palavras Freud seria um lugar onde estaria presente o desejo de viver:

(...) uma escola secundária deve conseguir mais do que não impelir seus alunos ao suicídio. Ela deve lhes dar o desejo de viver e devia oferecer-lhes apoio e amparo numa época da vida em que as condições de seu desenvolvimento os compelem a afrouxar seus vínculos com a casa dos pais e com a família. Parece-me indiscutível que as escolas falhem nisso... (FREUD, 1980a, p. 141)

Freud ao apontar a educação dentro do campo da impossibilidade não a coloca no campo da impotência. Como já mencionado, a escola cria sua própria impotência pelo excesso de ideal no campo educativo que prevê somente ordem, sucesso e adaptação social. Assim, tudo que escapa, acaba por frustrar e os acontecimentos que saem do controle mostram-se sem solução como o fracasso escolar, evasão e a indisciplina. É como se “o humano”, com suas falhas não existisse na escola. Não haveria falhas, que sabemos e reconhecemos em cada um de nós, e tudo se torna déficit passível de correção.

Legnani e Almeida (2000) destacam a importância de sair da idealização e do registro egóico para pensar os conflitos na relação professor-aluno envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Para as autoras, metas idealizadas provocam, na verdade, um esvaziamento do ato educativo, no qual o professor se coloca como ‘completo’ de queixas em

relação aos alunos, distanciando-se da relação e da responsabilidade de sua ação. As autoras afirmam que estes professores estão impulsionados pela ilusão de uma prática educativa imaginária de um aluno e famílias perfeitas que nunca existiram.

Detectam, também, que o professor sucumbido em sua impotência queixa-se dos alunos quando estes se mostram como um “estranho familiar”, ou seja, alguém que o professor já foi, mas de quem não quer ter lembranças alguma. Nesse sentido, Aguiar; Almeida (2006) destacam que o mal-estar na educação aflige os professores e decorre de problemas pessoais associados aos problemas escolares, além do “desamparo sentido no mundo moderno, quando não encontram um lugar para serem escutados e se deparam com a ausência de respostas aos ideais perseguidos desde a infância.” (p. 9). Esse descontentamento leva à angústia e à neutralidade do ato criativo em sala de aula.

Legnani e Almeida (2000) consideram a escola um local privilegiado para transmitir conhecimento e levar a criança a vivenciar e compartilhar os fenômenos culturais. O professor neste contexto apresenta-se como aquele que instaura a dúvida no aluno, pois é por meio da dúvida que a criança se constitui como sujeito autônomo na construção do próprio conhecimento (LEGNANI; ALMEIDA, 2000).

As autoras comparam a constituição do triângulo professor-aluno-conhecimento com a formação triangular da criança na fase edipiana. Antes, a mediação da mãe confere ao filho uma grande confiança, mas, no segundo momento, com a entrada do pai, essas certezas passam a ser questionadas pela própria criança. Esse deslocamento é fundamental para que esta tenha liberdade de pensamento e também irá ocorrer na relação com o professor.

Nas escolas, o terceiro elemento da relação professor-aluno é o conhecimento construído pelas convicções socialmente compartilhadas. Isto é, a aprendizagem significativa ocorre quando o aluno está apto para questionar junto com seu professor o conhecimento acerca do mundo em que vivemos. É desse lugar que o desejo de aprender surge e com ele a vontade de construir e reconstruir o conhecimento. Para isso, “o professor, por ocupar lugar privilegiado na relação pedagógica deve se colocar como um mestre barrado, *não todo* e suportar narcisisticamente este lugar”. Explicitando: um mestre barrado não é um mestre que não sabe o que ensina, mas é aquele que “sabe” que “não sabe” a forma como sua palavra e seu ensino são incorporados na aprendizagem e subjetividade do aluno, por isso precisa escutá-lo (LEGNANI; ALMEIDA, 2000, p. 10). É o oposto de estar imbuído de uma posição daquele que educa uma *a-criança* (LAJONQUIÈRE, 2010), isto é, da criança que é preparada para o futuro de forma robotizada, por meio de inúmeros estímulos pedagógicos.

Tomar a criança como aluno-falo remete-nos à questão do investimento narcísico que o educador pode fazer em seu aluno. A criança representaria para o educador, os pais e/ou professores o lugar de Eu Ideal e passaria, então, a receber um investimento desses para que realize o ideal que eles mesmos não puderam realizar. Assim, por meio de demandas idealizadas e demasiadas, o educador pediria à criança que respondesse de um lugar que desse provas de que é possível tamponar a falta, ou seja, de um lugar da ordem da perfeição. (LEGNANI; ALMEIDA, 2000; p. 103. grifos das autoras).

Ter a criança como *aluno-falo*, objeto do desejo, é um investimento da ordem do inconsciente por parte do professor no aluno. Essa concepção se sustenta, por exemplo, nas escolas privadas que recebe os alunos das camadas favorecidas economicamente de nosso país. Nesses espaços existem também muitos problemas institucionais e relacionais, obviamente, mas é possível uma relação narcísica do professor com seus alunos porque se acredita no imaginário de que os educandos serão adultos bem formados, felizes e bem sucedidos na sociedade de consumo. Em outras palavras, atingirão o ideal.

No caso do professor da escola pública, torna-se menos possível essa trama inconsciente se concretizar na relação com crianças das camadas populares. Desde os estudos de Patto (1993) essa questão já foi colocada: o professor busca um aluno ideal e ao não encontrá-lo passa a ter uma angústia paralisante e estigmatizante contra os alunos.

Desse modo, o educador lida com um narcisismo ferido, que é uma força motriz contrária a do desejo (LEGNANI; ALMEIDA, 2000), tornando-se refém de seu próprio discurso de que nada pode fazer pelos alunos, cupabilizando as famílias, o sistema, o currículo, o Estado e tudo mais pelo “seu fracasso” na escola. Essa posição, com frequência, leva-o ao adoecimento psíquico e físico; esquece-se, como afirma Lopes (2005), que as impossibilidades de controle e de encontro com o ideal no ato educativo não querem dizer impraticabilidade.

3.3 Ressentimento nas escolas

Como debatemos anteriormente reflexões sobre o processo de inclusão nas escolas de todos que têm alguma diferença, inclusive a diferença de ser um aluno pobre residente nos grotões e periferias do nosso país é uma tarefa urgente e necessária. O fracasso escolar quando ocorre precocemente e é reafirmado nos anos subsequentes da escolarização muitas vezes corrói as chances da criança de ser alguém para além de rótulos, os quais de tão ditos e repetidos são assimilados pelo resto da sua vida. Sabemos, inclusive, ser comum ouvir dos alunos que evadiram das escolas uma culpa por não terem conseguido cumprir com as exigências dos professores. Desse modo, é fundamental um deslocamento da culpa nas

escolas para uma ética no ato educativo tanto para o professor, quanto para os alunos, pois trata-se de um sofrimento recursivo que perpassa todos os envolvidos no contexto escolar.

Buscando compreender as formas de adoecimento psíquico que acometem os docentes reportamo-nos aos efeitos do ressentimento na profissão docente. Kehl (2014) define o ressentimento como uma constelação afetiva própria do homem contemporâneo que se recusa esquecer ou superar uma mágoa acometida contra sua pessoa.

Nesse sentido, “o ressentido não é alguém incapaz de perdoar ou esquecer, mas é um sujeito que *quer não se esquecer*. Ou seja, não quer superar o mal que o vitimou” (p. 14, grifos da autora). Por isso, o indivíduo ressentido imputa ao outro tudo aquilo que o faz sofrer, sempre abdicando de sua posição de sujeito do desejo e da sua responsabilidade.

Kehl enfatiza que a recusa do sujeito em abandonar a posição de ressentido dá pelos ganhos subjetivos que tal postura pode lhe proporcionar, preservando seu narcisismo e o isentando de responsabilidades. Com isso, sem conseguir lidar com o desamparo prefere manter-se em uma posição acusatória, como afirma a autora:

Uma das condições centrais do ressentimento é que o sujeito estabeleça uma relação de dependência infantil com o outro supostamente poderoso que deveria protegê-lo, premiar seus esforços, reconhecer seu valor. O ressentimento expressa também a recusa do sujeito em sair da dependência: ele prefere ser ‘protegido – ainda que prejudicado – a ser livre, mas desamparado. (KEHL, 2014, p. 17/18).

Dentro das instituições mantem-se em uma posição *reativa* a tudo que lhe é proposto, utiliza-se da passividade para não acatar mudanças. Podemos inferir, por meio do trabalho de Kehl (2014), que os educadores ressentidos valem-se de meios no universo escolar: regras rígidas, carteiras enfileiradas, quadro negro, livros didáticos, cópias – na ilusão de ter controle sobre o que é ensinado, aprendido e também para garantirem uma imagem de bons profissionais nas instituições. Quando fracassam veem-se diante de uma mágoa que *não se quer esquecer*. Assim, o docente que teve em sua infância uma educação controladora e pouco emancipadora passa de oprimido para opressor.

A autora dialoga com a filosofia e classifica o estado emocional do ressentido como “autoenvenenamento psicológico” (SCHELER apud KEHL, 2014, p.14), pois se ocupa de uma fantasia vingativa composta por sentimentos de rancor, raiva, entre outros. Nessa direção, a autora afirma que “o ressentido é um vingativo que não se reconhece como tal” (KEHL, 2014), por isso o tempo da vingança nunca chega, permanece petrificado em posição queixosa que o impede de buscar o novo.

Kehl (2014) traz também as contribuições de Nietzsche para analisar o ressentimento: é um atributo dos fracos, enquanto os fortes lutam pela vida, os fracos se sustentam em seu desejo de vingança. Para ele, o ressentimento não atinge todos os derrotados, mas aqueles que se entregam sem luta e passam a conviver com um sentimento de que um dia o agravo será vingado, no entanto, enquanto não é agraciado por esse “golpe de sorte”, culpa o outro por seu sofrimento.

Por isso, o ressentimento não pode ser confundido com o sentimento de revolta, como nos alerta Kehl. A revolta é necessária para que haja mudança diante da injustiça e opressão. Lutar por direitos, indignar-se diante das injustiças não torna o sujeito um ressentido. O ressentimento se caracteriza pela lamentação contínua e pela impotência do sujeito em lutar por transformações sociais, pessoais, relacionais (KEHL, 2014, p. 285).

Diante das considerações tecidas por Kehl (2014), podemos afirmar que o ressentimento é um afeto intensamente presente na carreira docente. O professor toma o ensino como um fardo difícil de suportar e a aprendizagem um processo doloroso de acontecer, as transformações sociais como um devaneio juvenil. Ao chegar nesse ponto praticamente desiste de compartilhar o conhecimento e nessas circunstâncias o sofrimento docente já é implacável.

É uma profissão em que os sabores e dissabores da profissão encontram ressonâncias no próprio ato de ensinar e aprender no espaço da sala de aula. Blanchard-Laville (2005), na obra *Os professores entre o prazer e o sofrimento* assinala:

A profissão do professor é cheia de grandes pressões e expectativas da parte dos alunos, dos pais, da sociedade e, portanto, da instituição, e na qual, paradoxalmente, os recursos de avaliação da eficiência real do trabalho são insuficientes, por assim dizer nulos. Nessa clivagem se introduz facilmente o medo da incompetência, o temor de usurpar um lugar e de estar a todo momento sujeito a ver desmascarada essa usurpação. (BLANCHARD-LAVILLE, 2005, p.118).

Há uma cobrança da sociedade de que o professor desempenhe um bom papel em sua profissão por este lidar com a formação de seres humanos. Assim, surge o medo de ser desmascarado por estar em lugar para o qual não se encontra preparado. Isso pode levar o docente a um estado de torpor ou a demandas contínuas de novos cursos de “reciclagem” profissional. Sair desse estado só é possível, caso o professor se proponha a uma reflexão de seus próprios atos, daquilo que o faz sofrer, ao invés de se perder em uma demanda queixosa contínua de um saber especializado, com vista a “fechar” sua sensação de incompetência para lidar com a realidade escolar tal como ela é.

Para Codo (1999), a profissão docente tem sido atingida, também, pela síndrome *burnout* que significa ‘perder o fogo’, ‘perder a energia’, causando o esgotamento do professor frente às dificuldades enfrentadas na educação: lidar com as famílias, falta de estrutura nas escolas, falta de apoio pedagógico, falta de reconhecimento no trabalho o que causaria a desistência do professor frente ao ato educativo.

Segundo Kehl (2014), o ressentido “com sua servidão inconsciente, e sua impossibilidade de implicar-se como sujeito de desejo” (p. 13) não arrisca seu narcisismo. Nisso, prefere responsabilizar tudo e todos que estão ao seu redor pelas suas fraquezas, sem, no entanto, assumir os prejuízos de que ele mesmo é responsável, “vê em tudo o que o oprime e fere, o “mal” no sentido moral, e em contrapartida elabora a imagem de si mesmo como “bom”” (p. 33). Kehl aponta, ainda, o ressentimento como “covardia moral”.

Como sujeito que escuta e dialoga com seus anseios é que o professor pode refletir sobre suas fragilidades, de modo a não se cobrar por um ideal que ninguém jamais atingiu. Desse lugar mais terreno e palpável é que pode adotar em sua prática o *amor-fati* de aceitação da realidade, sem renunciar a potência do agir.

Por isso, Kupfer (2001) propõe uma ‘clareagem’ no campo educativo para que o professor possa se deslocar dessa angústia. A psicanálise, por exemplo, em intervenções institucionais ou nos cursos de formação de professores pode oferecer uma escuta que possibilite ao docente repensar o ideal de educação que lhe foi passado na formação inicial; além de possibilitar refletir sobre seu ressentimento, angústia e frustração em relação às crianças e aos adolescentes, em particular frente às crianças das camadas empobrecidas da população.

Em suma, o caminho teórico percorrido até aqui nessa dissertação mostrou como as políticas públicas se modificaram para possibilitar a inclusão das crianças empobrecidas nas escolas. No entanto, por meio de uma revisão bibliográfica, mostrou-se também que essa inclusão está longe de acontecer e, nesse sentido, o trabalho de Maria Helena Souza Patto ainda se mostra atual. Como se destacou, é por meio de explicações cientificistas que os professores se isentam de responsabilidade na tarefa de educar as crianças que estão em condições de vulnerabilidade social e econômica. Ao fim do percurso teórico, trouxemos a teoria psicanalítica para pensar os aspectos subjetivos dessa isenção de responsabilidade no ato educativo. Todos os elementos que abordamos até aqui estão presentes na pesquisa de campo que apresentaremos a seguir.

CAPÍTULO IV – PERCURSO METODOLÓGICO

A pesquisa tem como aporte metodológico a abordagem qualitativa uma vez que esta é a mais apropriada aos objetivos deste trabalho. Para Creswell (2010) o estudo qualitativo “é um meio para explorar e para entender o significado que os indivíduos ou os grupos atribuem a problema social ou humano” (p. 26). Além disso, para o autor a pesquisa qualitativa baseia-se na análise indutiva dos dados e nos significados dos participantes.

Com essa abordagem analisamos a relação da escola com as das famílias pobres na contemporaneidade. Para análise dos dados utilizamos o Estudo de Caso, que segundo Yin (2005) “investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos” (p. 32). Nesse sentido, o Estudo de Caso se torna relevante por analisar um fenômeno educacional no contexto em que ocorre. O autor afirma que essa estratégia é preferível quando as questões de estudo apresentadas se referem ao como e ao porquê.

A opção pelo Estudo de Caso requereu contato prolongado com a instituição. Isso permitiu ‘imersão’ na realidade institucional, com observações de ações e comportamentos, busca de ‘pistas’ nos documentos internos da instituição e conversas formais e informais com a comunidade escolar.

4.1 Contexto da pesquisa

A pesquisa foi realizada em uma instituição pública situada em uma região administrativa do Distrito Federal - DF. Localizada a 35 km do centro de Brasília, o setor encontra-se ainda em vias de regulamentação. Surgiu da ocupação desordenada da terra por meio de invasões e das ações de grileiros. A única benfeitoria do Estado é a escola, caracterizada como provisória e que foi inaugurada em 2009 depois de muita luta da comunidade, conforme os relatos da própria escola.

Segundo dados da Companhia de Planejamento do Distrito Federal – CODEPLAN (2015), o setor é composto por uma população predominante jovem, 30% são crianças, apenas 4,8% são idosos, sendo que quase a metade dos moradores possui apenas o ensino fundamental incompleto (45,15%). Em 2015, segundo a Pesquisa Distrital por Amostra de Domicílios – PDAD, a renda per capita das famílias correspondia a 0,78 do salário mínimo, enquanto a média no DF era de 2,12 salários mínimos. Já a renda domiciliar mensal média no setor foi de 2,9 salários mínimos, enquanto no DF é de 6,59.

A comunidade atendida pela instituição tem como característica principal os altos índices de vulnerabilidade social e a ausência de infraestrutura (CODEPLAN, 2015). O setor apresenta significativos índices de violência, mas não conta com delegacia. Não possui correio, posto de saúde e creche. A escola, como já dito, é único bem público e se torna ponto de encontro da comunidade, principalmente aos finais de semana em reuniões promovidas pelas igrejas.

Em frente ao portão principal da escola há um terreno com matagal com muito lixo e entulho que os próprios moradores jogam devido à coleta irregular de lixo. Segundo um morador da comunidade, os caminhões não trafegam pela maioria das ruas por serem muito estreitas e sem saída, o que levaria o acúmulo do lixo em locais inapropriado.

O setor ainda se encontra em vias de regularização. Há animais soltos nos arredores da escola, muitos cavalos que viram os containers para comer o lixo. Percebe-se também uma grande necessidade de arborização. O fluxo migratório é intenso, as famílias mudam-se com muita frequência, interrompendo o ritmo dos estudos das crianças e dos adolescentes matriculados. Apesar de a escola oferecer a educação infantil e o ensino fundamental até o 9º ano, observa-se uma procura maior para os anos iniciais de escolarização.

Assim, a instituição atende à clientela na faixa etária de 4 a 15 anos. Oferta também Escola Integral para os anos iniciais do Ensino fundamental. Em uma pesquisa ao site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep, constatou-se que a escola participa da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – Anresc, conhecida como Prova Brasil², desde 2011. Segundo dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb³ a instituição não alcançou as metas projetadas para 2013 que era de 5.2 e para 2015 que foi 5.4. No entanto, observa-se que a escola mesmo sem atingir a meta apresentou um pequeno avanço nos indicadores, conforme os dados apresentados na plataforma do Inep (2017) a seguir: 2011 – 4.9, 2013 – 5.1, 2015 – 5.2.

A escola foi inaugurada atendendo apenas 13 turmas, mas atualmente atende a 34. Nas primeiras etapas do Ensino Fundamental, se organiza em Ciclos de Aprendizagem: 1º Ciclo: Educação Infantil e o 2º Ciclo: Anos Iniciais - constituído pelo 1º Bloco Inicial de Alfabetização-BIA e pelo 2º Bloco que é composto pelo 4º e 5º ano. Os anos finais do Ensino Fundamental – 6º ao 9º ano – estão organizados em seriação.

² Avaliação em larga escala criada em 2005 com objetivo de avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas das redes públicas. São aplicadas a cada dois anos na 4ª série/5º ano e 8ª série/9º ano do ensino fundamental.

³ O IDEB foi criado em 2007 pelo INEP para medir a qualidade do aprendizado nacional e estabelecer metas para a melhoria do ensino. É calculado a partir da taxa de aprovação escolar e o desempenho dos alunos nos exames aplicado pelo INEP. Os índices da instituição referem-se ao do 5º ano do ensino fundamental.

Atualmente, a escola atende cerca de 700 alunos. Tem 27 professores (desses 15 professores são contratados temporariamente e uma encontra-se afastada por licença maternidade), 8 monitores, 1 orientadora pedagógica, 1 professora de sala de recursos e equipe gestora (diretor, vice-diretor e supervisora pedagógica). Os serviços de limpeza, cantina e segurança são de responsabilidade dos trabalhadores terceirizados.

Quanto à estrutura física, denominada provisória, a escola conta com quatro blocos com seis salas cada um. Tem salas de recursos, de informática e sala de leitura (atualmente desativada). Como também, parque e quadra de esportes. Há banheiros preparados para receber alunos com necessidades especiais.

A Escola Integral atende no horário contrário, principalmente, os alunos em situação de risco. Estes recebem 4 refeições diárias e passam 8 horas na escola. O programa tem 1 coordenador exclusivo, com 4 monitores e atende aos anos iniciais do Ensino fundamental.

Em conversa com integrante da equipe gestora, ressaltou-se os seguintes projetos: Horta Escolar e Reciclagem que são de responsabilidade da Escola Integral (o projeto Horta Escolar não foi colocado em prática durante o período da pesquisa de campo na instituição); Projeto Espelho que consiste no trabalho da autoestima e Projeto Contação de História desenvolvido pelas professoras da educação infantil.

4.2 Sujeitos da Pesquisa

Os participantes da pesquisa foram definidos após a primeira etapa da observação do contexto escolar. Nesta etapa, algumas salas de aula de 1º ao 5º ano foram observadas após a anuência dos professores. Primeiro, conversamos com os professores de forma individual sobre o tema da pesquisa e os objetivos. As conversas foram feitas em horário contrário à regência, no período da coordenação. Pedimos aos professores que nos indicassem alunos que mais causavam problemas em sala de aula. Poderiam incluir nesse critério tanto alunos com dificuldades de aprendizagem, quanto alunos indisciplinados ou os dois critérios juntos. Recebemos várias indicações. Ou seja, de forma proposital replicou-se a entrada de Patto junto às professoras nas escolas na década de 80.

Após as indicações, selecionamos 5 crianças e enviamos um bilhete pelos próprios alunos para cinco famílias marcando um encontro com o responsável. A intenção era selecionarmos dois participantes. Neste dia, três famílias compareceram, todas aceitaram participar da pesquisa, mas uma justificou que estava de mudança para o interior. Após alguns ajustes para possibilitar a continuidade da pesquisa, as duas famílias foram selecionadas e

informadas do objetivo da pesquisa, além disso, pedimos autorização para visitar suas casas, momento em que concederiam uma entrevista gravada. Também solicitamos autorização para observar a criança na instituição escolar e para que participasse das atividades propostas com a pesquisadora.

Assim, para compor os Estudos de Caso, além das famílias, participaram da pesquisa os profissionais diretamente envolvidos com as práticas escolares dos alunos, professores e equipe da direção. Não foi possível entrevistar a pedagoga da escola que durante a construção dos dados se afastou por problemas de saúde. Os participantes tiveram a identidade preservada, mantendo o sigilo da pesquisa. Todos os nomes utilizados para os sujeitos desta pesquisa são fictícios e todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (apêndice I – A, B, C).

Em síntese, os sujeitos da pesquisa:

- 2 alunos do ensino fundamental (Vitória – 5º ano e Diogo – 3º ano);
- O diretor da escola;
- A mãe da estudante Vitória (Maria);
- Os Bisavós do estudante Diogo (Antônia e José);
- 2 professoras do ensino fundamental: a professora de Vitória (Isa) e a professora de Diogo (Carla).

4.3 Instrumentos de Pesquisa

Entrevistas semiestruturadas gravadas, observação participante e consulta a documentos – ata de conselho de classe, Relatório de Avaliação (RAV)⁴ e outros relatórios que constam na pasta do aluno/aluna na escola.

4.4 Procedimento de Construção

A construção dos dados aconteceu de acordo com o calendário escolar no período de agosto de 2016 a maio de 2017. As entrevistas com as famílias foram em seus domicílios com data e horário combinados com antecedência. As entrevistas com os profissionais da instituição aconteceram no espaço escolar com horário previamente marcado com os

⁴ Registro de Avaliação – RAV é um documento oficial da SEEDF, obrigatório, utilizado nos anos iniciais (1º ao 5º ano do ensino fundamental). Neste instrumento deve constar na primeira parte a descrição das aprendizagens e dificuldades do estudante, e em seguida as estratégias e as intervenções utilizadas para sanar tais dificuldades. O documento é elaborado no final de cada bimestre, resultando em quatro relatórios anuais.

participantes. Já a entrevista com as crianças foram necessárias algumas adequações: Vitória foi entrevistada na escola com dia previamente combinado com a família e com a professora, Diogo foi entrevistado na sua casa por não estar frequentando a escola devido ao afastamento da professora por licença médica.

É relevante esclarecer que as entrevistas com as famílias, professores e com o diretor foram feitas no mês de dezembro no ano de 2016. Já as entrevistas e os encontros com as crianças aconteceram no ano de 2017 nos meses de maio e junho.

As entrevistas seguiram um roteiro pré-estabelecido em três formatos, um para os professores (apêndice II), outro para equipe gestora (apêndice III), outro para as famílias (apêndice IV) e outro para os alunos (apêndice V).

Com a observação participante foi possível conhecer de perto os sujeitos pesquisados. Esta “consiste na participação real do pesquisador na vida da comunidade, da organização ou do grupo em que é realizada a pesquisa. O pesquisador assume, pelo menos até certo ponto, o papel de membro do grupo” (GIL, 2010). Nesse sentido, participamos dos momentos coletivos definidos pelo Projeto Político Pedagógico da instituição como: semana da inclusão, semana de educação para vida, semana distrital da educação infantil.

4.5 Procedimento de análise

Após as entrevistas, os áudios com a fala dos participantes foram transcritos na íntegra, preservando a fala dos sujeitos da pesquisa.

Além da entrevista, tivemos outros momentos com os estudantes todos promovidos na escola. Com Vitória, foi possível observar o desenvolvimento de algumas atividades em sala de aula, assim como entrevistá-la na própria escola. Já com Diogo, a entrevista foi feita na casa dele. Além disso, convidamos-o para participar de alguns encontros na escola, pois no ano de 2017 até o momento em que estivemos na instituição (final do mês de junho), o aluno já havia perdido mais de 60% dos dias letivos do semestre devido à greve dos professores no início do ano e do afastamento da professora por problemas de saúde (até o dia em que estivemos na escola, ainda não havia chegado um professor substituto).

Como já mencionado, o trabalho tem como objetivo analisar a relação entre a escola e as famílias pobres por meio do estudo de caso da história escolar de duas crianças com suas famílias. Os casos serão descritos buscando analisar o que foi dito tanto pela família quanto pelos responsáveis pelas práticas escolares na instituição. É o que faremos com a apresentação dos casos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO V – APRESENTAÇÃO DOS CASOS

Este capítulo é destinado a questão que norteou este trabalho: a pesquisa desenvolvida por Patto (1993) na década de 80 mostra a exclusão de crianças pobres da escola por convicções docentes embasadas na teoria da carência cultural. Como a escola atual tem se relacionado com as famílias pobres? Houve mudanças? A relação professor com os alunos das camadas empobrecidas está embasada em novos preceitos ou preconceitos? Ou ainda são as explicações da teoria da carência cultural que guiam as posturas docentes excludentes?

Assim, como já mencionado, dois casos foram selecionados: Vitória e Diogo. Destacamos as falas mais importantes dos entrevistados e também as nossas impressões a partir das observações feitas nos encontros com as famílias em suas moradias, na escola e nas atividades desenvolvidas com as crianças.

5.1 Caso Vitória

Vitória, aluna do 5º ano do ensino fundamental é uma criança de 11 anos de idade que tem a queixa escolar de dificuldades de aprendizagem. É tímida e gosta de sentar-se mais ao fundo da sala. Segundo sua mãe, Vitória começou a estudar nesta escola com 4 anos. Maria conta que no início Vitória chorava e não queria ficar na escola, mas logo se acostumou e quando ainda estava na educação infantil não apresentava mais resistência.

A mãe relata que sempre ouviu dos professores que a menina era ‘vagarosa’ na escola e isso sempre foi motivo de reclamação dos docentes. Com as análises dos relatórios que descreve o processo de aprendizagem da estudante, podemos constatar que o histórico escolar da aluna poderia atestar várias reprovações se a escola fosse organizada em séries (não entraremos na discussão sobre qual a melhor forma de organização escolar – seriada ou em ciclos – por não ser o objetivo deste trabalho).

Ao lermos as seguintes avaliações: “Seu rendimento tem sido parcialmente satisfatório em todas as áreas do conhecimento”, “Mostra-se introvertida”, “Realiza as tarefas com pouca autonomia e não mantém o foco durante as atividades”, “a criatividade precisa ser estimulada”, “mesmo sendo promovida ao 4º ano a mesma terá que se dedicar mais e, se possível, ter um acompanhamento acadêmico para que supra as dificuldades observadas”. Assim, os relatos apontam diversos “sintomas” de não aprendizagem da aluna no ritmo esperado pela escola.

Em análise dos Registros de Avaliações - RAV's, observa-se que na educação infantil a aluna alcança as habilidades e competências para essa fase. Os registros apontam que a família se faz presente nesta etapa escolar. No 1º bimestre do ano de 2012, Vitória encontra-se no início da alfabetização, em processo de desenvolvimento da aprendizagem como é esperado para esta etapa, além disso, a família também é citada como parceira no acompanhamento escolar da estudante. Neste ano, os relatórios mostram um constante desenvolvimento de acordo com a análise das hipóteses da escrita por meio do teste da psicogênese⁵, a aluna inicia no nível PS1 e conclui o ano na hipótese Silábica.

Nos anos de 2013 e 2014, Vitória cursa respectivamente o 2º e o 3º ano da alfabetização. Os relatórios são muito sucintos e não deixam claro quais as intervenções feitas para ajudar a aluna superar as dificuldades, apontam o reagrupamento⁶ e o reforço, mas, segundo a escola, permanece sem avanços significativos na linguagem oral e escrita e em raciocínio lógico matemático. Os relatórios a descrevem como aluna atenciosa, companheira, gosta de trabalhos em grupo, sem problemas de comportamento.

No 4º bimestre de 2015, a professora descreve o processo de avaliação da estudante, no qual consta que Vitória teve rendimento parcialmente satisfatório em todas as áreas do conhecimento, participa das atividades proposta em grupos ou individualmente, conclui algumas atividades, necessita de estímulo constante da professora para concluir algumas atividades e se resalta que é uma aluna assídua. Em outro ponto do relatório consta que somente neste ano já cursando o 4º ano do ensino fundamental a aluna foi encaminhada à Equipe de Apoio à Aprendizagem – EAA (anexo V) e que compareceu algumas vezes ao atendimento, no entanto não compareceu ao reforço escolar oferecido no contra turno.

Em 2016, Vitória começa a cursar o 5º ano – último ano do ensino fundamental. Os relatórios do primeiro e segundo bimestre mostram que Vitória continua com dificuldades no letramento matemático e português, mas observa os avanços da aluna:

⁵ O teste da psicogênese é utilizado para avaliar e acompanhar as hipóteses criadas pela criança sobre a escrita. Este instrumento de avaliação se baseia nos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky que observaram como as crianças constroem hipóteses na tentativa de compreender o funcionamento da escrita que se desenvolvem em pré-silábica (PS), silábica (S), silábico-alfabético (SA), alfabético (A). A partir do nível alfabético as principais barreiras da alfabetização já foram superadas, a partir desse momento a criança se defrontará com as dificuldades que são próprias da ortografia. O Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação de Porto Alegre – RS (GEEMPA), coordenado por Esther Pillar Grossi, faz reflexões complementares aos estudos de Ferreiro e Teberosky com uma classificação mais detalhada sobre os níveis da psicogênese e acrescenta o nível alfabetizado que se classifica em A1, A2 e A3.

⁶ Reagrupamento é uma estratégia de trabalho em grupo previsto nas diretrizes pedagógicas do BIA que visa atender a todos os estudantes de forma diferenciada e individualizada.

Realiza as tarefas com autonomia e mantém o foco durante as atividades. É cuidadosa nas execuções das atividades desenvolvidas e é organizada com seus materiais escolares. Lidera de forma positiva o grupo de estudo que participa. Realiza trabalhos em grupos, aulas expositivas, leitura individual, leitura coletiva, correções de atividades, atividades de casa, interpretações oral de textos e enunciados das atividades. Demonstra interesse nas atividades propostas. (trechos do RAv, 2016)

Neste mesmo ano, no registro avaliativo do 4º bimestre, encontram-se apontamentos sobre as dificuldades da aluna durante o semestre. Na descrição são apontadas algumas problemas na linguagem escrita tendo como parâmetro de avaliação o teste da psicogênese com relatos de que a aluna evoluiu apenas dentro do nível em que se encontra desde o início do ano, enfatizando que quase sempre necessita da ajuda da professora para concluir as atividades. O breve relatório descreve também que a aluna apresenta dificuldades em matemática, em história e geografia, em ciências, no entanto, poucas descrições de aprendizagens são apresentadas. Termina informando que a aluna obteve um desenvolvimento insatisfatório, não atingindo as habilidades e competências básicas necessárias para ser promovida para o próximo ano.

É importante ressaltar que o RAv elaborado no final do primeiro bloco de alfabetização (3º ano) e no final do segundo bloco (5º ano) do 2º ciclo constitui instrumento importante de registro sobre a vida acadêmica da criança, principalmente quando há reprovação. As Diretrizes de Avaliação da SEEDF (BRASÍLIA, 2014) apontam que neste documento além de constar as dificuldades encontradas pela criança, é necessário informar as aprendizagens alcançadas, assim como as estratégias e intervenções para sanar tais dificuldades.

No entanto, o relatório (anexo VI) em que consta a reprovação de Vitória não aponta quais os caminhos percorridos para que as dificuldades da estudante fossem superadas. A consulta aos RAv's nos possibilitou olhar como esse instrumento foi utilizado na avaliação da criança. Na maioria dos relatórios, encontramos uma avaliação superficial, muitas vezes restrito apenas ao uso do teste da psicogênese sem, contudo, especificar as dificuldades de aprendizagem e as estratégias de ensino utilizadas para tal superação.

Em alguns momentos, os relatórios apresentam contradições ao avaliar a aprendizagem da aluna, isso em um mesmo ano. No RAv do primeiro bimestre de 2016, a aluna encontra-se no nível A1 do teste da psicogênese, isso informa que estava alfabetizada: “Faz o uso parcial das regras ortográficas, mas necessita de intervenção na grafia, pois muitas vezes é ilegível. O seu texto é simples e singular, possui coerência dos fatos tendo início, desfecho e fim”. Já no relatório do 2º bimestre, encontramos a seguinte descrição: “A

estudante encontra-se no nível A (alfabético) onde se escreve com dois sinais gráficos para cada sílaba oral, onde conhece o valor sonoro convencional das letras, (...) Cabe ressaltar que estar no nível alfabético não significa estar alfabetizado dentro do processo de alfabetização”. Observamos que estes relatórios foram assinados por professores diferentes; no primeiro bimestre, a professora considera a aluna alfabetizada, já no segundo bimestre, a professora substituta a considera como não alfabetizada.

5.1.1 A história da família

Maria trabalha de diarista e o marido é carroceiro. São casados há 20 anos. Atualmente, encontram-se separados, por causa do envolvimento do esposo com as drogas. Mas, segundo nos disse, vivem em constante ‘separa e volta’, porque o marido está sempre prometendo mudar e recebe outra oportunidade. Foi mãe adolescente, tem 6 filhos. Os três primeiros são de outras relações, antes de conhecer o atual marido, mas como foi mãe precocemente foi afastada das duas primeiras filhas.

Com ela moram os filhos do atual casamento: um adolescente de 17 anos, que estaria seguindo os passos do pai pelo envolvimento com drogas, Vitória com 11 anos e a irmã de 9 anos que são ‘as meninas dos olhos’ de Maria: *“eu queria muito ter outras meninas porque eu fui afastada das outras muito cedo. Eu ficava doida para ter outras meninas, é como se fossem as primeiras”*.

Maria teve uma infância difícil. Os pais vieram da Paraíba e moravam em uma invasão em outra cidade administrativa no DF. Passaram por muitas dificuldades financeiras e Maria traz consigo experiências escolares frustrantes, sendo que parou de estudar com 12 anos de idade, ainda no 5º ano quando começou a trabalhar para ajudar os pais em uma época em que passavam fome.

Ela voltou para escola quando o filho mais velho nasceu, mas não conseguiu permanecer, tinha que cuidar da casa e levar o filho à noite para escola junto com ela. Maria aponta que seu insucesso escolar foi por falta de ajuda: *“quando o Marcos nasceu, eu voltei de novo para escola, ‘ai’ eu fiquei levando menino para escola, isso atrapalha a gente, (...) ninguém queria me ajudar, tinha que cuidar dos filhos, ‘ai’ eu desisti de novo”*. Em seguida, justifica sua desistência em termos individuais e tem em sua memória culpa pelo próprio fracasso: *“mas eu já ‘tô’ velha, ‘tô’ com 45 anos, é só trabalhar, estudar ‘pra’ que mais?”*.

Maria mora no bairro há 10 anos, mas demonstra não gostar do lugar. O local está à venda como informa um anúncio de ‘vende-se esta casa’ pendurado no muro. Segundo disse, o anúncio está lá há muito tempo, a faixa se deteriora com a ação da chuva e do sol.

Carrega um sonho de vender a casa e se mudar escondida do esposo e do filho mais velho, levando consigo apenas as duas filhas.

Ah, eu nunca gostei daqui, por que assim... ‘como é que se diz’, aqui é muito estranho, desde o começo que eu vim para cá tem esse negócio dos outros pegarem, roubarem menino, essas coisas... você fica com trauma... sabe... essas coisas assim, você não tem segurança neste lugar de deixar minhas filhas e ir daqui para ali na escola. Eu fui criada num lugar onde tinha mercado aqui, colégio ali, um monte de lugar perto para você resolver as coisas... e aqui ‘né’ eu moro ‘bem dizer’ dentro do mato... ‘ai é difícil’. Eu sei que Deus me deu condições de comprar aqui, porque antes eu morava de aluguel.

(...) quando eu vender aqui, eu vou arrumar uma casa em outro lugar, vou ficar escondida, o pai e o filho vão arrumar um lugar para eles, eu não quero mais ninguém comigo, só vou levar minhas filhas. Eles dão muito trabalho.

A família é chefiada por Maria, também é sua a principal renda da casa. Como destaca Miotto (2004), a mulher das camadas populares sempre teve as tarefas do cuidado com a casa e com os filhos, como também de garantir a entrada dos recursos financeiros para cobrir as necessidades básicas da família. Ao lhe perguntar se o esposo a ajuda nas despesas da casa, ela respira fundo, sorri e diz: “*Oh, minha irmã, se eu for contar a história da minha vida, você vai chorar*”. O esposo, contou-nos ajuda quando pode. Depois que saiu da prisão, comprou um cavalo e assumiu as prestações do bem adquirido e sustenta o vício com as drogas.

Maria deixou de trabalhar de doméstica e prefere ser diarista. Como complemento financeiro, recebe o Bolsa Família que mantém a família.

Quando perguntada sobre a renda familiar, ela responde:

‘Minha filha vou te falar’... eu, como estou desempregada, eu estou ‘pegando bico’... eu arrumei um serviço em Águas Clara, era para eu ir toda sexta feira, agora ‘tô’ indo de 15 em 15, mudou, por causa da crise, ‘né’. Ah! Mas eu recebo Bolsa escola e me ajuda. (Maria cita Bolsa escola se referindo ao Bolsa Família).

(...)Eu faço faxina, eu cobro 120 reais, mas eles não querem nem dar o dinheiro da passagem, eu faço minhas faxinas no Lago e em Águas Claras.

(...) se não fosse a Bolsa escola eu não sei o que ia fazer...

(...) trabalhei de babá, cuidadora de idoso, doméstica todo dia. Eu parei mais de trabalhar de doméstica por causa das minhas filhas, por isso eu ‘tô’ passando por essas dificuldades, eu não tenho segurança de deixar elas com ninguém.

Essa família é ilustrativa da maioria das famílias pobres no Brasil. Sem apoio do marido é chefiada por uma mulher que se angustia em deixar as crianças em um local violento, mas que tem a necessidade de buscar mais recursos, apesar de receber do programa

governamental. Quando pergunto à Maria como faz para trabalhar, ela diz: “*é complicado, porque eu fico pedindo um pouquinho para um e para outro, peço para o vizinho, para minha irmã que mora aqui do lado que quando quer ajudar, ajuda*”.

O recurso do Bolsa Família minimiza as dificuldades financeiras. Garante a permanência das crianças na escola, mesmo com a provedora desempregada temporariamente. Como aponta os dados do IPEA (2015), o repasse da renda direta permite que as famílias em situação de pobreza tenham condições mínimas de sobrevivência um pouco mais dignas para os seus filhos.

5.1.2 A visita à casa da família

A visita à casa da família de Vitória aconteceu dia 19 de dezembro de 2016 à tarde depois de contatos feito por telefone via *whatsapp* em que a própria mãe marcou o dia e o horário que poderia nos receber. A entrevista durou cerca de 1 hora. Após explicar o objetivo da pesquisa entreguei o termo de consentimento para ela ler e assinar, no entanto depois de alguns minutos com o termo em mãos ela me pediu para lermos alegando estar sem os óculos. Em seguida, começamos a entrevista (que foi gravada em áudio) depois que Maria assinou o TLCE.

Vitória mora cerca de 1 km de distância do colégio em casa de equina já no final da rua. O lote é pequeno com um barraco construído do lado no qual a mãe mora com a família e outro no fundo que está arrumando para alugar (ela mesma estava fazendo os reparos: colocou cerâmica, arrumou a pia, pintou as paredes). Na parte externa, o quintal é cercado com muro e um portão, possui uma pequena parte cimentada próxima da porta dos barracos.

A casa em que Vitória reside com a família possui três partes: uma cozinha, uma sala e o quarto do casal, tudo limpo e organizado. Na sala, encontram-se duas camas de solteiro onde dormem os filhos e um rack com uma TV, local em que a mãe me recebeu para conceder a entrevista. As filhas acompanharam a conversa sentada em uma das camas, assistindo à televisão, mas permaneceram em silêncio, bem quietinhas, sentadas uma ao lado da outra.

Durante a entrevista, convocamos Maria a falar da escola e do ensino que é transmitido aos seus filhos. Percebemos na fala de Maria o valor atribuído à educação, sem, no entanto, abdicar de uma postura crítica ao abordar o compromisso social da escola.

Foi nesta direção que Maria relatou um episódio de descontrole e autoritarismo da gestão anterior ao ser convocada à escola para tratar de questões que envolvia seu filho mais

velho. Foi chamada à escola porque o filho havia sido flagrado dando cobertura a outro colega enquanto usava drogas no banheiro.

Maria alega que o filho foi criado dentro da igreja e o envolvimento do filho com as drogas aconteceu dentro dos muros da escola junto com outros adolescentes usuários. *“fui chamada na escola para conversar e expliquei isso ao diretor, ele me recebeu e foi logo dizendo: “que nada, seu filho é traficante”, eu disse a ele que para dizer isso tinha que ter provas, meu filho não é traficante, não, você está enganado. ‘Aí’ ele foi logo me maltratando dentro da escola”*.

A mágoa de Maria pode ser percebida não pelo fato de ter sido convocada à escola para tratar de um assunto delicado que envolvia seu filho, mas pelo modo como a situação foi conduzida pelo representante da escola, de uma forma vexatória tanto para Maria como para o adolescente.

Em outro momento, relata as dificuldades da filha. Maria explica que Vitória apresenta dificuldade na escola. Nos estudos com a filha em casa percebe suas dificuldades com a escrita: *“ela ‘tá’ escrevendo muito junto, ‘tá’ escrevendo errado ainda, as letrinhas também ‘tá’ botando do lado contrário. Ela fala: “ah, eu sei o alfabeto”, pensa que o alfabeto é só: a, b, c... e não é só essas coisas... ”*.

Quando pergunto se Vitória teve apoio dentro da escola, argumenta que não. A filha participava do reforço escolar e da escola integral, mas não surtiu efeito. Assim, é compreensível o argumento da mãe, uma vez que se espera que o reforço escolar desenvolvido de forma intencional contribua para a aprendizagem da aluna. Alega, ainda, não concordar com a reprovação de Vitória, pois entendia que a filha tinha condições de ser promovida para série seguinte.

Contou-nos que a filha foi encaminhada para a equipe psicopedagógica, mas dispensada, alegando-se que Vitória não precisava de acompanhamento. A pedagoga, no entanto, fez um encaminhamento para Vitória fazer alguns exames, para saber se Vitória tinha algum problema. Esses exames não foram feitos e Maria acha que não vai conseguir fazê-los por falta de condições financeiras.

Aponta, ainda, que a escola é melhor para a filha mais nova do que para a mais velha: *“Tirando esses problemas da Vitória, mas eu não sei se é as professoras ou se é ela, ou é o desinteresse porque ela tem esse problema de ser muito vagarosa, um pouco de dificuldade de aprendizagem”*. Maria incorpora o discurso que ouve nas idas à escola, mas tem dúvidas em relação aos problemas de aprendizagem da filha. Patto (1993) nomeou de “discurso competente” as repetições das famílias das colocações ouvidas na escola.

Apesar de gostar mais da gestão atual, faz críticas à forma como o ensino é conduzido, em particular para Vitória. Contudo, mesmo reconhecendo seus direitos prefere não confrontar com a escola por medo de sofrer retaliações, mas se posicionou de forma crítica ao exigir da direção os dias letivos que sua filha tinha direito no período em que está de recuperação:

A professora falou que ela avançou um pouco, 'num sei o que lá', só que eu achei errado, assim... quando a professora dá a recuperação para o aluno é porque o aluno tem a possibilidade de passar, aprender um pouco. E também pelo tempo que o diretor disse que iam ter aula até o dia 22 para a recuperação e ela foi uma vez porque assaltaram a escola. Eu conversei com o diretor, disse para ele que 'tá' errado, a menina 'tá' na recuperação e isso vai prejudicar ela, se 'tá' na recuperação, ela tem possibilidade de passar, então tem que estudar. Ele disse: "não... ela foi essa semana.

Teve a reunião e a professora 'de cara' não falou nada, só falou assim: eu avaliei a sua filha, conversei com a pedagoga, conversei com a outra menina e a gente resolveu reter... no ano que vem ela vai saber melhor é mais um ano no quinto. Eu não quis rebater não, me aborrecer com os outros, porque se fosse rebater com ela, eu teria que ir lá na Regional. Iam ficar com raiva de mim, 'aí' eu falei, não... deixa para lá, Deus sabe de todas as coisas...

Maria considera que a escola é boa, todavia carrega um desejo de transferir as crianças para um colégio particular evangélico, temendo o envolvimento das meninas com as drogas e a má influência. No entanto, reconhece que a escola tem uma função muito importante para a formação de seus filhos. Sabe que somente por meio da educação o futuro deles poderá ser diferente do seu. Concluiu a entrevista falando com entusiasmo sobre a importância da escola.

Para mim é importante para elas, para terem um futuro melhor não ficarem igual a mim ... (risos) trabalhando de doméstica, servindo de escrava 'pros' outros.

Eu falo 'pra' elas – eu tive um sonho e meu sonho foi destruído, tinha a maior vontade de ser polícia (apesar que polícia não ganha lá essas coisas, né), mas eu tive meu sonho, que é melhor que ser uma doméstica.

Eu falo para elas: minhas filhas, vocês estudem e não vão atrás de namorado, por que depois arrumam filhos e vão sustentar seus filhos como? . E hoje em dia até para ser doméstica tem um pouco de dificuldade, porque as pessoas exigem pelo menos o primeiro ano, para falar no telefone. Não é só a faxina. Mas eu não quero ninguém aqui trabalhando de doméstica não. Deus me livre.

A Vitória disse que quer ser delegada, a Clarinha doutora e o Marcos disse que quer ser piloto de avião.

As palavras finais de Maria revelam o valor que ela atribui à escolarização dos filhos como via de ascensão social, contrariando o senso comum que perpassa o corredor escolar de que as famílias pobres não valorizam a educação. Maria quando estudava não foi contemplada com nenhuma política pública para permanecer na escola, mas alimenta a esperança de que

seus filhos não sejam excluídos pela condição social e econômica, embora não consiga perceber que está diante de um problema social que demandaria uma ação coletiva de todos os pais para que não se repita o ciclo de miséria que certamente vivenciaram.

5.1.3 Vitória no discurso do O/outro

A professora de Vitória assumiu a turma no final de junho de 2016, foi contratada para cobrir uma licença por motivos de saúde da professora regente. Possui uma significativa experiência na área educacional. Durante a entrevista revelou que atua na carreira docente há doze anos: os dois primeiros anos ela atuou em escolas particulares e os outros 10 anos em contratos temporários na SEEDF. Sua turma é classificada como classe de integração inversa⁷. A turma de Vitória é composta por 15 alunos, com 3 estudantes com necessidades educativas especiais.

Convido a professora Isa a falar sobre a aluna porque ela havia adiantado que iria levar o caso da aluna Vitória ao Conselho de Classe⁸. Isa argumenta que trabalha com os alunos que tem dificuldades de forma diversificada com adaptação das atividades xerocadas e material concreto. Lembra, no entanto, que Vitória falta muito às aulas e ao atendimento com a pedagoga.

Em outros momentos da entrevista lembra o pouco avanço que Vitória teve e destaca apenas duas áreas do conhecimento: linguagem escrita e matemática:

A dificuldade da Vitória – eu não sou especialista da área – mas eu percebo que quanto à produção textual, ela já deu uma ‘melhoradinha’ pouca, mas deu, a gente trabalhou muito em cima de interpretação de texto, produção de texto, reestruturação, mas o avanço na área da linguagem foi muito pouco.

A matemática já consegue desenvolver se você der operações simples sem contextualizar, se você colocar dentro de uma situação problema não consegue desenvolver. Ela já identifica um título, o autor do texto, percebe que o texto tem que ter pontuação, mas usa de forma aleatória.

Logo em seguida, convido a professora a falar sobre a família da aluna. Isa afirma saber pouco sobre a família, mas destacou duas situações vividas na escola. A professora relata que em um dos encontros com a mãe, Maria justificou o mau desempenho da filha em

⁷ Classe de Integração Inversa: classe comum para estudantes com deficiências e/ou TGD com redução significativa do número de alunos.

⁸ O Conselho de Classe é órgão colegiado integrante da gestão democrática e se destina a acompanhar e avaliar o processo de educação, de ensino e de aprendizagem, normalmente os integrantes se reúnem uma vez por bimestre (ver Lei de Gestão Democrática do DF – Lei 4751/12).

função de um parente da família ter ‘problemas’ e não conseguir aprender. Frente essa situação, a professora relata o seguinte posicionamento.

Quando eu cheguei, eu peguei firme com ela e disse: não existe isso se o seu parente tem algum (...) se ele tem um problema, ele ‘ta’ tratando o problema dele não quer dizer que necessariamente você tem que ter o mesmo problema, “você já foi ao médico? Já fizeram algum exame?”, ela me falou: não, então você não pode afirmar que você tenha nada disso. O que eu vejo em você, Vitória, é um pouco de preguiça, é se escorar nesta situação... a gente vai acabar com isso e você precisa aprender, eu não vou abrir sua cabeça e colocar o conhecimento lá, mas eu vou ajudar você a construir seu conhecimento e você tem que ‘ta’ disposta a isso.

Isa relatou também um comportamento da aluna em sala de aula que envolveu outra colega. Esse foi um único caso de “indisciplina” comentado tanto pela professora quanto pela mãe. Segundo a professora, Vitória gosta de sentar-se junto a uma colega de sala por terem muita afinidade. Isso acaba prejudicando ambas as alunas porque quando juntas, conversam muito e não fazem as atividades.

Para a professora, a colega de Vitória “é preguiçosa, mas mesmo assim vai ser promovida de ano, porque conseguiu alcançar as habilidades e competências básicas”. Já Vitória “fica muito mais dispersa, porque ela também tem uma questão de déficit de atenção, entendeu?”.

Convido a professora a falar sobre as famílias de modo geral atendidas pela escola e tenho como resposta: “famílias muito carentes, cujo pai e mãe trabalham muito e deixam seus filhos largados aos cuidados de outros”. No primeiro momento, Isa fala de Maria, mas em seguida se refere às famílias da comunidade citando exemplos de sua própria turma.

A gente percebe também que a família tem largado a responsabilidade dos filhos, entendeu? Os pais estão meios alheios, os pais desses meninos que têm mais dificuldade dificilmente aparecem na reunião, muito, muito difícil.

Quando vem, vem e conversam assim... igual a mãe que veio conversar comigo agorinha. Explico todo o caso e daqui a pouco vem de novo, acho que tem que encaminhar a mãe também. Eu acho que ela ‘ta’ com problema, a gente fala as coisas para ela e se esquece...

Às vezes é até uma questão de cromossomos – a deficiência da aluna, às vezes traz isso dos pais, é genético.

Você percebe só de olhar, pelas atitudes, pelo vocabulário quando você está ali conversando com a pessoa... a mãe de “A”⁹, as outras professoras anteriormente falaram que ela tem problema, por isso que “A” também nasceu com problema;

⁹ Os alunos citados na entrevista que não são os sujeitos da pesquisa estão identificados por letras maiúsculas do alfabeto.

A mãe de “B” já é bem notória a deficiência dela, já está bem notório no rosto, por que você olha e percebe que ela tem, os meninos já nascem com algum problema, alguma síndrome, algum problema intelectual.

A “C”, eu não sei te dizer o histórico da família, não, o pai está sempre por aqui, mas a mãe, eles falam que ela tem algum problema, ela não é muito centrada não, ela tem algum problema também.

O trecho da entrevista revela a visão da professora sobre algumas famílias da comunidade. Há um distanciamento em sua análise e com embasamento em concepções inatista (problemas genéticos) e ambientalista (desleixo familiar com os filhos) explica as dificuldades escolares dos alunos. Chama-nos atenção o fato de ter apontado ser negativa a posição da mãe em atribuir as dificuldades da filha ao fator genético. No entanto, destaca, via um diagnóstico, o fato de Vitória não avançar por um suposto “déficit de atenção” e em relação aos outros alunos vale-se justamente das explicações genéticas para explicar as dificuldades de aprendizagem.

É possível perceber as concepções sobre a educação na fala da professora. Em um primeiro momento relata que os “problemas” de aprendizagem da criança não podem configurar como um fator genético. Mas logo em seguida se contradiz atribuindo às famílias a culpa pelo fracasso das crianças. Observa-se que a visão da professora se aproxima às das professoras pesquisadas por Patto (1993), demonstrando a não superação da teoria da carência cultural.

5.1.4 O encontro com Vitória

Os encontros com a aluna foram feitos no mês de maio no primeiro semestre de 2017. Durante a entrevista, Vitória falou muito pouco, muito tímida respondeu a maioria das perguntas (apêndice V) com “sim” e “não”, com respostas curtas e objetivas e às vezes só sinalizava com a cabeça. Revelou-nos que gosta da escola, mesmo sem sugestões aos trabalhos dos professores e às atividades desenvolvidas em sala de aula. Afirmou que suas atividades na quadra são as preferidas, além disso, aprender a ler foi o melhor que lhe aconteceu na escola desde a educação infantil até hoje no 5º ano.

Ao final da entrevista, propomos à Vitória que nos apresentassem com um desenho. Em uma folha A4 pedimos que representassem de um lado uma pessoa que aprende e do outro uma pessoa que ensina (anexo I - A). A Vitória desenhou duas imagens femininas, do lado da pessoa que aprende escreveu “aluno” e do lado da pessoa que ensina escreveu

“professora”, pergunto a ela quem era a pessoa que aprende, ela diz que era um aluno qualquer e sobre a pessoa que ensina apontou uma professora qualquer.

Durante a entrevista, em um raro momento em que Vitória pronuncia uma frase mais longa, aponta como “aprender a ler” a fase mais importante na escola, mas não guarda na memória esta etapa da escolarização, não se lembra nem das atividades e nem das professoras desta etapa, porém destaca no desenho “a professora” como a pessoa responsável pelo ensino.

Sobre a família, lembra que a mãe é a responsável por ajudá-la em casa com as atividades da escola. Já no final da entrevista, pergunto a Vitória sobre a reprovação no ano passado. Neste momento, Vitória se emociona, fica com os olhos marejados de lágrimas e responde apenas com um gesto balançando a cabeça dizendo que não concordava com a retenção.

Em uma das nossas últimas visitas à escola já no final da pesquisa de campo, fomos informadas sobre os avanços no processo de aprendizagem da aluna. A professora (que já não era a mesma professora do ano anterior) nos apresentou as atividades do primeiro bimestre (anexo VII) constando um significativo avanço no processo de desenvolvimento da aprendizagem. Com isso, questionamos a retenção sofrida por Vitória, será que e as dificuldades apresentadas no ano anterior pela aluna poderiam ter sido superadas se tivesse havido uma intervenção mais direcionada e cuidadosa? É importante registrar que essa ausência de cuidado no processo de ensino-aprendizagem e a prática de retenção muitas vezes ocasiona a evasão escolar das crianças das camadas populares.

5.2 Caso Diogo

Diogo é uma criança bastante ativa com 9 anos de idade, cursando o 3º ano do ensino fundamental. Está na escola desde o primeiro período da educação infantil, quando tinha 4 anos. Na escola é reconhecido, todos os professores o conhecem. No discurso escolar é “o aluno que enlouquece o professor”. Em sala não gosta de atividades longas e maçantes, como atividades xerocopiadas e escritas do quadro. Constantemente é enviado para a direção da escola por se envolver em conflitos com os colegas em sala de aula.

No primeiro encontro com a pesquisadora, o bisavô relatou que Diogo é filho de sua neta que o teve ainda muito jovem com 15 anos de idade, mas por problemas pessoais deixou-o com a avó, a qual, por sua vez, se mudou para outra cidade, por isso a criança não permaneceu sob a responsabilidade da avó por muito tempo.

É o bisavô e a bisavó que respondem pela educação da criança. O bisavô, Sr. José, é o mais presente nos assuntos relacionados à escola, leva e busca a criança, comparece às reuniões de pais bimestrais e às convocações extras, como no primeiro encontro com a pesquisadora.

Em análise do RAv do segundo semestre de 2013, época em que o aluno cursava o 2º período da educação infantil, primeiro ciclo do ensino fundamental, observa-se as descrições de habilidades e competências compatíveis com a modalidade de ensino em que a criança se encontra. Nas descrições, Diogo alcança a aprendizagem desejada, apresenta compreensão das práticas sociais, mesmo que em alguns momentos entre em conflito com os colegas, como é apresentado a seguir:

O aluno apresentou bom relacionamento com a professora e os colegas. É ágil, comunicativo, prestativo, carinhoso e atencioso. Apresenta dificuldades em manter a concentração para a realização das atividades propostas e cumprir regras pré-estabelecidas, dispersando-se com brincadeiras e outras atividades. Demonstrou compreensão nos comandos das atividades propostas, porém em algumas situações apresentou desinteresse, precisando ser estimulado para concluir com capricho as atividades. (...). Compreende a importância de uma alimentação saudável, reconhece e identifica as partes do corpo e compreende a importância do cuidado com o corpo, demonstrando independência ao higienizar-se e alimentar-se. (...). Demonstra-se capaz de conversar contando detalhes, cria e reproduz histórias e filmes, canta músicas diversas, leva e traz recados, descreve oralmente objetos, pessoas, cenas e situações do cotidiano. Desloca-se sendo capaz de orientar-se espacialmente por meio dos órgãos dos sentidos. Realiza com entusiasmo as atividades de encaixe e construções e utiliza as cores primárias e secundárias nas atividades de desenho e pintura. Participa com autonomia de brincadeiras e atividades, integrando músicas e movimentos corporais, demonstrando euforia, habilidades de coordenação motora global e percepção da dominância lateral em ações habituais. Em algumas situações apresenta dificuldades em dividir o espaço e objetos de forma coletiva despertando uma atenção diferenciada para si. O aluno avançou, satisfatoriamente, no conhecimento e cumprimento de regras e limites de convivência. A família acompanhou e participou ativamente do processo ensino-aprendizagem. (trechos do RAv, 2013).

No ano de 2014, Diogo se encontra no 1º ano de alfabetização do 2º ciclo do ensino fundamental. Uma comparação com as descrições anteriores parece se tratar de outra criança. No RAv do 1º bimestre, no início do texto apresenta-se a hipótese de escrita da criança como pré-silábica (PS2) e algumas competências cognitivas, assim como as dificuldades de aprendizagens. O final do relatório aponta que o aluno apresenta comportamento conflituoso com os colegas com relatos de agressão física: “é bastante inquieto e tem dificuldades de concentração”; sugere ainda “um maior acompanhamento da família”, no entanto, conclui que “o bisavô compareceu a escola e tomou ciência do comportamento do aluno e se comprometeu a ajudar”.

No 2º bimestre, em pequeno relatório aponta que avançou para a hipótese silábica (S) fazendo associação de algumas consoantes e vogais aos respectivos fonemas. É importante ressaltar que Diogo apresentava um desenvolvimento dentro do que é esperado para a fase escolar em que se encontra. As outras linhas do relatório mostram somente as dificuldades do aluno tanto em relação ao conteúdo como comportamental, como é grafado na última parte:

O aluno tem dificuldades de relacionar-se com os colegas, usando de agressões quando lhe é negado. E precisa de um maior acompanhamento da família diariamente. A criança mostra-se bastante dispersa nas realizações das atividades em sala. Foram realizadas encontros com a família buscando apoio para a situação em sala (disperso, agitado, recusa na realização dos deveres, falta limites). Foi orientado ao avô, buscar um acompanhamento médico. Estamos no aguardo. (trechos do RAv, 2014).

O relatório do 3º bimestre tem a mesma estrutura do relatório anterior com orientações à família de Diogo, inclusive sugerindo um reforço escolar durante as férias.

Foram feitas algumas reuniões com a família, para que levasse a criança ao pediatra e colocasse a situação a par do especialista tais como: agitação, disperso, hiperativo e agressivo, mas até a atual data, não houve retorno dos responsáveis. (...). Proponho que durante as férias, que a família continue dando um reforço escolar. (trechos do RAv, 2014).

O aluno concluiu o ano de 2014 sem alcançar a meta de aprendizagem prevista para essa etapa de alfabetização. No ano de 2015, Diogo cursa o 2º do ensino fundamental e não avança muito no processo da leitura e escrita como apontam os relatórios desse período. No primeiro semestre, o aluno permanece na hipótese silábica, porém há relatos de que ao aluno foram oferecidas atividades diferenciadas e intervenções como Reagrupamento. Além disso, é encaminhado ao atendimento com a equipe (EAA).

Os relatos atestam que Diogo se mostra indisciplinado e não cumpre os combinados em sala de aula, “apresenta dificuldade de autorregulação. Envolve-se em conflitos com os colegas frequentemente, inclusive no intervalo”. No 4º bimestre, encontra-se no nível silábico demonstrando que não houve progresso na escrita. O relatório aponta as intervenções como: atendimento individual e atividades diferenciadas xerocopiadas. No entanto, a conclusão registrada no final do relatório destaca que o estudante “irá cursar o 3º ano sem ter alcançado as metas previstas, por isso, no próximo ano precisará de acompanhamento pedagógico paralelo à sala de aula e de atenção familiar nas tarefas extraclasse”.

No ano de 2016, os relatórios não acrescentam nada de novo às descrições das aprendizagens. O aluno é caracterizado como disperso, desinteressado, indisciplinado com pouca assimilação dos conteúdos propostos, porém no final do relatório do 4º bimestre em

duas linhas há uma pequena descrição positiva do comportamento de Diogo: “em relação à interação com os colegas, o estudante demonstrou compreensão das regras propostas e apresentou ser mais afetivo com os colegas”. O relatório ao ser concluído informa que o estudante não cursará a série seguinte, ficando retido na série que se encontra.

Vale ressaltar que em quase todos os relatórios da vida escolar de Diogo, os professores apontam que “o aluno não desenvolveu hábitos de higiene e cuidado com os seus pertences”, uma forma técnica de dizer que o aluno quase sempre chega sujo e com mau cheiro à escola.

5.2.1 O encontro com a família

Diogo mora a uns 2 km da escola, em uma das três ruas asfaltadas do bairro. No dia da visita, a casa estava em reforma, uma área de lazer estava sendo construída no fundo e outros cômodos sendo reformados. Dos fundos da casa tem-se uma bela vista de uma área com muito verde, ainda, sem construções.

A casa dos idosos apresenta um diferencial da maioria das moradias da periferia do DF, não possui barracos no lote ou “puxadinhos” destinados a aluguéis. O terreno é espaçoso, todo murado, com portão grande na entrada, sendo que a área livre, sem construção fica em frente à casa. A casa fica mais aos fundos do lote de frente para o portão; possui uma pequena área coberta na frente e outra nos fundos em que está sendo construída uma churrasqueira.

Sr. José fala com orgulho dessa nova conquista que servirá para reunir a família – filhos e netos/bisnetos, além disso, acoplado à área da churrasqueira dois quartos estão sendo construídos para receber as visitas que vierem de sua cidade natal. No interior da casa, pode-se observar que falta pouco para terminar a reforma. A casa possui: sala, cozinha, dois quartos; o teto é forrado com forro PVC, as paredes em ponto de pintura, cerâmica no chão, porta no quarto do casal. Os cômodos possuem móveis como: TV de LED, sofá, guarda-roupas com porta de correr, geladeira, fogão, camas e colchões, lavadora de roupa. Possuem, ainda, um carro em bom estado que serve para locomoção da família, como para levar e buscar o neto na escola.

No dia do encontro, depois de explicar os objetivos da pesquisa, o avô assinou o TCLE e a conversa foi gravada. No início, a intenção era que o encontro demorasse em torno de 40 minutos, mas ficamos conversando por mais de três horas, a entrevista gravada durou cerca de 1h.

O sustento familiar provém do salário da aposentadoria dos dois. O Sr. José tem 80 anos e cursou até a 5ª série do ensino fundamental e D. Antônia tem 72 anos e cursou até a 4ª série do ensino fundamental. Segundo eles, leem muito pouco e é com esse pouco que ajudam o neto nas tarefas de casa enviadas pela escola. Tarefa que fica sob a responsabilidade de D. Antônia. Sr. José se mostra bastante ativo, mesmo reclamando do coração, enquanto D. Antônia apresenta um grave quadro de saúde: caminha com dificuldade, tem dores nos joelhos e pés, além de problemas cardiovasculares.

O casal veio da Paraíba para Brasília em 1965 em busca de melhores condições de vida. No início do loteamento do condomínio há 16 anos, compraram um lote no setor quando as chácaras ainda estavam sendo demarcadas por grileiros. O Sr. José e D. Antônia ganharam o lote da filha mais velha para impedi-los de voltar para a terra natal com os filhos, depois de José ficar desempregado sem ter como pagar o aluguel e sustentar a família. O casal criou 8 filhos e uma neta, segundo os idosos com muitas dificuldades.

Enquanto D. Antônia cuidava da casa e dos filhos, o senhor José buscava o sustento da família com muita criatividade. Conta que já fez de tudo um pouco, trabalhou na construção civil, como marceneiro e também como fotógrafo. Segundo o Sr. José, com essa última profissão, trabalhou no jornal *O Dia* no Rio de Janeiro, em uma época em que deixou D. Antônia para procurar meios de sustento para família em outro estado.

Durante a entrevista, o senhor José afirma não gostar de Brasília, recorda que sofreu muito aqui, revela suas duas paixões: a Paraíba e a fotografia. Ao relatar sobre a importância da escola para a classe trabalhadora, o senhor José fala com otimismo e esperança na educação. Segundo nos contou não havia escola na comunidade rural onde moravam e a alfabetização era oferecida em grupos escolares, isto é, um professor era contratado para alfabetizar grupo de crianças: *“foi em grupo escolar, não era escola do governo, igual tem aqui não, se fosse desse jeito que tem hoje, eu era um doutor. Quando eu cheguei aqui eu tinha que trabalhar para arrumar um dinheiro e voltar para lá e não estudei porque tinha que trabalhar”*.

Em outro momento, a fala do senhor José se volta para a valorização do papel docente, prefere não aprofundar nas críticas negativas sobre o tratamento da escola em relação às famílias: *“às vezes eles dão uma má resposta, mas eu não olho para isso, não. Professor é muito sofrido”*. Ao ser instigado sobre a relação entre a escola e a comunidade, relata:

A escola é do jeito do povo e o povo do jeito da escola. Sabe por quê? Porque o professor estuda, se forma e vem para uma escola que pai é ignorante, mãe ignorante. Eu vejo lá dentro. Eu dou muito valor ao professor, o cara entra

*analfabeto e aprende ler e escrever, quando é com 16 e 17 anos ele já tá formado, já é quase um doutor e as pessoas não dá valor.
(...) Eles recebem uma pedra bruta e têm que lapidar e fazer um diamante.
(entrevista com José, 2017).*

É importante perceber que em nenhum momento de suas falas desconsidera a importância da escola. Ao contrário, profere suas visões sobre a escola exatamente do mesmo ângulo dos professores. Vê nessa instituição o único meio de que mude a história de privações por quais passaram de geração em geração.

São diferentes configurações familiares, como a família chefiada por Maria e os bisavós responsáveis pela criação do neto que lutam para manter seus filhos na escola. Mesmo influenciados pelo “discurso competente” talvez por estarem diante de uma pesquisadora professora, tecem críticas ao ensino quando percebem que os direitos de seus filhos não são respeitados.

5.2.2 Diogo no discurso do O/outro

Todos os profissionais da escola conhecem Diogo, relatam histórias sobre o aluno, mesmo os recém-chegados na instituição já ouviram falar do estudante e de sua família. Carla, a professora de Diogo, fala da resistência da família em levar o aluno ao médico, encaminhamento dado pela pedagoga da escola em função das queixas: “comportamento conflituoso em sala de aula”, “brigas no recreio”, “não concluir as atividades”, “não se concentrar”. Carla vê a família como “desestruturada”, baseando nas descrições dos relatórios e nas histórias que ouviu. Segundo diz é um aluno abandonado pela mãe e pela avó; no entanto, percebe que “*O avô é muito presente, sempre que eu chamo ele comparece, inclusive sobre a questão do material, ele não deixa faltar e os passeios também, o Diogo vai a todos os passeios da escola*”.

Ao falar da família de Diogo deixa claro sua visão sobre as famílias da comunidade:

Eles moram em um setor que favorecem muito a violência, ficam aos cuidados da avó e que deixam soltos, são jogados ‘vamos dizer assim’, eles não tem apoio da família com o auxílio da atividade de casa, eles não vem às reuniões. É o que eu vejo muito aqui, os pais não vem à escola, só vem ao final do ano para saber se o aluno passou.

Eles apresentam muita dificuldade, os letramentos deles são muito fracos, o letramento é muito pobre, eles não tem uma vivência de letramentos, e ‘ai’ fica complicado você inserir conteúdo, inserir textos porque eles não tem esse domínio do letramento geral.

Tudo para eles é muito novo 'ai' ficou mais complicado para trabalhar esse ano com eles, por que essa comunidade particularmente, por que eu já trabalhei em outras, tem esse letramento muito, muito pobre mesmo, porque tudo que a gente mostra é novo.

Eles são precários em tudo: na leitura, na escrita, no conhecimento de mundo, na leitura de mundo. É muito restrito deles. Eles não vão ao cinema, não vão ao teatro. Enfim, esse conhecimento global que a gente precisa, essa educação informal eles não tem, então para se trabalhar tudo para eles é mais complicado, eles não tem uma base legal.

São muito carentes financeiramente, não tem um lápis, não tem uma borracha, sobre a alimentação, muitos vêm para escola sem almoçar e a maioria desses meninos, dos onze que te falei, está nesta situação, não tem o que comer e não tem o material escolar básico.

Então é complicado trabalhar nesta comunidade por isso, porque em termos de recursos financeiros eles não têm. Em relação à família, também, é complicado trabalhar porque você passa atividade de casa não vem feita, não estão 'nem aí pra nada', você dá uma orientação de como trabalhar com o filho, não seguem essa orientação para o aluno desenvolver, então é só a escola e a escola.

O relato aponta como a professora enxerga a comunidade na qual atua, justifica as dificuldades dos alunos apontando as condições socioeconômicas como fator determinante. A profissional desconsidera os diferentes saberes ao afirmar que os alunos são carentes “na leitura, na escrita, no conhecimento de mundo, na leitura de mundo”. É importante ressaltar, que as famílias visitadas mesmo sem muitos recursos e com as dificuldades enfrentadas pela classe trabalhadora, principalmente aquelas situadas à margem dos grandes centros, não desistem da educação de seus filhos.

Carla reconhece alguns avanços na aprendizagem de Diogo: “Ele chegou ao terceiro ano PS2 e já está alfabético, lê pequenos textos, produz frases, é muito bom no ditado, mas ainda não acompanha o 4º ano”; ela aponta também uma habilidade ainda não mencionada nos relatórios sobre Diogo: “ele é muito do oral, você está ali explicando e fica ‘voando’, mas na hora da interpretação oral, você pode perguntar para ele, que ele te responde tudo. (...) Oralmente ele é muito bom, mas agora para registrar, ele não registra”. No entanto, acredita que o laudo médico poderá trazer a solução para os problemas do aluno: “ele não acompanha atividade do quadro, não quer copiar, (...). Quanto ao diagnóstico falta ser fechado, por que a família tem que ir atrás para fazer os exames e muitas vezes não vai, talvez pela dificuldade mesma de conseguir vaga”.

Por outro lado, Carla critica a postura de colegas de trabalho que se apoiam na visão ambientalista para justificar o “abandono” do estudante, cita, como exemplo, as falas que são ouvidas na sala dos professores: “ah, por que ele é daquele lugar, não vai aprender, o pai é

maconheiro, o pai é preso, a mãe é presa, por isso não vou nem tentar (...) a família não se importa, é um aluno bagunceiro, que não 'tá' nem aí".

Para Carla falta uma postura profissional dos docentes que agem dessa forma. Contou-nos que o aluno avançou no comportamento, na leitura e na escrita depois que começou a conversar com ele. É importante observar que tenta se descolar do discurso produzido na escola sobre o estudante, no entanto, quando questionada sobre a retenção de Diogo, argumenta: *"vou retê-lo mais por que precisa amadurecer, é a questão mais de maturidade"*.

O sofrimento causado no docente por não suportar o contato com uma realidade tão diferente daquela idealizada leva o profissional da educação a elevar as estatísticas do adoecimento psíquico. Isso foi presenciado durante o período de observação quando fomos informadas de que uma das professoras de Diogo havia se afastado para tratamento da saúde por não suportar o comportamento da criança em sala de aula, problemas com a gestão e não se identificar com a própria comunidade escolar por esta viver em situação de precariedade social.

Diogo, também, comparece no discurso da família como uma criança que não aprende porque brinca muito em sala de aula. O bisavô, assim como Maria, também faz uso do "discurso competente" ao se referir às dificuldades do seu neto: *"ele é muito brincalhão", "não presta atenção no quadro", "brinca e briga muito"*. São as justificativas que ele encontra para relatar as dificuldades de aprendizagem da criança.

Observamos, também, que os relatórios enviados ao Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem – SEAA (anexo II) traziam as justificativas de encaminhamentos do estudante com algumas avaliações dos docentes. As principais queixas dos docentes são "concentração", "lentidão", "desorganização", "leitura fraca", "dificuldades com a escrita", no entanto, consta nas orientações do documento que os encaminhamentos devem ser feitos depois de esgotados todos os recursos disponível na instituição educacional. Os professores entrevistados alegam que não tiveram apoio da instituição para trabalhar as dificuldades dos alunos, os projetos interventivos que constam no Currículo da SEEDF como meio de promover a aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizagens não foram trabalhados, como relata a professora: *"para trabalhar todos os projetos em sala de aula foi complicado por não ter uma coordenação. Não tem material, não tem cópias das atividades e nem teve as intervenções do reagrupamento em sala"*. A fala da professora confirma que nem todos os recursos foram esgotados pela instituição. Como aponta o Currículo em Movimento da SEEDF (BRASÍLIA, 2014), os Projetos Interventivos e os Reagrupamentos Intraclasse e

Interclasse, além do atendimento individualizado, são importantes estratégias de intervenções para superação das dificuldades de aprendizagens pelos estudantes.

Em uma leitura mais atenta dos encaminhamentos, verificamos que os relatos dos professores atestam para capacidade de aprendizagem dos estudantes. Nos relatórios de Diogo (anexo II), consta que a “estrutura cognitiva é muito boa, reconhece as letras do alfabeto relacionando-as aos seus respectivos sons, escreve o próprio nome e lê palavras de padrão simples” (trecho do relatório de 2015), já no RAv de 2016 (anexo III) que consta da reprovação do aluno traz as habilidades e as competências alcançadas reforçando a capacidade do aluno em aprender.

Durante nossa passagem pela escola percebemos que Diogo é apresentado nos discursos de seus representantes como uma criança que subverte as regras que lhe são impostas e desafia o imaginário de *A-Criança*, como nos alerta Lajonquière, construída pelos responsáveis pela sua educação. Por estar presente no discurso negativo, a Diogo nunca é dado o poder da fala, segundo Lajonquière (2010, p. 216) “a *educação para um sujeito* implica dirigir a palavra a uma criança, falar com ela”, os momentos em que entra em conflito em sala de aula é levado para a direção da escola em uma posição em que o outro fala por ele.

5.2.3 O encontro com Diogo

No dia marcado, ao chegarmos à casa do estudante, encontramos somente os avôs, logo depois, Diogo chegou, brincava com os amigos na rua de casa. No início, não queria conversar conosco, depois, convencido pela avó aceitou. Durante a entrevista (apêndice V), mostrava-se impaciente, estava mais interessado na brincadeira que havia deixado lá fora do que falar conosco. Revelou-nos o que mais gosta de fazer na escola: o “dever” (atividades de sala), ir ao recreio e a quadra de esportes. Disse ainda, que gostou mais da etapa da educação infantil do que a fase da alfabetização. Quando pergunto se tem algo na escola que não goste, responde não gostar quando os colegas mexem em sua mochila e quando precisa ficar copiando com excesso as atividades do quadro. Diz, também, que não sabe por que reprovou, e justifica: “eu já sei ler um pouco e também faço todas as tarefas”.

Neste encontro, desenvolvemos com Diogo a mesma atividade de desenho desenvolvida com Vitória (anexo I - B). Do lado da pessoa que aprende fez um desenho que disse ser ele mesmo e do lado da pessoa que ensina representou a avó. Nesse sentido, o desenho de Diogo nos remete a importância da figura da avó em sua aprendizagem. Nesse dia,

a bisavó quase analfabeta nos apresentou um caderno brochura (apêndice VI) com palavras e sílabas que escrevia para o neto treinar na esperança de ajudá-lo a ler.

As atividades desenvolvidas com Diogo ocorreram na escola no segundo bimestre de 2017. Optamos por atendê-lo uma vez na semana com horário combinado com os bisavós, neste interstício vale ressaltar que o aluno já havia perdido mais de 60% dos dias letivos do semestre devido à greve dos professores no início do ano e pelo afastamento da professora por problemas de saúde (até o dia em que estivemos na escola, ainda não havia chegado um professor substituto).

Nas atividades na escola fizemos propostas de algumas brincadeiras com jogos (lince, palavras-cruzadas, forca), isso o deixava sempre empolgado e em todos os encontros não se recusou a participar das atividades. Os objetivos eram observar o interesse do aluno em atividades que requeriam atenção, concentração, interesse, práticas de leitura e de escrita por meio de atividades lúdicas.

Em um desses momentos, trabalhamos a história *O grande e maravilhoso livro das famílias* de Mary Hoffman no intuito de verificar a produção escrita de Diogo (anexo IV - A). Foi possível perceber que o aluno está em transição da escrita (processo em que o aluno deixa de escrever em caixa alta para cursiva) e isso o confunde na hora da leitura. No momento da produção textual, recusou-se a produzir o texto.

Em outro momento, insistimos em trabalhar uma atividade escrita mediada por um jogo. Depois de contarmos a história *Os três jacarezinhos* e fazermos a interpretação oral, iniciamos a atividade de produção textual que se desenvolveu da seguinte forma: Diogo jogava o dado e ia construindo a história com as orientações dadas. Inicialmente, construiu uma belíssima história oralmente, no entanto, na hora de passar para o papel, reclamou e não queria fazer. Foi preciso então conversar com Diogo sobre a importância do registro, uma vez que não seria possível atestar a belíssima história que havia acabado de criar se não a registrasse. Logo no início, escreveu uma frase com palavras soltas que lhe pedi para ler para mim. Deu-se conta que tinha escrito uma frase sem sentido e ao término escreveu cinco linhas, mesmo com “erros” ortográficos, mais possíveis de compreensão e sentido. (anexo IV - B).

Com isso, concluímos que a produção escrita é sempre um processo mais difícil até mesmo para crianças em séries mais avançada. No entanto, com projetos de leituras direcionados à produção oral e textual podem-se alcançar resultados positivos para os alunos em processo de alfabetização. Além do mais, os “erros” ortográficos podem ser superados por meio de atendimentos individualizados como o reforço escolar, o projeto interventivo e os

reagrupamentos como proposto pelo próprio Currículo da secretaria de educação. Constatamos, também, que os estudantes Vitória e Diogo possuem o cognitivo preservado, necessitando de intervenções regulares direcionadas às dificuldades dos discentes.

5.3 Algumas considerações sobre os casos

Os casos investigados nos fornecem elementos que permitem analisar como a escola se relaciona com as famílias pobres nos dias atuais. Mostram algumas semelhanças com os estudos de Patto (1993) e com os casos, por ela, apresentados. Como vimos, a autora apontou as bases para a exclusão das famílias pobres calcadas na *teoria da carência cultural*, em que ambientes pobres levam às dificuldades de aprendizagem por faltar acesso ao capital cultural.

Tal como nos Estudos de Caso de Patto (1993), os casos dessa pesquisa nos mostram o equívoco dos discursos docentes de que crianças não aprendem por que vivem em “famílias desestruturadas”. Essa lógica não condiz com a realidade das famílias visitadas, encontramos sim famílias com diferentes configurações, não centradas no modelo com destaque da figura paterna, mas isso não é impeditivo para o investimento dos responsáveis na educação de seus filhos.

A família de Vitória é chefiada pela mãe, que convive com graves problemas sociais: como desemprego, drogas e ausência da figura paterna, já Diogo convive com os bisavós por ter sido rejeitado pela avó e pais biológicos; no entanto, são crianças que brincam, estudam em casa com seus responsáveis, possuem capacidade linguística e, também, capacidade cognitiva, como apontado pelos próprios professores e observado em sala de aula durante a pesquisa de campo.

Para essa pesquisa, foi relevante a análise dos RAv's em que são descritos as aprendizagens e as dificuldades dos estudantes. Encontramos nesses documentos justificativas focadas nos alunos. Em nenhum momento, há referência a qualquer desajuste do âmbito escolar como, por exemplo, às ausências prolongadas de professores por atestados médicos.

No entanto, acreditamos que o uso do RAv é um eficiente instrumento avaliativo. Mesmo apresentando algumas contradições, como os RAv's analisados nesta pesquisa, acreditamos na sua importância por ser obrigatório o apontamento das aprendizagens dos alunos, assim como suas dificuldades e as intervenções feitas via sala de aula e instituição escolar para que tais dificuldades sejam superadas. Consideramos, também, este instrumento

uma evolução na forma de avaliar, diferente da época da pesquisa de Patto em que havia uma predominância da avaliação quantitativa.

Patto (1993) mostra os laudos psicológicos e médicos como instrumentos poderosos para ratificar as supostas dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos. Nos registros pedagógicos verificou-se iniciativas para a reprodução desse ciclo vicioso na história acadêmica dos estudantes. As crianças tidas como indisciplinadas, “fracas”, desinteressadas, incapazes, com falta de concentração são encaminhadas ao Serviço de Apoio à Aprendizagem – SAA que se apressam em encaminhá-las aos especialistas na área de saúde responsáveis em emitir um diagnóstico e com isso “laudar” o estudante. Desde a denúncia de Patto (1993), sabe-se que essa medicalização gera falta de investimento do professor na aprendizagem do aluno, que se torna respaldado pelo diagnóstico do especialista.

Vimos uma combinação nas explicações de carência cultural com perspectivas inativas na justificativa dos problemas de aprendizagem, estas últimas ganharam espaço nas escolas após os modismos em torno do Transtorno de Déficit de Atenção. De forma geral, verifica-se a recusa do sistema escolar em se analisar para pensar a qualidade do ensino que está sendo ofertada a esses estudantes. Essa questão permeia a obra de Patto (1993) e também foi amplamente detectada na análise que fizemos das falas dos docentes durante esta pesquisa.

Não poderíamos também deixar de mencionar as conquistas sociais alcançadas pelas famílias visitadas, nas últimas décadas, após a pesquisa de Patto. Observamos que as famílias visitadas possuíam casa própria e bens de consumo duráveis, além disso, os investimentos públicos como Bolsa Família possibilitam aos estudantes um período mais longo de permanência na escola.

É importante mais uma vez registrar que as políticas de inclusão social têm sofrido vários golpes nos últimos anos, mesmo constada a relevância dessas ações para as famílias pobres. Segundo dados do Censo Escolar divulgado neste ano (BRASIL, 2017), o programa Mais Educação responsável por implantar a educação em tempo integral sofreu cortes de verbas dificultando a implementação de uma das metas do Plano Nacional de Educação – PNE: disponibilizar educação em tempo integral em metade das escolas públicas do país, de modo a atender, no mínimo, 25% dos alunos da educação básica. O número de matrículas no Ensino Fundamental nessa modalidade caiu no último ano e de 16,7% em 2015, passou para 9,1% em 2016.

Os mitos disseminados em torno do PBF tentam desqualificar um sistema eficiente de proteção social e pouco oneroso aos cofres públicos. Constatamos nas visitas às famílias a importância desses programas para a comunidade. É com os recursos da renda direta

repassados pelo governo que Maria pode levar sua filha à escola quando não encontra suas diárias para fazer. Preconceitos no imaginário dos profissionais da escola são comuns: : “*você tem que ensinar a pescar e não dar o peixe*”. Em nossa concepção, no entanto, “dar o peixe” é o mínimo que o Estado pode fazer por Maria, para possibilitar que Vitória “aprenda a pescar”, possibilitando a essa família os direitos de uma vida digna.

Em suma, o professor ainda sente-se muito incomodado frente às diferenças que surgem em sala, preso a um *não saber*, do como lidar com os desafios diante dos que não se enquadram ‘nas caixinhas’, encontram várias justificativas. Invocamos, nesta pesquisa, o discurso psicanalítico para pensar a educação. A importância dessa teoria reside na dimensão política de tornar a educação um direito de todos sem, no entanto, desconsiderar a subjetividade de cada um. Cabe ao professor das camadas populares reconhecer que o aluno pobre não representa o aluno ideal estudado nos cursos de licenciaturas, mas que precisa ser reconhecido como sujeito e ser escutado para assegurar seu direito e desejo de aprender.

Trata-se de *educação para a realidade*, como nos diz Freud, e não de uma educação pautada em um imaginário cheio de ilusão. Despertar o desejo de aprender no aluno seria a principal contribuição da psicanálise ao professor visto que os cursos de formação na área pedagógica se preocupam em apontar métodos como receitas e colocam o educador em uma posição daquele que sabe o que fazer, de um especialista que diagnostica os problemas de sala de aula. Essa postura tem retirado dos docentes a capacidade de uma escuta atenta às famílias, assim como uma escuta aos alunos.

A psicanálise nos traz uma alocação, principalmente para aqueles que julgam conhecer o ser humano em sua profundidade: os processos inconscientes dos quais nos escapam o controle interferem em tudo que fazemos, inclusive no processo de ensino-aprendizagem (SPELLER, 2004). Como afirma Freud não somos senhores da nossa própria casa, é nesse sentido que a educação baseada no controle comportamental está fadada ao insucesso. Não é possível controlar o comportamento, tampouco os diagnósticos médicos e medicamentos conseguem esse feito. O controle do outro (aluno, família) é simplesmente mais uma ilusão escolar. O fato é se o aluno ou sua família não veem sentido no que é ensinado, mais cedo ou tarde a escola será abandonada.

Como aponta Lajonquière (2010, p. 64) se na época de Freud o problema era a religião, hoje opera na educação escolar o tecnocientificismo pedagógico. O professor aprende em sua formação supostas técnicas e métodos milagrosos, ocupando a posição de especialista para tornar o “ser ignorante”, no caso seu aluno, uma suposta imagem e semelhança da sapiência docente, tornando impraticável, assim, o ato educativo.

O professor é o responsável por compartilhar as convicções sociais e culturais com o aluno, para isso deve respeitar sua cultura e de sua família. Somente assim pode apresentar a ele a cultura letrada da escola. As falas da professora de Diogo mostram totais desrespeito a essa cultura. Na visão do docente tudo “é pobre” na comunidade, ignorando a criatividade dessas famílias para sobreviverem em meio a uma quase total negligência do Estado. Como vimos, o único bem público da comunidade é a escola.

Hoje, passadas mais de três décadas da pesquisa de Patto, a escola ainda se mostra arrogante como na época de seu surgimento direcionando-se para poucos, embora tenha a incumbência de receber todas as crianças brasileiras. Nem mesmo as conquistas sociais responsáveis pela democratização do ensino romperam com a educação elitizada. Por isso, a educação nas camadas populares requer que os docentes e gestores se reconciliem com a criança que foram, como propõe o pai da psicanálise em seus estudos sobre o inconsciente para efetivarem uma real inclusão social via a instituição escolar.

Assim, a escola não pode perder de vista sua função social enquanto instituição pública. A criança como ser social está em contato com diversos contextos e diferentes valores que ajudam a constituir sua subjetividade. Um desses locais é a escola. Cabe a esta, por exemplo, oportunizar situações em que a criança vivencie experiências diferentes daquelas que têm acesso em família, ou em outro contexto informal. Nesse sentido, ao assumir uma posição preconceituosa em relação às crianças pobres, colocando-as em um lugar subalterno e determinado, retira desses educandos o direito a uma educação humanizada que, ao mesmo tempo, possibilitem acesso, no futuro, ao mundo do trabalho.

Vimos anteriormente sobre o ressentimento nas instituições escolares e não poderíamos deixar de discutir neste estudo o mal-estar docente presenciado no decorrer da pesquisa. Estudos mostram que esse tipo de mal-estar psíquico tem sido recorrente no magistério e é representado de diversas formas, como aponta Pereira (2015).

Os docentes se queixam até adoecer da falta de compromisso das famílias, falta de apoio dos gestores e da equipe pedagógica. Para Aguiar; Almeida (2006), o adoecimento docente advém da realidade educacional que impõe aos professores ideais educativos inalcançáveis. Nesse sentido, o conceito de pulsão de morte desenvolvido na teoria freudiana nos orienta sempre a questionar o campo educativo. É impossível formar o aluno ideal. A educação pautada no ideal torna um desperdício de tempo e produz o adoecimento. Temos uma escola com uma “imagem falsa” que foi construída sobre si mesma. Nessa escola não há *faltas* no professor e nem poderão havê-las, por isso o docente sucumbe porque dele também é retirada a humanidade.

Os professores ao se defrontarem com os alunos distantes daqueles idealizados nos cursos de formação, deparam-se com a impotência do seu ato educativo, como apontam Legnani; Almeida (2000):

O ato pedagógico opera no sentido de fazer com que o conhecimento, em vez de conduzir a um movimento desejante do par professor-aluno, fique circunscrito a um lugar ao qual só se pode ter acesso na medida em que antecipadamente, o aluno dê provas de sua capacidade para conhecer e aprender. Trata-se, aqui, de uma inversão da tarefa educativa, na qual, antes de mais nada, dever-se-ia ensinar para que houvesse, como efeito, a possibilidade do aprender. (p. 105).

Uma educação neoliberal que visa atender a valorização do *ter* em detrimento do *ser* leva o educador a proferir as frases abaixo e não aceitar sua realidade de docente em uma escola da periferia. Tampouco, essas falas, possibilitam que se forme um coletivo para reivindicar junto com as famílias as melhorias para a escola. Não há luta, só queixas

Uma professora ao ser questionada sobre a profissão e se sentia valorizada em sala de aula, responde: “*Não... eu só sou um número, para o governo eu sou um número. Eu sou uma mão de obra barata que substitui um professor efetivo que não onera muito os cofres públicos*”, em outro momento discorre sobre a falta de apoio fora da escola “*a escola não tem coordenador, não tem orientador, só isso já é um agravante. Não tenho conhecimento do PPP, nunca ouvi falar, os projetos interventivos não funcionam*”.

Outra professora aponta além da falta dos recursos humanos os recursos com materiais: “*Aqui nesta escola não tem material para trabalhar com o aluno. Não tem nem uma cartolina para produzir material de alfabetização. A biblioteca aqui não funciona, não tem laboratório, e nem mobília adequada para dar o reforço escolar*”.

É fato que o sistema de ensino público encontra-se em situação precária em muitas escolas brasileiras e não há interesse dos governantes em investir para mudança dessa realidade. No entanto, é preciso entender que o trabalho do professor deve ser valorizado muito mais por sua importância social na formação de crianças como Vitória e Diogo do que pelo reconhecimento por parte dos gestores público. Essa valorização é construída em movimentos coletivos de luta e não individualmente; de igual forma jamais virá gratuitamente da sociedade ou do Estado como vimos no histórico das lutas por melhorias nas políticas educacionais.

Por fim, destacamos que o mal-estar vai além da sala de aula e atinge outros segmentos da comunidade escolar. Quando a gestão foi convidada a falar, percebemos que a relação da escola com as famílias, também para esse segmento, perpassa por momentos conflituosos. Segundo o diretor da escola, quando assumiram há quatro anos, muitos pais

“barra pesadas” muitos pais entravam na escola e ficavam na janela da sala ‘vigiando’ os professores: *“eu acho que eles não têm muito que fazer em casa e querem ficar dentro da escola. Às vezes, ficavam até às 10h da manhã na janela do professor olhando ele dá aula. Eles agiam como fiscalizador do professor”*. Uma questão se coloca: será que esses pais por não terem tido um processo de escolarização contínuo não sentem falta da escola e por isso ficam mais tempo?

Pois o gestor afirma ser um ponto positivo a disponibilidade dos pais em comparecerem à escola nas reuniões: afirma que *“diferente de escolas que eu já trabalhei lá no centro de Brasília na Asa Sul, aqui comparecem quando chamados”*.

Não há projetos nessa escola de integração com as famílias e isso comparece como uma crítica de algumas professoras. *“A família dentro da escola para conhecer, participar e questionar, contribuir, colaborar, atuar juntamente com a escola com projetos bem feitos voltados para o benefício dessa comunidade escolar. Isso você não vê dentro das escolas”*. Outra professora revela que muitos alunos desistem e outros são reprovados por falta de apoio da instituição: *“A escola deveria ter um olhar para esses alunos de incluir, desenvolver projetos para que as crianças tenham um interesse maior e os pais tenham um interesse maior em ficar [...]. Diferente de outras comunidades que a gente ganha aluno, aqui a gente só perde os alunos”*.

Teria saída para esse mal-estar que assola a escola pública brasileira? A psicanálise propõe que se pense a educação a partir de uma visão realística. Entendemos que além desse deslocamento do ideal é fundamental o trabalho docente com crianças das camadas populares visar à transformação da realidade numa perspectiva coletiva para transformar o bairro e a escola e a realidade das famílias. Cidadania implica em lutas permanentes e essas são o melhor antídoto contra o ressentimento e o adoecimento docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa retomou o estudo de Patto (1993) e trouxe à baila a idealização do ato educativo pelos professores das camadas populares e o adoecimento docente. O docente influenciado por uma visão neoliberal de educação acaba por assumir posturas pouco críticas em relação às políticas de inclusão. Discutimos como o aluno ideal almejado nos cursos de formação provoca sofrimento no docente e esse sentimento acaba por produzir exclusão.

Amparam-se numa visão familiar das classes dominantes de uma época em que a escola era frequentada somente por filhos dessas famílias e desconsideram o fato de que as escolas públicas da periferia atendem, em sua maioria, filhos de famílias em que muitos dos responsáveis são semianalfabetos, frutos da exclusão escolar de outras décadas.

Além de constatar que a tese da teoria da carência cultural ainda não foi superada, podemos ainda fazer algumas reflexões a partir do que nos propusemos no início deste trabalho – um diálogo com a obra de Patto. Contatamos que a escola continua estagnada mudando apenas a roupagem com que aborda os problemas na educação. Os índices alarmantes de reprovações no período de alfabetização, principalmente na primeira série do ensino fundamental, teve significativa redução na escola organizada em ciclos, já que as retenções dentro do ciclo só acontecem antes do 3º ano e por falta.

No entanto, quando as intervenções não são bem realizadas dentro do primeiro ciclo, a “bomba explode no terceiro ano”, como nos relatou uma professora na escola. Além disso, o uso da violência física, apontado nos relatos de Patto, de uma professora que utilizava uma corda como instrumento pedagógico para amarrar alunos indisciplinados foi substituído pela violência simbólica, como podemos depreender nos relatos da professora em que classifica como “deficientes” várias mães e filhos da comunidade, sem ter respaldo em nenhuma avaliação.

Atualmente, o nível de escolarização dos professores tem alcançado importantes patamares. Quase todos os professores com quem conversamos possuem pós-graduação em nível de especialização, mas muitos não agem como agentes transformadores da sociedade, não reconhecem a importância da educação para uma escola inserida em uma comunidade pobre.

Em síntese, o diálogo com o livro de Maria Helena Souza Patto serviu-nos para verificar, através da história já escrita e da que está em fase de construção nas escolas atuais, que os cursos de formação docente precisam ser revistos em suas premissas. A contribuição da psicanálise nessa formação é a de mostrar o “mundo escolar como ele é”, mas sem que isso

crie posturas de queixas ilimitadas. Essa teoria nos propõe responsabilidade diante dos nossos desejos e todas mudanças possíveis devem ser buscadas para que não adentremos em uma posição sintomática mortífera na educação. Assim, é necessária uma atenção à saúde mental dos docentes da ativa, como também a dos estudantes de licenciaturas, mas sem paternalismo e as ilusões de uma instituição escolar totalizada e perfeita conquistada sem batalhas.

Neste espaço de conclusão da pesquisa, não poderia deixar de relatar a real significância deste trabalho na minha trajetória como pesquisadora e como professora do ensino fundamental. O meu encontro com o objeto desta pesquisa fez-me recuperar muitos momentos da minha vida pessoal e profissional.

Nesse sentido, foi preciso voltar ao passado e às escavações de minha memória para lembrar-me de fatos, que mesmo inconscientes, marcaram a minha trajetória como educadora, traços mnemônicos que nas palavras de Almeida (2002) possibilitam “produzir uma nova relação com o vivido, construindo e (re) construindo identidade, enfim, desencadeando um processo no qual o professor possa fazer as pazes com a criança que está dentro dele, ou seja, *o ser infante no ser professor.*” (p.2).

Ao visitar as famílias da comunidade vi muito de minha infância e trajetória escolar. Nas primeiras orientações que recebi para realizar essa pesquisa percebi a necessidade de refletir sobre a minha posição como educadora, buscando marcas de uma infância vivida também em condições de vulnerabilidade econômica. Marcas que me constituíram como professora em uma instituição pública inserida na periferia do DF.

Encontrar-me como professora alfabetizadora colocou diante de mim alunos com diferentes níveis de aprendizagens. As estratégias hoje utilizadas são muito diferentes da época em que eu fui alfabetizada também em uma sala de aula com essas características, mas algo naquelas crianças me retomava a minha infância pela história de vida de cada uma.

Além da sala de aula, passei também pela coordenação pedagógica, apesar das dificuldades, foi um momento enriquecedor para ampliação da minha visão sobre a comunidade escolar. Por falta de recursos humano (pois foi uma época em que a escola ficou sem profissionais da sala de recursos, pedagoga e orientador), eu estava sempre envolvida com as questões da escola e isso me possibilitou uma aproximação maior com as crianças e com os pais. No entanto, foi no espaço complexo da sala de aula que um episódio marcou minha trajetória profissional.

No primeiro ano de alfabetização fui enviada para uma escola recém-construída na periferia de Brasília para acolher filhos dos moradores de um novo setor, a maioria filhos de carroceiros, catadores de lixo e empregadas domésticas. Lembro-me de um episódio que me

marcou neste ano, mas que só depois consegui compreender seu significado: um aluno muito pobre, filho de um carroceiro da comunidade se orgulhava muito do pai, nas conversas em rodas deixava claro que queria ser também carroceiro. Tinha muitos irmãos, nove ao todo e moravam em um barraco de madeira em um terreno cedido, sem energia elétrica, com muita precariedade de alimentação e higiene. Por falta de condições, sempre ficava fora dos eventos promovidos pela escola. Em um desses passeios extraclasse ao cinema, resolvi ajudá-lo financeiramente para que pudesse ir junto com os colegas.

Tudo transcorria bem quando durante a sessão o aluno saiu e não voltou à sala de projeção. Ao perceber sua falta, chamei os coordenadores e o procuramos por todo o shopping. Depois de certo tempo encontramos o aluno escondido atrás de poltronas no fundo do shopping.

Percebi somente depois que esse aluno não queria ver o filme, mas o espaço físico e as luzes fora da sala escura do cinema. Percebi também que aquela cultura de consumo é o que as escolas tomam como a finalidade do ato educativo, independentemente do local em que estão inseridas e da renda familiar dos alunos e das famílias. Essa falta de clareza certamente leva à posição de frustração. Só muito tempo percebi que o passeio ao shopping valeria a pena se questionássemos com os alunos o porquê das diferenças socioeconômicas da nossa sociedade. De igual forma, as diferenças de cada um, inclusive a do aluno por almejar uma profissão digna, mas desprestigiada na sociedade.

Esses questionamentos iniciaram-se quando me deparei com as críticas freudianas à educação na busca do aluno ideal. De fato, a escola atual tem incluído mais do que a escola da década de 80, no entanto, sustenta-se no ideário colocado pela sociedade capitalista de que só seremos bem sucedidos se formos capazes de adentrar na sociedade de consumo. Percebe-se que os docentes não se colocam esse questionamento e se sustentam em uma posição narcísica querendo esquecer-se da criança que foram. Muitos professores também vieram das camadas empobrecidas da população e/ou vivenciaram uma educação inicial rígida e controladora.

É importante dizer, que como as crianças desta comunidade da pesquisa, frequentei também uma escola em um bairro humilde no interior de Minas Gerais. A escola era a única instituição pública do bairro. Eu e meus irmãos, nove ao todo, íamos para escola sem faltar nenhum dia de aula. Lá complementávamos nossas refeições, além disso, aos sábados, a escola funcionava para ofertar o almoço aos alunos carentes, comíamos e levávamos um pouco para casa, com isso garantíamos a refeição da tarde.

Recordar este fato me faz entender porque algumas crianças realmente vão à escola para garantir ao menos uma refeição ao dia e que às vezes são julgadas de forma preconceituosa pelos corredores da escola. Nesse sentido, a minha história se entrelaça com a história de vida dos sujeitos dessa pesquisa e com os sujeitos da pesquisa realizada por Patto (1993). Encontro-me nas histórias de Maria, de Vitória e de Diogo e do Sr. José. Debruçar sobre a temática: *A relação entre a escola e as famílias pobres* me possibilitou a inserção neste estudo como sujeito em todos os sentidos que essa palavra sugere.

No entanto, mesmo frequentando esse tipo de escolarização sempre acreditei que não existe outra forma de mudar a realidade no qual estamos inseridos a não ser pelas relações que construímos nas nossas trajetórias de vida. Essa crença permanece inabalável, porque mudar a realidade não pode ser um projeto individual, mas sim coletivo visando também a mudança e a transformação do campo social.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, I. M. M. Z. P. de. O Ser infante e o Ser professor na memória educativa escolar. In: **COLOQUIO DO LEPSI IP/FE-USP**, 4., 2002, São Paulo. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 04 Fev. 2015.
- AGUIAR, R. M. R.; ALMEIDA, S. F. C. de. Professores sob pressão: sofrimento e mal-estar na educação. In: **Psicanalise, educação e transmissão**, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.proceedings.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 07 Dez. 2015.
- ALGEBAILLE, E. B. **Escola pública e pobreza: expansão escolar e formação da escola dos pobres no Brasil**. Niterói, 2004. Disponível em: <http://www.uff.br/pos_educacao/joomla/images/stories/Teses/evelinea04.pdf>. Acesso em: 07 de maio de 2016.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado**. 3ª ed. Lisboa, Portugal. Editorial Presença/Martins Fontes. 1980. Disponível em: <<https://docs.google.com/file/d/0Bxad4O1-hCVbNWdSeFpiYk91Rjg/edit?pli=1>>. Acesso em: 26 de maio de 2016.
- BEHRING, E. R.; BOSCHETTI, I. **Política Social: fundamentos e história**. 9ª ed. São Paul: Cortez, 2011.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema do ensino**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1992.
- BLANCHARD-LAVILLE, C. **Os professores entre o prazer e o sofrimento**. São Paulo: Loyola, 2005.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado 1988. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 26 de maio de 2017.
- _____. **Lei nº 10.836 de 9 de janeiro de 2004**. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.836.html>. Acesso em: 07 de maio de 2016.
- _____. Ministério da Educação. Inep. **Censo Escolar da Educação Básica, 2016**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002326/232699por.pdf>. Acesso em: 25 de out. de 2017.
- _____. Ministério da Educação. **Relatório Educação para Todos no Brasil, 2000-2105 / Ministério da Educação**. – Brasília: MEC, 2014.
- BRASÍLIA. **Diretrizes de Avaliação Educacional: Aprendizagens, Institucional e em Larga Escala (2014 - 2016)**. SEEDF, Brasília, DF, 2014.
- _____. **Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos**. SEEDF, Brasília, DF, 2014.

CAMPELLO, T.; NERI, M. **Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania**. Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: <<http://www.compaso.com.br/docs/pub23.pdf>>. Acesso em: 08 de maio de 2016.

CARVALHO, J. S. F. de. A produção do fracasso escolar: a trajetória de um clássico. **Psicol. USP**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 569-578, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 14 Julho 2016.

CIRENO, F.; PROENÇA, R.; SILVA, J. **Condicionabilidade, desempenho e percurso escolar de beneficiários do Programa Bolsa Família**. In CAMPELLO, T.; NERI, M. (org.) (2013) Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania. Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: <<http://www.compaso.com.br/docs/pub23.pdf>>. Acesso em: 08 de maio de 2016.

CODO, W. (Coord.). Educação: Carinho e Trabalho. Burnout, a síndrome da desistência do educador, que pode levar à falência da educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CODEPLAN. Companhia De Planejamento Do Distrito Federal. **Pesquisa distrital por amostra de domicílios – PDAD 2015**. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.codeplan.df.gov.br>>. Acesso em: 22 de ago. 2016.

COHEN, R. H. P. Quem tem medo do fracasso? In: **LEPSI IP/FE-USP**, São Paulo, 2002. Disponível em: <www.proceedings.scielo.br/scielo>. Acesso em: 10 out. 2016.

COUTINHO, C. N. Cidadania e modernidade. **Perspectivas**, São Paulo, v. 22. 1999. Disponível em: <<http://seer.fclar.unesp.br/perspectivas/article/view/2087/1709>>. Acesso em: 08 de maio de 2016.

CRAVEIRO, C. B. A.; XIMENES, D. A. de. **Dez anos do Programa Bolsa Família: desafios e perspectivas para a universalização da educação básica no Brasil**. In CAMPELLO, T.; NERI, M. (org.) (2013) Programa Bolsa Família: uma década de inclusão e cidadania. Brasília: IPEA, 2013. Disponível em: <<http://www.compaso.com.br/docs/pub23.pdf>>. Acesso em: 08 de maio de 2016.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**; tradução Magda Lopes. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DI GIOVANNI, G.; SILVA, M. O.; YASBEK, M. C. **A política social brasileira no século XXI: a prevalência dos programas de transferência de renda**. São Paulo: Cortez, 2008.

FREUD, S. **Contribuições para uma discussão acerca do suicídio**. In: Edição Standard Brasileira das Obras Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, v. XI, 1980a.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Ideb – Resultados e metas**. Disponível em: <ideb.inep.gov.br> Acesso em 5 de março de 2017.

IPEA: **12 anos de Bolsa Família**. Direção: Patrícia Dantas. Brasília, 2015. 26 min. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 27 out. 2016.

KEHL, M. R. **Ressentimento**. 4. ed. São Paulo: Editora Casa do Psicólogo, 2014.

KUPFER, M. C. **Educação para o futuro: psicanálise e educação**. 2ª ed. São Paulo: Escuta, 2001.

LAJONQUIÈRE, L. de. **Figuras do infantil: a psicanálise na vida cotidiana com as crianças**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **Infância e ilusão (psico) pedagógica: escritos de psicanálise e educação**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

LEAL, Z. F. R. G. de.; LEONARDO, N. S. T.; ROSSATO, S. P. M. A naturalização das queixas escolares em periódicos científicos: contribuições da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá, v. 19, n. 1, p. 163-171, Abr. 2015. Disponível em: <www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 7 ago. 2016.

LECLERC, G. F. E.; MOLL, J. Programa Mais Educação: avanços e desafios para uma estratégia indutora da Educação Integral e em tempo integral. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 91-110, jul./set. 2012.

LEGNANI, V. N.; ALMEIDA, S. F. C. de. A idealização do ato educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares. **Estilos clin.**, São Paulo, v. 5, n. 8, 2000. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo>. Acesso em: 06 dez. 2015.

LOPES, E. M. T. O professor é um mestre? In: **O impacto da psicanálise na educação**. Org.: Leny Magalhães Mrech. São Paulo: Editora Avercamp, 2005.

MALAQUIAS, L. M. A.; SEKKEL, M. C. Estratégias de Enfrentamento dos Problemas de Escolarização: Revisão de Literatura. **Temas em Psicologia** – Vol. 22, nº 2, 271-283, 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 10 Ago. 2016.

MILLOT, C. **Freud antipedagogo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1995.

MIOTO, R. C. T. A centralidade da família na política de assistência social: contribuições para o debate. **Revista de Políticas Públicas**. v. 8, n. 1 (2004). Disponível em: <http://www.periodicoeletronicos.ufma.br>. Acesso em: 27 de junho de 2016.

_____. **Família e políticas sociais**. In BOSCHETTI et al. (org.) Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas. São Paulo, Ed. Cortez, 2008.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1993.

PENTEADO, A. Programa Mais Educação como política de educação integral para a qualidade. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 39, n. 2, p. 463-486, Jun. 2014. Disponível em: <www.scielo.br/scielo>. Acesso em: 25 de outubro de 2016.

PEREIRA, M. R. Qual é o nome atual do mal-estar docente? **Revista Presença Pedagógica**, 2015. Disponível em: <http://www.apoa.com.br/uploads/arquivos/1007.pdf>. Acesso em 10 de ago. 2016.

PEREIRA, P. **Discussões conceituais sobre política social como política pública e direito de cidadania.** In BOSCHETTI et al. (org.) *Política Social no Capitalismo: Tendências Contemporâneas.* São Paulo, Ed. Cortez, 2008.

PIANA, M.C. **As políticas educacionais: dos princípios de organização à proposta da democratização.** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

SPELLER, M. A. R. **Psicanálise e Educação: Caminhos Cruzáveis.** Brasília: Plano Editora, 2004.

VERONESE, J. R. P.; VIEIRA, C. E. A educação básica na legislação brasileira. **Revista Sequência**, n.º 47, p. 99-125, dez. de 2003. Disponível em: <<http://egov.ufsc.br/portal/sites/default/files/anexos/1245-1259-1-PB.pdf>>. Acesso em: 13 de julho de 2016.

YAZBEK, M. C. Pobreza no Brasil contemporâneo e formas de seu enfrentamento. **Serv. Soc. Soc.**, São Paulo, n. 110, p. 288-322, 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: 05 de jun. 2017.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos.** 3ª. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

APÊNDICE I

A - TCLE PARA OS ENTREVISTADOS



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro, por meio deste termo, que concordei em ser entrevistado(a) e participar da pesquisa *A relação da escola com as famílias empobrecidas: a atualidade da obra “A produção do fracasso escolar”*, desenvolvida pela pesquisadora Edissonias Cordeiro Moraes. Estou ciente de que a pesquisa é orientada pela Professora Viviane Neves Legnani, a quem poderei contatar ou consultar a qualquer momento que julgar necessário por meio do e-mail vivilegnani@gmail.com.

Fui informado(a) dos objetivos estritamente acadêmicos do estudo, que, em linhas gerais é analisar a relação entre a escola e os alunos e as alunas das famílias empobrecidas. Assim, espero contribuir com esta pesquisa, ajudando a responder questões sobre a relação entre a escola e as famílias carentes bem como fomentar discussões acerca de políticas públicas de educação para a exclusão escolar.

Afirmo que aceitei participar por minha própria vontade, sem receber qualquer incentivo financeiro ou ter qualquer ônus e com a finalidade exclusiva de colaborar para o sucesso da pesquisa.

Fui informado(a) pela pesquisadora que tenho a liberdade de deixar de responder a qualquer questão ou pergunta, assim como recusar, a qualquer tempo, participar da pesquisa, interrompendo minha participação, temporária ou definitivamente, sem prejuízos e sem sofrer quaisquer sanções ou constrangimentos.

Lembro que minha colaboração se fará de forma anônima, por meio de entrevista semiestruturada, a ser gravada a partir da assinatura desta autorização. O acesso e a análise dos dados coletados se farão apenas pela pesquisadora e/ou sua orientadora, não sendo socializados em outros espaços.

Por fim, atesto o recebimento de uma cópia assinada deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Brasília, ____ de _____ de _____

Assinatura do(a) participante:
Nome:
Telefone:
E-mail:

Assinatura da pesquisadora:
Telefone: (61) 992647405
E-mail: edissonias@hotmail.com

B - TCLE PARA OS RESPONSÁVEIS PELAS CRIANÇAS**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Eu, _____,
responsável pela criança _____

declaro para os devidos fins que fui suficientemente informado (a) a respeito do protocolo de pesquisa em estudo e que li, ou que foram lidas para mim, as premissas e condições deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Concordo em participar da pesquisa proposta por intermédio das condições aqui expostas e a mim apresentadas pela pesquisadora Edissônias Cordeiro Moraes. Declaro ainda que ficaram suficientemente claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, a ausência de desconfortos ou de riscos físicos e/ou psíquicos e morais, as garantias de privacidade, de confidencialidade científica e de liberdade quanto a participação, de isenção de despesas e/ou compensações, bem como a garantia de esclarecimentos permanentes.

Concordo voluntariamente em autorizar meu (minha) filho (a) a participar desta pesquisa.

Assinatura do responsável

Brasília, _____ de _____ de _____.

C - TCLE PARA INSTITUIÇÃO

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ portador da identidade: _____, abaixo qualificado, DECLARO para fins de participação em pesquisa, na condição de sujeito da pesquisa, que fui devidamente esclarecido a respeito do projeto de pesquisa, versando sobre a relação da escola com as famílias empobrecidas: a atualidade da obra “A produção do fracasso escolar”, coordenado pela Profa. Dr.^a. Viviane Neves Legnani, do curso de Mestrado em Educação da Universidade de Brasília, quanto aos seguintes aspectos:

- Justificativa, objetivos e procedimentos que serão utilizados na pesquisa;
- Garantia do esclarecimento antes e durante o curso da pesquisa, sobre a metodologia utilizada;
- Liberdade de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo do seu cuidado.
- Garantia de sigilo quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, assegurando-se absoluta privacidade.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pela pesquisadora e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente participar desta pesquisa.

Brasília, _____ de _____ de _____.

QUALIFICAÇÃO DO DECLARANTE**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Sujeito objeto da pesquisa: _____

Identidade: _____ data de nascimento ____/____/____ Sexo ()M ()F

Endereço: _____

Bairro: _____ Cidade: _____

CEP: _____ Telefone: _____

Assinatura do declarante

DECLARAÇÃO DO PESQUISADOR

Declaro para os fins de realização de pesquisa, ter elaborado esse Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), cumprindo todas as exigências contidas nas alíneas acima elencadas e que obtive, de forma apropriada e voluntária, o consentimento livre e esclarecido do declarante acima qualificado para a realização dessa pesquisa.

Brasília, _____ de _____ de _____.

Edissônias Cordeiro Moraes

APÊNDICE II – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM O PROFESSOR

1. Quantos alunos/alunas você tem em sala de aula? Quantos você aponta com algum tipo de dificuldade? Quais as dificuldades que os estudantes apresentam?
2. Como você descreve as famílias que são atendidas pela escola?
3. Como é a relação da escola com a comunidade?
4. Em que momentos a família é convidada a comparecer na escola?
5. O que acha das famílias que estamos pesquisando?
6. Como você descreve a criança que estamos observando? Como ela/ele é em sala de aula? O que você sabe sobre a família dela/dele?
7. Você tem conhecimento dos programas educacionais que atende às famílias carentes? O que você acha desses programas?
8. Há quanto tempo você é professor (a)? O que você acha que mudou do início de sua carreira até agora?
9. Sobre as condições de trabalho do professor. Se sente valorizada pelo trabalho que desenvolve na escola?
10. Quais as dificuldades que você enfrenta como professor (a)? Conta com apoio para as dificuldades enfrentadas em sala de aula?
11. Você se recorda da sua infância na fase escolar, como era a relação de sua família com a escola?
12. Para você o que é ser professor?

APÊNDICE III – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM O GESTOR

1. Como você descreve as famílias que são atendidas pela escola?
2. Como é a relação da escola com a comunidade?
3. Quais os pontos positivos e negativos das famílias que fazem parte da comunidade escolar?
3. Em que momentos a família é convidada a comparecer na escola?
4. Você conhece as famílias que estão participando da pesquisa? Qual a sua opinião sobre essas famílias?
5. O que você acha do corpo docente da escola? Qual a principal queixa destes profissionais?
6. Você se recorda da sua infância na fase escolar, como era a relação de sua família com a escola?
7. Quanto tempo você atua na profissão docente? Quais os principais desafios enfrentados? O que você acha que mudou?

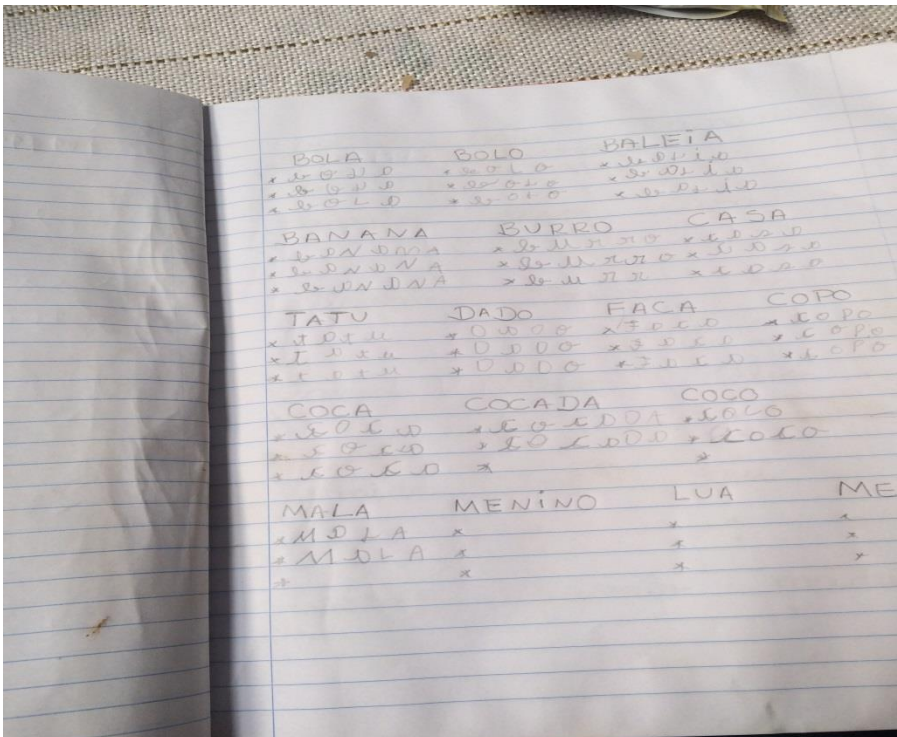
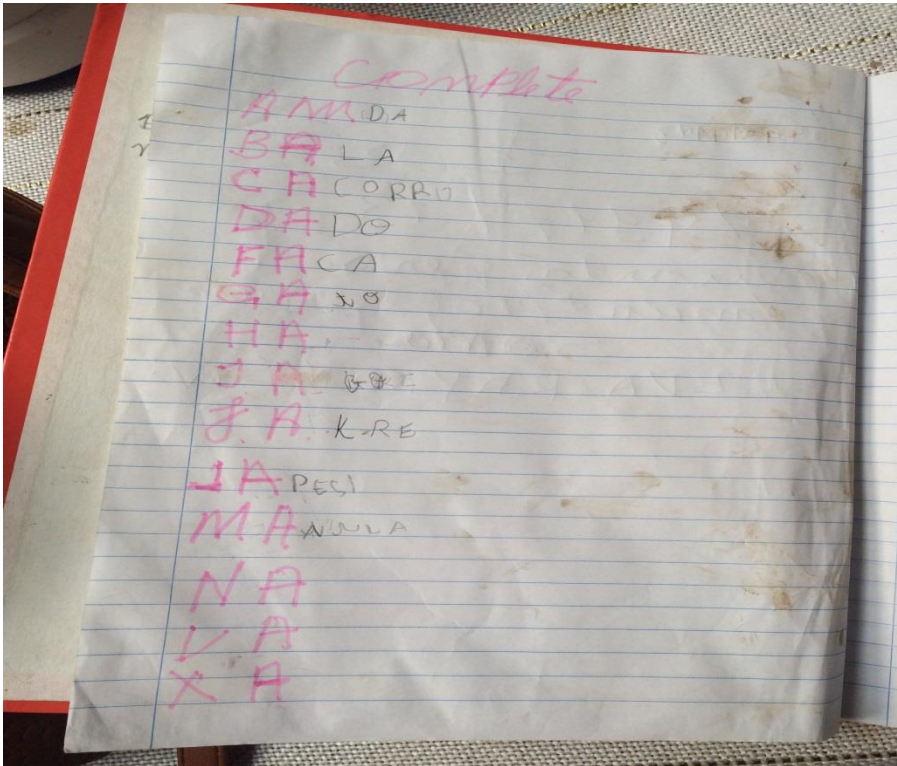
APÊNDICE IV – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM AS FAMÍLIAS

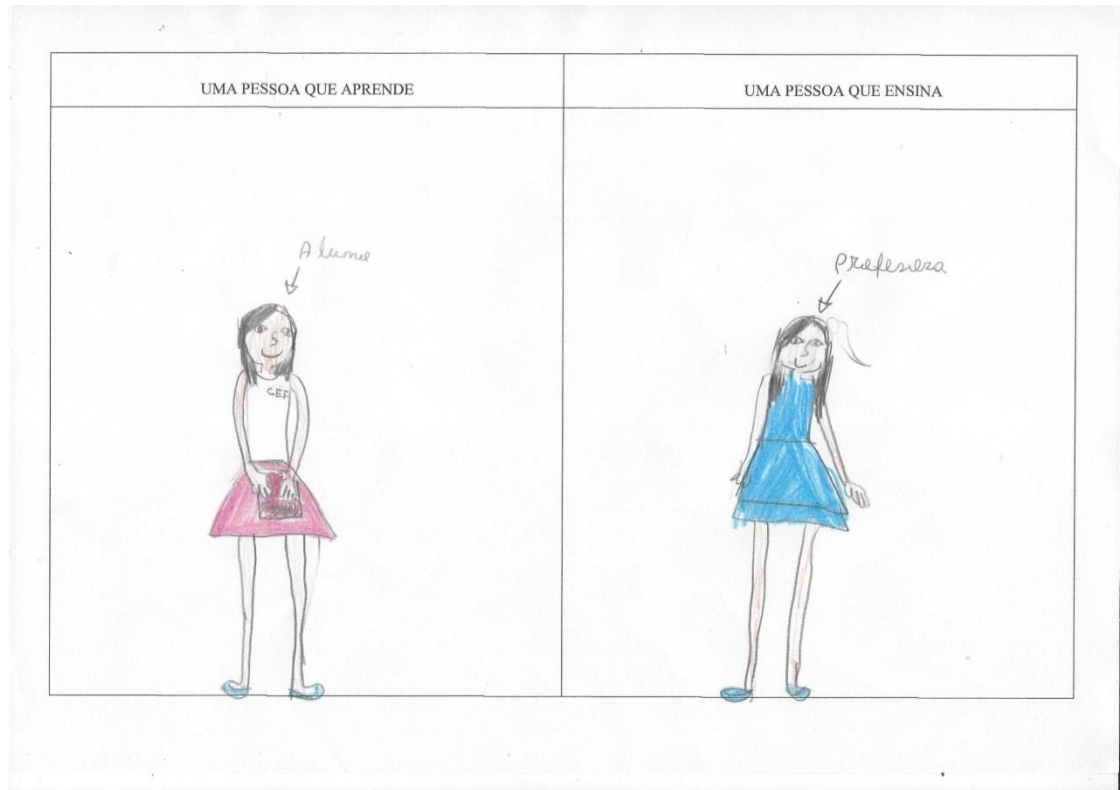
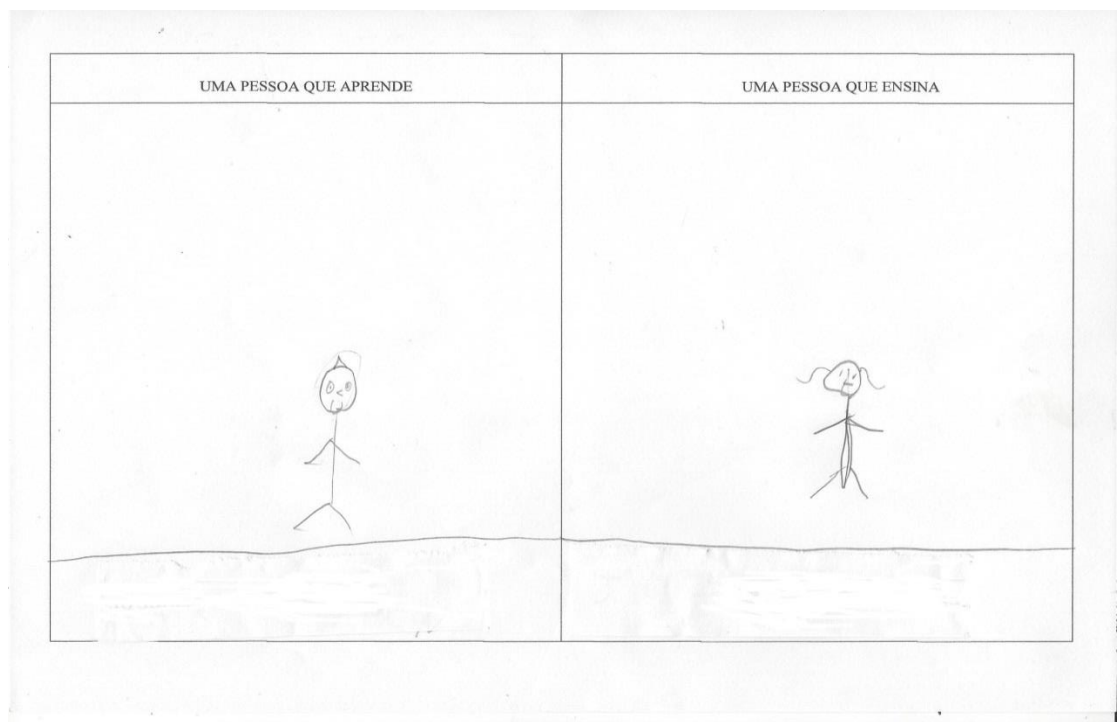
1. Primeiro, eu quero que você me fale de seus dados pessoais: seu nome? Quantos anos? Quantos filhos? Se você é casada (o)? Onde mora?
2. Qual a sua cidade de origem? Quanto tempo você mora nesta comunidade? Possui casa própria?
3. Qual a principal renda da família? Quem é responsável pelos afazeres domésticos?
4. Quem é responsável por acompanhar os filhos na escola?
5. Quantos filhos estudam nesta escola. Eu queria que você falasse das dificuldades que você enfrenta no dia a dia em casa e para enviar os filhos à escola?
6. Como você avalia o desempenho de seus filhos na escola?
7. Você acompanha os deveres de casa com eles?
8. Fale sobre sua fase escolar, até que série você estudou? Houve reprovações?
9. Vamos falar de seus pais. Seus pais sabem ler? Quantos irmãos você tem?
10. Seus pais te acompanhavam na escola?
11. Como você avalia a relação da escola com as famílias? Quais os pontos positivos e os pontos negativos?
12. Você participa de programa do governo?
13. E quanto ao ensino? O que você acha?
14. O que você acha da Escola Integral? Seus filhos estão na escola integral?
15. E sobre as drogas, o que você sabe sobre isso por aqui?
16. Para você, qual a importância da escola na formação de seus filhos?

APÊNDICE V – QUESTÕES PARA ENTREVISTA COM OS ALUNOS



1. Você gosta de vir à escola? O que você mais gosta na escola? O que você não gosta da escola?
2. O que você acha das atividades que você faz em sala de aula?
3. Você se lembra do que você fazia na escola quando você estava na educação infantil? Você gostava mais da escola quando você estava na educação infantil ou depois na alfabetização?
4. Como você acha que deveria ser as aulas que são dadas pelos professores?
5. O que você faz aqui na escola além das atividades da sala de aula? Você gosta de vir para Escola Integral? Por quê?
6. E as tarefas de casa, você faz sozinha ou alguém te ajuda em casa? Quem te ajuda em casa com as tarefas da escola?
7. Você já reprovou? Porque você acha que a professora deixou você retida? E esse ano você acha que vai passar? Por quê?
8. Agora eu quero que você represente para mim em forma de desenho uma pessoa que aprende e uma pessoa que ensina.

APÊNDICE VI – FOTOS DO CADERNO DE REFORÇO



ANEXO I – DESENHOS DOS ESTUDANTES**A - Representação da Vitória****B - Representação do Diogo**

ANEXO II – RELATÓRIO DE ENCAMINHAMENTO DE DIOGO

	GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COORDENAÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA	
---	--	---

FICHA DE SOLICITAÇÃO DE APOIO DO ALUNO
EDUCAÇÃO INFANTIL/SÉRIES INICIAIS

Professor (a)

Esta ficha objetiva colher dados que justifiquem o encaminhamento do aluno ao SEAA (Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem).

Solicitamos o **preenchimento detalhado**, pois as informações prestadas são imprescindíveis á compreensão do processo da aprendizagem do aluno.

Cabe ressaltar que o encaminhamento do aluno só deve ser realizado **após serem esgotados todos os recursos disponíveis** na Instituição Educacional.

Informamos que durante o processo avaliativo/interventivo serão realizadas observações no contexto escolar, reuniões e entrevistas que necessitam da sua participação.

1. DADOS DO ALUNO

Escola:		
Nome:		
Data De Nasc: 31/12/2007	Idade: 8 ANOS	Naturalidade:
Série/Ano:	Turma:	Turno: VESPERTINO
Possui:	<input type="checkbox"/> Relatório Médico;	<input type="checkbox"/> Relatório Psicopedagógico;
	<input type="checkbox"/> Adequação Curricular;	<input type="checkbox"/> Outros
	<input type="checkbox"/> Estudo De Caso	<input type="checkbox"/> Avaliação <input type="checkbox"/> Reavaliação



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA
COORDENAÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL
COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO
GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA



RELATÓRIO ESCOLAR

ESTUDANTE: _____ Data Nas: _____
Ano/Série: _____ Turno: Vespertino Turma: C prof.^a _____
Naturalidade: Brasília – DF Sexo: Masculino
Filiação: _____
Endereço: _____

O presente relatório tem por objetivo apresentar informações acerca do desenvolvimento do estudante, supracitado, no ambiente escolar.

O estudante _____ tem 7 anos de idade, cursa o 2º ano do Ensino Fundamental no _____. É uma criança carinhosa, porém tem um relacionamento conflitante com seus pares e a professora.

A Anamnese foi realizada com a avó do estudante _____, para conhecimento da queixa e aquisição de dados. Na coleta das informações foram levadas em consideração as etapas do desenvolvimento do estudante, desde a gravidez até o estágio atual, bem como os aspectos sociais sobre as doenças na infância, linguagem e vida escolar.

Durante a entrevista a avó relata que _____ é uma criança agitada e que não fica quieto. No período da gestação a mãe teve anemia e foi preciso fazer uso de sulfato ferroso. Ao nascer o estudante não necessitou de estímulo para chorar, não teve doença e nem precisou ficar internado ao nascer, porém apresenta um quadro de ~~bronquite e rinite alérgica~~. O estudante tem sono agitado, mexe muito, tem pesadelos constantes e dormi com a bisavó, porém não tem horário estabelecido para dormir. O estudante traz um histórico de vida marcado por uma ausência dos pais, configurando assim uma carência psico-afetiva.

Do ponto de vista intelectual apresenta uma estrutura cognitiva muito boa, reconhece as letras do alfabeto relacionando-as aos seus respectivos sons, escreve o próprio nome e lê palavras com padrões simples (BOLA, GATO, RATO, PATO, COLA...). Conforme o teste da psicogênese encontra-se no nível S (silábico).

Identifica as formas geométricas, cores, quantidades, realiza a contagem dos números em sua sequência de 1 a 15, quando estão desordenados, desconhece alguns. O uso do quebra-cabeça, jogo da memória e do alinhavo utilizado para observar a noção espacial e atenção, o estudante demonstrou desafios a vencer no que se refere à desatenção e falta de concentração.

Apresenta desafios a vencer no que se refere à leitura e a escrita; ao relacionamento com os seus pares na construção de regras para o bom convívio em grupo relacionando-se amigavelmente com professor e demais; a inquietude e a baixa concentração; a organização e zelo com o material escolar.

Em relação aos aspectos sociais e emocionais apresenta um comportamento fora do comum para o convívio em grupo, pois está constantemente em conflito com os seus pares usando de meios físicos para alcançar o que deseja; nos momentos de conflitos coloca-se como espectador, mesmo quando está clara sua participação e costuma utilizar inverdades para justificar seus atos ou relatar as atitudes dos colegas. Tal comportamento provoca no

estudante uma inquietude no qual demonstra uma necessidade de movimentação contínua, que tem interferido em seu desempenho escolar.

Nos momentos de realização das atividades individuais e em grupo o estudante só realiza as mesmas com a intervenção da professora, porém dificilmente mantém a concentração, pois) se distrai com muita facilidade e não obedece aos comandos/combinados da sala de aula.

Em sala de aula a professora sempre procura trabalhar por meio de conversas sobre a importância do cumprimento das regras e limites para que o mesmo possa ter um melhor desempenho nas atividades propostas.

Mesmo não tendo alcançado os objetivos e habilidades necessárias para o ano que está cursando, ainda não demonstra interesse em participar das atividades propostas em sala de aula.

Foi sugerido à família do estudante que trabalhassem a questão da autonomia e da organização da rotina diária do mesmo por meio do desenvolvimento de atividades que o propicie em momentos de exercício dessa habilidade e manter o diálogo, orientando e trabalhando limites e regras.

Vale ressaltar que esta Instituição de Ensino encontra-se sem psicólogo escolar, por isso não foi possível à realização de um relatório psicopedagógico com avaliação da capacidade mental.

A escola preocupada com o rendimento do estudante oferece-lhe um atendimento no Serviço Especializado de Apoio à Aprendizagem - SEAA, no qual o mesmo comparece assiduamente, mostrando interesse e entusiasmo durante o atendimento.

Por fim, ressaltamos a necessidade do acompanhamento familiar para que o estudante possa ter um melhor desenvolvimento.

Sem mais, colocamo-nos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Assinatura Pedagoga - SEAA

Recebido em 16/12/2015

5. DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES OBSERVADAS NO DESEMPENHO ESCOLAR COM OU SEM AJUDA, ASSINALE AS ALTERNATIVAS QUE MAIS SE APROXIMA DO ALUNO QUANTO À(AO):

<p>PRÉ – NOME</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> IDENTIFICA</p> <p><input type="checkbox"/> NÃO IDENTIFICA</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> COPIA SEM FICHA</p> <p><input type="checkbox"/> COPIA COM FICHA</p> <p><input type="checkbox"/> NÃO ESCREVE</p>	<p>2. PSICOGENESE</p> <p><input type="checkbox"/> PS- 1</p> <p><input type="checkbox"/> PS – 2</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> SILÁBICO</p> <p><input type="checkbox"/> SILÁBICO – ALFABÉTICO</p> <p><input type="checkbox"/> ALFABETIZADO I</p> <p><input type="checkbox"/> ALFABETIZADO II</p> <p><input type="checkbox"/> ALFABETIZADO III</p> <p><input type="checkbox"/> ALFABETIZADO IV</p>	<p>3. ALFABETO</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> RECONHECE</p> <p><input type="checkbox"/> NÃO RECONHECE</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> FAZ RELAÇÃO LETRA/SOM</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> GRAFA TODAS AS LETRAS</p> <p><input type="checkbox"/> GRAFA ALGUMAS: QUAIS:</p> <p><input type="checkbox"/> NÃO GRAFA</p>
<p>4. LEITURA</p> <p><input type="checkbox"/> SILABADA</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> SOLETRA</p> <p><input type="checkbox"/> FLUENTE</p> <p><input type="checkbox"/> GAGUEJA</p> <p><input type="checkbox"/> SILENCIOSA</p> <p><input type="checkbox"/> CONFUNDE LETRA /SOM</p> <p>QUAIS:</p>	<p>5. COMUNICAÇÃO</p> <p><input type="checkbox"/> DADOS PESSOAIS</p> <p><input type="checkbox"/> RECADOS</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> COERÊNCIA NO DIÁLOGO</p> <p><input type="checkbox"/> AUTONOMIA</p> <p><input type="checkbox"/> DEPENDÊNCIA</p>	<p>6. ESCRITA</p> <p><input type="checkbox"/> OMIETE FONEMA</p> <p><input type="checkbox"/> TROCA FONEMA</p> <p><input type="checkbox"/> EMENDA PALAVRAS</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> SEGMENTA PALAVRAS</p> <p><input type="checkbox"/> ESCREVE PALAVRAS CORRETAS</p>

<p>7. SISTEMA DE NUMERAÇÃO</p> <p><input type="checkbox"/> RECONHECE ATÉ?.....</p> <p><input type="checkbox"/> NÃO RECONHECE</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> FAZ CONTAGEM ORAL</p> <p><input type="checkbox"/> NÃO FAZ CONTAGEM ORAL</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> ESCREVE</p> <p><input type="checkbox"/> NÃO ESCREVE</p> <p><input type="checkbox"/> RELACIONA NÚMERO/QUANTIDADE</p>	<p>8. PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> OPERAÇÕES SIMPLES</p> <p><input type="checkbox"/> ADIÇÃO COM RESERVA</p> <p><input type="checkbox"/> SUBTRAÇÃO COM RESERVA</p> <p><input type="checkbox"/> SERIAÇÃO</p> <p><input type="checkbox"/> CLASSIFICA</p> <p><input type="checkbox"/> MULTIPLICAÇÃO</p> <p><input type="checkbox"/> DIVISÃO</p> <p><input type="checkbox"/> FRAÇÃO</p> <p><input type="checkbox"/> INTERPRETA SITUAÇÃO PROBLEMA</p> <p><input type="checkbox"/> SISTEMA MONETÁRIO</p>	<p>9. INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> INTERPRETAÇÃO ORAL COM COERÊNCIA</p> <p><input type="checkbox"/> INTERPRETAÇÃO ORAL SEM COERÊNCIA</p> <p><input type="checkbox"/> INTERPRETAÇÃO ESCRITA COM COERÊNCIA</p> <p><input type="checkbox"/> INTERPRETAÇÃO ESCRITA SEM COERÊNCIA</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> PRODUÇÃO DE PALAVRAS COM COERÊNCIA</p> <p><input type="checkbox"/> PRODUÇÃO DE PALAVRAS SEM COERÊNCIA</p> <p><input type="checkbox"/> PRODUÇÃO DE FRASES COM COERÊNCIA</p> <p><input type="checkbox"/> PRODUÇÃO DE FRASES SEM COERÊNCIA</p> <p><input type="checkbox"/> PRODUÇÃO DE TEXTOS COERENTES</p> <p><input type="checkbox"/> PRODUÇÃO DE TEXTOS SEM COERÊNCIA</p> <p><input type="checkbox"/> PRODUÇÃO ORAL COM COERÊNCIA</p> <p><input type="checkbox"/> PRODUÇÃO ORAL SEM COERÊNCIA</p>
<p>10. LINGUAGEM</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> VERBAL</p> <p><input type="checkbox"/> NÃO VERBAL</p> <p><input type="checkbox"/> GESTUAL</p> <p><input type="checkbox"/> ESCRITA</p> <p><input type="checkbox"/> DIFICULDADE NA FALA</p> <p><input type="checkbox"/> DIFICULDADE NA ESCRITA</p>	<p>11. ATIVIDADE DE VIDA AUTÔNOMA</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> TOTALMENTE INDEPENDENTE</p> <p><input type="checkbox"/> PARCIALMENTE INDEPEND.</p> <p><input type="checkbox"/> COM CONTROLE ESFINCTER</p> <p><input type="checkbox"/> SEM CONTROLE ESFINCTER</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> NOÇÃO DE PERIGO (não)</p> <p><input type="checkbox"/> AUTONOMIA</p>	<p>12. ATIVIDADE DE VIDA SOCIAL</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> TOTALMENTE INDEPENDENTE</p> <p><input type="checkbox"/> PARCIALMENTE INDEPEND.</p> <p><input type="checkbox"/> IDENTIFICA COM SEUS PARES</p> <p><input type="checkbox"/> IDENTIFICA COM CRIANÇAS MENORES</p>

<u>13. SÓCIO – AFETIVA</u>	<u>14. CORES</u>	<u>15. LATERALIDADE</u>
<input type="checkbox"/> COOPERAÇÃO	<input checked="" type="checkbox"/> VERMELHO	<input checked="" type="checkbox"/> DIREITA
<input type="checkbox"/> RESPEITO	<input checked="" type="checkbox"/> AZUL	<input checked="" type="checkbox"/> ESQUERDA
<input checked="" type="checkbox"/> LIMITES SIM / NÃO	<input checked="" type="checkbox"/> AMARELO	
<input type="checkbox"/> INTERAÇÃO	<input checked="" type="checkbox"/> VERDE	
<input type="checkbox"/> COLETIVO	<input checked="" type="checkbox"/> CORES SECUNDÁRIAS	
<input type="checkbox"/> ISOLAMENTO	<input type="checkbox"/> NÃO RECONHECE	
<input type="checkbox"/> LIDERANÇA		
<u>16. FORMAS</u>	<u>17. ORIENTAÇÃO TEMPORAL</u>	<u>18. SEQUÊNCIA LÓGICA</u>
<input checked="" type="checkbox"/> TRIÂNGULO	<input checked="" type="checkbox"/> DIA / NOITE	<input checked="" type="checkbox"/> SIM
<input checked="" type="checkbox"/> QUADRADO	<input checked="" type="checkbox"/> HOJE/ ONTEM / AMANHÃ	<input type="checkbox"/> NÃO
<input checked="" type="checkbox"/> CÍRCULO	<input checked="" type="checkbox"/> AGORA/DEPOIS	
<input checked="" type="checkbox"/> RETÂNGULO	<input checked="" type="checkbox"/> DIAS DA SEMANA	
<input type="checkbox"/> NÃO RECONHECE	<input checked="" type="checkbox"/> MESES DO ANO	
	<input type="checkbox"/> DATA DE ANIVERSÁRIO	
	<input checked="" type="checkbox"/> IDADE	

OBS:TORNA-SE IMPRECINDÍVEL A ASSINATURA DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ENCAMINHAMENTO. O SEAA SÓ RECEBERÁ ESTA FICHA COM TODAS AS ASSINATURAS.

PROFESSOR(A):
COORDENADOR:
DIREÇÃO:
PAI OU RESPONSÁVEIS:

DATA DO PREENCHIMENTO: ___ / ___ / ___.

DATA DO RECEBIMENTO PELO SEAA: ___ / ___ / ___.

ASSINATURA DO SEAA



GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
DIRETORIA REGIONAL DE ENSINO
Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem



Aluno (a):	D. Nasc: 31/12/2007
Responsáveis:	Parentesco:
Endereço:	Parentesco:
Escola:	Telefone:
	Profº:

O (a) Aluno (a) encontra-se em avaliação/atendimento por esta Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem pelas queixas de:

que necessita vencer desafios no que se refere à dificuldade de concentração, problemas de comportamento (inquietude e agressividade), organização e elaboração.

Solicitamos parecer de avaliação médica na especialidade assinada abaixo, além de outros esclarecimentos necessários para propiciar melhor atendimento do educando:

- () Audiometria
() Oftalmologia
(X) Neurologia
() Psiquiatria

Tal solicitação deve-se à necessidade de complementação diagnóstica para adequações curriculares e orientações nos atendimentos escolares visando o desenvolvimento global do aluno.

Colocamo-nos à disposição para maiores informações da área psicopedagógica.

Data 16/12/2015.

Atenciosamente;

Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem

EA/AA/INCPDREC2007/19/03DOC

ANEXO III – RA_v DE DIOGO DO 4º BIMESTRE DE 2016



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

REGISTRO DE AVALIAÇÃO – RA_v
Formulário 1: Descrição do Processo de Aprendizagem do Estudante
ANO LETIVO: 2016
Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Coordenação Regional de Ensino: C

Unidade Escolar: _____

Ano: **2016** Turma: _____ Turno: Matutino Vespertino Integral

Professor(a): _____

Estudante: _____

4º BIMESTRE

Total de dias letivos: 49

Total de Faltas: 02

Professor (a), ao elaborar o Registro de Avaliação (RA_v) - Descrição do Processo de Aprendizagem do Estudante, é importante considerar, conforme as DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO (2014, p.49) “que o mesmo contenha elementos da avaliação diagnóstica observados pelo docente e/ou pelo Conselho de Classe: as aprendizagens evidenciadas e as dificuldades percebidas devem ser descritas na primeira parte do documento. Em seguida, **devem-se** apresentar as estratégias utilizadas ou as intervenções conduzidas para sanar tais dificuldades, bem como os resultados das intervenções e outras orientações que se fizerem necessárias para que o registro cumpra a sua função formativa”. **Importante considerar também** o Currículo em Movimento da Educação Básica, da SEEDF, e o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

Durante o bimestre observou-se que o estudante escreve de forma silábica- alfabética (é a fase que utiliza-se de sílabas para representar as palavras, atribuindo valores sonoros as sílabas que compõem as palavras.) e em relação aos conteúdos propostos o estudante demonstrou dificuldades em compreendê-los. Percebeu-se que o estudante é disperso durante as atividades propostas apresentando falta de concentração e atenção, levando assim o não entendimento dos conteúdos propostos. Na maioria das vezes não participa da aula demonstra desinteresse e distração. Com isso observou-se que no momento da aula o interesse do estudante está em provocar conflitos para chamar a atenção dos colegas para si. As atividades que envolvam transcrever do livro ou do quadro o aluno não as realiza. Geralmente suas tarefas ficam incompletas, pois ele tem muita falta de coragem para executá-las.

As habilidades e competências trabalhadas em língua portuguesa foram: Carta / bilhete / convite / cartão postal e outros – estudo do gênero e produção de acordo com o contexto de uso. Contos de fadas, dificuldades ortográficas, reconto e reescrita de histórias acrescentando ou mudando personagens ou uma parte (início, meio e fim), leitura e interpretação de texto.

As habilidades e competências trabalhadas para desenvolver a matemática foram: Noções de divisão (ideias de repartir em partes iguais e determinação de quantas vezes uma quantidade cabe em outra), sistema de medidas de capacidade operações e situações problemas envolvendo as operações estudadas, sistema



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL
SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA

de numeração decimal até o 999; (valor posicional dos números, composição e decomposição, ordem crescente e decrescente, antecessor e sucessor, menor que, maior que e igual à).

Os conteúdos trabalhados em ciências, história e geografia foram: Poluição (meio ambiente, das águas, visual, sonora), ar, plantas (função das plantas, introdução à fotossíntese), culturas africanas biodiversidade: relevo.

Nestes conteúdos acima citados percebeu-se que o estudante demonstrou pouca assimilação e aprendizado.

Na expectativa de sanar os desafios evidenciados, o estudante contará com aulas de reforço e intervenções contínuas.

Foram realizadas atividades diversificadas com jogos e brincadeiras para desenvolver habilidades no desenvolvimento lógico matemático, na leitura e na escrita.

Em relação a higiene do corpo não faz corretamente, e os seus pertences e materiais não os cuidam deixando assim transparecer uma desorganização.

No que se refere à motricidade acompanha com coordenação, as atividades rítmicas e de expressão com as diferentes partes do corpo.

Em relação a sua interação com os colegas de sala, o estudante demonstrou compreensão das regras propostas e apresentou ser mais afetivo com os colegas.

De acordo com os objetivos que a série propõe o estudante, não encontra-se apto para cursar a série seguinte (4º ano), com isso ficará retido na série em que se encontra (3º ano).

DF, 16 de Dezembro de 2016

Assinatura/Matrícula do (a) Professor (a)

Assinatura/Matrícula do Supervisor (a)

Assinatura do Pai/Mãe/Responsável Legal

Resultado Final (Preencher somente no 4º bimestre)

Aprovado Reprovado Abandono Cursando

OBSERVAÇÕES GERAIS: a) O RAV - *Formulário 1*: Descrição do Processo de Aprendizagem do Estudante é o documento oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o qual, quando solicitado, deve ser apresentado à Coordenação de Supervisão Institucional e Normas de Ensino - COSINE; b) Constitui documento de escrituração escolar que também compõe o

ANEXO IV – ATIVIDADES DE DIOGO

A – TESTE DA PSICOGÊNESE A PARTIR DO LIVRO “O GRANDE E MARAVILHOSO LIVRO DA FAMÍLIA”

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL

TESTE DA PSICOGÊNESE 2º E 3º ANO

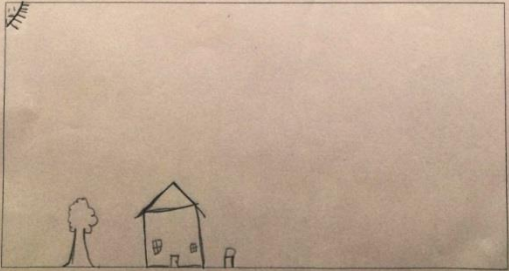
NOME DO ESTUDANTE: _____ DATA: 14/06/2017

TURMA/ ANO: _____ PROFESSOR (A): _____

() INICIAL () 1º BIMESTRE (X) 2º BIMESTRE () 3º BIMESTRE () 4º BIMESTRE.

1- Família familiar	6- BATELÃO banheiro
2- Pequeno pequeno	7- SÓZEL DE grande
3- KORE di cores	8- Mãe mãe
4- FOX e cor	9- Aveia animal
5- Di Filote diferente	10- ABRACO abraço

FRASE: TODAS AS FAMÍLIAS SÃO DIFERENTES
 Todas as famílias são diferentes





B – ATIVIDADE DE PRODUÇÃO TEXTUAL

1 NUMA TARDE DE VERÃO
 2 MENINO
 3 VELHO CAGETE
 4 PALHAÇO
 5 UM VIDRO
 6 DESCOBRI A PRINCESA ENCANTADA
 7 FANTASMA

1 NUMA TARDE DE VERÃO
 O MENINO O FANTASMA E A SA CUTO
 O MENINO LEVOU UM CUTO
 DO FANTASMA NA CASA
 O PALHAÇO SAU O MENINO O VIDRO
 O PALHAÇO CAU DE CEZ A ENCANTADA
 FORO FELI PARAS PE

ANEXO V – RELATÓRIO DE ENCAMINHAMENTO DE VITÓRIA

 GDF	GOVERNO DO DISTRITO FEDERAL SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA COORDENAÇÃO DE ENSINO FUNDAMENTAL COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO DE GERÊNCIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ESCOLA CLASSE	
--	---	---

FICHA DE SOLICITAÇÃO DE APOIO DO ALUNO
EDUCAÇÃO INFANTIL/SÉRIES INICIAIS

Professor (a)

Esta ficha objetiva colher dados que justifiquem o encaminhamento do aluno ao SEAA (Serviço Especializado de Apoio a Aprendizagem).

Solicitamos o **preenchimento detalhado**, pois as informações prestadas são imprescindíveis à compreensão do processo da aprendizagem do aluno.

Cabe ressaltar que o encaminhamento do aluno só deve ser realizado **após serem esgotados todos os recursos disponíveis** na Instituição Educacional.

Informamos que durante o processo avaliativo/interventivo serão realizadas observações no contexto escolar, reuniões e entrevistas que necessitam da sua participação.

1. DADOS DO ALUNO

Escola:			
Nome:			
Data De Nasc:	17/12/2005	Idade:	10 anos
Série/Ano:	4º	Naturalidade:	Brasília
		Turma:	A
		Turno:	respetivo
Possui:	<input type="checkbox"/> Relatório Médico;	<input type="checkbox"/> Relatório Psicopedagógico;	
	<input type="checkbox"/> Adequação Curricular;	<input type="checkbox"/> Outros	
	<input type="checkbox"/> Estudo De Caso	<input checked="" type="checkbox"/> Avaliação	<input type="checkbox"/> Reavaliação

2. DADOS FAMILIARES

NOME DO PAI:	IDADE:
NOME DA MÃE:	IDADE:
RESPONSÁVEL:	
ENDEREÇO:	
TELEFONE RES.:	FONE TRABALHO:

3. DADOS DO (A) PROFESSOR (A)

PROFESSOR (A):
HORARIO DE COORDENAÇÃO: 09 às 12:00 h
TELEFONE DE CONTATO:

4. MOTIVO DO ENCAMINHAMENTO

<input checked="" type="checkbox"/> BAIXO RENDIMENTO ESCOLAR	<input type="checkbox"/> PROBLEMAS EMOCIONAIS
<input checked="" type="checkbox"/> DIFICULDADE VISUAL	<input type="checkbox"/> PROBLEMAS DE COMPORTAMENTO
<input type="checkbox"/> DIFICULDADE PSICOMOTORA	<input type="checkbox"/> PROBLEMAS NA FALA
<input type="checkbox"/> DIFICULDADE AUDITIVA	<input type="checkbox"/> REAVLIAÇÃO
<input type="checkbox"/> INDICADORES DE SUPERDOTAÇÃO	<input type="checkbox"/> OUTROS:
JUSTIFICATIVA: A estudante demonstra baixo rendimento escolar em todas as áreas do conteúdo: leitura, escrita, pouca compreensão do que ler, dificuldade com a escrita, dificuldade em concluir as atividades propostas em tudo que é proposto.	
OBS:	

OBS:TORNA-SE IMPRECINDÍVEL A ASSINATURA DOS ENVOLVIDOS NO PROCESSO DE ENCAMINHAMENTO. O SEAA SÓ RECEBERÁ ESTA FICHA COM TODAS AS ASSINATURAS.

PROFESSOR(A):	
COORDENADOR:	
DIREÇÃO:	
PAI OU RESPONSÁVEIS:	

DATA DO PREENCHIMENTO: 28/05/2015

DATA DO RECEBIMENTO PELO SEAA: 28/05/15



ASSINATURA DO SEAA

DAS COMPETÊNCIAS E HABILIDADES OBSERVADAS NO DESEMPENHO ESCOLAR COM OU SEM AJUDA, ASSINALE AS ALTERNATIVAS QUE MAIS SE APROXIMA DO ALUNO QUANTO À(AO):

PRÉ - NOME	2. PSICOGENESE	3. ALFABETO
<input checked="" type="checkbox"/> IDENTIFICA <input type="checkbox"/> NÃO IDENTIFICA <input type="checkbox"/> COPIA SEM FICHA <input type="checkbox"/> COPIA COM FICHA <input type="checkbox"/> NÃO ESCREVE	<input type="checkbox"/> PS- 1 <input type="checkbox"/> PS - 2 <input type="checkbox"/> SILÁBICO <input type="checkbox"/> SILÁBICO - ALFABÉTICO <input checked="" type="checkbox"/> ALFABETIZADO I <input type="checkbox"/> ALFABETIZADO II <input type="checkbox"/> ALFABETIZADO III <input type="checkbox"/> ALFABETIZADO IV	<input checked="" type="checkbox"/> RECONHECE <input type="checkbox"/> NÃO RECONHECE <input type="checkbox"/> FAZ RELAÇÃO LETRA/SOM <input type="checkbox"/> GRAFA TODAS AS LETRAS <input type="checkbox"/> GRAFA ALGUMAS: QUAIS: <input type="checkbox"/> NÃO GRAFA
4. LEITURA	5. COMUNICAÇÃO	6. ESCRITA
<input type="checkbox"/> SILABADA <input type="checkbox"/> SOLETRA <input checked="" type="checkbox"/> FLUENTE <input type="checkbox"/> GAGUEJA <input type="checkbox"/> SILENCIOSA <input type="checkbox"/> CONFUNDE LETRA /SOM QUAIS:	<input type="checkbox"/> DADOS PESSOAIS <input type="checkbox"/> RECADOS <input checked="" type="checkbox"/> COERÊNCIA NO DIÁLOGO <input checked="" type="checkbox"/> AUTONOMIA <input type="checkbox"/> DEPENDÊNCIA	<input checked="" type="checkbox"/> OMITTE FONEMA <input checked="" type="checkbox"/> TROCA FONEMA <input checked="" type="checkbox"/> EMENDA PALAVRAS <input type="checkbox"/> SEGMENTA PALAVRAS <input type="checkbox"/> ESCREVE PALAVRAS CORRETAS

<p>SISTEMA DE NUMERAÇÃO</p> <p><input type="checkbox"/> RECONHECE ATÉ? <u>1000</u>.....</p> <p><input type="checkbox"/> NÃO RECONHECE</p> <p><input type="checkbox"/> FAZ CONTAGEM ORAL</p> <p><input type="checkbox"/> NÃO FAZ CONTAGEM ORAL</p> <p><input type="checkbox"/> ESCREVE</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> NÃO ESCREVE</p> <p><input type="checkbox"/> RELACIONA NÚMERO/QUANTIDADE</p>	<p>8. PENSAMENTO LÓGICO-MATEMÁTICO</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> OPERAÇÕES SIMPLES</p> <p><input type="checkbox"/> ADIÇÃO COM RESERVA</p> <p><input type="checkbox"/> SUBTRAÇÃO COM RESERVA</p> <p><input type="checkbox"/> SERIAÇÃO</p> <p><input type="checkbox"/> CLASSIFICA</p> <p><input type="checkbox"/> MULTIPLICAÇÃO</p> <p><input type="checkbox"/> DIVISÃO</p> <p><input type="checkbox"/> FRAÇÃO</p> <p><input type="checkbox"/> INTERPRETA SITUAÇÃO PROBLEMA</p> <p><input type="checkbox"/> SISTEMA MONETÁRIO</p>	<p>9. INTERPRETAÇÃO E PRODUÇÃO DE TEXTO</p> <p><input type="checkbox"/> INTERPRETAÇÃO ORAL COM COERÊNCIA</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> INTERPRETAÇÃO ORAL SEM COERÊNCIA</p> <p><input type="checkbox"/> INTERPRETAÇÃO ESCRITA COM COERÊNCIA</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> INTERPRETAÇÃO ESCRITA SEM COERÊNCIA</p> <p><input type="checkbox"/> PRODUÇÃO DE PALAVRAS COM COERÊNCIA</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> PRODUÇÃO DE PALAVRAS SEM COERÊNCIA</p> <p><input type="checkbox"/> PRODUÇÃO DE FRASES COM COERÊNCIA</p> <p><input type="checkbox"/> PRODUÇÃO DE FRASES SEM COERÊNCIA</p> <p><input type="checkbox"/> PRODUÇÃO DE TEXTOS COERENTES</p> <p><input type="checkbox"/> PRODUÇÃO DE TEXTOS SEM COERÊNCIA</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> PRODUÇÃO ORAL COM COERÊNCIA</p> <p><input type="checkbox"/> PRODUÇÃO ORAL SEM COERÊNCIA</p>
<p>10. LINGUAGEM</p> <p><input type="checkbox"/> VERBAL</p> <p><input type="checkbox"/> NÃO VERBAL</p> <p><input type="checkbox"/> GESTUAL</p> <p><input type="checkbox"/> ESCRITA</p> <p><input type="checkbox"/> DIFICULDADE NA FALA</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> DIFICULDADE NA ESCRITA</p>	<p>11. ATIVIDADE DE VIDA AUTÔNOMA</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> TOTALMENTE INDEPENDENTE</p> <p><input type="checkbox"/> PARCIALMENTE INDEPEND.</p> <p><input type="checkbox"/> COM CONTROLE ESFINCTER</p> <p><input type="checkbox"/> SEM CONTROLE ESFINCTER</p> <p><input type="checkbox"/> NOÇÃO DE PERIGO</p> <p><input type="checkbox"/> AUTONOMIA</p>	<p>12. ATIVIDADE DE VIDA SOCIAL</p> <p><input type="checkbox"/> TOTALMENTE INDEPENDENTE</p> <p><input type="checkbox"/> PARCIALMENTE INDEPEND.</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> IDENTIFICA COM SEUS PARES</p> <p><input type="checkbox"/> IDENTIFICA COM CRIANÇAS MENORES</p>

<p>13. SÓCIO – AFETIVA</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> COOPERAÇÃO</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> RESPEITO</p> <p><input type="checkbox"/> LIMITES SIM /NÃO</p> <p><input type="checkbox"/> INTERAÇÃO</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> COLETIVO</p> <p><input type="checkbox"/> ISOLAMENTO</p> <p><input type="checkbox"/> LIDERANÇA</p>	<p>14. CORES</p> <p><input type="checkbox"/> VERMELHO</p> <p><input type="checkbox"/> AZUL</p> <p><input type="checkbox"/> AMARELO</p> <p><input type="checkbox"/> VERDE</p> <p><input type="checkbox"/> CORES SECUNDÁRIAS</p> <p><input type="checkbox"/> NÃO RECONHECE</p>	<p>15. LATERALIDADE</p> <p><input type="checkbox"/> DIREITA</p> <p><input type="checkbox"/> ESQUERDA</p>
<p>16. FORMAS</p> <p><input type="checkbox"/> TRIÂNGULO</p> <p><input type="checkbox"/> QUADRADO</p> <p><input type="checkbox"/> CÍRCULO</p> <p><input type="checkbox"/> RETÂNGULO</p> <p><input type="checkbox"/> NÃO RECONHECE</p>	<p>17. ORIENTAÇÃO TEMPORAL</p> <p><input type="checkbox"/> DIA / NOITE</p> <p><input type="checkbox"/> HOJE/ ONTEM /AMANHÃ</p> <p><input type="checkbox"/> AGORA/DEPOIS</p> <p><input type="checkbox"/> DIAS DA SEMANA</p> <p><input type="checkbox"/> MESES DO ANO</p> <p><input type="checkbox"/> DATA DE ANIVERSÁRIO</p> <p><input type="checkbox"/> IDADE</p>	<p>18. SEQUÊNCIA LÓGICA</p> <p><input checked="" type="checkbox"/> SIM</p> <p><input type="checkbox"/> NÃO</p>

	GDF-SEE SUBEE COORDENAÇÃO DE POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA ETAPAS MODALIDADES E TEMÁTICAS ESPECIAIS DE ENSINO. GERÊNCIA DE ORIENTAÇÃO E SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM	
	COORDENAÇÃO REGIONAL DE ENSINO	
	SERVIÇO ESPECIALIZADO DE APOIO À APRENDIZAGEM	
	EQUIPE ESPECIALIZADA DE APOIO À APRENDIZAGEM - EEAA	

Aluno (a):	D. Nasc: 17/12/2005
Responsáveis:	Parentesco:
Endereço:	Parentesco:
Escola:	Telefone:
	Prof:

(a) Aluno (a) encontra-se em avaliação/atendimento por esta Equipe Especializada de Apoio à Aprendizagem pelas queixas de:

A estudante apresenta dificuldade de concentração e lentidão além da falta de atenção interferindo no rendimento escolar.

Solicitamos parecer de avaliação médica na especialidade assinalada abaixo, além de outros esclarecimentos necessários para propiciar melhor atendimento do educando:

- Audiometria *(fazer exame do PAC)*
- Oftalmologia
- Neurologia
- Psiquiatria

Tal solicitação deve-se à necessidade de complementação diagnóstica para adequações curriculares e orientações nos atendimentos escolares visando o desenvolvimento global do aluno.

Colocamo-nos à disposição para maiores informações da área psicopedagógica.

Data 01/12/2016

Atenciosamente;

Equipe Aprendizagem

Recebido em 01.12.16

ANEXO VI – RA_v DE VITÓRIA DO 4º BIMESTRE DE 2016



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO
DISTRITO FEDERAL SUBSECRETARIA DE EDUCAÇÃO
BÁSICA

REGISTRO DE AVALIAÇÃO – RA_v
Formulário 1: Descrição do Processo de Aprendizagem do Estudante
ANO LETIVO: 2016
Ensino Fundamental – Anos Iniciais

Coordenação Regional de Ensino: _____

Unidade Escolar: _____

Ano: **5º ano** Turma: **A** Turno: Matutino Vespertino Integral

Professor(a) _____

Estudante: _____

4º BIMESTRE

Total de dias letivos: **49**

Total de Faltas: _____

Professor (a), ao elaborar o Registro de Avaliação (RA_v) - Descrição do Processo de Aprendizagem do Estudante, é importante considerar, conforme as DIRETRIZES DE AVALIAÇÃO (2014, p.49) “que o mesmo contenha elementos da avaliação diagnóstica observados pelo docente e/ou pelo Conselho de Classe: as aprendizagens evidenciadas e as dificuldades percebidas devem ser descritas na primeira parte do documento. Em seguida, **devem-se** apresentar as estratégias utilizadas ou as intervenções conduzidas para sanar tais dificuldades, bem como os resultados das intervenções e outras orientações que se fizerem necessárias para que o registro cumpra a sua função formativa”. **Importante considerar também** o Currículo em Movimento da Educação Básica, da SEEDF, e o Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

Durante esse bimestre letivo foi possível observar que a estudante demonstrou vivenciar alguns conflitos para a realização das atividades propostas, realizando as mesmas quase sempre com auxílio do docente. De acordo com a psicogênese da língua escrita evoluiu dentro do próprio nível (A1). Produz pequenos textos sem se atentar para estruturação básica do mesmo (paragrafação, acentuação, redundância, etc), sua sequência lógica de ideias não se dá somente pelos fatos ocorridos no texto, pois faz uso da imaginação para completar os acontecimentos da história que não consegue lembrar. Sua leitura e interpretação textual é parcialmente satisfatória. Vivencia conflitos diversos para identificar “os porquês” a serem utilizados em diferentes contextos. No que se refere a gramática identifica: verbo, advérbio, pronomes pessoais do caso reto e oblíquo, tipos de adjetivos de forma parcial. Não se atenta ao sujeito e predicado de frases diversas.

Quanto ao raciocínio lógico matemático apresenta dificuldades para identificar tipos de fração, vivencia conflitos diversos na resolução de situações problemas,

representa frações e identifica através de desenho de forma parcial. Ainda realiza operações simples de adição e subtração, se confundindo eventualmente na divisão e multiplicação, no passo-a passo do processo de realização das mesmas.

Em História e geografia compreende aspectos históricos do Brasil colônia de forma parcial, principalmente no que se refere à trabalho livre e escravo , ainda identifica alguns aspectos climáticos e tipos de vegetações diversas do Brasil também parcialmente.

Ainda compreende a importância do cérebro para o bom funcionamento do organismo, porém não se atenta a suas estruturas e funções. De acordo com o proposto para esse ano letivo a estudante obteve um desenvolvimento insatisfatório, pois vivenciou conflitos diversos não atingindo as habilidades e competências básicas necessárias, principalmente no que se refere à psicogênese da língua escrita, pois ainda se encontra em processo de alfabetização, por essa razão não se encontra apta à seguir para a próxima etapa de ensino.

22 de dezembro de 2016

Assinatura/Matrícula do(a) Professor(a)

Assinatura/Matrícula do(a) Coordenador(a)

Assinatura do(a) Pai/Mãe ou Responsável Legal

Resultado Final (Preencher somente no 4º bimestre)Aprovado Reprovado Abandono Cursando

OBSERVAÇÕES GERAIS: **a)** O RA_v – **Formulário 1**: Descrição do Processo de Aprendizagem do Estudante é o documento oficial da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, o qual, quando solicitado, deve ser apresentado à Coordenação de Supervisão Institucional e Normas de Ensino – COSINE; **b)** Constitui documento de escrituração escolar **que também compõe** o dossiê do estudante, **devendo o documento original**, acompanhá-lo **em caso de transferência**; **c)** Deve ser compartilhado com as famílias e/ou os responsáveis legais e **com o próprio estudante**, ao final de cada bimestre; **d)** Constitui fonte informativa **para** o trabalho pedagógico com o estudante; **e)** Deve ser preenchido sem emendas ou rasuras; **f)** O **Campo “Resultado Final”** deve ser preenchido **apenas ao final do 4º Bimestre, marcando: f.1.) Cursando** para todos os estudantes que estejam matriculados no 1º ou no 2º ano do 1º Bloco (Bloco Inicial de Alfabetização – BIA); e para todos os estudantes matriculados no 4º ano do 2º Bloco, bem como para aqueles estudantes beneficiados com a **“Adequação Curricular na Temporalidade”**; **f.2.) Reprovado**, apenas ao final do 3º ano do 1º Bloco (Bloco Inicial de Alfabetização - BIA), **quando for o caso**; e, ao final do 5º ano do 2º Bloco, para aqueles estudantes matriculados em Unidades Escolares que aderiram à Organização Escolar do 2º Ciclo para as aprendizagens, quando for o caso; **e, f.3.) Reprovado, quando for o caso**, para todos os estudantes que estejam matriculados no 4º ou no 5º ano do Ensino Fundamental, cuja **Organização Escolar é Seriada**; **f.4.) Reprovado**, para todos os estudantes que excederam aos 25% (vinte e cinco por cento) de faltas permitidas, nos termos do Regimento Escolar. **g)** O RA_v – **Formulário 1** deve ser assinado pelo(a) Professor(a), Coordenador(a) Pedagógico(a) e Pai/Mãe ou Responsável Legal do Estudante..

