

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM PSICOLOGIA APLICADA

*No cotidiano da escola (pública):
algumas contribuições da Psicologia Escolar
para a prática de professoras das séries
iniciais do Ensino Fundamental*

Pesquisadora responsável
Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE PSICOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM PSICOLOGIA APLICADA

*No cotidiano da escola (pública):
algumas contribuições da Psicologia Escolar para
a prática de professoras das séries iniciais do Ensino
Fundamental.*

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Psicologia, em cumprimento às exigências do Programa de pós-graduação em Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia, sob orientação da professora Dr^a Sílvia Maria Cintra da Silva.

Área de concentração: Psicologia do Desenvolvimento Humano e Aprendizagem

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes

Uberlândia- MG

2005

FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborado pelo Sistema de Bibliotecas da UFU - Setor de
Catalogação e Classificação

N972c Nunes, Liliane dos Guimarães Alvim.
No cotidiano da escola (pública): algumas contribuições da psicologia escolar para a prática de professoras das séries iniciais do ensino fundamental / Liliane dos Guimarães Alvim Nunes. - Uberlândia, 2005.
175f.
Orientador: Sílvia Maria Cintra da Silva.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia.
Inclui bibliografia.
1. Psicologia escolar - Teses. 2. Psicólogos escolares - Teses. I. Silva, Sílvia Maria Cintra da. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU: 37.015.3(043.3)

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Sílvia Maria Cintra da Silva
Universidade Federal de Uberlândia

Profª Drª Myrtes Dias da Cunha
Universidade Federal de Uberlândia

Prof Dr. César Donizetti Pereira Leite
Universidade Metodista de Piracicaba

Uberlândia- MG

2005

Dedico este trabalho às professoras (especialmente das escolas públicas) e a seus alunos que, a despeito das dificuldades vividas nas situações cotidianas, buscam, por meio dos recursos que dispõem (e ainda na falta deles) ocupar seus lugares, de direito, como sujeitos de suas ações no contexto escolar.

AGRADECIMENTOS

À minha querida orientadora prof^a Dr^a. Sílvia Maria Cintra da Silva, pelo carinho e paciência com que me conduziu neste caminho (um tanto tortuoso, mas enriquecedor) de construção de conhecimento. Tenho por você uma profunda admiração e uma eterna gratidão.

Ao meu marido Leopoldo, pelo seu amor, incentivo e sua (total) compreensão nos momentos mais difíceis. “Você é meu sol!”

Aos meus pais Alcides e Vera, com quem aprendi os mais belos valores da vida, e às minhas irmãs (não menos estudiosas do que eu), Viviane, Cristiane, Andréa e Thais, pelo afeto, pela confiança, incentivo e com quem pude contar sempre. Vocês são “o meu porto seguro”!

Aos meus professores afetivos (são tantos!!), que colaboraram (e ainda colaboram) com a minha constituição como pessoa e profissional. De vocês guardo lembranças extremamente significativas e eternas.

À minha amiga Viviane, “companheira de viagem”, que me acolheu tantas vezes e principalmente nesse percurso, em que estivemos a todo tempo juntas, dividindo dificuldades e conquistas. Valeu a pena!

À Maristela, pela sua continência, cuidado e respeito nos momentos de tamanha angústia e por compartilhar comigo o dia-a-dia de minha vida.

À querida prof^a Ms. Agda Terezinha Fontes, pelo seu incentivo permanente e pela confiança depositada em meu trabalho.

À prof^a Dr^a Cláudia Araújo da Cunha, pelas importantes orientações iniciais e pelo respeito às minhas limitações, ansiedades e à decisão tomada.

À prof^a Dr^a Myrtes Dias da Cunha e prof^a Dr^a Lúcia Helena Ferreira M. Costa, pelas valiosas contribuições no exame de qualificação.

Às amigas da Escola de Educação Básica, especialmente, à Beth Figueiredo, Fátima Naves, Analúcia Morais e Ana Ferola pelas palavras de carinho e incentivo que me impulsionaram a buscar o mestrado.

À diretora, supervisora e professoras entrevistadas, Beatriz, Carolina, Luciana e Luíza pela disponibilidade com que se dispuseram a participar dessa pesquisa, compartilhando comigo momentos preciosos de suas práticas. Com vocês aprendi muito!

Aos queridos alunos

Perdoem a cara amarrada

Perdoem a falta de abraço

Perdoem a falta de espaço

Os dias eram assim

Perdoem por tantos perigos

Perdoem a falta de abrigo

Perdoem a falta de amigos

Os dias eram assim

Perdoem a falta de folhas

Perdoem a falta de ar

Perdoem a falta de escolha

Os dias eram assim

E quando passarem a limpo

E quando cortarem os laços

E quando cortarem os cintos

Façam a festa por mim

E quando largarem a mágoa

E quando lavarem a alma

E quando lavarem a água

Lavem os olhos por mim

Quando brotarem as flores

Quando crescerem as matas

Quando colherem os frutos

Digam o gosto pra mim.

(Ivan Lins e Vitor Martins- Aos nossos filhos)

Às professoras:

*Engana-se quem pensa que é um caminho fácil
Engana-se quem insiste que basta ter o dom de ensinar
Engana-se quem defende que é trabalho para qualquer um*

Ceguei...

Quando pensei que soubesse

De repente aprendi

Quando pensei que não soubesse

De repente ensinei

E sou ainda mais agora

Professoras, sim

Porque não deixam,

Um minuto sequer,

De lembrarem-se disso

Mas a minha homenagem

Não é só para elas...

Mas para as mulheres, as cidadãs,

As mães/filhas/avós que carregam

Dentro delas

A minha homenagem

Não é só para as professoras que são

Mas para a força e os sonhos

Que carregam no coração.

(Larissa Carpintéro de Carvalho- “As ‘minhas’ professoras”)

Escola é lugar de aprender. E de ensinar

É também lugar de tomar merenda, de jogar futebol, de fazer fila, de ficar triste ou se alegrar. As crianças escrevem, somam ou subtraem, copiam, perguntam. Elas brigam, choram, se machucam. Fazem grandes amigos. O professor explica a lição, lê histórias, pega na mão da criança que começa a escrever. Ele também grita, fica bravo, perde a calma. Tem que fazer chamada, corrigir prova, preparar aula, preencher papelada. As crianças às vezes têm fome, às vezes estão doentes, às vezes estão saudias e felizes. De onde elas vêm? Do bairro ao lado, da favela ali em cima, do outro lado da avenida, do sítio a alguns quilômetros. Falta lápis e, por vezes, até o sapato. Trinta (ou quarenta?) em cada sala. Lousa nova, lousa gasta. Carteiras meio quebradas. O diretor se preocupa com a reforma do prédio, orienta e fiscaliza os professores, tem um monte de papel para assinar, é homenageado na formatura. Na escola tem mais gente: merendeira, servente, secretário, inspetor... O salário está baixo. A vida está dura. Mas escola é lugar de ensinar e de aprender.

(FONTANA & CRUZ, 1997, p.3)

RESUMO

Este trabalho, baseado na teoria histórico-cultural, é o relato de uma pesquisa realizada com quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental de uma escola estadual da cidade de Uberlândia, MG. Tendo em vista o grande número de alunos no início do período de escolarização encaminhados para atendimento psicológico, procurei investigar, com base em entrevistas semi-estruturadas, o que as professoras pensam e dizem que lhes falta em seu trabalho cotidiano para melhor lidar com seus alunos e o que esperam do Psicólogo Escolar. Acredito que a maioria das dificuldades enfrentadas pelos professores é decorrente da sua formação inicial e continuada, do próprio ambiente escolar, da precariedade das condições de trabalho, de questões que emergem no contexto específico de sala de aula, e da relação entre docentes e alunos, sem deixar de lado aspectos da subjetividade do professor e das crianças, e questões familiares destas. As professoras entrevistadas queixaram-se do desinteresse discente, da indisciplina, da falta de apoio das famílias dos alunos, do número elevado de crianças por sala, da escassez de material e espaço físico inadequado e de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem. No discurso das docentes, essas questões dificultam a realização de um trabalho de qualidade. Suas falas revelam um predomínio da crença na carência sócio-cultural e familiar dos alunos como responsável pela dificuldade de aprendizagem deles. Verifiquei que a expectativa das docentes é que alunos com dificuldades sejam atendidos individualmente por psicólogos para alcançarem um nível satisfatório de aprendizagem e acompanhar seus colegas da mesma faixa etária. Para as docentes, por meio de um trabalho psicológico clínico na escola (ou fora dela), é possível solucionar as dificuldades apresentadas pelos alunos. Considero que o conhecimento das professoras sobre o trabalho do Psicólogo Escolar pode estar relacionado tanto à ausência de contato com esse profissional, quanto à própria atuação do Psicólogo na escola, que, muitas vezes, consiste unicamente em atendimento clínico. Além disso, as expectativas das docentes quanto a esse profissional representam um pedido de socorro frente aos obstáculos com os quais não sabem como lidar. Apenas com uma prática voltada para o contexto institucional e para a formação continuada de professores, em que possa ser oferecido um espaço de escuta dessas queixas, que rompa com o instituído e promova re-significações do dia-a-dia, o Psicólogo poderá fornecer elementos que modifiquem a concepção das professoras sobre as dificuldades escolares e sobre a atuação do profissional de Psicologia na escola, auxiliando-as numa prática cotidiana mais efetiva e promotora de desenvolvimento e aprendizagem.

Palavras-chave: Psicologia Escolar, prática de professores e formação docente.

ABSTRACT

This work based on the historical-cultural theory, is a report of a study performed with teachers who teach children in the initial grades at a public state elementary school located in the city of Uberlândia, MG, Brasil. As a great number of students who are beginning schooling are referred to psychologists, it was sought to investigate what teachers think and say that lacks in their daily work to better deal with students and also what they expect from a school psychologist. Semi-structured interviews were used to perform this task. It is believed, by the author of this study, that the majority of difficulties that teachers face is due to their initial and continued training, to the school atmosphere, to precarious work conditions, to questions that emerge in the specific context of the classroom and to the relationships between teacher and students, without of course putting aside subjective aspects of the teacher and the students and the families of the students. The teachers interviewed complained of disinterest of pupils, indiscipline and lack of family support, great number of students per class, shortage of material and inadequate space and students who present learning difficulties. According to the teachers, these factors make it hard to perform their work with quality. What they say reveals a predominant belief that the lack of social-cultural background and family support of the pupils is responsible for their learning difficulties. This study verified that the expectation of the teachers is that students with difficulties should be individually assisted by psychologists so that they can reach a satisfactory level of learning and be able to keep up with their same aged classmates. For the teachers, through clinical psychological work at the school (or out of it), it is possible to solve the difficulties presented by the students. The author of this study considers that the knowledge of the teachers upon the work of the school psychologist may be related to the lack of contact with this professional as well as the actual performance of the psychologist in the school which frequently only consists in clinical assistance. Besides this, the expectations of the teachers in regards to this professional represent a request for help in facing obstacles which they do not know how to deal with. Only with practice directed to the institutional context and continued training for teachers, in which these complaints can be heard and that breaks up the instituted and promotes re-significances of day-to-day may the psychologist provide elements that modify the concept teachers have on school difficulties and the work of the psychologist in the school, aiding them in a more effective daily practice and a more promoting manner of development and learning.

Key words: School Psychology, teachers' practice and teachers' training.

SUMÁRIO

Por que pesquisar sobre professoras	13
1. Os professores e o cotidiano escolar	27
- Sobre a formação de professores	27
- A prática docente presente em algumas pesquisas	38
2. A Psicologia no Contexto escolar	53
- Como a Psicologia entrou na escola	53
- A prática do Psicólogo nas questões referentes à escola	59
- A Psicologia na constituição da subjetividade profissional docente	67
- Afinal, como tem-se dado a formação de psicólogos escolares?.....	75
3. Os passos da pesquisa: buscando conhecer as professoras	82
- A abordagem metodológica, as entrevistas reflexivas e as participantes	82
- A escola pesquisada e as professoras participantes: contatos iniciais ...	89
4. As professoras, suas queixas e pensamentos	97
- As professoras	97
- Professora Beatriz	97
- Professora Carolina	105
- Professora Luciana	113
- Professora Luíza	117
5. A psicóloga escolar/pesquisadora e as professoras participantes desta pesquisa	125
6. Considerações finais	138
7. Referências	144
- Bibliografia consultada	151
Apêndices	153
- Apêndice A - Roteiro da entrevista inicial com as professoras	154
- Apêndice B - Termo de consentimento	155
- Apêndice C - Relato da entrevista inicial com a professora Beatriz	156
- Apêndice D - Relato da segunda entrevista com a professora Beatriz ..	164
- Apêndice E - Relato da terceira entrevista com a professora Beatriz....	170
- Apêndice F - Trechos do diário de campo.....	172

Introdução

POR QUE PESQUISAR SOBRE PROFESSORAS

Escrever sobre professoras e suas práticas é algo que me acompanha há muito tempo. É um tema que tem suas raízes na minha história de vida e formação pessoal. Filha de professora (de música), vivo, desde o nascimento, em ambiente fundamentalmente educativo. Proveniente de uma família de cinco filhas, sempre fomos motivadas a nos dedicar ao estudo e à formação profissional. Minha mãe, muito atenta à nossa relação, sempre cuidou para que tivéssemos nosso espaço e individualidade garantidos, respeitando-nos como pessoas diferentes, com habilidades e dificuldades também diversas. Foi essencialmente educadora em minha formação, ensinando-me, com afeto, o quanto nos formamos e transformamos na relação com o outro.

Do decorrer das experiências vividas, guardo lembranças de professoras e professores que me foram muito significativos e importantes, tanto no aspecto positivo quanto negativo. Tenho plena convicção, no entanto, de que as situações, no momento em que foram vivenciadas, não me eram tão claras quanto hoje em dia. Já consigo localizar aqueles docentes que contribuíram para a minha formação e aqueles que, em virtude de uma relação desvinculada de afeto e sentido, talvez tenham interferido negativamente em minha vida, gerando insatisfações no meu desempenho e realização pessoal naquela época.

Percebo que essas experiências caminham comigo, muitas vezes, norteando os meus passos, escolhas e investimentos. Estou certa de que a minha opção pela Psicologia está relacionada a essas experiências, uma vez que, quando pensei em investir em tal curso, vinha a minha mente o quanto poderia contribuir com o outro mediante uma relação afetiva, cuidadosa e ética. Acredito que a promoção da saúde por meio da prática psicológica, especificamente, na educação, deve estar pautada na ética e numa dimensão política de compromisso com a transformação social (CONTINI, 2000).

Assim que me formei em Psicologia, comecei a trabalhar na área escolar, em uma entidade para alunos com necessidades educacionais especiais, na qual tive a oportunidade de me relacionar com pessoas com diversas deficiências, como, por exemplo: Síndrome de Down, paralisia cerebral, deficiência mental, deficiência auditiva, visual, entre outras, e que possuíam inúmeras habilidades. Aprendi a valorizar essas pessoas e a acreditar em seu potencial criativo, capaz de fazer-lhes cada vez mais competentes nas suas atribuições, mais realizadas e felizes. Ingressei, nessa época, no Curso de pós-graduação “Prevenção e Intervenção Psicológica no Fracasso Escolar”, oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia e empenhei-me em realizar uma pesquisa sobre a relação entre a mãe e a criança deficiente, pois percebia que alguns alunos, na instituição em que eu trabalhava, apesar de suas deficiências, conseguiam desenvolver-se e aprender de uma forma mais satisfatória que outras. A minha indagação era: será que a relação mãe-criança deficiente interfere no desenvolvimento da criança? Em estudo realizado com cinco crianças, cinco mães e cinco professoras, percebi que, de fato, aquelas mães que acreditaram inicialmente no potencial de seus filhos e se relacionaram com eles, transmitindo confiança e credibilidade, contribuíram para que eles alcançassem melhores resultados em seu desenvolvimento e aprendizagem. Percebi, ainda, que a atuação das professoras foi extremamente significativa para o crescimento de seus alunos.

Nessa instituição, havia também crianças diagnosticadas como “portadoras de dificuldades de aprendizagem” ou “problemas de comportamento”, que eram encaminhadas pelo ensino regular por “não conseguirem aprender”. Tratava-se de crianças sem comprometimento mental, porém com várias repetências nas séries iniciais do Ensino Fundamental e que não avançavam na aprendizagem, o que as tornava tristes, desvalorizadas, indisciplinadas. Esses alunos compunham uma sala intitulada “sala de apoio”, na qual os professores trabalhavam conteúdos pedagógicos semelhantes àqueles ministrados no ensino

regular, porém utilizavam jogos e outros métodos didáticos para facilitar a aprendizagem. Além disso, os alunos participavam de aulas especializadas de esporte e artes voltadas para campeonatos e festivais. Observava que essas aulas colaboravam com a auto-estima dos alunos, valorizando seu potencial criativo e, conseqüentemente, contribuindo com o desenvolvimento destes.

Após alguns anos, na Escola de Educação Básica da Universidade Federal de Uberlândia e sempre muito atenta a questões relacionadas à criança que apresenta “dificuldades escolares”, decidi prosseguir com a minha qualificação e investi no curso de Mestrado, no qual desejava dar continuidade à minha investigação inicial sobre a relação mãe-criança. O meu interesse era realizar um estudo com famílias de crianças com dificuldades escolares, pois observava em minha prática, nessa escola, a grande incidência de pais e mães que me procuravam queixando-se de que seus filhos apresentavam dificuldade de concentração, atenção, memória, ou estavam sem limites, desinteressados, desmotivados. Os pais pediam ajuda porque não sabiam como agir diante dessa demanda. No entanto, eu era muito solicitada também por professores para que os auxiliasse no trabalho com as crianças com dificuldades e suas famílias, pois eles acreditavam que estas não contribuía para o desenvolvimento de seus filhos.

Nessa instituição de ensino, eu participava do Setor de Apoio ao Processo Educacional (SEAPE) juntamente com outras psicólogas, psicopedagogas com formação em Letras ou Pedagogia e assistente social. Nesse setor, trabalhávamos em duplas, que, por sua vez, eram responsáveis por um ciclo de ensino¹. A minha prática destinava-se ao primeiro ciclo, e por meio de um trabalho chamado de *oficinas*, realizávamos atividades em grupos com crianças de primeira e segunda série que apresentavam dificuldades cognitivas e afetivo-sociais. As

¹ Nessa escola, o primeiro ciclo compreende: educação infantil (primeiro, segundo e terceiro período) e primeira e segunda séries do Ensino Fundamental. O segundo ciclo é composto pela terceira, quarta e quinta séries. E, por fim, fazem parte do terceiro ciclo, as sextas, sétimas e oitavas séries.

oficinas caracterizavam-se por representar um espaço coletivo em que os profissionais buscavam, no trabalho com os alunos, a ampliação do conhecimento, troca de experiências e aprendizagem de convivência em grupo.

Nesse contexto, lidando diretamente com crianças em fase inicial de escolarização e com suas famílias e imbuída de concepções individualistas dos alunos, surgiu em mim o desejo de investigar algumas crianças com dificuldades de aprendizagem a partir do prisma familiar, analisando como a organização em família estaria associada às dificuldades ou aos ganhos no desenvolvimento e aprendizagem da criança. Entretanto, mediante a busca bibliográfica e após a realização de várias leituras de artigos mais recentes, dos anos de 1997 a 2004, publicados nos principais periódicos da área, acabei direcionando o meu olhar, no que se refere à criança que apresenta dificuldades escolares, para todo o contexto educacional.

Além disso, vinha observando, em minha prática como psicóloga nessa escola, o que é confirmado pela literatura especializada (PATTO, 1981, 1984, 1990; SOUZA, 1996; SAWAYA, 2002), o quanto a maioria das dificuldades escolares, não raro, é produzida no próprio ambiente escolar, em um contexto específico de sala de aula, e na relação com professores e colegas, sem deixar de lado aspectos da subjetividade da criança e das questões familiares. Patto (1990), fazendo uma análise sobre os conflitos psíquicos da criança e seu rendimento escolar, aponta que não se deve negar a existência desses conflitos, porém, à medida que se identifica uma dinâmica familiar dificultadora para esse bom rendimento, a escola deve estar atenta para o fato de que as relações na instituição podem contribuir para a superação desses conflitos, ou ainda modificá-los, e até mesmo acirrá-los.

Reconheço o quanto desafiante é o dia-a-dia dos professores, permeado de conflitos, dúvidas, diversidades, dificuldades. Além disso, considero que, para compreender o cotidiano escolar, é fundamental conhecer a prática dos professores, sujeitos participantes desse contexto. Não resta dúvida de que os docentes têm um papel preponderante nas práticas

realizadas e no aprender do aluno, além de contribuir para as mudanças que poderão dar-se na escola e, mais amplamente, na sociedade. Nesse sentido, é fundamental que os docentes tenham uma formação inicial e contínua adequada para fornecer-lhes elementos que os auxiliem a (re)conhecer sua subjetividade implícita nas concepções que têm sobre aluno, escola e sociedade, nas práticas realizadas na escola e transformá-las em recursos para lidar com o seu trabalho cotidiano.

No levantamento bibliográfico realizado, constatei um grande número de trabalhos relacionados à formação de professores (CHARLOT, 2002; GERALDI, FIORENTINI e PEREIRA, 1998; HUBERMAN, 1995; NÓVOA, 1995; PIMENTA, 2002; SADALLA, 1998; TARDIF, 2000; ZEICHNER, 1998), principalmente, no que se refere à importância da reflexão sobre a prática cotidiana do professor (SCHÖN, 1997; GÓMEZ, 1997) e sobre a subjetividade docente (FONTANA, 2000 e 2003; CUNHA, 2000).

Percebo, em relação aos professores, que, muitas vezes, eles se sentem despreparados para solucionar dificuldades cotidianas, e isso os leva a apontar um responsável, ao atribuírem às famílias o fato de a criança não aprender. O desconforto vivido pelos docentes diante da impotência impulsiona-os também a buscar profissionais (o psicólogo, por exemplo) que possam lhes dizer o que fazer com aquela criança ou com aquela família, ou que possam cuidar daquela criança para que ela aprenda como os demais colegas.

Algumas pesquisas (MOYSÉS & COLLARES, 1992; MOYSÉS, 2001; MACHADO & SOUZA, 1997; CABRAL & SAWAYA, 2001) alertam para o grande índice de crianças do Ensino Fundamental com dificuldades no período de escolarização, sendo encaminhadas por professoras² para atendimento especializado. Parece que a expectativa de algumas professoras é de que os alunos com dificuldade de aprendizagem sejam atendidos, individualmente, por

² Referi-me às professoras, no feminino, porque a maioria dos docentes das séries iniciais do Ensino Fundamental em nosso país é composta por mulheres. “Os trabalhadores da educação constituem de fato, até a atualidade, uma categoria essencialmente feminina e este é o primeiro resultado que salta aos olhos quando se toma o conjunto da categoria” (CODO, 1999, p. 62).

psicólogos ou outros profissionais de áreas afins, para que alcancem um nível satisfatório de aprendizagem e possam acompanhar seus pares. Se isso de fato procede, o meu encaminhamento como psicóloga nas escolas em que já atuei, quase sempre, deu-se na contramão da expectativa dessas docentes, uma vez que propunha trabalhar em parceria com elas, em sala de aula, para, juntas, detectarmos as dificuldades encontradas e, posteriormente, procurarmos alternativas que atendessem à especificidade da turma.

O trabalho dos professores com seus alunos ocorrerá de forma mais efetiva, quando construído mediante uma relação afetiva entre ambos na própria escola, com métodos didáticos diversificados, criativos e prazerosos. Nessa perspectiva, algumas dúvidas sempre me acompanharam: Por que a maioria das professoras ainda persiste com os encaminhamentos de alguns alunos para atendimentos especializados? Qual é, de fato, a expectativa delas em relação aos seus alunos quando fazem tais encaminhamentos? O que essas professoras esperam desses profissionais? O que lhes têm faltado para lidar com seus alunos em sala de aula? Em que o Psicólogo Escolar pode colaborar?

Não estou negando que algumas crianças necessitam de atendimento especializado devido a questões emocionais, ou mesmo dificuldades neuro-psicomotoras, entre outras, mas estou referindo-me aos encaminhamentos maciços de crianças que, na avaliação das professoras, são desinteressadas, indisciplinadas ou não aprendem como as demais.

A literatura (MACHADO & SOUZA, 1997; SOUZA, 2000; PROENÇA, 2002; CABRAL & SAWAYA, 2001; MARÇAL, 2005) tem apresentado que a natureza das queixas e a grande incidência de crianças encaminhadas para atendimento psicológico mostram que as escolas, de forma geral, acreditam que o Psicólogo é quem vai resolver o “problema” de aprendizagem apresentado pelas crianças, confirmando a crença docente de que o “problema” está centrado no aluno. Segundo Proença (2002), a faixa etária mais encaminhada para atendimento psicológico está entre sete e catorze anos de idade, sendo que dois terços desses

encaminhamentos devem-se a problemas vividos pela criança no período de escolarização. A autora realizou, em 1996, um estudo exploratório em cinco clínicas-escolas de cursos de graduação em Psicologia de São Paulo, que prestavam serviços de atendimento psicológico, preferencialmente, a famílias de classes populares.

Nesse estudo, Proença (2002) procurou conhecer os motivos dos encaminhamentos escolares a psicólogos para compreender melhor os processos escolares que os produzem. Foram analisados 268 prontuários psicológicos de crianças e adolescentes com queixa escolar. A autora verificou que a maioria das crianças atendidas pelos psicólogos encontrava-se no início do processo de alfabetização, com a média de idade de 9,3 anos. Quanto à série, 66% dos alunos cursavam entre a primeira e terceira série, sendo que 35% freqüentavam a segunda série. Quanto ao sexo, 70% dos alunos encaminhados eram meninos. No que diz respeito ao motivo do encaminhamento, 26% estavam relacionados a problemas de aprendizagem e problemas de atitude, 24%, somente a problemas de aprendizagem e 19%, somente, a problemas de atitude. No total, 69% das crianças apresentavam problemas na aprendizagem ou atitudes consideradas inadequadas em sala de aula.

Por meio das leituras de prontuários, Proença (op. cit.) procurou identificar os episódios que caracterizavam os denominados “problemas de aprendizagem” e “problemas de atitude”. Verificou que um dos principais motivos de encaminhamentos psicológicos de crianças com problemas de aprendizagem estava ligado a dificuldades na leitura e escrita.

Concordo com Proença (2002) quanto ao fato de que, por trás dos encaminhamentos dos docentes, quase sempre, está a sua própria dificuldade em ensinar seus alunos, não sabendo como lidar com questões referentes ao processo de alfabetização, agindo de acordo com expectativas idealizadas em relação a ler e escrever.

Em uma perspectiva interacionista, as situações apresentadas como “problemas” pelos professores não passam de etapas que atravessam aqueles que se encontram no início do processo de alfabetização. Essa relação fica mais evidente quando se verifica a idade da criança. As crianças ingressantes,

portanto, por volta de 7 anos, são as mais encaminhadas por problemas de aprendizagem, principalmente na leitura e escrita (PROENÇA, 2002, p.185).

Ainda sobre o trabalho de Proença (op. cit.), a autora observou que, principalmente as crianças que não obedeciam às regras estabelecidas pelo professor em sala de aula, mostrando-se, usualmente, agressivas, foram identificadas como alunos com “problemas de atitude” e, por esse motivo, também encaminhadas para atendimento psicológico. Da mesma forma, o fato de as crianças se revelarem muito tímidas foi utilizado como critério por alguns professores para encaminhamento psicológico.

A alta frequência de encaminhamentos por timidez *versus* agressividade faz-nos refletir que, no âmbito educacional, existe, tacitamente, um conjunto de atitudes consideradas como adequadas ou desejáveis na escola. A imagem que nos vem é de um “aluno padrão”, cujas atitudes não deveriam “pender” nem para aquele que briga, nem para uma criança calada, que não reage aos colegas. Qualquer criança que se afaste do eixo da “normalidade” é considerada como um problema que merece tratamento (PROENÇA, 2002, p.188).

Historicamente, sabe-se que as dificuldades de aprendizagem já foram entendidas de diferentes maneiras. Em meados de 1960, encaravam-se os indivíduos com dificuldades escolares como portadores de disfunções psiconeurológicas, mentais e/ou psicológicas ou seja, o “problema” estava localizado no aluno. Assim, o trabalho desenvolvido com essas crianças era de cunho medicamentoso e clínico. Os conceitos de Disfunção Cerebral Mínima e de Distúrbios de Aprendizagem (afasias, disgrafias, discalculias, dislexias), nessa época, ressaltavam-se como preponderantes (PATTO, 1981, 1984; MOYSÉS & COLLARES, 1992; MOYSÉS, 2001; SCOZ, 1994).

Proença (2002) considera que, hoje em dia, muitos professores ainda encaminham alunos para atendimento especializado, baseando-se em idéias muito presentes na década de 1960. Segundo a autora:

As descrições mais detalhadas sobre os problemas de leitura e escrita nos fazem pensar que parcela dos professores está realizando seu trabalho de alfabetização a partir da concepção de que tudo o que se desvia do padrão estabelecido é patológico e, portanto, passível de atendimento psicológico. Essa concepção de alfabetização remonta ao final dos anos 1960, dando

grande importância aos chamados “distúrbios de aprendizagem”. Ou seja, a forma da letra distoante (disgrafia), a dificuldade na leitura-escrita (dislexia), não escrever ortograficamente (disortografia), o não-pronunciamento correto dos fonemas (dislalia), agitação em sala de aula (hiperatividade), cada uma das diferenças que uma criança apresentava diante de seu grupo recebia um diagnóstico específico (PROENÇA, 2002, p.184).

Nos anos 1970, a teoria da Carência Cultural, proveniente de conhecimentos gerados nos Estados Unidos no final da década de 1950 e início da década de 1960, consolidou-se como bastante influente no meio educacional brasileiro, gerando políticas educacionais em nível nacional, interferindo na formação de professores, nos programas e práticas pedagógicas vigentes na época. Segundo essa teoria, o fracasso educacional de alunos de classes populares ocorre devido ao *déficit* observado neles, decorrente de sua privação cultural e da condição precária em que vivem. As pesquisas baseadas na teoria da carência cultural difundiram uma visão negativa dos alunos pobres, atribuindo a esses a causa de seu próprio fracasso na escola.

Após esse período, à noção de carência cultural incorporou-se a noção de diferença cultural, em que se atribui o fracasso escolar da criança pobre ao fato de ela estar inserida em uma cultura diferente dos demais alunos de classe média ou alta. Essa explicação para o fracasso escolar buscava, no meio sócio-cultural e familiar dos alunos com dificuldades, elementos que, possivelmente, estariam contribuindo para tal dificuldade. Embora recusasse a idéia de que o aluno fracassava porque seria portador de deficiências, essa visão ainda responsabilizava o aluno e o seu ambiente sócio-cultural pelo insucesso escolar (SAWAYA, 2002).

Apenas por volta de 1980 é que pesquisadores e psicólogos escolares passaram a denunciar o papel ideológico da Psicologia, que atribuía a causas psicológicas as questões originadas em fatores sociais, político-econômicos e históricos. Em virtude de estudos na área, particularmente de autores como Patto (1981,1984,1990), que analisou as raízes do fracasso escolar nas escolas públicas brasileiras, houve um rompimento com as explicações tradicionais vigentes no país. Patto denuncia os equívocos presentes nessas explicações a

respeito dos “problemas de aprendizagem”, que atribuem a fatores psicológicos, biológicos e até culturais o fato de a criança não se dar bem na escola. Ela alerta para o caráter ideológico dessa concepção e para o preconceito com relação às camadas pobres da população brasileira.

Assim, em função dessas pesquisas, o fracasso escolar deixou de ser visto como localizado apenas no aluno e passou a considerar-se todo o sistema educacional.

A escolarização dos alunos, nessa visão, é concebida como um processo histórico tecido por todos os que se defrontam diariamente em cada unidade escolar. Isto é, trata-se de um processo vivido cotidianamente, no qual os indivíduos comparecem por inteiro e em que são postos em funcionamento seus sentimentos, suas capacidades, suas paixões, seus interesses e vontades particulares, suas idéias e ideologias. Desse modo, em vez de buscar o problema da escola no aluno, tomando o seu mau ou bom desempenho como algo em si, como decorrente de características individuais, passou-se a analisar o seu desempenho como decorrente das práticas e dos processos que se desenvolvem na instituição escolar vista em sua totalidade (SAWAYA, 2002, p. 204-205).

Dessa forma, de acordo com Sawaya (op. cit.), a partir de 1990, passam a vigorar duas principais explicações para o fracasso escolar na educação brasileira. A primeira responsabilizando a escola pelo seu despreparo em atender uma clientela diferente, como aquela proveniente das camadas pobres. Segundo esse pensamento, a escola estava adequada à classe média e a um aluno ideal. A segunda explicação compreende o fracasso escolar como produzido por processos escolares que promovem dificuldades.

Charlot (2002) faz uma crítica à forma como as dificuldades escolares ainda são vistas em muitas escolas, principalmente de classes populares. Discorda do termo “fracasso escolar” e, com uma visão mais voltada para todo o contexto educacional, declara:

O fracasso escolar não existe, o que existe são alunos que encontram dificuldades para aprender; o que existe são situações de dificuldades. Hoje em dia, estamos falando do fracasso escolar como se existisse um monstro escondido no fundo da sala de aula, pronto para pular sobre as crianças de famílias populares. O fracasso escolar tornou-se a peste da época moderna, um vírus, uma doença que está ameaçando as crianças do povo. Prefiro falar de situações precisas, que posso definir. Prefiro falar de dificuldades escolares a falar de fracasso escolar e de coisas gerais demais (CHARLOT, 2002, p. 94).

Na escola em que eu atuava como psicóloga, observava que a crença das professoras sobre a criança que apresentava dificuldades estava estritamente voltada para o contexto sócio-cultural e familiar dos alunos. Nessa instituição, frequentemente eu recebia encaminhamentos de alunos de primeira e segunda série, que, segundo a visão das professoras, apresentavam dificuldades escolares. Nas discussões em reuniões pedagógicas das quais participava, as propostas para nossa intervenção eram as mais variadas: desde retirar alunos da sala durante o turno de aula em horários específicos para serem trabalhados à parte, como montar outra sala de aula para esses alunos “com dificuldades”, até trabalhar com eles no horário extra-turno, reforçando o conteúdo de sala de aula.

Aquino (2000) questiona a formação de classes especiais ressaltando que estas intensificam as dificuldades dos alunos, uma vez que os colocam em evidência e os excluem do processo de escolarização que os demais alunos vivenciam. Esse procedimento ainda focaliza a dificuldade como sendo daquele aluno específico, destacando-o do contexto. Os professores e outros profissionais envolvidos na educação precisam incluir-se e incluir todo o sistema educacional no contexto do fracasso escolar. Concordo com Aquino (op. cit., p. 138) quando esclarece:

Dessa forma, quando uma escola começa a apresentar um quantum acima do aceitável de encaminhamento ou, mais drasticamente, de reprovação e evasão, o que está em pauta não é o baixo nível de inteligência ou de rendimento de seu corpo discente, mas o teor das relações institucionais que, ao menos, estão retroalimentando tais grandezas.

Assim, considerando que as dificuldades de aprendizagem são, não raro, fruto de um sistema educacional inadequado, comecei a refletir sobre o que estaria dificultando a atuação dos professores em sua prática cotidiana, para que pudessem relacionar-se com seus alunos de forma que todos tivessem condição de desenvolvimento e aprendizagem e, a partir disso, como a Psicologia poderia inserir-se de maneira colaborativa no contexto escolar. Dessa forma, decidi investigar a prática de professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental

para buscar informações sobre o que pensam que lhes falta em seu trabalho cotidiano para lidar com seus alunos, e aliar isso ao que esperam do Psicólogo Escolar.

Este trabalho é fruto desta pesquisa, que foi realizada com quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental, de uma escola pública da cidade de Uberlândia. Consta de cinco partes, sendo que, no primeiro capítulo, “Os professores e o cotidiano escolar”, reflito sobre a formação de professores e o cotidiano de suas práticas. Entendo que, muitas vezes, as dificuldades enfrentadas pelos professores em seu trabalho diário estão relacionadas à inadequação da formação docente inicial e continuada. Apresento o que alguns autores falam sobre a relevância da reflexão docente sobre suas práticas e a importância da subjetividade docente.

A discussão, no capítulo 2, “A Psicologia no Contexto escolar”, refere-se a um trabalho em Psicologia Escolar capaz de fazer uma leitura não individualizada das dificuldades escolares e que dê suporte à prática docente. Faço uma reflexão ainda sobre a importância dos psicólogos receberem uma formação adequada que os auxilie a desenvolver uma prática crítica, que leve em conta todo o contexto institucional.

Procuró discutir, no capítulo 3, a pesquisa, em relação à metodologia utilizada, justificando a escolha da abordagem qualitativa e apresentando os procedimentos realizados na técnica de construção de dados, as entrevistas reflexivas e as participantes da pesquisa.

No capítulo 4, “As professoras, suas queixas e pensamentos”, apresento a análise das entrevistas reflexivas e, de acordo com a fundamentação teórica adotada, procedo com a apresentação mais detalhada das docentes, tencionando fazer uma leitura do discurso de cada professora, respeitando suas particularidades e especificidades.

Em “A psicóloga escolar/pesquisadora e as professoras participantes”, o quinto capítulo, há uma nova apresentação das professoras, porém aqui reunidas de acordo com

aquilo que existe de semelhante em seus discursos. É um momento em que dialogo com as participantes, apresentando também os meus pensamentos sobre elas.

Por fim, no capítulo “Considerações finais”, teço comentários sobre o que foi verificado nas entrevistas e o que pude pensar, a partir desta pesquisa, no que se refere às dificuldades vividas pelas docentes em sua prática cotidiana e à atuação do Psicólogo na escola.

Capítulo 1

OS PROFESSORES E O COTIDIANO ESCOLAR

Sobre a formação de professores

Professores, como profissionais qualificados, têm o direito e a obrigação de se desenvolverem continuamente. Entretanto, projetos individuais de formação contínua devem ser parte de um projeto mais amplo, no nível da escola. A preocupação com a qualidade do ensino deve ser encarada como uma questão coletiva, não como um problema individual, de professores isolados (SOUZA, 2002, p. 266).

O cotidiano escolar tem exigido cada vez mais dos professores, em termos de habilidades para lidar com a heterogeneidade de seus alunos e a diversidade de situações vividas em sala de aula. Assim, recebendo ou não uma formação adequada em termos teóricos ou práticos, ao assumirem suas funções, os docentes, freqüentemente, deparam-se com uma variedade de situações conflituosas de difícil resolução. Nesse sentido, eles precisam estar em constante processo de desenvolvimento, buscando, na relação com seus pares, por meio de reflexões sobre suas práticas, uma possibilidade de tornar mais efetiva e menos angustiante sua atuação profissional.

É fato que o docente constitui-se por meio de sua experiência pessoal e profissional. Os professores trazem em si as marcas de sua história de vida, das relações estabelecidas com o outro, de seu percurso profissional, sua graduação e sua prática cotidiana. Dessa forma, não é possível pensar numa formação docente sem que se leve em conta a subjetividade dos professores. Porém, concordo com Andaló (1995, p. 188) quando comenta que a maioria dos cursos de formação, “elaborados à distância da realidade das escolas, partindo de teorias escolhidas pelos técnicos do sistema, acabam se tornando receituários inócuos, de cunho tecnicista, incapazes de transformar de modo efetivo a ação cotidiana”. Além disso, são raros os cursos que trabalham na perspectiva de “dar voz aos professores”, trazendo, para o centro

de discussões, os docentes como sujeitos de sua prática, que se apropriam de saberes e ações, e que reconheçam a subjetividade docente como ponto essencial a ser considerado.

Para Cunha (2000), é necessário produzir uma outra compreensão do processo de formação de professores, considerando a constituição do professor a partir dele próprio e por meio da sua prática na escola:

As atividades que o professor realiza configuram sua subjetividade, ao mesmo tempo que possuem as marcas desta. Esta subjetividade é resultado de um complexo processo histórico-cultural. A subjetividade não se constitui numa organização fixa e imutável. Os modos e os resultados através dos quais as configurações subjetivas apresentam-se dependem dos elementos que se mobilizam em cada momento e da história que vai sendo configurada. Por isso, podemos dizer que o espaço da subjetividade traduz-se num campo de possibilidades (CUNHA, 2000, p. 15).

Condizente com o que Cunha afirma, entendo que professores constituem-se no processo de ensino e aprendizagem no âmbito da sala de aula e na escola. Essa constituição se dá por meio de um processo amplo, múltiplo e contínuo, em que as esferas do individual e do social se unem constituindo o docente, mas também sendo constituídas por esse sujeito.

Sabe-se que a pesquisa educacional, em nível nacional e mundial, sofreu várias modificações. Na década de 1960, os professores foram colocados em segundo plano nos projetos dessa área. O ideal tecnicista em implantação no cotidiano escolar, nessa época, promoveu o crescimento e a uniformização do ensino. Já na década de 1970, os estudos tentaram produzir uma análise crítica do papel social da escola no contexto da sociedade capitalista, mas acabaram perdendo o alcance político-transformador da atividade escolar. Os professores “não tinham voz” nas pesquisas, e sua imagem se desfez diante do espelho, promovendo uma crise de identidade. Em 1980, as pesquisas sobre professores e sua prática foram retomadas no Brasil. Inclusive, essa década marca uma virada na pesquisa educacional em todo o mundo, trazendo os professores para o centro de investigação e dos debates educativos (FONTANA, 2003).

Assim, na década de 1980, surgiu o interesse pela qualidade da escola, pelo desenvolvimento de práticas institucionais de avaliação, pelo estudo da atividade docente, as condições de trabalho e a formação do professor, favorecendo o aparecimento de projetos e pesquisas voltados para o papel desse profissional. Ocorreu a crítica ao reprodutivismo, implementando uma prática comprometida com as classes populares. Aflorou o termo “professor progressista”, caracterizando aqueles que “devem apresentar-se como sujeito de sua ação, como sujeitos conscientes de seu papel social, devem ter objetivos claros [...] e devem ter competência técnica para conduzir sua ação na direção desses objetivos” (FONTANA, 2003, p. 23).

Na década de 1990, o Brasil foi fortemente influenciado por diversos estudos relativos à formação docente, como, por exemplo, os de Nóvoa (1997, 1999) em Portugal, Schön (1997), nos E.U.A; e outros autores de diferentes países, como Espanha, França e Inglaterra. Esses autores escreveram trabalhos referentes ao conceito de professor reflexivo, que foram rapidamente difundidos no Brasil já nessa época.

Nóvoa (1999) analisa o excesso dos discursos relacionados à profissão docente em detrimento da pobreza das práticas realizadas em torno desse aspecto, que tem marcado grande parte dos textos sobre educação nos últimos anos. Para o autor, muitos discursos escondem a pauperização das práticas políticas que visualizam os professores com desconfiança, acusando-os de serem profissionais medíocres e terem uma formação deficiente, ao mesmo tempo, destacam esses docentes como essenciais para a melhoria da qualidade do ensino e para o progresso social e cultural.

Com a evidência de que os professores precisam ser mais bem formados para realizar um trabalho de qualidade, muitos especialistas têm investido no “mercado” da formação docente, porém muitos deles dedicam-se a essa frente de trabalho apenas por se tratar de um

negócio rentável, resultando na precariedade atual da maioria dos programas de formação de professores (NÓVOA, 1999).

Nóvoa (op. cit.) observa, ainda, um grande número de pesquisas na área educacional nos últimos anos, o que representa um desenvolvimento impressionante do campo universitário das ciências da educação. No entanto, chama a atenção para a quantidade de discursos científicos e a pobreza das práticas pedagógicas, uma vez que esses estudos têm deixado de legitimar os professores como produtores de saberes, investindo em grupos de especialistas como autoridades científicas no campo educativo. Além disso, o autor ressalta, que há um grande volume de “vozes” dos professores queixando-se das dificuldades e da desvalorização social e profissional, o que os torna extremamente dependentes dos poderes públicos, das entidades privadas e das instituições universitárias. O autor acredita que falta aos professores trabalhar mais coletivamente, por meio de práticas profissionais de partilha e de colaboração entre seus pares. Nas palavras do autor:

É impossível imaginar alguma mudança que não passe pela formação de professores. Não estou a falar de mais um “programa de formação” a juntar a tantos outros que todos os dias são lançados. Quero dizer, sim, da necessidade de uma outra concepção, que situe o desenvolvimento pessoal e profissional dos professores, ao longo dos diferentes ciclos de sua vida. Necessitamos de construir lógicas de formação que valorizem a experiência como aluno, como aluno-mestre, como estagiário, como professor principiante, como professor titular e, até, como professor reformado (NÓVOA, 1999, p. 11).

Schön (1997) participou de discussões e elaboração de reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais, nos Estados Unidos, como professor de “estudos urbanos”, no Instituto de Tecnologia de Massachusetts, até 1998. Para ele, os cursos de formação profissional deveriam colaborar com o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a prática, pois acredita que a prática reflexiva é um recurso para auxiliar os profissionais a lidarem com situações singulares de seu cotidiano. Para tanto, questiona a formação de professores numa perspectiva técnica. O conceito “professor reflexivo”, apresentado pelo

citado autor, indica possibilidades também no sentido de reconhecer a necessidade de os professores participarem da elaboração de reformas curriculares na área da educação.

Para o autor, o professor precisa ter conhecimento prático, ou seja, capacidade de resolver problemas surgidos em seu cotidiano. A esse processo, Schön (2000) dá o nome de reflexão-na-ação ou diálogo reflexivo, por meio do qual o docente analisa a situação problemática vivida cotidianamente. O autor preconiza três conceitos que integram o pensamento prático: o primeiro, conhecimento na ação, é o conhecimento presente na ação inteligente e manifesta-se no saber fazer. Já o segundo, reflexão-na-ação, é o ato do professor pensar sobre o que faz no momento em que atua. Por último, a reflexão sobre a ação e sobre a reflexão-na-ação diz respeito à análise que o indivíduo realiza após a sua ação.

Na mesma linha de raciocínio de Schön (1997), Gómez (1997) explica o seguinte sobre o pensamento prático do professor:

O pensamento prático do professor é de importância vital para compreender os processos de ensino-aprendizagem, para desencadear uma mudança radical dos programas de formação de professores e para promover a qualidade do ensino na escola numa perspectiva inovadora. Ter em consideração as características do pensamento prático do professor obriga-nos a repensar, não só a natureza do conhecimento acadêmico mobilizado na escola e dos princípios e métodos de investigação *na e sobre* a ação, mas também o papel do professor como profissional e os princípios, conteúdos e métodos da sua formação (p. 106).

De acordo com Gómez (op. cit.), a sociedade ocidental tem se preocupado com a qualidade do trabalho do professor, avaliando esse profissional como responsável pela qualidade de ensino na sala de aula e na escola. O autor afirma que o docente já foi compreendido de várias maneiras, e já se exigiram dele responsabilidades diversas, baseadas nos conceitos de escola, ensino e currículo de cada época. Destaca duas concepções básicas sobre a atividade docente: aquela que considera o professor como técnico especialista, instrumental, que aplica com rigor teorias e técnicas científicas (segundo o modelo da

racionalidade técnica³); e a que aborda o professor como um profissional prático, autônomo, reflexivo.

No modelo do professor como técnico, exige-se do profissional que sua atividade seja sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas por meio da aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas. O autor chama a atenção para o fato de que a racionalidade técnica:

impõe, pela própria natureza da produção de conhecimento, uma relação de subordinação dos níveis mais aplicados e próximos da prática aos níveis mais abstratos de produção do conhecimento [...] No modelo de racionalidade, dá-se, inevitavelmente, a separação pessoal e institucional entre a investigação e a prática (GÓMEZ, 1999, p. 100).

Conforme o autor acima citado, nos últimos trinta anos, grande parte da investigação científica no campo educacional se deu por meio da visão epistemológica da prática entendida como racionalidade técnica e instrumental. A concepção do bom professor como aquele dotado de técnica, especialista e a exigência de sua formação voltada para as competências ilustram isso. Gómez acredita que, em algumas tarefas na educação, a melhor forma de intervenção consista na aplicação das teorias e técnicas resultantes da investigação básica e aplicada, mas é importante estar atento para o fato de que, em sua prática, o professor opera com um cotidiano de incertezas e de situações singulares, únicas e complexas, cujas metas são de difícil aplicação. Além disso, em suas palavras, “não existe uma teoria científica única e objectiva que permita uma identificação unívoca de meios, regras e técnicas a utilizar na prática, uma vez identificado o problema e clarificadas as metas” (GÓMEZ, 1999, p. 100).

A crítica à racionalidade técnica fez emergirem estudos sobre o papel do professor como profissional com o objetivo de superar a relação linear e mecânica entre o conhecimento científico-técnico e a prática realizada na sala de aula. Nesta perspectiva, GÓMEZ (op.cit.) considera que:

³ Segundo Ghedin (2002), a “racionalidade técnica consiste numa epistemologia da prática que deriva da filosofia positivista e se constrói sobre os próprios princípios da investigação universitária contemporânea. A racionalidade técnica defende a idéia de que os profissionais solucionem problemas instrumentais mediante a realização dos meios técnicos” (p. 32).

o profissional competente actua reflectindo na acção, criando uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando através do diálogo que estabelece com essa mesma realidade. Por isso, o conhecimento que o novo professor deve adquirir vai mais longe do que as regras, factos, procedimentos e teorias estabelecidas pela investigação científica (GÓMEZ, 1999, p.110).

Assim, vários autores da atualidade apostam na reflexão da prática docente como possibilidade de colaborar com os professores para o seu trabalho em sala de aula e na qualificação profissional docente, minimizando as dificuldades que emergem no cotidiano escolar.

Em virtude das discussões no campo educacional girarem em torno da prática docente, tem-se atribuído a esse profissional a responsabilidade pela falta de qualidade na educação, deixando de se considerar outros aspectos que influenciam no trabalho educativo.

Souza (2002) faz uma ressalva quanto a isso, pois, para ela, os professores não são os únicos responsáveis pela falta de qualidade na educação pública brasileira, uma vez que eles lidam, freqüentemente, com situações estressantes, como: classes numerosas, alunos com dificuldades, ausência de apoio pedagógico e psicológico, entre outras. Assim, nas palavras da autora:

A formação inicial inadequada não pode ser tomada como a única (ou principal) causa para a baixa qualidade da educação. Centrar nossa atenção apenas no nível da formação do professor é restringir e simplificar nossa compreensão sobre os aspectos envolvidos em sua prática pedagógica. Não se deve subestimar o papel desempenhado pelas condições concretas sob as quais o professor desenvolve seu trabalho (SOUZA, 2002, p. 257).

A autora declara que, há alguns anos, vários convênios têm sido firmados no Brasil entre as secretarias de educação e universidades, públicas e privadas, para realizar cursos de formação continuada de professores, prioritariamente do Ensino Fundamental e Médio. Parte-se do pressuposto de que os altos índices de fracasso escolar se devem à incompetência dos docentes e, segundo essa visão, para melhorar a qualidade do ensino, os professores precisam receber uma formação inicial e continuada adequada. Para a autora, são necessárias pesquisas, análises e políticas educacionais “para melhor compreensão das complexas relações

estabelecidas entre a sociedade, o sistema educacional e a formação de professores” (SOUZA, 2002, p. 252).

De fato, é urgente e necessário que haja mudanças no sistema educacional brasileiro. Porém, enquanto as mudanças ainda estão por vir, precisamos investir num trabalho que dê suporte aos professores, para que possam encarar a realidade de seu cotidiano, pois, como ressalta Souza (op. cit., p. 260-261):

Os professores são os que mais sofrem as conseqüências negativas do argumento da incompetência. Em um ambiente no qual a qualidade do sistema educacional e a competência dos seus profissionais, particularmente do professor, são sistematicamente criticados, tem sido difícil para todos permanecerem na docência, especialmente para aqueles profissionais que a despeito das condições precárias, levam a sério seu trabalho.

Charlot (2002) admite que não é fácil formar professores. Ressalta que os docentes têm se formado mais com os seus próprios parceiros na escola do que nas universidades, porque muitos não vêem com bons olhos o conhecimento científico produzido nas universidades e acreditam que as pesquisas realizadas não funcionam para o cotidiano em que vivem.

Compartilho da idéia do autor de que, nem sempre, a pesquisa se aplica à sala de aula, pois cada sala é única, e os professores se defrontam, diariamente, com situações que lhes exigem decisões e posturas imediatas sem contar com um tempo mínimo para reflexão. Nessa perspectiva, geralmente, o discurso proferido nas pesquisas pode ficar distante da realidade vivida pelos professores, o que exige cautela dos pesquisadores, na forma como encaminham suas pesquisas.

Nas palavras de Charlot (op. cit., p. 91):

A pesquisa não pode dar inteligibilidade a todas as mínimas ações da vida do professor na sala de aula. Por essas diferenças estruturais tão grandes, acho que ninguém tem o direito de dizer ao professor o que ele deve ser na sala de aula; a pesquisa não pode dizer o que o professor deve ser na sala de aula.

Uma das dificuldades também presentes na relação entre os formadores e futuros professores (ou professores em exercício) é que, nas universidades, usualmente, fala-se de uma sala ideal, de um aluno ideal, enfim, de uma situação idealizada de educação. Isso provoca um grande mal estar nos professores, porque, ao assumirem suas salas de aula, precisam lidar com a situação contextualizada e com as reais condições de seu trabalho, muitas vezes, distantes daquilo que aprenderam durante o curso de graduação.

Zeichner (1998) discute a necessidade de liquidar com a separação que existe entre os professores-pesquisadores (de suas próprias práticas) e os pesquisadores acadêmicos. Muitos professores, conforme já mencionado, avaliam que a pesquisa educacional realizada por pesquisadores acadêmicos não serve para seu cotidiano escolar. Os professores queixam-se, ainda, de que as pesquisas acadêmicas, além de usarem um discurso muito rebuscado e científico, que serve apenas para os próprios acadêmicos, às vezes, descrevem negativamente a equipe docente que atua nas escolas. Assim, eles não estudam essas pesquisas e não as legitimam como importantes para instruir e melhorar suas práticas escolares. Da mesma forma, os acadêmicos, nas universidades, não valorizam as pesquisas dos professores das escolas, porque as consideram triviais, sem fundamentação teórica e sem importância para seus trabalhos. Com isso, é freqüente não se estabelecer um diálogo entre as pesquisas realizadas na academia e na própria escola, o que acaba trazendo prejuízo para ambas.

Percebo que, mesmo que o discurso do professor acadêmico não se aproxime tanto do que o professor do Ensino Fundamental vive na prática, é importante que o diálogo aconteça para que ambos possam conhecer experiências e contextos diferentes, para fornecer-lhes elementos que os ajudem a compreender suas práticas e modificá-las quando necessário. Quanto ao futuro docente, penso que seja fundamental que ele tenha acesso aos estudos e às pesquisas educacionais, para analisar o seu contexto. Para Charlot (2002):

As condições para realizar o que estamos dizendo para os estudantes na universidade, muitas vezes, não existem, o que não significa que não devemos

dizer isso a eles, mas que devemos saber que estamos trazendo-lhes ferramentas, instrumentos, inclusive instrumentos conceituais para que eles analisem as situações e realizem o trabalho possível (CHARLOT, 2002, p. 92).

Tendo em vista que os professores vivem um cotidiano repleto de situações que lhes exigem ações imediatas, com pouco tempo para refletir sobre essas situações, penso que os cursos de formação inicial e continuada precisam oferecer aos futuros docentes, ou docentes em exercício, condições para pensarem sobre suas práticas, auxiliando-os a organizar suas próprias teorias e a compreender a base de suas crenças sobre educação, tornando-os pesquisadores de suas ações (SADALLA, 1998).

Zeichner (1998) valoriza os saberes docentes e procura, por meio de um trabalho de formação docente, “educar professores para serem pensadores autônomos e práticos reflexivos e para que estejam comprometidos com a educação de alta qualidade para todos os estudantes” (p. 227). O autor chama atenção, porém, para a ilusão de que a reflexão seja suficiente para o desenvolvimento profissional. Segundo ele, muitos professores universitários fazem mau uso do discurso de *tornar o professor reflexivo*, apropriando-se do mérito de que eles foram responsáveis pelo trabalho de reflexão do professor, deixando de considerar que se trata de um processo dialético. Assim, por meio desse procedimento a Universidade, por intermédio dos professores-formadores, parece querer ser caracterizada como aquela que detém mais esse conhecimento ou saber. Quanto a isso, concordo com o autor e acrescento que apesar de considerar fundamental a importância da universidade na formação docente, penso que se essa formação não pautar-se no respeito à subjetividade do professor, a seus saberes e a suas práticas, dificilmente trará benefícios para o desenvolvimento profissional e para uma prática reflexiva.

Pimenta (2002) também faz uma análise crítica da apropriação indevida e generalizada do termo “professor reflexivo” formulado principalmente por Donald Schön, apontando para a necessidade da sua transformação, devido às contradições provenientes desse termo, que são

expressas da seguinte forma: ora o termo “professor reflexivo” é usado como adjetivo, qualidade, atributo do professor, ora como conceito de um movimento teórico de compreensão do trabalho docente. A autora ressalta que a reflexão diferencia o ser humano dos demais animais, e, por isso, os professores, como seres humanos, refletem. Concorda que a reflexão é importante na prática do professor e que a pesquisa de sua própria prática pode colaborar como um instrumento de formação dos docentes, entretanto chama a atenção para o tipo de reflexão que tem sido realizada pelos professores e para as reais condições dos professores para refletir. Discorda que a reflexão seja um atributo individual e, nesse sentido, faz um alerta quanto ao fato de os professores, imbuídos do discurso de tornarem-se professores reflexivos, procurarem cursos que os capacitem para tal. Segundo a autora, os docentes estão priorizando o fazer técnico, em vez de se engajarem em práticas mais críticas, sendo que o próprio Donald Schön opõe-se à racionalidade técnica.

Pimenta (2002) preocupa-se, ainda, com a supervalorização da prática em detrimento da teoria na formação de professores. Nas palavras da autora:

A teoria tem importância fundamental na formação dos docentes, pois dota os sujeitos de variados pontos de vista para uma ação contextualizada, oferecendo perspectivas de análise para que os professores compreendam os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si próprios como profissionais (op. cit., p. 24).

Compartilho da idéia da autora de que, para minimizar as dificuldades enfrentadas no cotidiano escolar, é necessário que os estudos feitos em torno do fazer docente não percam a dimensão político-epistemológica, que contribuirá para melhorias nas condições escolares e, conseqüentemente, para mudanças na qualidade do trabalho docente. Apostar na reflexão do professor na condição de principal responsável pelas transformações no cotidiano escolar serve apenas para culpabilizar os professores, eximindo o governo de seus compromissos com a sociedade. Somente na perspectiva de um trabalho com engajamento político e com mudanças reais na escola, é possível propôr que os professores reflitam sobre suas práticas e,

mais que isso, assumam posturas políticas e posições concretas para transformação delas. Para tanto, a teoria fundamenta a reflexão, que fornece elementos para a revisão e o redimensionamento da prática. Nesse sentido, uma formação somente trará bons resultados, à medida que os responsáveis por ela tiverem um compromisso ético com seus professores, respeitando-os em suas particularidades e subjetividades.

Nesse sentido, termino esse item recorrendo à fala de Dias (2001, p. 130) que ilustra bem qual seria o papel do profissional engajado nesse processo de formação docente. Nas palavras dela:

Parece sensato pensar que o papel do (a) formador (a) seja o de incentivar as partilhas de experiência no grupo, mediando o diálogo dos (as) professores (as) entre si, entre eles (as) e os demais profissionais da escola, e com vários teóricos. Também é importante que o (a) formador(a) traga para esse diálogo suas próprias experiências e as experiências de outros profissionais. Que tenha como ponto de partida para o trabalho de formação os saberes dos (as) professores (as), construídos historicamente em sua trajetória de vida pessoal e profissional.

A prática docente presente em algumas pesquisas

Abordarei, nesta parte, alguns estudos sobre prática docente, porque, nesta pesquisa, preocupe-me em investigar as dificuldades vivenciadas na prática de professoras e acredito ser pertinente ilustrar como este tema tem sido estudado no Brasil.

Nas escolas em que já atuei, tive a oportunidade de trabalhar com professores em início, meio e fim de carreira, que demonstraram claramente, por meio de suas práticas, como enfrentam diferentemente o cotidiano escolar, mesmo porque cada professor é único, e a subjetividade de cada um está implícita no trabalho que desenvolve.

Fontana (2000) relata a prática de uma professora iniciante em sua primeira experiência profissional. Segundo a autora, a professora demonstrava um grande entusiasmo,

com boas intenções e olhar crítico, porém com pouco saber fazer, comum nas iniciantes. Concordo com Fontana (2000) a respeito de que, a professora não está pronta em cada profissional quando este inicia suas práticas e nem no decorrer de suas experiências, visto que todos nos transformamos ao longo de um tempo e sempre estaremos em movimento e no caminho de novos aprendizados.

No artigo da citada autora, a docente transformou-se ao longo do ano, passando por momentos de muita angústia e solidão, uma vez que a disciplina em sala de aula, era muito cobrada dela e como trabalhava com atividades em grupo, os alunos faziam um barulho maior, e isso, habitualmente, era interpretado pela coordenação da escola como indisciplina. Segundo Fontana (2000, p. 112) “era o ruído do fazer junto, do confrontar possibilidades de significação e de elaboração”, mas, nesse contexto de diferentes concepções de educação, em que a professora enfrentava grande exigência em seu fazer pedagógico, ela não encontrava pessoas que a auxiliassem na escuta de suas dúvidas e ansiedades, a fim de que modificasse tal situação. À medida que Fontana (2000) pôde ouvi-la e pensar junto com ela formas de viabilizar a organização do trabalho com as crianças e a seleção de materiais facilitadores para a prática, a professora retomou o entusiasmo. Julgo, como a autora, que é fundamental considerar os processos pelos quais as professoras constituem-se como profissionais, dando suporte necessário para que possam elaborar suas práticas e estar em constante construção.

Andaló (1995) realizou uma pesquisa com professoras de primeira a quarta série do Ensino Fundamental, que participavam de um curso de “aperfeiçoamento”, procurando conhecer, observando e ouvindo (por meio de entrevistas), suas opiniões a respeito do curso de formação do qual participavam, sobre a trajetória profissional dessas docentes, bem como os desafios vividos por elas em seu cotidiano escolar. Também entrevistou as docentes responsáveis pelo planejamento e pela execução do curso de aperfeiçoamento com o objetivo de conhecer a concepção delas sobre educação. A autora verificou a existência de uma visão

tecnicista e fragmentada da ação educativa entre as planejadoras e ministrantes do curso investigado, demonstrando ênfase na competência docente. Percebeu que essas docentes estavam imbuídas da crença de que as professoras do Ensino Fundamental eram despreparadas para atuar com crianças pobres, localizando o fracasso escolar no aluno e em suas famílias. Essa concepção foi ao encontro da crença das professoras (alunas do curso de aperfeiçoamento), que atribuíam à desestruturação das famílias pobres o fato de as crianças fracassarem na escola.

Azzi e Silva (2000) realizaram um trabalho no qual destacaram as dimensões da visão do professor sobre o aluno, abrindo caminho para reflexões sobre a função docente e as dinâmicas de aprendizagem. A análise da interação professor-aluno foi elaborada com base nas falas dos professores, organizadas em quatro eixos: concepções de professores, percepções docentes, trabalho pedagógico e práticas de formação de professores. Com o estudo, foi possível verificar que os professores concebem a interação de diferentes maneiras, como: diálogo, fazer partilhado ou como acessório da tarefa do professor.

Azzi e Silva (op. cit.) alertam para o fato de não resumir a interação a uma mera conversa, pois a interação somente é adequada à aprendizagem quando promove um diálogo que favoreça a construção do conhecimento. Quanto à leitura que se faz de que a interação é fator secundário na aprendizagem, trata-se de uma posição que revela a crença de que a aprendizagem está centrada, exclusivamente, na figura do professor e de que a aprendizagem é um processo linear e unilateral.

Concordo com as autoras que a interação como fazer partilhado sugere que o agir não se configura como algo solitário, mas como ação interativa e, acredito, dialética e dialógica. Em relação à interação entre professor e aluno e percepções docentes, as autoras observaram, pelas falas dos professores, que as percepções a respeito da aprendizagem de seus alunos

giravam em torno das crenças de que o fracasso ou sucesso destes seria determinado por fatores maturacionais.

No que se refere à prática pedagógica, as autoras acima citadas ainda detectaram que não raro, os professores reconhecem que alcançam resultados muito melhores dos alunos quando utilizam o diálogo, agem com calma e abrem espaço para discussão. Por outro lado, atribuem a dificuldade dos alunos às suas próprias características. Azzi e Silva (2000) referem a necessidade de o professor ser um pesquisador e reconhecer a si mesmo como sujeito ativo e capaz de transformar a sua realidade.

Em estudo realizado com um grupo de crianças pobres, Cruz (1997) buscou verificar o trajeto da representação da escola para essas crianças. O objetivo da autora era contribuir com o resgate do aluno na condição de sujeito que informa o que pensa e sente a respeito da vivência escolar. Ao acompanhar um grupo de crianças ao longo de um ano, verificou que o sucesso ou o fracasso na aquisição de informações, habilidades e posturas depende de múltiplos e complexos fatores, muitos dos quais exteriores às crianças. Para a autora, o desempenho das crianças reflete-se não só no modo como elas pensam e sentem a escola, mas também no que pensam sobre si mesmas. No decorrer do ano letivo, Cruz (op. cit.) percebeu que as crianças viveram dificuldades na relação com a escola, uma gradativa diminuição da confiança na professora como uma pessoa que pudesse ajudá-las, bem como uma diminuição da confiança nas suas próprias possibilidades de aprender. Isso ocorreu, segundo a autora, em razão de uma certa inadequação pedagógica em que a professora expressava atitudes negativas em relação à criança pobre e a suas famílias. O resultado disso foi o estabelecimento de uma convivência entre professora e alunos baseada na hostilidade e no medo, muito presentes nas representações de escola feitas por essas crianças. Notaram-se, ainda, problemas de baixa auto-estima nas crianças e, conseqüentemente, dificuldades de aprendizagem.

Esse estudo deixou claro o quanto a crença das professoras em seus alunos e a forma como se estabelece o relacionamento entre professores e alunos interfere na aprendizagem e no desenvolvimento discente.

Rego (1995) faz uma reflexão nesse sentido:

Nossa hipótese é que a visão do educador acerca da origem das características individuais interfere na sua atuação prática ou, ao menos, influencia sua maneira de compreender e explicar as relações entre o ensino e a aprendizagem, ou seja, as posições defendidas pelos educadores acerca desse tema expressam, ainda que de forma implícita, uma visão de homem e de mundo, e revelam, mais particularmente, determinadas concepções sobre os processos de desenvolvimento e aprendizagem do ser humano e do papel da educação.

A autora tece algumas considerações sobre uma pesquisa realizada com 172 professores e outros profissionais da educação da rede pública que atuavam na pré-escola e séries iniciais do Ensino Fundamental. Procurou investigar idéias, hipóteses, conjunto de crenças e representações dos docentes sobre a origem da constituição e da singularidade humana. Cada participante deveria dissertar a respeito da seguinte questão: “Cada pessoa tem características próprias e diferentes modos de ser e de pensar, capacidades, valores, comportamentos, etc. Qual seria a origem dessas diferenças?”(REGO, op. cit., p. 80).

Rego (op. cit.) percebeu que o grupo estudado apresentou, basicamente, três diferentes concepções sobre o tema, a saber: alguns entrevistados consideraram os fatores inatos como preponderantes na origem da constituição e da singularidade humana; outro grupo de participantes afirmou que o ambiente é o maior responsável; e, por fim, a maioria dos pesquisados julgava que o comportamento humano fosse resultante de um conjunto de aspectos inatos e adquiridos. Nos três casos, os educadores acreditam num determinismo prévio. Mesmo a terceira visão, aparentemente interacionista, é diferente daquela que “compreende o homem como um sujeito histórico-social, que se constitui na sua *interação*⁴ com o meio, que transforma e é transformado nas relações sociais produzidas em uma

⁴ Em itálico no original.

determinada cultura” (REGO, 1995, p. 90). Assim, a autora ressalta a necessidade de uma revisão e de um aprimoramento da qualidade da formação inicial e continuada dos docentes, a fim de ajudá-los em suas concepções e práticas cotidianas.

Em outra pesquisa realizada, Rego (2002) discute sobre o impacto da escolarização na constituição psicológica dos sujeitos. Entrevistou seis pessoas com alto grau de escolaridade e que exerciam profissões relacionadas com a produção de conhecimentos. A autora se admirou com o fato de que todos os sujeitos se afastaram da escola básica há cerca de quatro décadas (pois possuíam idade entre quarenta e cinquenta anos) mas foram capazes de se lembrar com detalhes de suas trajetórias escolares, demonstrando o significado especial que a escola ocupa em suas vidas. Recordaram-se de aspectos diferentes, mesmo porque cada indivíduo se relaciona de maneira diferente com a instituição escolar. A autora ressalta que também as escolas são diferentes entre si e não devem ser vistas de forma genérica e universal. Sobre a escola, citou Rego (op. cit., p. 60):

Ela é uma instituição plural, multifacetada; seu modo de funcionamento sempre trará as marcas das diferentes culturas, da época e do contexto histórico em que ela se insere. Duas escolas não funcionam de modo idêntico, nem sequer numa mesma cultura. Assim, a avaliação sobre o papel dessa instituição na formação de cada indivíduo sempre será singular, já que dependerá da qualidade das experiências vividas e dos efeitos que estas tiveram em cada sujeito.

Quanto às famílias de origem, a autora observou que todos os participantes tiveram membros familiares que apoiaram seus estudos, atribuindo grande valor à escola, além disso, todos puderam contar com pessoas fora do ambiente escolar que os incentivaram para a “cultura mais tipicamente letrada” (REGO, op. cit.; p. 63). A maioria dos sujeitos estudou em escolas públicas e relatou que os conhecimentos e práticas escolares da época baseavam-se na supervalorização da transmissão e memorização de conhecimentos e em regras rígidas de comportamento por meio de punições. Apesar disso, todos reconhecem a importância da escolarização em suas vidas, na constituição de suas singularidades. Destacaram que a

influência não se restringia apenas ao aspecto cognitivo, mas às conquistas no plano social e afetivo. Todos se lembraram ainda de professores marcantes, aqueles cujas lembranças eram positivas, enfatizaram a competência desses docentes, deixando claro que eles fizeram uma boa mediação, ensinaram e faziam os alunos aprenderem, sem subestimá-los. Pelos depoimentos, a autora constatou o quanto é expressiva a influência do professor sobre o aluno, podendo facilitar ou dificultar o desempenho escolar discente, deixando sempre marcas em sua trajetória escolar.

Todos os entrevistados identificaram-se como “bons alunos”, relatando que se destacavam nas atividades escolares, sendo respeitados e valorizados pelo seu desempenho cognitivo. Segundo a autora:

Os dados obtidos nesta pesquisa evidenciam o impacto que esse conjunto de visões e ações pedagógicas exerceram na trajetória de sucesso escolar dos sujeitos examinados. Eles não foram afetados pelo tratamento altamente discriminatório, já que estavam do lado dos “brilhantes”. Enfim, não sentiram na própria pele o lado negativo do modelo adotado. Muito pelo contrário: a experiência educacional a que foram submetidos parece tê-los marcado positivamente do ponto de vista de sua auto-estima e da confiança em sua capacidade intelectual. Os professores estavam convencidos de que eles eram capazes de vencer as dificuldades, aprender e progredir. E eles, por decorrência, também (REGO, 2002, p.70).

Esse estudo deixa claro que, à medida que os professores estabelecem uma boa relação com seus alunos, acreditando em seu potencial, possivelmente o processo de ensino e aprendizagem ocorre de uma forma mais efetiva, prazerosa e feliz. Sobre isso, Hellman (1973, p. 71) já afirmava:

O professor pode abrir caminho para o trabalho e o saber se ele sentir o desejo que tem a criança de provas que ele a valoriza e a seus esforços, e responder à expectativa dela de que pode prover às suas necessidades através de sua capacidade e disposição de dar tanto amor quanto conhecimento. Ou, então, pode bloquear o caminho, despertando na criança medo e ódio e, deste modo, do conhecimento que espera que ela adquira.

Parece evidente que a afetividade tem um importante papel no funcionamento psicológico e que, na construção de conhecimentos, aspectos afetivos e cognitivos guardam uma estreita relação entre si.

Sadalla (1998) realizou um estudo de caso com uma professora alfabetizadora em que procurou conhecer as crenças da docente e suas respectivas ações pedagógicas. Por meio de uma técnica conhecida por autoscopia, as aulas da professora foram filmadas, e o material de sete sessões de filmagem foi apresentado à docente para reflexão e discussão. A autora analisou as verbalizações da professora e concluiu, a partir desse estudo, que os pensamentos da professora sobre educação, aluno, escola e sociedade influenciavam fortemente suas ações cotidianas. Assim, para Sadalla (op. cit.), é fundamental que, no início e no decorrer da formação docente, os professores discutam e analisem suas crenças e ações com seus pares e professores formadores, pois isso poderá auxiliar o seu trabalho diário.

Sawaya (2000) realizou um estudo com crianças pobres com história de fracasso escolar, em que procurou investigar as práticas de leitura e escrita das classes populares. A autora questionou as afirmações de que o fracasso escolar das crianças de camadas populares seja decorrente do fato dessas crianças não terem atingido certos níveis cognitivos como as crianças de outras camadas sociais. Em seu estudo, observou a complexidade com que as crianças pesquisadas utilizavam a linguagem oral, pois contavam histórias, acontecimentos, descreviam, informavam, comparavam (usando metáforas, trocadilhos e outros), procurando convencer o interlocutor e conquistar seu espaço no mundo dos adultos. Além disso, constatou que essas crianças também recorriam a documentos, por terem necessidade de atestar, comprovar, mostrar a veracidade do que estava sendo dito. Tinham ainda acesso a livros, álbuns de figurinhas, folhetos de todos os tipos, jornais, entre outros.

No estudo de Sawaya (op. cit.), no entanto, várias crianças e seus pais queixaram-se da distância entre a escrita escolar e aquela que experimentavam em casa. A autora observou que as crianças eram capazes de ler, porém as lições de casa eram apresentadas em uma linguagem que deixava dúvidas em qualquer leitor. Concluiu que os professores (e a escola de uma maneira geral) mantêm a visão das supostas defasagens cognitivas das crianças de

classes populares, das supostas diferenças sócio-culturais, ignorando o que de fato essas crianças sabem e conhecem e quais são suas capacidades e habilidades.

Na mesma direção de Sawaya (2000) e partindo da constatação de que a escola tem excluído grupos cujos universos culturais são diferentes dos dominantes, Canen (2001) realizou um estudo etnográfico em uma escola pública de Ensino Fundamental. Por meio desse estudo, objetivou identificar os universos culturais dos alunos que chegam às escolas na visão de professores. A autora buscou, ainda, detectar práticas pedagógicas que favoreçam a expressão desses universos e discutir diferentes abordagens para uma formação docente voltada à pluralidade cultural. Realizou entrevistas semi-estruturadas com seis professores do Ensino Fundamental, sendo que quatro atuavam de quinta a oitava série e dois atuavam de primeira a quarta série e percebeu que existe uma perpetuação de preconceitos velados ou explícitos nas relações estabelecidas dentro da escola, e que, nem sempre, sequer são percebidos, no caso de estereótipos dos próprios professores com relação a seus alunos.

Os professores demonstraram conhecer pouco do universo cultural de seus alunos, mas, levando em consideração as dificuldades decorrentes das condições precárias de trabalho, a autora destaca o interesse e a preocupação observada nos docentes entrevistados em adequar os assuntos discutidos em sala de aula ao que eles percebem como os universos culturais das crianças. A autora detectou, inclusive, interessantes iniciativas e projetos de aproximação para maior conhecimento dos universos culturais dos alunos. No entanto, o que ficou mais evidente no estudo foi uma visão fragmentada dos docentes com relação a esses universos culturais dos alunos, com apontamentos de aspectos que faltam aos discentes para serem equivalentes àqueles das camadas dominantes da população.

Canen (2001) ressalta a importância de uma formação continuada dos docentes no sentido de conscientizá-los acerca do peso dessas concepções e práticas no sucesso ou

fracasso escolar dos alunos, e a importância de promover a aprendizagem de todos os alunos, independentemente de raça, classe social, sexo ou cultura.

Fontana (2003) dá ênfase ao processo pelo qual o docente se constitui, fazendo uma leitura diferenciada do professor, situando-o em um universo de relações sociais que o constituem como pessoa e profissional. Para ela, o professor pensa e reflete sobre as suas ações, à medida que ele tem com quem discuti-las. Assim, o professor não é “bom” ou “mau”, mas ele é o que as suas reais condições permitam que ele seja naquele momento específico. Essa autora tece críticas sobre alguns estudos empíricos produzidos na década de oitenta, no Brasil, nos quais, até hoje, se baseiam várias pesquisas sobre a formação e prática de professores. Essas pesquisas, na visão da autora, acabaram interferindo na prática docente e na imagem desse profissional, apresentando-o, quase sempre, “sem competência técnica”, “sem consciência e compromisso políticos”, “sem identidade profissional”.

Numa outra vertente, a autora conduziu um estudo com seis professoras (incluindo ela mesma), que se reuniram semanalmente durante dois anos para estudar e compartilhar experiências. Nesse grupo, segundo a autora, construiu-se uma relação de confiança. A proposta era ler e conhecer as idéias de Vygotsky e, mediadas por elas, refletir sobre seus trabalhos pedagógicos no cotidiano. O vínculo estabelecido com as colegas docentes na pesquisa de Fontana (op. cit.) possibilitou momentos de reflexão sobre a organização do trabalho pedagógico, suas relações com os alunos, com outras professoras, com a direção, funcionários da escola e com a própria família. “Falamos de nossos medos, de nossas ansiedades e da desconfiança; [...] Discutimos sobre nossos saberes e sobre nosso não-saber [...] Confrontamos e compartilhamos modos de preparar aulas, de avaliar, de registrar o próprio fazer/fazer-se” (FONTANA, 2003, p. 77).

O trabalho de Fontana (op. cit.) pode auxiliar na formação de professores, pois traz contribuições sobre o estudo dos processos de desenvolvimento, de elaboração do

conhecimento e ainda acerca da subjetividade profissional. A autora focaliza a função social da professora nos espaços e tempos que a constituem. Faz uma reflexão sobre “como nos tornamos professoras”, apresentando que as pesquisas na área de práticas docentes revelam as várias faces que as professoras encontram nos espelhos da vida, ora deparando-se com uma imagem real ora com uma professora fictícia e idealizada.

Em seu livro “Como nos tornamos professoras?” (2003), a autora cita diversas pesquisas que utilizaram a história de vida com o objetivo de traçar como os professores se dizem e se sentem profissionais, como foram se constituindo, nas diversas etapas da carreira. Dentro dessa perspectiva de constituição do ser humano, reflete sobre como esse profissional da educação se constrói a partir de suas relações sociais. Entendo, como a autora, que nos constituímos na relação com o outro, uma vez que somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internalizados, que se harmonizam e também entram em choque. Nesse sentido, nossa singularidade é produzida historicamente, permeada pelas interações, no desafio de compreendermos o vivenciado nas suas incoerências e contradições.

Na mesma direção de Fontana, Myrtes Dias da Cunha (2000) realizou uma pesquisa com duas professoras formadoras, na qual investigou o processo de constituição de professores no espaço-tempo de sala de aula. Observou, durante um ano, o trabalho cotidiano de duas professoras da disciplina Psicologia Educacional de um curso noturno de Magistério de 2º grau. Percebeu que o fazer da sala de aula tinha as marcas do cotidiano e da subjetividade das docentes. A autora afirma que:

o cotidiano da escola é movimentado, pleno de tentativas; os professores produzem respostas ou ações – elaboradas de acordo com os recursos materiais e subjetivos que eles possuem – para questões que eles entendem/intuem. O trabalho cotidiano do professor são respostas que colocam em foco o julgamento que este sujeito realiza para produzir o seu fazer.[...] Sendo assim, podemos dizer que o fazer dos professores é o que os constitui e que a produção do professor, no dia-a-dia da sala de aula está diretamente ligada ao contexto subjetivo da escola (CUNHA, 2000, p. 239).

Esta pesquisa caminha nesse vértice, porque reconheço que cada docente tem sua história de vida e suas particularidades, que se revelam na prática que ele realiza cotidianamente. Além disso, percebo que, freqüentemente, os professores vivem situações difíceis dentro da escola, não tendo com quem trocar idéias, angústias, para sentirem-se acolhidos e com motivação para prosseguir em seus caminhos. Dessa forma, acredito que pesquisar a prática de professores significa, sobretudo, investigar quem são esses professores, legitimando o que pensam e dizem sobre seu cotidiano escolar.

Codo e Menezes (1999) afirmam que a educação é uma prática social complexa, que produz muitas discussões polêmicas e é estudada, há tempos, de diferentes maneiras e por meio de múltiplos recortes. No livro “Educação: carinho e trabalho”, os autores apresentam contribuições sobre o trabalho do educador e quais os dramas e gozos que ele vivencia em sua tarefa de ensinar; abordam, também, as marcas específicas do trabalho de educar, bem como as relações entre trabalho e afeto, a questão da crise de identidade vivida pelo educador e o perfil desse.

Assim como os autores, penso que o ser humano deve ser visto como ser histórico, que possui uma ação que está inserida num contexto maior, unindo passado e futuro. Codo (1999, p. 43) sustenta que: “Educar, portanto, é o ato mágico e singelo de realizar uma síntese entre o passado e o futuro. Educar é o ato de reconstruir os laços entre o passado e o futuro, ensinar o que foi para inventar e re-significar o que será”.

O investimento subjetivo do trabalhador, segundo Codo (1999), está relacionado ao quanto determinada atividade lhe proporciona retorno. Porém, em ambientes afetivamente hostis, o trabalhador vive um desconforto nas relações, que pode gerar sofrimento psíquico. Assim, o trabalho requer um vínculo afetivo, mas sua organização nem sempre favorece que esse investimento aconteça. De qualquer forma, a tensão entre vincular-se afetivamente e não se vincular estará sempre presente nas atividades de trabalho, portanto não se comprometer

não ameniza os conflitos existentes. Pensando no contexto escolar, creio que o docente, ao buscar soluções para os conflitos diários, necessita levar em conta as dimensões afetivas e racionais do fenômeno, e isso nem sempre é possível sem a ajuda de um profissional. Codo (1999, p. 59) afirma:

Lidar com as emoções, os sentimentos, pode provocar tanto sofrimento que muitas vezes é preciso recorrer a ajuda externa (psicólogos, terapeutas, conselheiros etc.) de modo que haja um redimensionamento destas forças para resolução do conflito. A resolução dos conflitos na esfera racional pode ocorrer de um modo menos traumático.

Acredito que o magistério traz muito da própria identidade docente, pois a sua vida está implicada em seu trabalho. Assim, o tornar-se professora, que Fontana (2003) apresenta com muita propriedade, diz respeito a esse processo de constituição profissional, o qual se dá ao longo de uma vida, sendo construído na e pela história pessoal de cada docente.

Tardif (2000) também nos fala sobre os saberes docentes e suas raízes na história de vida pessoal e escolar dos professores, ou seja, o seu trabalho cotidiano carrega muito deles mesmos. Para o autor grande parte de sua existência é caracterizada por sua atuação profissional.

Além disso, a escola é formada a partir dos sujeitos que a constituem e traz as marcas desses sujeitos nas práticas que são vivenciadas no dia-a-dia escolar. Sobre isso, expôs Sawaya (2002, p. 205): “A escola é sempre construção dos sujeitos sociais, que se apropriam de determinado modo da escola e das determinações sociais e estatais a partir das suas histórias particulares, e de suas experiências e constroem cotidianamente a escola” .

Não estou, neste trabalho, declarando que os professores são responsáveis por todas as situações que emergem no cotidiano escolar, mas, como nos lembra Nóvoa (1995, p. 33), “não queremos cair na desmedida de pensar que *tudo*⁵ passa pelo professor, mas não podemos pôr entre parênteses a importância de sua ação como pessoa e como profissional”.

⁵ Em itálico no original.

Dessa forma, é essencial que os docentes possam contar com um espaço de reflexão e questionamentos sobre suas práticas, o que, possivelmente, os auxiliará na identificação de melhores alternativas para a compreensão e possíveis encaminhamentos de problemas vividos em sua prática diária.

Capítulo 2

A PSICOLOGIA NO CONTEXTO ESCOLAR

Como a Psicologia entrou na escola

Creio ser importante apresentar um breve histórico acerca da entrada da Psicologia na escola para que se possa compreender a visão atual das professoras, sujeitos desta pesquisa, sobre a Psicologia Escolar. As concepções a respeito da área foram construídas tanto pelos estudos aos quais esse público tem acesso (seja pela literatura direta, seja por meio de aulas, palestras, seja nos cursos de licenciatura etc.) quanto pelo contato direto ou indireto com o trabalho de estagiários e/ou de psicólogos (não necessariamente escolares).

Para Pfromm Netto (1996), vários países desejaram ficar com o título de fundadores da Psicologia Escolar, porém os estudos nessa área iniciaram-se durante o século XIX tanto na América como na Europa. Em decorrência do aumento de alunos no ensino público nas cidades e da grande incidência de problemas sociais ligados a essa mudança, surgiu a necessidade de um profissional que colaborasse com as escolas para ajudá-las a compreender as dificuldades que começaram a emergir. Assim, ocorreram consideráveis modificações no conhecimento psicológico, e questões ligadas ao crescimento e desenvolvimento das crianças tiveram um realce maior.

Segundo Patto (1984), três momentos podem ser vistos como principais na trajetória histórica da Psicologia Escolar no Brasil, sendo que o primeiro refere-se ao período da Primeira República, de 1906 a 1930, que se caracterizou por estudos em laboratórios, desenvolvidos por poucos profissionais e que causaram pouca interferência no contexto social da época. De 1930 a 1960, houve o período de consolidação do modo de produção capitalista, em que a psicologia, influenciada por estudos norte-americanos, assumiu um perfil psicométrico, experimental e tecnicista. De 1960 em diante, a Psicologia passa a ser praticada nas escolas com um caráter adaptacionista. Assim, de 1900 a 1930, o trabalho de Psicologia nas escolas baseava-se num modelo clínico-médico de intervenção, em uma linha psicofísica

e psicométrica (utilização em massa dos testes psicológicos), voltada de forma predominante para problemas individuais dos alunos.

É de 1906 o registro do surgimento de um Laboratório de Psicologia Pedagógica no Rio de Janeiro e de 1914 o do Gabinete de Psicologia Científica na Escola Normal Secundária de São Paulo. Voltados para o estudo das características dos estudantes em termos de motivação, aprendizagem e desenvolvimento mental, buscavam nas diferenças individuais dos alunos as suas justificativas para as dificuldades escolares, considerando-os portadores de características incompatíveis com a aprendizagem e o ajustamento escolar (SAWAYA, 2002, p. 198).

A profissão de Psicologia foi regulamentada em 1962 e, desde essa época, a cada ano, cresce o número de psicólogos em todo o país. Segundo Checchia e Souza (2003), estima-se que há cerca de sessenta e dois mil profissionais no estado de São Paulo, e, de acordo com uma pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia em 1992, depois da área clínica e organizacional, a Psicologia Escolar é a área de atuação no Brasil que mais absorve profissionais (24,4%) (MEIRA, 2000).

É importante ressaltar que o período em que a Psicologia foi implantada no Brasil coincide com a época da ditadura militar, na qual se reprimiu a difusão de idéias críticas de homem e sociedade. Assim, a Psicologia participou como aliada para a fomentação de uma ideologia que tornasse o homem adaptado à sociedade.

Ao explicar a realidade por meio de aspectos psicológicos apenas, os currículos de Psicologia passaram a reforçar o investimento no indivíduo, como aquele que precisa ser tratado em seus males psíquicos, desvinculando a dimensão intersubjetiva da realidade social (CHECCHIA e SOUZA, op. cit., p. 112).

De acordo com Bock (2003), a educação, do século XVIII até início do século XX, caracterizou-se por um modelo de escola tradicional, em que o conhecimento era visto como o “único instrumento capaz de dar ao homem o autocontrole necessário para que a parte má da natureza humana fosse controlada” (BOCK, op. cit., p. 80). Nessa concepção, os alunos precisavam de modelos aperfeiçoados para desenvolver a natureza humana essencial. Deve-se

a isso o fato de a escola tradicional cultivar processos rígidos de disciplina e regras firmes, a fim de ensinar os alunos a corrigirem seus erros e “desvios”. Assim, nesse modelo de escola, indaga Bock (2003, p. 81):

Para que a Psicologia? Não havia necessidade alguma de qualquer conhecimento sobre os seres humanos, pois já se conhecia sua natureza corrompida e já se sabia de seu potencial para criar, cooperar, ser honesto, desenvolver relações estáveis, respeitar a autoridade, ser intelectualmente aprimorado e ser dotado de coerência, tudo que a educação deveria promover por meio da disciplina e do conhecimento.

No século XX, com o surgimento do Movimento da Escola Nova, o qual revolucionou a educação, a Psicologia tornou-se necessária no âmbito escolar, com o objetivo de fornecer elementos à pedagogia para melhor conhecimento da criança e de seu desenvolvimento natural. A escola passou a ser vista como espaço de liberdade, comunicação, onde a criança poderia manifestar livremente seus sentimentos, criatividade, sem a severa exigência de regras. Nesse contexto, os professores foram colocados em segundo plano, e a Psicologia e a Pedagogia aliaram-se fazendo uma leitura naturalizante do indivíduo e desenvolvendo práticas de “recuperação” dos alunos que se apresentavam como “problemas” para a escola. Porém, como a pedagogia da escola nova era fruto do capitalismo monopolista, a escola se pôs a cumprir a função de educar em uma determinada direção, de manter em movimento a sociedade, garantindo que o mercado se desenvolvesse, promovendo a produção e a reprodução do capital. Nessas circunstâncias, a educação era vista como um processo natural de desenvolvimento de potencialidades do indivíduo.

Bock (op. cit.) ressalta que, nesse momento,

a Psicologia se desenvolve não só como conhecimento, mas também como prática capaz de contribuir no processo educacional: instrumentos da Psicologia, como os testes, têm uma aplicação na escola para formar classes mais homogêneas e para avaliar o desenvolvimento psicológico das crianças; a Psicologia Clínica começa a atender crianças com dificuldade para o aprendizado; a Psicologia Educacional se desenvolve contribuindo com saberes que pretendem dinamizar e qualificar o processo educacional (BOCK, op. cit., p. 83).

Assim, a participação mais efetiva do Psicólogo no processo educacional ocorreu na década de 1970 com a passagem da economia do tipo liberal para a centralização da produção nas empresas, o que gerou a exigência de novas aptidões e características de personalidade do indivíduo para adaptar-se à nova ordem social.

Inicialmente, a função mais freqüente do Psicólogo na escola era medir habilidades das crianças, classificando-as de acordo com sua capacidade intelectual. A sua atuação também estava voltada para a psicoterapia como forma de tratar os problemas relacionados ao processo educacional. Em outro nível, estavam os psicólogos que atuavam com os professores, pais e administradores, apoiados em uma concepção de saúde mental do estilo adaptacionista (PATTO, 1984).

Dessa forma, a partir de final dos anos 1970 e início de 1980, muitos trabalhos foram realizados (PATTO, 1981, 1984; MACHADO & SOUZA, 1997), refletindo sobre a Psicologia na educação e a formação do Psicólogo Escolar, buscando romper com a visão clínica, curativa e individualizada do sujeito no contexto escolar.

Apesar disso, hoje em dia, as idéias sobre as causas das crianças não aprenderem ainda estão fortemente marcadas pelos conceitos de fracasso escolar, os quais culpabilizam as crianças, as famílias e seu meio social. As concepções presentes hoje, em alguns textos e falas de educadores, psicólogos e outros profissionais de áreas afins, têm suas raízes no pensamento da ideologia dominante e na concepção liberal e positivista do ser humano, valorizando a visão individualista e psicologizante da sociedade em oposição a uma coletividade historicamente constituída.

Segundo Bock (2000),

o liberalismo, como visão de mundo, está fundamentado na idéia de que cada homem é um ser moral, possuidor de direitos inalienáveis, que lhe são dados pela sua própria condição de homem. Dotado de potencialidades, o homem deve ser livre para desenvolvê-las. Daí a decorrência da valorização do individualismo em detrimento do reconhecimento da totalidade social (BOCK, 2000, p. 18).

As concepções liberais surgiram no século XVIII, em um momento histórico de ascensão da burguesia, que, para poder emancipar-se, precisava transformar o universo em fonte de produção. Nesse período, difundiu-se a idéia que o homem seria capaz de transformar o mundo em que vivia, pois possuía a razão e a liberdade para fazê-lo. Essa idéia tomou tamanha dimensão que houve uma revolução na base material da sociedade, que, até então, concebia que a verdade, o conhecimento e a razão estavam completamente submetidos à fé e ao plano divino. Com o rompimento dessa concepção de homem e de mundo, o individualismo tornava-se primordial nas produções científicas e culturais, sendo que as discussões se davam em torno da existência no indivíduo de potencialidades e habilidades (inatas, pertencentes à natureza humana), que iriam se manifestar no decorrer da vida (BOCK, 2000).

Bock (op. cit.) faz uma crítica a essa forma de conceber o homem, observando:

Pensar o homem a partir da natureza humana é encobrir toda história social da constituição do humano. É pensar o homem como naturalmente humano. Ocultar a determinação social do homem e descolá-lo da realidade social que o constitui e lhe dá sentido é um trabalho ideológico que a Psicologia precisa superar, pois esse trabalho de ocultamento permite que a Psicologia se alinhe às construções ideológicas mais perversas em nossa sociedade, tornando aquilo que é social e histórico em algo natural e universal, no qual não se pode mexer e não se pode mudar (p. 14).

Nos últimos anos, vários autores (PATTO, 1984, 1990; MEIRA, 2000, 2003; BOCK, 2000, 2003; CHECCHIA E SOUZA, 2003; ANTUNES, 2003; TANAMACHI, 2000) têm refletido sobre a importância de uma Psicologia crítica na escola, fazendo uma leitura diferenciada sobre a concepção de homem e de sociedade. Esses autores reforçam a necessidade do Psicólogo compreender o homem como um ser histórico e social, buscando, a partir de um referencial teórico-crítico e de uma reflexão mais abrangente sobre as práticas sociais e escolares, romper com as explicações que situam a origem dos problemas educacionais no aluno e/ou em sua família. Além disso, tem sido frisado pelos autores citados

que a ação do Psicólogo Escolar precisa estar comprometida com a transformação social, colaborando com a escola para que ela cumpra sua função social.

Meira (2003, p. 61) define a Psicologia Escolar

como uma área de atuação da Psicologia que envolve o exercício profissional do Psicólogo que atua no campo educacional em diferentes espaços sociais (diretamente na escola; em serviços públicos de educação e saúde; em universidades; clínicas; equipes de assessoria ou de pesquisas, etc.), que, para dar conta de inserir-se criticamente na educação, deve fundamentar-se de forma consistente apropriando-se de diferentes elaborações teóricas.

No entanto vemos que, freqüentemente, os psicólogos enfrentam dificuldades em fazer uma leitura mais crítica da realidade social, reduzindo-a à realidade individual e desenvolvendo uma prática frente a questões escolares, as quais penalizam os alunos por problemas apresentados na escolarização, que mantém um perfil curativo e normatizante da psicologia, revelando uma análise a-histórica dos fenômenos educacionais. Assim, ainda identificamos, nos discursos e em práticas de psicólogos, concepções liberais e positivistas, nas quais predominam as idéias sobre a autonomia individual, a responsabilidade individual pelas dificuldades, a capacidade de cada um auto-determinar a sua vida, e a liberdade para desenvolver suas potencialidades. Sabemos que isso não ocorre por acaso, posto que, como ressalta Bock (2000, p.31), “os psicólogos têm sido formados sob as perspectivas liberais e positivistas de conhecimento; têm aprendido que o valor do indivíduo é supremo; têm aprendido a partir da dicotomia interno/externo e psicológico/social”.

Nessa perspectiva, o esforço para romper com tais concepções deve ser coletivo, por meio do exercício crítico de reflexão nos cursos de graduação, nos diversos espaços de formação, nos fóruns de debates e nos eventos científicos. Somente com o abandono de concepções individualizantes e naturalizantes dos fenômenos educacionais, mediante uma leitura histórica e social de mundo, os psicólogos escolares poderão exercer uma prática mais consistente e engajada na realidade em que atuam.

A prática do Psicólogo nas questões referentes à escola

“[...] o Psicólogo não é um ‘resolvedor de problemas’, um mero divulgador de teorias e conhecimentos psicológicos, mas um profissional que dentro dos seus limites e de sua especificidade, pode ajudar a escola a remover obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento e a formar cidadãos por meio da construção de práticas educativas que favoreçam processos de humanização e reapropriação da capacidade de pensamento crítico” (TANAMACHI & MEIRA, 2003, p. 43).

Desde a década de 1980, no Brasil, são realizadas várias pesquisas em que se discute a atuação do Psicólogo na Educação, entre elas, as de Patto (1981, 1987, 1990) e Machado & Souza (1997). A partir das reflexões na área, começou-se a entender o Psicólogo como profissional de promoção de saúde e a escola com um importante papel na sociedade: de promover o desenvolvimento integral do ser humano.

Contini (2000) analisa a atuação do Psicólogo na educação na perspectiva da promoção de saúde, fazendo uma reflexão sobre o conceito de saúde, não simplesmente como ausência de doença. Salienta que o papel do Psicólogo Escolar já sofreu grandes crises, pois, por muito tempo, foi marcado por um modelo estritamente clínico. A maior parte dos psicólogos tem sua formação baseada em um modelo conservador de promoção de saúde, que privilegia a intervenção clínica buscando a cura ou a prevenção. A citada autora estima que se deve superar esse conceito de promoção de saúde ampliando-o para uma procura constante da melhor qualidade de vida do sujeito, nas relações com o outro e com o meio.

Parece ficar claro que, em virtude de uma formação baseada numa visão individualista do sujeito, muitos profissionais de Psicologia acabam desenvolvendo um trabalho muito clínico nas escolas, deixando de fazer uma análise que envolva todo o contexto educacional. Entendo que o Psicólogo Escolar, ao realizar o seu trabalho, deva assumir um compromisso teórico e prático com as questões que emergem no âmbito escolar e, independentemente se ele

realiza suas atividades dentro da escola ou fora dela, o seu objeto de pesquisa e investimento é, por excelência, a escola.

Em estudo realizado com dezenove psicólogas da cidade de Ribeirão Preto, São Paulo, Cabral e Sawaya (2001) objetivaram conhecer a atuação destas diante das queixas escolares de crianças encaminhadas aos serviços públicos de saúde. Para isso, realizaram entrevistas individuais, semi-estruturadas por meio de um roteiro, sendo estas gravadas e transcritas, procedendo a uma análise de dados qualitativa e quantitativa. O interesse em estudar a atuação das psicólogas partiu da grande demanda de crianças com queixas escolares encaminhadas aos psicólogos nos Centros de Saúde.

Cabral e Sawaya (op. cit.) citam vários estudos realizados sobre a percepção do Psicólogo acerca de problemas de aprendizagem da criança, nos quais se detecta que a maioria dos psicólogos acredita que as dificuldades vêm de deficiências dos alunos, de atraso cognitivo ou de problemas emocionais, relacionados à desestruturação familiar, isentando a escola, os fatores psicopedagógicos e o processo de ensino-aprendizagem. Quanto aos resultados, foi verificado que a maior parte, 69% das crianças e adolescentes encaminhadas, apresenta queixas de fato relacionadas a questões escolares, enquanto 31% de queixas estavam relacionadas a problemas de enurese, encoprese, crianças vítimas de abuso sexual ou agressão, entre outros. A grande incidência de crianças encaminhadas com dificuldades escolares denota que existe uma expectativa de que o Psicólogo possa resolver o problema de aprendizagem. Nesse contexto, o Psicólogo reforça essa idéia, uma vez que afirma que os problemas estão localizados nas crianças.

Quanto à atuação do psicólogo, foi verificado, no estudo de Cabral e Sawaya (2001), que esse profissional utiliza tanto técnicas relacionadas a atendimento psicopedagógico quanto ludoterapia. Isso revela uma confusão por parte desses profissionais, que, ao mesclarem abordagens diferentes, não levam em consideração os aspectos contraditórios

implícitos nelas. As pesquisadoras concluíram que, apesar de os psicólogos entrevistados possuírem alto nível de qualificação acadêmica, não fazem uma reflexão psicossocial da dinâmica escolar capaz de analisar a escola como uma instituição feita de sujeitos sociais. Mantem-se uma visão ideológica da classe dominante, negando o saber às classes menos favorecidas.

Nesse sentido, penso que, quando alunos são encaminhados para o Psicólogo por demonstrarem uma determinada dificuldade escolar, esse profissional deve estar atento para o fato de que essa dificuldade nada mais é que um sinal de que algo não está bem nas relações estabelecidas entre a criança e a instituição. Dessa forma, cabe ao Psicólogo investigar a queixa a fim de compreendê-la e nela intervir. É fundamental que a investigação e a mediação se dêem em um nível mais amplo, abrangendo todo o contexto sócio, histórico, cultural e familiar daquela criança.

A avaliação e a intervenção não podem se pautar por métodos que visem encontrar nos indivíduos a explicação para a “queixa”. Não se trata de desfocar a criança, para culpabilizar a família e/ou a escola. Mudamos a pergunta, em vez de nos dirigirmos a pessoas ou situações isoladas - o que tem efeito paralisador - buscamos as circunstâncias, porque estas podem ser transformadas (TANAMACHI e MEIRA, 2003, p.32).

Compreender as especificidades de cada instituição escolar, bem como de cada sujeito inserido nesta, é tarefa de um Psicólogo Escolar preocupado com um processo educacional que seja capaz de proporcionar aos sujeitos uma formação ética e política.

Machado (2003) relata o trabalho realizado por psicólogos e estudantes de Psicologia da equipe de Serviço de Psicologia e Escolar do Instituto de Psicologia da USP, em escolas públicas de São Paulo, desde a década de 1980. Segundo ela, esse serviço tinha como objetivos: atendimento à comunidade e apoio à formação em Psicologia e à pesquisa. A autora expõe que as expectativas em relação ao Psicólogo foram ampliadas ao longo do tempo, pois, antes, esperava-se apenas atendimentos a alunos e, atualmente, além desse tipo de intervenção, a escola solicita auxílio nas práticas educativas.

Na década de 1980, a intervenção feita por esse grupo de Psicologia baseava-se em conversas com a equipe técnica da escola para conhecer a demanda; encontros com grupos de crianças que revelavam problemas de aprendizagem e comportamento; e encontro com professores para definir o grupo a ser trabalhado e fazer orientações. Os objetivos dos encontros não eram definidos *a priori*, e todo o processo era realizado por meio dos encontros e das conversas. A expectativa dos professores era que os alunos fossem ajudados individualmente, em decorrência de problemas específicos que seriam detectados e tratados pelos psicólogos. A avaliação do profissional de Psicologia era vista como determinante para o encaminhamento de alguns alunos para uma classe especial que atendesse deficientes mentais leves.

Machado (2003) menciona ter realizado uma pesquisa com crianças de uma classe especial em 1994, onde, por intermédio de grupos de atendimento, procurou oferecer um espaço diferente para as crianças daquele que elas ocupavam na classe especial, uma vez que essa classe excluía os alunos. Mediante os encontros, buscou fortalecer os recursos de cada criança do grupo. Dessa forma, as classes especiais dessa escola e o trabalho realizado nelas começaram a ser questionados. Assim, Machado (op. cit.) considera que a prática de sua equipe bem como o olhar diante da queixa escolar foram modificados ao longo do tempo, e, nas palavras dela:

Essa é nossa função: problematizar, junto aos profissionais da instituição, as concepções, as práticas e as políticas presentes na singularidade de cada caso, de cada história, de cada discurso. Portanto, o trabalho se refere ao funcionamento institucional. As questões com as quais trabalhamos são engendradas no coletivo e exigem a criação de redes (MACHADO, op. cit. p. 84).

Entretanto, para que o Psicólogo possa intervir adequadamente no processo educacional, é necessário que ele compreenda sua própria realidade de trabalho e procure conhecer tanto teorias psicológicas quanto educacionais, pedagógicas, para que consiga articular teorias de aprendizagem e práticas pedagógicas; isso, sem dúvida, esbarra na sua

própria formação. Desse modo, só é possível pensar num trabalho psicológico de qualidade na escola a partir de uma formação de qualidade nos cursos de graduação, que discutiremos mais detalhadamente no item sobre a formação do psicólogo.

Em seu trabalho, o Psicólogo Escolar deverá observar o jogo de relações e de interações que ocorrem, levando em conta o contexto social e educativo, ampliando sua análise por meio de um olhar sobre um indivíduo participante de uma comunidade. Assim, é fundamental que o trabalho seja desenvolvido de forma transdisciplinar, possibilitando novas maneiras de pensar e buscar soluções para os problemas observados. Uma prática transdisciplinar inclui os saberes dos docentes e de toda equipe técnica, rompendo com a visão onipotente dos profissionais de Psicologia de que apenas os conhecimentos psicológicos bastam para a análise das dificuldades observadas no contexto educacional. É necessário considerar o âmbito maior, das relações socialmente construídas, por intermédio de diferentes olhares.

Novaes (2003) aborda a importância de o Psicólogo ter um olhar transdisciplinar para articular o psíquico com o social, permitindo a compreensão do fenômeno de uma forma mais completa. A autora acrescenta: “Numa abordagem que suponha a complexidade como ponto de partida, o trabalho institucional consiste em articular e conjugar os componentes das situações, por mais contraditórias que possam parecer”(p. 130).

Percebo, assim como a autora, que, geralmente, os psicólogos, frente a inúmeras pressões e contradições vividas em seu trabalho na escola aderem a uma prática pouco crítica, mantendo um olhar reducionista e psychologizante e adotando atitudes profissionais alienadas e individualistas.

Parece ser evidente, baseando-se nos altos índices de alunos com dificuldades de aprendizagem, que, de uma maneira geral, a escola não tem cumprido o seu papel de facilitadora da aprendizagem do indivíduo, deixando de oferecer um ambiente propício às

descobertas, ao crescimento e ao desenvolvimento discente. Grande parte das professoras tem encontrado dificuldades em seu trabalho cotidiano e, ao mesmo tempo, os psicólogos não têm conseguido colaborar com o fazer docente. O que fazer diante disso? Como ajudá-las a transpor essas dificuldades para, então, poderem cumprir com a sua função, que é ensinar o seu aluno, no sentido de promover o desenvolvimento integral do discente?

Para Tanamachi e Meira (2003, p. 42-43):

Tomando como fundamento as categorias do pensamento crítico e suas expressões nos pressupostos da Pedagogia histórica crítica e da Psicologia sócio-histórica, defendemos que o objeto do Psicólogo em uma instituição de ensino [...] é o encontro entre os sujeitos e a educação e a finalidade central de seu trabalho deve ser a de contribuir para a construção de um processo educacional que seja capaz de socializar o conhecimento historicamente acumulado e de contribuir para a formação ética e política dos sujeitos.

A escola é um espaço institucional, onde ocorrem as relações sociais e políticas que compõem a prática das professoras. Embora cada escola seja única e traga em si suas particularidades, existe um elemento comum que as constitui - a realidade social. Da mesma forma, cada professora é um ser humano com uma história de vida única, repleta de sentidos e subjetividade, constituídos mediante a relação com o outro. Fontana (2003, p. 62) menciona que “ao nascer, cada um de nós mergulha na vida social, na história, e vive, ao longo de sua existência, distintos papéis e lugares sociais, carregados de significados estáveis e emergentes – que nos chegam pelo outro”.

Assim, em vez de criticar a postura e prática docente e esperar (de forma idealizada) que a professora seja uma permanente investigadora dos fenômenos vividos no âmbito escolar, devemos auxiliá-la na reflexão crítica sobre o ensino e o contexto social, levando em conta a sua subjetividade.

Concordo com Silva (2002) quando declara:

Muitas vezes, percebo que, ao criticar a prática pedagógica da professora, o Psicólogo Escolar se esquece de que por trás de cada docente há uma pessoa com uma história de vida, participante de um determinado contexto sócio-histórico, político, econômico. Algumas pessoas fizeram uma opção pela

profissão docente, mas há outras que não escolheram estar ali, e essa foi a solução possível em um determinado momento de suas vidas (SILVA, 2002, p. 138).

Dessa forma, ressalto a importância do trabalho conjunto entre psicólogos e professoras para promover reflexão sobre a prática de ambos, uma re-significação do fazer e a conquista da alegria e do prazer em suas profissões.

Os conhecimentos de Psicologia têm muito a contribuir com a prática docente, pois podem fornecer elementos que auxiliem na compreensão sobre o desenvolvimento infantil e que fundamentem um planejamento que atenda às necessidades cada vez mais diversificadas dos alunos. É por meio de um trabalho compartilhado da professora com seus pares e com o Psicólogo Escolar que se pode promover a reflexão e o crescimento profissional de ambos. O fazer com o outro, seja participando no mesmo espaço de sala, seja dividindo as tarefas, dúvidas e angústias vivenciadas no cotidiano da escola, abre espaço para possibilidades, alternativas de aprendizagem e superação das dificuldades. Como diz Silva (2002, p. 174): “Para que um trabalho em Psicologia Escolar possa ser viabilizado, a parceria com o professor deve envolver a compreensão de que essa relação, assim como qualquer outra que envolva uma dinâmica intersubjetiva, é essencialmente dialética”.

Em instituições escolares onde as pessoas não se permitem mostrar fragilidades, porque se sentem expostas, habitualmente, imperam a desconfiança e as rivalidades, gerando o empobrecimento das relações e do trabalho de docência. Nesse contexto, Fontana (2003) afirma que, muitas vezes, as queixas das professoras camuflam as reais dificuldades que elas enfrentam em seu dia-a-dia:

Uma experiência que muitas de nós temos vivido ao longo da nossa vida profissional, em decorrência dos modos como têm sido predominantemente produzidas as relações hierárquicas e entre pares na escola, é o silenciamento do trabalho pedagógico. Reunidas, formal ou informalmente, em geral, reclamamos das condições de salário, da falta de material de nossos alunos, formalizamos o trabalho pedagógico pelos planos de ensino de “papel e gaveta”, intercambiamos discursos crivados de clichês

pedagógicos, trocamos procedimentos que sempre se mostram “adequados”, num jogo de dissimulação, deliberado, das angústias e dificuldades, dos acertos e descobertas, dos saberes e não-saberes, da solidão... (FONTANA, 2003, p. 118).

Dessa forma, é necessário investir em um trabalho de formação de professoras que rompa com o instituído, que promova re-significações da prática docente, e do lugar que cada um ocupa na instituição escolar. Para isso, é fundamental dar condições para que o professor reflita sobre o cotidiano e sobre o papel do outro na constituição do sujeito, pois é na relação com os outros que o conhecimento é construído e transmitido.

O trabalho do Psicólogo frente a questões escolares deve envolver tanto a participação na formação docente, quanto a adoção de uma postura crítica diante das demandas de avaliações e atendimentos de alunos e suas famílias, promovendo uma leitura mais abrangente da realidade social. Com essa visão diferenciada da Psicologia Escolar, nas palavras de Tanamachi e Meira (2003, p. 53):

rompe-se com a idéia do Psicólogo Escolar como um técnico e se torna possível pensá-lo como um elemento mediador que – **junto**⁶ com educadores, alunos, funcionários, direção, famílias e comunidade – poderá avaliar criticamente os conteúdos, métodos de ensino e as escolhas didáticas que a escola faz como um todo. Assim, ele pode participar de um esforço coletivo voltado para a construção de um processo pedagógico qualitativamente superior, fundamentado em uma compreensão crítica do psiquismo, do desenvolvimento humano e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais.

Portanto, é possível pensar no Psicólogo Escolar como mediador, à medida que houver práticas educativas que reflitam sobre a prática social, por meio de uma análise crítica sobre os fenômenos educacionais e sobre a realidade social.

⁶ Grifo no original.

A Psicologia na constituição da subjetividade profissional docente

A multiplicidade e o conflito, que vivemos nas relações sociais em que nos constituímos, também se produzem dentro de nós. Somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque. Cada um de nós não é apenas professor ou professora. Somos também homens e mulheres, negros, mulatos, brancos, brasileiros, estrangeiros em nosso próprio chão, velhos e moços, pais e filhos, irmãos, esposos, a professora mais antiga da escola, aquela que está iniciando seu primeiro ano de trabalho, a professora militante, a professora não-sindicalizada, a professora que dobra período, aquela que não depende do seu salário para viver... Muitos em um (FONTANA, 2003, p. 64).

Tendo em vista a diversidade de fatores que influenciam a educação escolar, várias ciências têm produzido pesquisas e conhecimentos na tentativa de colaborar com a complexidade da prática educacional. Assim, a Psicologia é apenas uma entre outras ciências que podem trazer contribuições para a educação escolar e para a prática dos professores. Concordo com Fontana e Cruz (1997, p. 4) na seguinte afirmação:

Quando pensamos na complexidade de tudo o que ocorre na escola, percebemos a multiplicidade de relações em que está envolvido o “ensinar e aprender”. Relações econômicas e materiais, relações sociais e institucionais, relações entre conteúdos e métodos de ensino, crenças, concepções, teorias. O cotidiano da escola é sempre permeado por tudo isso e, dessa forma, não é tarefa simples procurar aprendê-lo, analisá-lo, compreendê-lo.

Nesse sentido, faz-se necessário aproveitar o que as ciências têm a oferecer para a melhor compreensão do fenômeno educacional. Sendo assim, penso na Psicologia como uma área que pode colaborar com a escola, à medida que possibilita um espaço de escuta do fazer docente, buscando compreender a especificidade e subjetividade de cada professor atuante nesse contexto.

Entendo que os sujeitos constituem-se por meio de suas histórias de vida individual e social, ou seja, trazem consigo uma condição interna e singular que é produzida pelas relações sociais historicamente definidas.

O sujeito é histórico, uma vez que sua constituição subjetiva atual representa a síntese de sua história pessoal, e é social, porque sua vida se desenvolve na sociedade, e nela produz novos sentidos e significações que, ao constituir-se subjetivamente, se convertem em constituintes de novos momentos de seu desenvolvimento subjetivo. Por sua vez, suas ações na vida social constituem um dos elementos essenciais das transformações da subjetividade social (GONZÁLEZ REY, 2002, p. 38).

Assim, pensar na subjetividade profissional docente significa levar em conta aspectos da história de vida pessoal e profissional, individual e social dos professores.

Vemos que os estudos que trouxeram a visão de que o fracasso escolar é produzido na própria escola e na relação da escola com a sociedade, ressaltaram a necessidade do auxílio aos professores, que, insatisfeitos com a “situação de opressão que experimentam como profissionais, bem como a sua luta diária em encontrar saídas para escolarizar seus alunos, torna-os agentes que podem promover as transformações necessárias” (SAWAYA, 2002, p.210).

Por meio desses estudos, abriram-se possibilidades para a intervenção da Psicologia nas escolas, com o objetivo de favorecer o desenvolvimento profissional docente mediante a expressão de suas dúvidas, angústias, concepções e práticas do cotidiano escolar. Explica Sawaya (op. cit.):

Voltados para a explicitação das contradições e da multiplicidade de fatores produtores de dificuldades escolares, esses estudos inauguram novas possibilidades de intersecção entre os campos psicológicos e educacional. Já não se reduzem à análise do aluno isolado e às tentativas de integrá-lo, adaptá-lo a um sistema educacional que não é questionado em seus objetivos, em suas práticas e relações institucionais. Tal inserção se revela na necessidade de formar pessoal técnico e docente para compreender a multiplicidade de fatores em jogo no sistema educacional produtores de fracasso ou das possibilidades de práticas sociais transformadoras (p.210).

Dessa forma, julgo fundamental o apoio aos docentes, a fim de auxiliá-los na compreensão dos fatores geradores de dificuldades e também nos desafios vividos em seu trabalho cotidiano. Fontana (2000), inclusive, faz algumas indagações referentes a quem seria esse profissional que poderia dar suporte ao professor.

Nas palavras dela:

Quem, na escola, acompanha as buscas das professoras? Quem escuta o relato de suas dúvidas e a tomada de consciência de seu não-saber, assumindo a continuidade do seu processo de formação pelo/no trabalho? Quem faz com elas a análise do seu fazer na sala de aula, mediando seu desenvolvimento profissional emergente, procurando fazê-lo avançar e consolidar-se? (FONTANA, 2000, p. 109)

Penso que o Psicólogo pode ser esse profissional que vai ouvir as professoras, pois, o seu fazer está intimamente ligado à uma escuta sensível e cuidadosa das queixas do sujeito. Sendo assim, ao abrir oportunidade para a escuta dessas queixas, ele pode auxiliar os docentes a repensarem suas relações de trabalho, permitindo-lhes que as elaborem, transformando seu cotidiano.

Trabalhar com grupos de reflexão na própria escola e mediar esse processo de autopercepção, é também um caminho adequado para promover mudanças nas ações docentes. O que é confirmado pela fala de Galdini e Aguiar (2003):

Nesse espaço de discussão e reflexão com seus colegas de profissão, o professor tem a oportunidade de alterar significativamente o papel que desempenha, desconstruir posturas, rever ideologias. Nosso objetivo é que o professor possa reconfigurar sua subjetividade, olhar para si mesmo, sua história, suas necessidades, seus desejos, seus afetos, perceber o mundo em que vive, suas relações intersubjetivas, para desencadear mudanças em suas práticas (p. 101).

As autoras acima citadas ressaltam, ainda, que, nesse processo de formação docente, é fundamental uma reflexão aprofundada sobre concepções de homem, escola, educação e uma análise de todo o contexto institucional.

Andaló (1995), na mesma direção de Galdini e Aguiar (op. cit.), já havia sugerido o desenvolvimento de trabalhos com grupos de professores, na própria escola, abrindo espaço para uma relação de confiança, capaz de propiciar a discussão de problemas pedagógicos e a reflexão de suas próprias práticas, a partir da subjetividade docente.

Andaló (1995), no entanto, chama a atenção para o cuidado com essa modalidade de trabalho de grupo reflexivo na escola, para que não a transforme em atendimento clínico, como, habitualmente, acontece com as crianças:

Essa sugestão não se reduz a um trabalho de dinâmica de grupo, que simplesmente introduzisse de forma mecanicista o uso de técnicas grupais e, muito menos, de uma proposta de fazer psicoterapia em grupo dentro da escola, contexto inadequado para tal. Refere-se à constituição de grupos, cuja tarefa seria a reflexão crítica sobre a prática pedagógica que vem sendo desenvolvida, de modo a relacioná-la com todo o contexto institucional e social. Os aspectos afetivos emergentes precisam ser levados em conta, mas referindo-se permanentemente à tarefa desenvolvida (ANDALÓ, 1995, p. 193).

O psicólogo, no contexto escolar ou em cursos de formação continuada de professores, pode também colaborar por meio do estudo de teorias de desenvolvimento, pois a Psicologia, no decorrer de sua história, tem focado o desenvolvimento humano, os processos de aprendizagem e a própria criança. Assim, a ciência psicológica possui elementos para contribuir com a reflexão dos docentes, sobre a clientela que a escola recebe, desmistificando o aluno ideal e trazendo à tona o aluno real. A visão dos professores sobre seus alunos e a expectativa que têm em relação a eles influenciam maciçamente as suas posturas dentro de sala de aula, o seu planejamento, sua prática cotidiana e, conseqüentemente, o aprendizado das crianças.

É função do Psicólogo Escolar participar do estudo sistematizado com as professoras e na revisão de suas concepções sobre os problemas escolares do aluno pobre, porque essas concepções são provenientes dos estudos difundidos no campo da Psicologia e ancoradas nas teorias do dom, da carência cultural, da diferença cultural, entre outras, que culpabilizam ora as crianças, ora suas famílias e o meio sócio-cultural, ora todos esses aspectos, pelo fracasso dos alunos no período de escolarização (MEIRA, 2000).

Trabalhar com os professores implica acolhê-los, no sentido de reconhecê-los como sujeitos de sua prática, legitimando suas experiências práticas e de vida, que norteiam seu

trabalho diário. Assim, creio que a Psicologia Escolar, por meio de uma escuta atenta e sensível, poderá promover o resgate da auto-estima dos professores que, quase sempre, também são alvos de preconceitos, discriminação e de uma visão idealizada dos atributos que deveriam ter para serem considerados “bons professores”.

Galdini e Aguiar (2003) esclarecem:

Os trabalhos realizados junto a professores mostram o quanto são múltiplos e contraditórios os sentimentos vividos por eles, ou seja, culpa, medo, raiva, impotência, desânimo são sentimentos que os acompanham no dia-a-dia. Precisamos então tocar nesses sentimentos para que sejam superados e para que outros ocupem seu lugar, como a criatividade, a paixão, a potência, a reflexão. Buscamos atingir esse objetivo criando um espaço de acolhimento dos limites, das dificuldades, do ruim, para conhecermos também o que os constitui, como esses aspectos surgem e se mantêm e, então, como transformá-los (GALDINI e AGUIAR, op. cit., p. 96).

O Psicólogo precisa estar atento ao fato de que, segundo a literatura (CODD, 1999; LAPO e BUENO, 2002), a evasão de professores do magistério público vem se acentuando nos últimos anos, e os motivos estão relacionados tanto às condições externas (baixos salários, burocracia, desvalorização profissional), quanto às disposições internas do indivíduo, que compõem a sua subjetividade docente. A falta de motivação na docência, muitas vezes, torna esses professores desistentes de seu trabalho, fazendo com que o executem de forma mecânica, destituída de significado e prazer. Creio que o ato de ensinar-aprender, quando realizado com satisfação, responsabilidade e competência (e logicamente dentro de condições suficientemente boas de trabalho), possibilita uma relação recíproca de troca, da qual tanto professores quanto alunos se beneficiam.

Assim, tomando emprestada a fala de Andaló (1995, p. 188),

faz-se necessário conhecer os educadores, não apenas em seu papel, mas como sujeitos, isto é, como pessoas que organizam sua vida e seu trabalho dentro das condições materiais que cada escola oferece, e que se apropriam, seletivamente, de saberes e práticas, contribuindo para a especificidade de cada uma das instituições.

Uma outra questão que precisa ser considerada é que, nem sempre, as pessoas fazem escolhas profissionais de acordo com a afinidade que têm com tal profissão ou com o prazer que ela possa despertar, mas com a repercussão disso na sociedade e com o retorno financeiro de tal opção (CODO, 1999; SILVA, 2002; FONTANA, 2003). Quanto à escolha pela educação, em especial, talvez passe por muitas outras questões, como Fontana aponta e que fica claro pela fala de uma das professoras investigadas por ela: “Compromisso com a educação é uma coisa que muita gente nem sabe o que é, porque primeiro ela não tem nem o compromisso com ela mesma, porque às vezes está fazendo uma coisa quer não quer” (FONTANA, 2003, p. 84).

É necessário, ainda, levar em conta que, na prática pedagógica cotidiana, não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois alunos e professores levam consigo para dentro da escola, e para a sala de aula especificamente, suas emoções, sentimentos e aspectos afetivos de sua personalidade. Para Arantes (2002, p. 169), “os estados emocionais influenciam nossos pensamentos e ações tanto quanto nossas capacidades cognitivas. Assim, ao sermos solicitados a resolver problemas, a forma como organizamos nosso raciocínio parece depender tanto dos aspectos cognitivos quando dos aspectos afetivos [...]”.

Dessa forma, estimando que existe uma relação estreita entre emoções e pensamentos, entre aspectos afetivos e cognitivos, torna-se importante a presença na escola de um profissional de Psicologia que seja capaz de mediar as discussões sobre essas questões, refletindo com os docentes sobre a importância do afeto na aprendizagem, ajudando-os a identificar os sentimentos implicados na relação com os alunos e trabalhando com eles no intuito de estarem atentos às emoções presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Avalio que esse é um tema fundamental na discussão com os docentes, principalmente em se tratando da faixa etária que estamos investigando. O trabalho com crianças em séries iniciais, com idade entre seis e dez anos, exige dos professores uma atenção e um cuidado

especiais nos planejamentos de suas ações, oferecendo aos alunos um espaço que permita movimento, descoberta, criatividade e, sobretudo, trocas afetivas nas relações interpessoais, pois, como ressaltam Fontana e Cruz (1997), a educação “está na amarelinha riscada no pátio, na letra escrita na lousa, na dobradura, no problema de matemática, no livro de histórias, nas conversas do recreio”. Está também, creio eu, na postura do professor diante dos medos, dúvidas e dificuldades expressas pela criança e no quanto esse docente poderá apresentar-se como acolhedor dessas manifestações para ajudar a criança a compreendê-las e superá-las.

Assim, o trabalho com crianças precisa envolver muito mais do que um planejamento de conteúdos teóricos a serem ensinados, pois o ser humano constitui-se a partir da relação com o outro e, nessa faixa etária, a socialização e o afeto representam elementos fundamentais para a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

Da mesma forma, é imprescindível a existência de um espaço destinado ao professor, o qual, por lidar com situações conflituosas diariamente, pode não se ver em condições de mediar questões que envolvam a sua relação com os alunos, porque, via de regra, dificilmente conseguem dimensionar a intensidade dos sentimentos que lhes invadem na prática cotidiana. Ao se depararem com crianças que apresentam uma outra forma de compreender o processo de aprendizagem, manifestando diferentemente em relação às regras ou que são mais ativas do que outras, os professores avaliam essas situações como problemas de aprendizagem e delegam a outro a responsabilidade pela tarefa de ensinar. Quanto a isso, Souza (2002, p. 264) refere-se às docentes escrevendo: “Sem um apoio de uma equipe escolar continente, que as ajude a enfrentar os problemas e desafios enfrentados nas situações de ensino, a saída pode ser simplesmente projetar no outro sentimentos, idéias e comportamentos que elas não conseguem aceitar em si mesmas”. Muitas vezes, os docentes não percebem que a visão que têm de seus alunos e a forma como se relacionam com eles influenciam efetivamente no processo de aprendizagem. Reconhecer os afetos, sentimentos e as emoções como

constituintes do indivíduo e como elementos que interferem na aprendizagem é essencial para que se desenvolva um trabalho efetivo com as crianças.

Sawaya (2002, p. 207) menciona o seguinte:

Assim, a percepção do professor sobre si mesmo e sobre o seu aluno conduz as formas de interação com o aluno e os resultados escolares, de tal modo que aqueles professores que conseguem perceber e desenvolver as qualidades dos alunos promovem a sua acentuação, mas aqueles que estão permeados por preconceitos, ou só conseguem ver os aspectos negativos dos seus alunos, não conseguem um bom aproveitamento escolar por parte deles.

Diante disso, para colaborar com a constituição da subjetividade profissional docente, o Psicólogo precisa considerar as particularidades de cada professor, resgatando sua própria identidade, levando em conta desde suas próprias experiências escolares como aluno até a escolha da profissão e, principalmente, a sua prática cotidiana. É fundamental considerar aspectos relativos às suas experiências de vida pessoal e profissional, pois eles estão fortemente enredados em suas ações cotidianas. Percebo que esse processo não é fácil, porque ajudar o professor a interligar os acontecimentos de sua vida à sua prática cotidiana, geralmente, mobiliza no professor angústias e desconfortos, mas, como mostra Silva (2002, p. 151):

Por mais difícil e lento que possa parecer, o trabalho com professores deveria ser uma meta constantemente perseguida pelo Psicólogo Escolar. As universidades públicas, através de projetos de estágio supervisionado, de extensão e de pesquisa, poderiam estabelecer parcerias com escolas públicas, que poderiam beneficiar a todos os envolvidos, visando ao aprimoramento do professor. Além disso, se pensarmos na dialética existente nos relacionamentos interpessoais, o Psicólogo também terá a possibilidade de desenvolver-se pessoal e profissionalmente ao realizar esse trabalho.

Acredito que a Psicologia pode auxiliar na constituição da subjetividade profissional docente, desde que o Psicólogo coloque-se numa posição que favoreça e possibilite o compartilhamento de fazeres e saberes com os professores. O cotidiano escolar está sempre em construção, em mudança, e é nessa perspectiva que deveria acontecer o encontro entre psicólogos escolares e docentes.

Afinal, como tem-se dado a formação de psicólogos escolares?

Formar psicólogos escolares não é uma tarefa fácil. Isto porque além de ser bem formado em psicologia, o profissional deve ser muito bem formado para atuar em contextos educacionais, o que pressupõe um domínio de toda a dinâmica do sistema educacional, e principalmente do acompanhamento, avaliação e intervenção em situações de grupos (GUZZO, 1996, p. 78).

A formação de psicólogos escolares no Brasil tem sido amplamente discutida, porque se espera que os profissionais dessa área tenham uma visão ampla acerca das diferentes demandas da sociedade brasileira.

De acordo com Checchia e Souza (2003), desde final de 1960 e início de 1970, pesquisa-se sobre a formação e a profissão do psicólogo. A análise feita por Melo (1979) evidenciou que os primeiros currículos dos cursos de formação traziam o caráter clínico e de profissional liberal do psicólogo. As disciplinas eram voltadas para o psicodiagnóstico, as psicoterapias e técnicas de exame psicológico, dando prioridade para o atendimento clínico e para o modelo médico de consultório. Posteriormente, uma pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia, em 1988, concluiu que, naquela época, no Brasil, a profissão de psicólogo, no Brasil, tinha um perfil eminentemente clínico e feminino. Uma nova pesquisa realizada pelo Conselho Federal de Psicologia em 1994, com o intuito de buscar experiências alternativas do trabalho do psicólogo, revelou mudanças na área de Psicologia Clínica no que se refere à fundamentação teórica e às práticas de atuação, que passaram a acontecer fora dos consultórios, ampliando ações coletivas de saúde. Com relação à área de Psicologia Escolar, foi verificado um avanço em superar a noção unilateral de adaptação da criança ao sistema escolar e na atuação do psicólogo, que passou a ser visto como um profissional cuja tarefa é repensar as relações escolares e as subjetividades nelas produzidas.

Recentemente, Cruces (2003), em pesquisa realizada com 765 estudantes do quinto ano de Psicologia, verificou que, em relação ao sexo, 11,76% dos participantes eram homens

e 88,2% mulheres, confirmando pesquisas anteriores que caracterizam a Psicologia como uma profissão com o predomínio de mulheres. Fez uma investigação sobre as áreas prioritárias para o aluno em formação e a sua visão sobre a Psicologia Escolar. Os resultados mostraram que a maioria dos estudantes indica a área clínica como preferida para trabalhar, sendo que o estágio nessa área também aparece como aquele de que os alunos mais gostam. Foi observado, também, que a visão dos estudantes sobre os fenômenos escolares e sobre o Psicólogo Escolar pode estar intimamente ligada à visão dos professores de cada instituição, pois foram percebidas idéias e concepções muito semelhantes nos grupos de alunos de uma mesma faculdade, e respostas muito diferentes, se comparadas com outra instituição. Além disso, Cruces (2003) percebeu, ainda, que a formação dos alunos investigados baseava-se numa formação mais teórica que prática, o que ficou claro pelas falas eruditas e rebuscadas, destituídas de sentido, apoiadas em frases de autores conhecidos, presentes nas respostas dos alunos.

Acredito que a formação do Psicólogo Escolar seja essencial para fundamentar uma prática de qualidade e significativa, colaborando com a transformação do sujeito e de toda a sociedade. Desse modo, é imprescindível que haja um cuidado com esse processo de formação do qual o aluno, futuro psicólogo, participa no período de graduação, pois, julgo, como Cruces (2003), que esse momento precisa colaborar com a “construção de um profissional que possa desenvolver trabalhos significativos e eficazes para a maioria de nossa população e envolvidos com a transformação das condições de nossa sociedade”(CRUCES, op. cit., p. 34).

Segundo Checchia & Souza (2003), as reflexões decorrentes das críticas à Psicologia, à Psicologia Escolar e à prática do psicólogo, nos últimos anos, possibilitaram constituir uma práxis de atendimento em Psicologia Escolar. Assim, na fala das autoras:

Os pressupostos que embasam a ação psicológica em uma abordagem crítica frente à queixa escolar compreendem os seguintes elementos: compromisso

com a luta por uma escola democrática e com qualidade social; ruptura epistemológica relativa à visão adaptacionista de Psicologia e construção de uma *práxis* psicológica frente à queixa escolar (CHECCHIA & SOUZA, 2003, p. 126).

Nesse novo contexto, espera-se, do psicólogo, um olhar crítico e uma concepção política emancipatória que compreenda as raízes sócio-históricas da constituição do processo de escolarização (CHECCHIA & SOUZA, op. cit).

Como mencionado, as práticas de psicodiagnóstico e aplicação de testes, por muito tempo, mostraram-se preponderantes e necessárias para garantir a cientificidade da profissão, dentro de uma determinada concepção epistemológica da Psicologia Escolar. Tal concepção determinou a formação de psicólogos que, geralmente, privilegiava práticas clínicas em detrimento de outras propostas de atuação. Como afirma Patto (1984):

Em sua constituição e desenvolvimento, tudo indica que a Psicologia é instrumento e feito das necessidades, geradas nessa sociedade, de selecionar, orientar, adaptar e *racionalizar*⁷, visando, em última instância, a um aumento da produtividade. Nos primórdios da Psicologia científica, tal afirmação parece especialmente verdadeira em duas de suas áreas: a Psicologia do trabalho e a Psicologia Escolar (PATTO, 1984, p.87).

Atualmente, os cursos superiores de graduação em Psicologia trazem, em sua grande maioria, uma grade curricular com poucas disciplinas que abordam questões educacionais, sendo que algumas delas são oferecidas, inclusive, em caráter optativo (CRUCES, 2003). Ao mesmo tempo em que ainda nos deparamos com profissionais que mantêm a visão reducionista do indivíduo e investigam as causas dos problemas no próprio sujeito, desconsiderando o contexto maior das relações socialmente constituídas, já existem psicólogos nas escolas realizando trabalhos inovadores (MACHADO & SOUZA, 1997; SILVA, 2002; MEIRA & ANTUNES, 2003), que levam em conta todo o sistema educacional, social e cultural para compreender os fenômenos no âmbito da escola.

⁷ Em itálico, no original.

Campos e Jucá (2003), buscando conhecer a formação de psicólogos que trabalham na educação e as práticas desenvolvidas por esses profissionais, realizaram uma pesquisa com psicólogos que atuam na área educacional, em escolas públicas e privadas do ensino regular fundamental e médio, do estado do Rio Grande do Norte. Também participaram da pesquisa os responsáveis pelas escolas nas quais atuavam os psicólogos, respondendo a um questionário com perguntas abertas e fechadas, em que objetivou identificar os motivos para a contratação desse profissional, bem como as atividades destinadas a ele. Verificaram duas principais justificativas para a contratação de um psicólogo: necessidade de ser trabalhada a subjetividade, afetividade e auto-estima dos alunos e o apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

Em relação à principal atividade do profissional de Psicologia, a maioria das escolas assinalou, em linhas gerais, que o Psicólogo deveria acompanhar os alunos para atender questões de afetividade e comportamento, ou apoiar o processo de ensino e aprendizagem. Apesar da coerência entre os motivos para a contratação e a compreensão de qual seria a atividade desenvolvida, detectou-se que são atribuídas outras várias funções ao psicólogo, além daquela alegada para sua contratação. Os psicólogos foram questionados sobre as atividades que de fato estavam realizando na escola, a opinião deles sobre sua própria formação superior ligada à área de Psicologia Escolar e a interferência desta formação em sua prática atual. Verificou-se que as atividades mais freqüentes estavam relacionadas ao atendimento e à orientação a professores, alunos, pais ou responsáveis, o que indica a reprodução de modelos clínicos de atuação. Em menor grau, alguns psicólogos apresentaram a realização de palestras e elaboração de projetos que demonstravam uma leitura mais abrangente dos fenômenos educacionais. Com relação à qualidade da sua formação para a sua prática profissional, 58% dos psicólogos consideraram ruim ou péssimo, 24% avaliaram sua formação como regular e 18% definiram como ótima ou boa. A maioria relatou que a sua

formação teórica e prática se deu, preponderantemente, na área clínica, e apontou, como sugestões, a melhor capacitação para o trabalho na escola, maior número de disciplinas e estágios na área escolar, durante a graduação.

Vejo, a partir desse estudo, que, de fato, a formação do Psicólogo para atuar na escola necessita ser reformulada, buscando construir, juntamente com o futuro profissional, uma postura crítica, criativa e que abranja as demandas apresentadas no âmbito educacional em que as instituições estão inseridas.

Parece evidente que, na formação do psicólogo, geralmente, não se faz uma leitura do homem como um ser total, perdendo-se a noção do todo (BOCK, 2000). Nessa perspectiva, os profissionais assim formados, ao atuarem, desenvolvem sua prática de forma fragmentada e descontextualizada. Nesse sentido, avalio que, para resgatar essa visão de homem, é essencial que haja, nos cursos de formação, um rompimento com a transmissão de conhecimentos teóricos, fechados e que priorizam a visão psicologizante do homem. Para Bock (op. cit.), nos cursos de graduação de Psicologia, não há articulação do psicológico com o social e os profissionais se apoiam em uma visão reducionista do indivíduo.

Algumas reformulações já vêm ocorrendo nos currículos de Psicologia por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, formuladas pela Câmara de Educação Superior e pelo Conselho Nacional de Educação. A Resolução nº 8, de 7 de maio de 2004 traz o seguinte:

Art.3º : O curso de graduação em Psicologia tem como meta central a formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino de psicologia, e deve assegurar uma formação baseada nos seguintes princípios e compromissos: a) Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em psicologia; b) Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais; c) Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico; d) Compreensão crítica dos fenômenos sociais e econômicos, culturais e políticos do país, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão; e) Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos

humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades; e) Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área de psicologia; g) Aprimoramento e capacitação contínuos.

Identifico que exista uma tentativa de modificar as concepções dos psicólogos por meio de reformulações nos currículos de formação. Imagino que, à medida que essas reformulações forem de fato incorporadas à prática dos psicólogos, e especificamente dos psicólogos escolares, possivelmente, haverá mudanças nas concepções dos professores no que se refere aos fenômenos educacionais.

Enquanto isso, é meu papel como pesquisadora e psicóloga escolar, colaborar com a reflexão sobre as dificuldades vividas pelos professores nas séries iniciais, pois a Psicologia está diretamente implicada nessas dificuldades, pois, quando os docentes se deparam com problemas (e localizam a maioria deles nos alunos), acabam por encaminhá-los aos psicólogos por acreditarem que esse profissional tem competência para solucionar aquilo que eles julgam que não está ao seu alcance.

Assim, especialmente preocupada com as dificuldades vividas pelas professoras nas séries iniciais do Ensino Fundamental, decidi, por meio de uma investigação científica, escutar quatro docentes, para buscar compreender o que pensam e dizem sobre o trabalho com seus alunos e quais são suas expectativas com relação ao Psicólogo Escolar. Trata-se de uma tentativa de aproximação entre a educação e a Psicologia, a fim de beneficiar ambas as áreas.

Capítulo 3

OS PASSOS DA PESQUISA: BUSCANDO CONHECER AS PROFESSORAS

A abordagem metodológica, as entrevistas reflexivas e as participantes

Gostaria de descrever o processo de construção desta pesquisa, pois julgo que, ao relatar detalhadamente o caminho percorrido, é possível esclarecer o leitor sobre o estudo realizado. Desde o início, existia uma grande motivação em investigar a prática de professoras junto a crianças das séries iniciais, para ampliar a minha compreensão sobre as dificuldades enfrentadas pelos docentes em seu trabalho cotidiano e nortear a minha prática como psicóloga com docentes e alunos com essa faixa etária. Nas escolas em que já trabalhei observava um descompasso muito acentuado entre o que as professoras solicitavam como intervenção da Psicologia, e o que nós psicólogas acreditávamos que poderia ajudar na prática do professor. O cenário da “Torre de Babel” sempre me veio à mente: discursos desafinados, sem possibilidade de diálogo. Ao ingressar no mestrado, pensei, inicialmente, em pesquisar famílias de crianças com dificuldades, porque recebia muitos pais que se queixavam da falta de interesse dos filhos pelas questões escolares e, ainda, muitas queixas de professoras de que as famílias não colaboravam. Percebi que, ao me enveredar por esse caminho, estaria reforçando a concepção inatista e individualista do ser humano, culpabilizando o aluno e suas famílias pelo fracasso escolar do primeiro. Posteriormente, acreditei que talvez algo não andasse bem na relação entre professores e alunos, o que possivelmente, estaria contribuindo para instalar o fracasso discente (e, conseqüentemente, o insucesso docente, posto que, se o aluno não conseguiu cumprir a sua função de aprendiz, o professor também não cumpriu a sua função de ensinar).

Refletindo sobre isso, cheguei à conclusão que não poderia saber o que estaria dificultando o trabalho docente ao menos que perguntasse isso aos professores. Além disso, para a construção de um trabalho efetivo em Psicologia Escolar, percebia o quanto se mostrava importante ouvir os docentes. Para isso, pensei que a investigação da prática de

professoras das séries iniciais, informando-me sobre o que pensam que lhes falta em seu trabalho cotidiano para lidar com alunos e aliar isso ao que esperam do Psicólogo Escolar, não poderia ser feita senão mediante uma pesquisa qualitativa.

O fenômeno em questão exige uma escuta atenta das especificidades das experiências vividas pelas professoras e das expectativas particulares (que têm suas raízes na subjetividade de cada uma delas) em relação à Psicologia Escolar. Concordo com González Rey (2002) em que a abordagem qualitativa satisfaz às experiências epistemológicas no que se refere ao estudo da subjetividade e singularidade do sujeito:

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

Assim, pensei em entrevistar, inicialmente, vinte professoras de cinco escolas públicas (estaduais e municipais) de Ensino Fundamental da cidade de Uberlândia. Considerava necessário buscar informações com uma professora de cada série do Ensino Fundamental (quatro por escola) de escolas de diferentes bairros da cidade. Entretanto, à medida que defini melhor o meu problema de pesquisa, decidi construir meus dados em uma única escola apenas, realizando a entrevista com quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental.

O meu objetivo neste trabalho não era generalizar os dados para representar toda uma população, mas apresentar, de forma particular, as experiências práticas e de vida e o conhecimento sobre Psicologia Escolar de algumas professoras que atuam na rede pública da cidade de Uberlândia, optando, pois, pela abordagem qualitativa de pesquisa. Para González Rey (2002, p. 48), “a abordagem qualitativa no estudo da subjetividade volta-se para a elucidação, o conhecimento dos complexos processos que constituem a subjetividade e não

tem como objetivos a predição, a descrição e o controle”. Nesse sentido, essa modalidade de pesquisa apoia-se em processos diferentes daqueles que embasam uma pesquisa quantitativa.

Escolhi escola pública, porque esse tipo de instituição, em Uberlândia (exceto as escolas de educação especial), não conta com o Psicólogo Escolar em seu quadro de funcionários, o que permitiria que as professoras relatassem os seus pensamentos e idéias sobre esse profissional sem necessariamente já terem trabalhado ou tido contato com esse profissional.

Para a construção dos dados da pesquisa, realizei entrevistas individuais semi-estruturadas, na própria escola, com as professoras, em horários agendados anteriormente com elas mesmas. A primeira entrevista realizada foi baseada em um roteiro com questões referentes a dados pessoais e profissionais e duas questões abertas que se referiam às dificuldades encontradas pelas professoras em sua prática cotidiana e à prática do Psicólogo Escolar (ver Apêndice A).

Após essa primeira entrevista, eu retornei à escola outras vezes, realizando mais duas entrevistas individuais com as professoras, com o intuito de aprofundar em algumas questões que considerava importante para complementar as informações.

Assim, as entrevistas foram registradas em áudio sob a anuência das entrevistadas, após assinatura do termo de consentimento (ver Apêndice B) e, foram transcritas e analisadas; posteriormente, as questões foram reelaboradas para que eu retornasse à escola para aprofundar as entrevistas. Nessa ocasião, eu apresentava às professoras, em linhas gerais, o que elas haviam dito na entrevista anterior e fazia questões referentes a alguns pontos que ficaram obscuros. Deixava também as professoras acrescentarem questões ou relatarem situações que julgassem importantes para a compreensão de seu discurso⁸. Essa técnica é denominada entrevista recorrente e consiste num procedimento em que o pesquisador, após

⁸ Ver nos Apêndices C, D e E as transcrições da entrevista inicial, da segunda e terceira entrevistas com uma das professoras participantes desta pesquisa.

uma entrevista inicial, retorna ao seu ambiente de pesquisa, para, junto ao participante, retomar alguns pontos ou confirmar as suas interpretações, enriquecendo seus dados. Em alguns casos, o entrevistador envia pelo correio, ou deixa, *a priori*, com o entrevistado, um roteiro de entrevista, com o intuito de otimizar a busca de informações ou, estabelecer um clima de confiança, evitando que o entrevistado fique apreensivo com o encontro. Há casos, ainda, em que o entrevistador, após a primeira entrevista, apresenta ao participante a transcrição, na íntegra, de sua entrevista, a fim de que este opte por trechos para discussão (CONTINI, 2001; ZANELLI, 2002).

A recorrência é importante, porque promove a possibilidade de esclarecimentos das informações, mudanças nas interpretações do pesquisador e a construção dialética do conhecimento. Sobre essa modalidade de entrevista, posicionou-se Contini:

Nessa perspectiva, a interação torna-se o núcleo central para a construção do conhecimento, na medida em que o sujeito participante passa a ter uma atuação maior na relação entrevistador - entrevistado, pois será ele quem irá fornecer ao pesquisador, a confirmação e/ou modificações das interpretações que o mesmo fez dos relatos verbais transformados em relatos escritos. Para tanto, o pesquisador irá realizar constantes consultas ao sujeito entrevistado, com o objetivo de esclarecer continuamente as dúvidas e inferências feitas, até concluírem que a questão está totalmente esclarecida. Neste procedimento, o pesquisador e o pesquisado tornam-se uma unidade de ação cujo o objetivo é o de aperfeiçoar a comunicação para se obter o conhecimento de um determinado tema (2001, p. 85).

Uma das questões centrais da entrevista recorrente é a linguagem que permeia o processo de interação entre pesquisador e entrevistado. O entrevistador procura instigar, no entrevistado, as verbalizações rumo aos conteúdos e significados (ZANELLI, 2002). Para tanto, a entrevista deve ser algo planejado e o pesquisador precisa ter cuidado com a maneira como abordará o seu participante e como procederá com a entrevista.

Szymanski (2002) descreve uma modalidade de entrevista, denominada entrevista reflexiva, na qual entrevistador e entrevistado interagem, por meio do diálogo. Nesse momento, estão presentes as subjetividades de ambos e a construção do conhecimento ocorre

com base nas discussões emergidas na ocasião da conversa e nas reflexões suscitadas no decorrer dela ou posterior a ela.

Nesta pesquisa, busquei ouvir o que as professoras pensam e sentem sobre as dificuldades na relação com seus alunos e no cotidiano escolar e o papel do Psicólogo nesse contexto. Não tive a intenção de checar seus conhecimentos acerca disso, como num momento de avaliação, mas provocar a reflexão sobre seu cotidiano, optando, pois, pela entrevista recorrente como técnica, e, principalmente, num caráter de entrevista reflexiva.

Acredito que as entrevistas, neste trabalho, puderam contribuir para uma aproximação entre mim e as participantes, possibilitando a abertura de um campo de diálogo maior. Percebi que, a partir da segunda entrevista, as professoras puderam discorrer sobre o assunto de uma maneira mais livre e natural, pois a provável expectativa já fora quebrada. Assim, nessa interação maior, foi possível a construção de conhecimento conjunta entre pesquisadora e entrevistadas.

Nesse aspecto, concordo com Contini (2001), ao mencionar que essa interação proporciona a construção conjunta do conhecimento:

A cada instante da interação abrem-se possibilidades de mudanças e aperfeiçoamento das interpretações geradas ativamente no processo da entrevista recorrente. Portanto, o conhecimento, neste procedimento, é gerado pela contínua cooperação mútua entre pesquisador e pesquisado, configurando-se, assim, uma interação dialética entre conhecimento e ação (p. 85-86).

Para ilustrar o pensamento da autora acima citada, o qual eu compartilho, apresento a fala⁹ de uma das participantes, na qual ela expressa que a conversa que tivemos na ocasião da entrevista a fez analisar melhor (e eu diria refletir) uma questão apresentada.

“Ah, eu gostaria até de... retirar uma fala sobre a atuação do Psicólogo dentro da sala. Aquele dia eu falei pra você, mas depois eu tive analisando, não seria interessante o Psicólogo dentro da sala de aula. O Psicólogo seria dentro da escola. Ele teria uma sala dentro da escola, tá, e quando

⁹ As falas das participantes serão apresentadas em itálico para uma maior diferenciação em relação ao texto, de maneira a receber um destaque.

o professor detectar algum problema com o aluno, de dificuldade, de indisciplina, né, ele poderia estar mandando esse aluno, né, pra estar conversando com o psicólogo”.

Avalio que a entrevista recorrente pôde promover, nessa docente, a reflexão sobre suas crenças e concepções relacionadas à criança que não aprende e à intervenção do Psicólogo Escolar. Observei, ainda, que as entrevistas causaram, nas demais professoras, a abertura de um diálogo maior entre nós, pesquisadora e participantes. As palavras de outra docente, durante o nosso último encontro, deixaram claro que as entrevistas significaram uma oportunidade de pensar sobre o seu cotidiano e, mais que isso, compartilhar seus pensamentos com alguém. O espaço de escuta oferecido a essa professora a fez sentir-se acolhida e respeitada, o que percebe-se pela seguinte consideração:

“É um trabalho que faz parte da sua atividade que você tá desenvolvendo, né, mas que pra gente está fazendo... pelo menos pra mim, tá fazendo muito bem, sabe? Porque é uma forma da gente estar conversando... expondo aquela dificuldade que a gente tem, sabe... e que a gente acaba não tendo dentro da própria escola por falta de tempo... Porque principalmente o tempo que a gente tem pra se reunir e conversar e tudo é mínimo... e... fez a gente repensar muita coisa(...) Nem sempre a gente encontra pessoas interessadas em trabalhar essa questão com a gente, sabe?(...) Pra mim foi muito bom!”

A opção pela escolha da entrevista como técnica metodológica está relacionada ao meu objetivo de informar-me sobre a prática das professoras de uma forma mais livre e, ao mesmo tempo, mais abrangente, ponderando que cada professora é única, com experiências e histórias de vida muito peculiares para serem narradas.

Em uma investigação qualitativa, a entrevista, como a aqui utilizada, pode proporcionar a obtenção de informações na linguagem do próprio sujeito, possibilitando que o pesquisador possa, posteriormente, refletir sobre essas informações e tentar compreender as concepções de mundo daquele sujeito. Em minha pesquisa, a entrevista com as professoras

não é um simples questionamento configurado por perguntas e respostas, mas um diálogo entre eu e as docentes, o qual inicia-se na entrevista e desenvolve-se ao longo de toda a pesquisa. Estou de acordo com González Rey (2002) que as informações obtidas fazem parte de um conjunto de construções das pessoas participantes, carregado de significados, e não são meras respostas a perguntas.

As construções do sujeito durante a pesquisa não surgem simplesmente como reação linear e isomorfa ao tipo indutor utilizado no método, mas integram suas necessidades, assim como os códigos sociais aceitos pelo meio em que vive. Toda construção é um processo complexo, plurideterminado, que exige a maior perícia do pesquisador para definir indicadores relevantes sobre o que estuda, o que é impossível sem sua implicação ativa, não só com os resultados dos instrumentos, mas com os sistemas de relações que devem ser estabelecidos no andamento da pesquisa (GONZÁLEZ REY, op. cit., p. 55).

Além das informações construídas por intermédio das entrevistas, registrei, em meu diário de campo (Apêndice F), minhas impressões sobre as participantes, bem como o local de trabalho, a forma como fui recebida. Fiz esses registros por acreditar que essas questões, sentimentos, sensações e emoções vividas no ambiente de pesquisa favoreceriam a compreensão e a construção dos dados.

Duarte (2002) posiciona-se sobre este processo de escrita:

As situações nas quais se verificam os contatos entre pesquisador e sujeitos da pesquisa configuram-se como parte integrante do material de análise. Registrar o modo como são estabelecidos esses contatos, a forma como o entrevistador é recebido pelo entrevistado, o grau de disponibilidade para a concessão do depoimento, o local em que é concedido (casa, escritório, espaço público etc.), a postura adotada durante a coleta de depoimento, gestos sinais corporais e/ou mudanças de tom de voz etc., tudo fornece elementos significativos para a leitura/interpretação posterior daquele depoimento, bem como para a compreensão do universo investigado (DUARTE, 2002, p.12).

Lüdke (1986) ressalta que a entrevista representa uma das técnicas de construção de dados mais utilizada nas pesquisas em educação com abordagem qualitativa, pois tem um caráter interativo, promovendo uma relação recíproca entre quem pergunta e quem responde,

entre o entrevistador e o participante. É uma técnica bem aceita, pois permite o envolvimento do sujeito de maneira mais livre no relato das informações.

Quanto ao uso do gravador, vemos que este propicia a apreensão de uma riqueza de dados e detalhes que vai além do que é perguntado pelo entrevistador, pois, à medida que o entrevistado grava ao discurso do participante, ele não precisa se preocupar com o registro, ficando mais atento à comunicação não verbal, ao que está implícito e subjetivo. Além disso, quando, no momento da entrevista, o sujeito conta um caso que não tem relação direta com o que foi perguntado, isso demonstra que aquele relato tem um significado importante para ele e, com o gravador, esse discurso não se perde (QUEIROZ, 1991).

Considerando as características de minha pesquisa acima descritas, procedo, a seguir, com o relato dos primeiros contatos com a escola e as participantes da pesquisa.

A escola pesquisada e as professoras/participantes: contatos iniciais

Nos meses de setembro a dezembro de 2004, realizei entrevistas com quatro professoras das séries iniciais do Ensino Fundamental (uma de cada série) em uma escola estadual da cidade de Uberlândia.

É importante ressaltar que, inicialmente, no mês de maio de 2004, realizei entrevistas pilotos em uma outra escola pública, com a qual me identifiquei bastante. Naquela ocasião fiquei encantada com a instituição, admirada com a infra-estrutura, o espaço físico e a organização. Lembrei-me da escola em que estudei toda a infância e grande parte da adolescência, onde pude construir bons laços afetivos e uma aprendizagem, no mínimo, significativa. Observei, logo na entrada, que o pátio era descoberto e recordei-me do pátio da minha antiga escola, de onde podíamos avistar o céu e desfrutar do sol e da companhia de alunos de diferentes faixas etárias que se reuniam no horário do recreio, cada um com seu

interesse: conversar, brincar, namorar... Nesse instante, lembrei-me do quanto me sentia livre e feliz naquela época. Imaginei que, assim como eu, docentes e alunos provavelmente também se sentiam acolhidos naquele espaço. Buscar, nesse ambiente, informações iniciais para a minha pesquisa foi muito prazeroso e produtivo e colaborou para que eu pudesse repensar o meu objeto de pesquisa e redimensionar o problema cujas respostas eu buscava. Assim, em virtude de alguns questionamentos no exame de qualificação, optei por rever as perguntas da entrevista, o número de participantes e passei a construir meus dados de pesquisa em uma outra escola.

Essa nova escola estava entre aquelas com as quais eu já havia feito contato anteriormente para a realização da pesquisa, e, em virtude da diretora ter demonstrado grande interesse em participar, decidi realizar a investigação com um grupo de professoras dali.

Passo a relatar, agora, os meus primeiros contatos e as minhas primeiras impressões sobre a escola onde realizei a pesquisa. No dia sete de abril de 2004, fui a essa escola pela primeira vez e fui muito bem recebida. Logo que entrei, senti que tratava-se de um ambiente que se diferenciava por sua organização, apesar da aparente falta de recursos financeiros, percebida pela pintura do prédio, qualidade das carteiras, entre outros aspectos. Ao contrário da outra escola, essa apresentava um certo descuido em relação ao espaço físico.

A secretária procurou atender-me da melhor forma possível e encaminhou-me para falar com a diretora com bastante presteza. A diretora dessa escola demonstrou grande interesse pela pesquisa e atendeu, prontamente, à minha solicitação de realizar as entrevistas com um grupo de professoras. Expliquei-lhe que teria que passar pelo comitê de ética de pesquisa da Universidade antes de iniciar a construção dos dados, e que entraria em contato com ela em breve.

Saí da escola refletindo sobre o meu trabalho ali: o que encontraria em termos de dados? Como as professoras me receberiam: com disponibilidade ou com resistência? Talvez tenha pensado nisso porque antes havia procurado algumas escolas para desenvolver a minha pesquisa, sem sucesso. Geralmente, os diretores justificavam que os professores estavam muito ocupados, que não tinham tempo livre ou que já existiam muitos estágios acontecendo na escola naquele período. Outros alegavam que não podiam consentir com a pesquisa antes de consultar os professores sobre o interesse desses. Outros, ainda, nem me recebiam, impossibilitando que eu apresentasse os objetivos da pesquisa e falasse sobre a sua importância. Assim, poder expressar-me e ser bem atendida, nesse momento, foi algo que me deixou muito contente, motivada e com grandes expectativas.

Após alguns meses, quando liguei para a escola para falar com a diretora apresentei-me como a pesquisadora do mestrado com quem ela havia conversado em outra ocasião. A secretária informou-me que verificaria um horário em que eu pudesse estar com ela e esclarecer sobre a minha pesquisa. Ao voltar ao telefone, a secretária explicou que a diretora não se lembrava de mim e estava de saída e que eu poderia retornar a ligação no dia seguinte. Fiquei desapontada com a resposta, uma vez que tivera a impressão de que a diretora se interessara pela pesquisa quando estive lá, em meados de abril. Depois, fiquei pensando que, possivelmente, a diretora poderia ter se esquecido mesmo, por terem se passado quatro meses e pelo fato de a rotina de uma escola ser muito intensa, com muitas preocupações e afazeres.

Fui à escola no outro dia e procurei a diretora, mas ela não estava e fui recebida pela vice-diretora, uma moça jovem, simpática e que me atendeu muito bem. Expliquei que já havia conversado com Madalena¹⁰ no primeiro semestre, a qual havia autorizado a minha pesquisa, e que só retornei à escola após longo período, porque, ao passar pelo exame de qualificação, fora-me sugerido que houvesse modificações na pesquisa e redefinição da metodologia. A vice-diretora perguntou se eu não teria disponibilidade de ir à escola no dia

¹⁰ Os nomes das participantes da pesquisa são fictícios para preservar suas identidades, segundo a ética profissional.

seguinte, sábado letivo, pois haveria reunião com professores e seria interessante que eu mesma apresentasse a minha pesquisa e sensibilizasse as professoras para participarem dessa. Eu coloquei-me à disposição, e ela solicitou que eu deixasse uma cópia do roteiro de entrevista e do termo de consentimento para ela mostrar à diretora e, então, me ligar para confirmar.

Como a vice-diretora não telefonou, fiquei imaginando que talvez a diretora não fosse mais liberar a realização de minha pesquisa e comecei a fantasiar os motivos: demora no retorno, falta de interesse das professoras, excesso de estagiários. Na início da semana seguinte, fui à escola novamente e procurei pela vice-diretora. A secretária disse-me que ela estava acompanhando o recreio e não poderia atender-me naquele momento. Pediu que eu deixasse o número de meu telefone que ela me retornaria. Perguntei o horário mais viável para falar com ela e combinamos que eu voltaria ainda naquele dia.

Quando cheguei à escola no horário acertado, a vice-diretora já estava na secretaria e foi logo justificando que não havia me telefonado porque, ao falar com a diretora, esta esclareceu-lhe que a pauta da reunião estava muito extensa e que não daria para liberar um espaço para a minha fala. Sugeri que eu fosse à escola no horário do recreio e consultasse as professoras sobre o interesse em participar. Acertei com ela os horários de recreio e o dia em que eu iria à escola.

Ao conversar com as professoras no horário do recreio, notei um certo desconforto por parte das entrevistadas em colaborar com a pesquisa. Acredito que o pesquisador é, via de regra, percebido pelos professores como aquele que vem para avaliar a sua prática ou, ainda, para usufruir disso e não oferecer nada em troca. Como Charlot (2002), julgo que isso acontece com relação a professores formadores e incluo os pesquisadores também. O autor justifica que essa desconfiança ocorre porque:

o professor formador pertence à universidade e a universidade despenca nas cabeças a hierarquia do saber; também o professor do Ensino Fundamental e

Médio pertence a esse mundo do saber onde, acima, está a universidade, e qualquer que seja o comportamento do professor da universidade, por mais simpático que seja, o professor do Ensino Fundamental vai sentir-se avaliado, vai sentir uma hierarquia intelectual (CHARLOT, 2002, p. 92).

É legítima também a queixa formulada pelas professoras nesse contato inicial sobre a falta de retorno dos pesquisadores, porque, quase sempre, isso de fato ocorre. Charlot (op. cit.), inclusive, afirma que talvez não seja interessante que o pesquisador forneça relatórios sobre sua pesquisa à escola, evitando “magoar pessoas que estão trabalhando em condições tão difíceis”. No entanto, comprometi-me, com as participantes, a retornar à escola para mostrar-lhes o meu trabalho, assim que o finalizasse, porque tenho em mente que esse estudo poderia ajudá-las na reflexão e melhor compreensão de suas práticas, promovendo um redimensionamento dessas. relatei a elas, também, que supunha que a pesquisa poderia elucidar sobre o trabalho do Psicólogo na escola, afinando a parceria entre educação e psicologia, entre docentes e psicólogos.

Assim, uma vez esclarecidos os objetivos de minha pesquisa e a intenção desta, foi possível estabelecer um clima de confiança entre pesquisadora e professoras, o que contribuiu para que eu pudesse realizar, sem maiores problemas, a pesquisa nessa escola.

Foi nesse ambiente que comecei a construir meus dados de pesquisa por meio da realização de entrevistas com algumas professoras, durante o horário em que elas estavam trabalhando. Para tanto, após tudo acertado, contei com a colaboração da diretora e da supervisora, que liberaram as professoras nos horários de módulos¹¹ destas, ocasião em que as crianças estavam na aula de Educação Física.

Para a construção dos dados da pesquisa, procurei compreender os discursos das professoras com base nas transcrições das entrevistas (Apêndices C, D e F) e nas reflexões que emergiram no decorrer desse processo e que foram anotadas no diário de campo. Como

¹¹ O horário de módulo é utilizado pelo professor regente de escolas públicas para fazer planejamentos, reunir-se com supervisores, entre outras atividades.

mencionado anteriormente, a entrevista inicial foi fundamentada em um breve roteiro com duas questões abertas: 1) Você encontra dificuldades para lidar com seus alunos? Fale dessas dificuldades. Dê um exemplo de uma situação do seu cotidiano, 2) Você acha que o Psicólogo Escolar pode ajudá-la em sua prática na escola? De que forma?

Assim, considerando que cada professora é única e possui suas particularidades, os seus discursos trouxeram situações singulares, porém semelhantes, uma vez que as perguntas, na primeira entrevista, foram as mesmas. A partir da segunda entrevista, o diálogo transcorreu diferentemente com as docentes. Nesse sentido, ao analisar as entrevistas, efetuei recortes de algumas falas das professoras, buscando, assim, exemplificar as suas dificuldades no cotidiano escolar e a sua compreensão sobre o trabalho do Psicólogo na escola sem, no entanto, perder a singularidade e subjetividade de cada uma delas.

Como já referido, as entrevistas foram realizadas na própria instituição, na sala de vídeo, ou na sala de professores, e tiveram duração média de uma hora. No total, foram cerca de quinze horas de entrevistas gravadas e transcritas (sendo que as transcrições de cada entrevista resultaram, em média, dez a quinze laudas). Lüdke e André (1986) fazem algumas ressalvas quanto ao uso da entrevista como técnica por ser dispendiosa em termos de tempo, pela dificuldade no processo de transcrição e pelo constrangimento causado ao participante pelo uso do gravador. Porém, nesta pesquisa, conforme já relatei, as professoras não se incomodaram com a gravação de seus discursos e as transcrições, apesar de trabalhosas, foram fundamentais para auxiliar-me a refletir sobre as falas das participantes. Por meio desse processo, pude identificar concepções, esclarecer informações que, no momento das entrevistas, não me pareceram tão claras, e reelaborar perguntas para a próxima entrevista. Queiroz (1991) chama a atenção para esse fato, ressaltando a importância do próprio pesquisador proceder com a transcrição. Nas palavras da autora:

o ideal, numa pesquisa, é que o próprio pesquisador que entrevistou o informante seja também o transcritor da fita. Ouvir e transcrever a entrevista

constitui, para ele, um exercício de memória em que toda a cena é revivida: uma pausa do informante, uma tremura de voz, uma tonalidade diferente, uma risada, a utilização de determinada palavra em certo momento, reavivam a recordação do estado de espírito que então detectou em seu interlocutor, revelam aspectos da entrevista que não haviam sido lembrados quando efetuou o registro do dia no caderno de campo, ou mesmo dão a conhecer detalhes que, no momento da entrevista, lhe escaparam (QUEIROZ, 1991, p. 87).

Apresentarei, em seguida, as docentes entrevistadas: Beatriz, Carolina, Luciana e Luíza, fundamentada nas minhas impressões pessoais e em reflexões possibilitadas pelos autores os quais dialoguei nesta pesquisa.

Capítulo 4

AS PROFESSORAS, SUAS QUEIXAS E PENSAMENTOS

As professoras

Para uma melhor visualização da situação pesquisada, bem como das docentes nela envolvidas, na tabela 1 são apresentados alguns dados das participantes da pesquisa. Em seguida, conto mais detalhadamente o que elas disseram nas entrevistas.

TABELA 1

Professora	Série em que atua	Idade	Tempo na educação	Formação superior	Pós-graduação	Outras profissões concomitantes
Beatriz	1ª Série	46 anos	24 anos	Pedagogia	Não tem	Comerciante
Carolina	2ª Série	38 anos	17 anos	Magist. Sup. ¹²	Não tem	Não exerce
Luciana	3ª Série	45 anos	20 anos	Pedagogia	Não tem	Não exerce
Luíza	4ª Série	60 anos	44 anos	Pedagogia	Não tem	Não exerce

Professora Beatriz

“Olha, será que ela é moça, será que ela é triste, será que é o contrário, será que é pintura o rosto da atriz, se ela dança no sétimo céu, se ela acredita que é outro país e se ela só decora o seu papel e se eu pudesse entrar na sua vida” (Edu Lobo/ Chico Buarque).

A professora Beatriz tem 46 anos e possui formação superior em Pedagogia. Atua há vinte e quatro anos na educação, sendo que está há dezessete anos nessa escola. Não exercia nenhuma atividade profissional anteriormente ao magistério. Hoje em dia, trabalha na escola durante um período e administra uma micro-empresa no outro período. É professora de primeira série há oito anos.

No primeiro momento em que estivemos juntas, a professora Beatriz apresentou-se como uma pessoa reservada, séria e desconfiada. Quando as colegas disseram: “*Escuta a moça, Beatriz, ela quer fazer uma pesquisa, você não quer participar?! Pensamos em você!*”,

¹² A concluir.

ela ficou meio surpresa. Não sabia ao certo do que se tratava, estava chegando naquele momento à sala dos professores e foi realmente surpreendida. Penso que as colegas se remeteram a ela por se tratar de uma pessoa comprometida com sua prática. Beatriz aproximou-se de mim e perguntou o que ela *precisava fazer*. Expliquei, em linhas gerais, a pesquisa e solicitei os horários de módulo, esclarecendo que os utilizaria para as entrevistas. Beatriz não fez mais perguntas e concordou em participar.

Na primeira entrevista, Beatriz mostrou-se, inicialmente, um pouco ansiosa dizendo que havia esquecido-se de que tínhamos marcado para aquele dia e, inclusive, que aguardava um pai de um aluno. Porém, à medida que fomos conversando, Beatriz envolveu-se bastante, sendo que a entrevista prolongou-se mais do que o esperado. Nas demais entrevistas, mostrou-se comunicativa e colaboradora, expressando satisfação pelo espaço de escuta oferecido a ela na ocasião das conversas.

Demonstrou preocupação e frustração com os problemas relativos à educação. Criticou, principalmente, as famílias pelo descaso com relação aos filhos e o governo, pela falta de atenção com o sistema escolar, revelando descrença quanto à possibilidade de mudanças. Pareceu-me uma professora dedicada, que opera com seriedade com seus alunos e situações do cotidiano e que reconhece a importância da atuação docente nas questões ligadas às dificuldades de aprendizagem dos alunos. Tem a percepção de que, na escola particular (baseada em sua experiência pessoal por ter filhos que estudam em instituição privada), não há problemas com relação a dificuldades de aprendizagem, pois cultiva-se o afeto nas relações interpessoais, tendo como objetivo maior “*a formação de cidadãos*”. Para ela, toda escola pública tem o mesmo perfil: “*varia o tamanho da escola, direção, mas em termos de aluno, família, não tem diferença.*”. Parece ter uma visão idealizada de escola particular, desconsiderando que, nessa instituição, também encontramos crianças (e professores) com dificuldades no processo de escolarização.

Beatriz dá ênfase à importância da relação entre professor e aluno e dos alunos entre si. Declara que a escola é espaço para construir vínculos de amizade, onde as pessoas possam ser camaradas umas com as outras, lugar de cultivar valores humanos, de trabalhar a cidadania. Com essa fala de Beatriz, lembro-me de Myrtes Dias da Cunha (2000), que também ressalta a importância das relações interpessoais na escola, os grupos de amigos e a amizade, principalmente no caso dos alunos. Acredita que são práticas pouco valorizadas e até indesejadas às vezes, mas que constituem “suportes importantes para o processo de ensinar-aprender e para o processo de constituição de professores” (CUNHA, op. cit., p. 59). No caso da minha entrevistada, percebi uma preocupação com a formação integral dos alunos. Segundo seu relato, Beatriz possui como objetivo auxiliar seus alunos a enfrentarem os desafios que a vida lhes impõe, para competir futuramente no mercado de trabalho, para constituir uma boa família, entre outros. Mencionou que não encontra dificuldades para lidar com as crianças e que não tem problemas de indisciplina em sua sala, pois considera que tem um “*bom domínio da turma*”. Queixa-se de que os pais não acompanham as tarefas das crianças e parecem não dar importância a isso:

“Com relação à aprendizagem, muitas vezes, o que dificulta é a questão da criança não fazer tarefas, né? A família não se preocupa muito com essa questão. Não observa cadernos, não observa tarefas que a gente passa, isso daí atrapalha. E a própria criança tem alguns problemas que já acontecem em casa, que acabam interferindo na aprendizagem dentro de sala de aula.”

Para ela, a família é a maior responsável pelos problemas de aprendizagem das crianças: *“Igual eu te citei, né, noventa por cento dos casos de problemas de aprendizagem, eu noto que são por questões da família mesmo: relacionamento de pai e mãe. Isso é o que mais prejudica!”*.

Quando perguntei-lhe sobre como poderia minimizar essa dificuldade da criança, uma vez que avalia que a origem está na família, Beatriz mencionou que ela sempre procura

conversar com a família, mas tem clareza acerca da limitação dessa intervenção. Relatou, ainda, que trabalha com a criança de uma maneira diferente, buscando outras estratégias e fazendo encaminhamentos a psicólogos:

“Olha, a gente tenta conversar com a família, e você sabe que a gente não pode interferir no problema. A gente procura conversar, fazer encaminhamentos da criança para um psicólogo, como nós já fizemos... Mas, diretamente, nós não temos como interferir. Eu falo: é uma medida paliativa que a gente tenta né, porque o problema real vai continuar. A gente tenta trabalhar com essa criança de uma outra forma... a gente tenta chamar a família e às vezes a família não vem [...] Então, a gente, como se diz, fica de pés e mãos atados, porque a gente não sabe mais que atitude tomar...”

Beatriz menciona sentir-se impotente diante das dificuldades apresentadas pelos alunos. Apesar de lançar mão de recursos didáticos diferenciados, parece não ter muita expectativa com relação à forma como é encaminhada a situação, pois aguarda a mudança na família, para que, então, a dificuldade da criança seja superada.

Relatou que, nesse ano, deparou-se com dois alunos com dificuldades de aprendizagem em sua sala. Percebeu que os mesmos passavam por problemas familiares e estavam muito desmotivados pela escola. Nesses casos, buscou auxílio com supervisora, a orientadora e até mesmo a direção da escola, para chamar a família para conversar e tentar resolver a situação. Com os alunos, a professora calcula que a intervenção deva se dar da seguinte forma:

“É conversar com ele para tentar fazer ele perceber que ele é importante... Falar da importância dele estar aprendendo. É o que a gente tenta através só de conversar mesmo: fazer ele entender que ele é importante, que ele necessita da instituição, daquilo que a gente está fazendo na escola pra ele!”

Ela percebe que, quando o aluno expõe dificuldades de aprendizagem, há um prejuízo também na socialização, pois os colegas acabam excluindo-o.

“A questão do relacionamento entre os colegas também muda. Então, como ele tem dificuldade para se comunicar, ele acaba ficando de lado. Então, eu acho que isso aí também prejudica a aprendizagem dele, porque quando ele tem um contato maior com o coleguinha, o que acontece?! O coleguinha acaba incentivando mais, a aprender mais, sabe?”

Aponta o grande número de alunos por sala como um aspecto que dificulta o seu trabalho. Imagina que em torno de vinte e cinco alunos seria um número ideal para desenvolver o seu trabalho e alcançar os seus objetivos, pois permitiria uma melhor circulação pela sala e uma atenção mais individualizada aos alunos:

“De vinte a vinte e cinco alunos é ideal pra gente trabalhar, né? Porque teria o quê? Teria um espaçamento maior, para você circular e para o próprio aluno circular e, com a sala superlotada, igual a gente trabalha, não tem nem como você circular no meio da sala, sabe? Facilitaria não só o trabalho individualizado, a socialização também, porque quanto mais alunos na sala, mais difícil fica a questão da socialização, sabe.”

Quanto ao trabalho desenvolvido pelo Psicólogo Escolar, a professora Beatriz acredita que esse profissional poderia colaborar com as crianças por meio de conversas, procurando entender porque elas apresentam dificuldades e, posteriormente, orientar a professora sobre o caso. Penso que Beatriz mostra uma visão do Psicólogo clínico, quando se refere ao trabalho com os alunos, mencionando a prática individualizada, localizando o “problema” no aluno, talvez, por ter vivido uma experiência semelhante em uma escola onde havia uma psicóloga que realizava uma prática muito voltada para a prática clínica e para o psicodiagnóstico clínico. Quando falava sobre essa experiência, a professora relatou o seguinte:

“Era mais em termos só de entrevista e ela ia buscar o porquê, né, de determinadas atitudes do aluno. Era mais nesse sentido.[...] A gente, naquela época, fazia mais para determinar aquela questão mais social mesmo... o porquê que aquele aluno agia daquela determinada forma, sabe? Quando aquilo tava atrapalhando a aprendizagem, né? Era mais para determinar isso daí, né?”

Beatriz parece ter uma visão de que as dificuldades são decorrentes de questões familiares ou emocionais. Apesar de mencionar, em determinado trecho da entrevista, que não conhece muito bem o trabalho do profissional de psicologia, suponho que o que ela revela são suas crenças e expectativas quanto ao que o Psicólogo poderia desempenhar na escola junto ao aluno:

“Olha, eu acredito... eu não tenho muito assim... informações nessa área, de como é que é feito esse trabalho, específico, né com o psicólogo, mas eu acredito assim que através de conversa, jogos, alguma coisa assim, sabe? Para despertar... Porque tem criança que é muito tímida às vezes... não é questão familiar... É da própria criança... e como ela não pergunta, ela não fala com a gente, ela acaba criando um bloqueio que aquilo vai acabando dificultando a aprendizagem dela...”

A professora acha que o Psicólogo poderia intervir com a família por meio de palestras e orientações: *“Em termos gerais seria através assim de... palestras com as famílias, convidaria, né, para poder conversar... Mas no caso específico do aluno conversaria com a própria família sobre o assunto do aluno”*

Quanto à atuação do Psicólogo com os professores, ela sugeriu também a atuação através de palestras. Cita temas ligados à educação, tais como *relacionamento interpessoal, limites e disciplina*, que poderiam contribuir para a prática docente.

Beatriz declara não se sentir preparada para trabalhar com crianças com dificuldades de aprendizagem. Para ela, sua formação foi insuficiente, pois priorizou a teoria em detrimento da prática.

“Eu falo que a gente trabalha muito em termos teóricos... em termos reais, os problemas são outros, né? O que é passado pra gente... situações assim... às vezes eu até brincava falando que são situações ilusórias porque a gente sabe que na realidade aquilo ali... a história é outra, sabe? Então... era, era... pra passar pra gente mesmo a situação real... era só através de estágios que a gente fazia... que a gente tava dentro das escolas, verificando... mas no próprio curso, não... No próprio curso era... não sei ...eu achava muito vago...”

Reconhece a necessidade de uma mudança de postura das escolas, em geral, que preparam o profissional da educação para que ele lide com alunos com dificuldades de aprendizagem, dificuldades de socialização em contextos semelhantes ao dela: de classes numerosas e sem recursos didáticos. Presumo que, em sua fala, está explícito o quanto a professora sente que, nos cursos de formação, não se considera o contexto de cada escola e de cada sala de aula, pois, às vezes, esses são mais voltados para uma situação idealizada, distante das escolas da vida real. Ressalta, ainda, a importância da formação continuada, no dia-a-dia de seu trabalho:

“Pra preparar, você tem que estar numa constante, né, porque as coisas mudam constantemente... as situações mudam constantemente... Eu acho que esses cursos deveriam acontecer ao longo da vida da gente, né? O tempo todo. Eu acho que quatro anos é muito pouco, porque as mudanças ocorrem... então eu acho assim que o tempo da gente dentro de um escola de formação... quatro anos é muito pouco, sabe eu acho que a gente devia estar sempre aperfeiçoando, sempre tendo informações novas.”

Beatriz atenta para uma estreita relação entre o seu trabalho de ensinar, o aprender do aluno e a psicologia, explicando:

“O meu trabalho não pode estar desligado da Psicologia nunca, porque qualquer alteração... Até alteração na caligrafia do aluno eu já imagino assim e procuro saber se aquilo tem fundo emocional... alguma coisa assim... porque afeta mesmo [...] Então eu falo assim... é uma psicologia... meio leiga, porque a gente não é formada nem nada, mas eu sempre procuro saber o porque... se tem algum fundo emocional ou alguma coisa assim.”

A docente considera importantes os conhecimentos psicológicos para compreender a criança, pois confia na individualidade de cada criança e na especificidade de suas habilidades e dificuldades:

“Mesmo a criança não tendo problema, cada criança é uma criança, né? Tem uma personalidade diferente da outra... Então, a gente ensina, a gente ensina um todo, você não

trabalha um por um, sabe? Então eu acho que a gente tinha que ter mais assim... acesso aos conhecimentos de Psicologia para saber definir cada criança...

Observa que as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem são muito inseguras e indecisas e, se ela, na condição de professora, não souber entender a criança, pode reforçar essas dificuldades. Sobre isso, Beatriz anuncia:

“ Olha, eu já observei [...] a criança fica... você observa indecisão, sabe? Não sabe se o que está fazendo tá certo... Começa a apagar tudo o que está fazendo. Ele não decide se aquilo... se ele acha... se eu perguntar o que é aquilo, a borracha logo tá na mão. É insegura, muito insegura... Então, eu acho que a dificuldade de aprendizagem dela tem que ser trabalhada com muito cuidado para a criança não aumentar essa indecisão, essa insegurança dela, sabe?”

Quanto aos sentimentos da professora diante de uma criança que não aprende, a docente comenta sentir “*desespero*” e “*impotência*”, pois julga ser responsável pela aprendizagem da criança. Nesse momento, percebo o quanto a professora se envolve com seu aluno e com a prática que realiza e parece relacionar as dificuldades apresentadas pela criança com a prática do professor, o que pode ser observado pela fala:

“É uma coisa assim de impotência, de ... desespero mesmo que a gente fica, porque o que a gente queria é que caminhasse... não que todos fossem iguais porque não são, mas que os problemas não fossem tantos, né? E os problemas de aprendizagem que tem são realmente causados por coisas que a gente não tem como... agir, em cima daquilo né? Eu falo assim... Isso eu fui detectando esse ano, sabe? Mas a gente tenta trabalhar, mas quando eu vejo que eu não tô conseguindo, eu começo a ficar... sabe... muito decepcionada comigo mesma. Aí então é... Ah, a supervisão ainda fala pra mim: “Ah, mas a culpa não é sua.” Eu falo: “Mas será? O que que eu podia fazer, sabe?”

Depreendo, nessa fala, que, inicialmente, Beatriz se cobra, avaliando a sua parcela de responsabilidade nas dificuldades manifestadas nos alunos, mas, à medida que não encontra recursos em sua prática para lidar com esses, delega isso a um outro profissional. Citou sentir-

se frustrada diante de tantos problemas vividos na escola e declarou não ter interesse em continuar na docência após sua aposentadoria. Apesar do seu aparente cansaço frente a questões educacionais, deduzo que essa docente ainda acredita poder fazer algo para contribuir com o desenvolvimento do aluno.

Professora Carolina

“Carolina, nos seus olhos tristes, guarda tanto amor [...] Eu já convidei para dançar, é hora já sei de aproveitar. Lá fora, amor, uma rosa nasceu, todo mundo sambou, uma estrela caiu.” (Chico Buarque)

A professora Carolina tem 38 anos e atua na 2ª série. Formou-se no magistério em 1986 e está cursando o magistério superior com previsão de conclusão em 2005. Trabalha há dezessete anos como professora e há dez anos nessa escola. Não exercia nenhuma atividade anteriormente ao magistério. Atualmente, dedica-se um período à escola.

Carolina mostrou-se incomodada com a entrevista, expressando suas idéias de forma reticente, desconfiada e, muitas vezes, confusa. Parecia temer dizer algo errado e empregava palavras mais rebuscadas, o que tornava, em alguns momentos, o seu discurso incoerente.

No decorrer das entrevistas, percebi que Carolina manteve um contato reservado e defensivo, não aprofundando muito nas questões apresentadas. Chamou-me a atenção, no entanto, que, ao falar sobre o trabalho da Psicologia na escola, após a nossa primeira conversa, houve um momento de reflexão em que ela repensou o que havia dito, possivelmente, discutiu com algumas pessoas e decidiu reelaborar a sua opinião a respeito do que dissera¹³.

¹³ A fala dessa docente foi anteriormente citada como exemplo quando discuti sobre as entrevistas recorrentes e reflexivas na construção dos dados, no capítulo sobre a metodologia: “Os passos da pesquisa: buscando conhecer as professoras”.

Considera difícil a função docente, pois, não raro, vê-se numa situação desafiante frente a alunos indisciplinados. Nesse sentido, sustenta que a indisciplina dos alunos dificulta o seu trabalho, pois interfere no desempenho escolar deles. Afirmou:

“É muito complicado você conseguir disciplina com alguns alunos. Eu tive, no ano passado, uma turma muito complicada... era uma turma assim muito indisciplinada[...] E aí, às vezes, os próprios colegas se atrapalham, porque uns têm dificuldades e outros não, só são indisciplinados mesmo!”

Relata que já recebeu alunos na segunda série sem estarem alfabetizados e confessa que encontrou dificuldades em lidar com a diversidade da turma. Nesse sentido, procurou trabalhar de uma forma diferenciada, tentando vários métodos para atender às necessidades dos alunos naquele momento específico de sala de aula.

Entende que o grande número de alunos por sala (cerca de trinta e seis alunos) nas séries iniciais dificulta um trabalho de qualidade e uma atenção mais individualizada. Ao relatar isso, aponta as escolas particulares como capazes de desenvolver um bom trabalho em virtude da possibilidade de atender às necessidades dos alunos individualmente:

“Deveria ser menor o número de alunos, porque se você tem uma atenção individual com a criança ela tem mais chance de aprender, o que acontece nas escolas particulares. Por que as escolas particulares, como se diz, ficam quase em primeiro lugar? Porque na escola particular o professor tem condição de dar quase que assistência individual.”

Ainda sobre o número de alunos, a professora Carolina considera ideal que tivesse no máximo vinte e cinco alunos por sala, pois essa quantidade viabilizaria que acompanhasse melhor os trabalhos em sub-grupos, trabalhos com jogos e materiais diversificados:

“eu acho que com vinte e cinco alunos você tem possibilidade de fazer um trabalho melhor. Pode estar fazendo um trabalho em grupo... e também mesmo o espaço físico que eu acho que, nós não temos um espaço físico que atenda esse tanto de crianças, né? Uma sala com trinta alunos é muito pra você fazer trabalho em grupo, eu acho. Eu acho que no

máximo tem que ser vinte e cinco alunos. E o trabalho em grupo ele dá muito resultado... eu acho muito bom o trabalho em grupo. Eu tenho dificuldade de trabalhar com muitas crianças... fazer trabalho em grupo...”

Para realizar o seu trabalho junto a alunos com dificuldades de aprendizagem, Carolina utiliza o horário de Educação Física, quando procura estar bem próxima dos alunos para ajudá-los a sanar suas dificuldades.

“Quanto à aprendizagem é um trabalho de assistência individual e isso dentro da sala com muitos alunos é difícil, então o que que eu faço? Eu trabalho no módulo, que é o horário de Educação Física e vou estar sondando o que que o aluno realmente tem dificuldade e faço um trabalho bem individual com o aluno, conversando com a criança, porque na sala de aula é difícil fazer esse trabalho individual. Você faz, mas eu acho que não fica... a assistência não é igual quando é com menos alunos...”

Relata não concordar muito com esse procedimento, pois reconhece, na aula de Educação Física, uma oportunidade de lazer e julga ser extremamente importante para o aluno “*extravasar e se distrair*”, mas não vê outra possibilidade para conseguir esses momentos mais particulares com as crianças.

Menciona, ainda, que, se houvesse projetos de apoio e pessoas especializadas dentro da escola que auxiliassem a prática do professor, o trabalho com a criança que apresenta dificuldades de aprendizagem seria mais produtivo.

“Olha, eu acho que a criança que apresenta dificuldade de aprendizagem teria que ter um trabalho diferenciado dentro da escola... Poderia ser no mesmo horário que ela estuda, mas com mais pessoas pra te ajudar, né? Eu acho que ela até poderia estar saindo da sala, desde que tivesse um espaço físico na escola... é o que não tem. Então... é complicado, né? Eu acho até difícil falar do aluno que tem dificuldade... porque eu acho que teria que ter uma pessoa pra trabalhar essa criança... a dificuldade dela, alguém pra trabalhar separado da sala de aula...”

A professora Carolina observa que o professor regente não é preparado para atuar com alunos com dificuldades e, habitualmente, não sabe o que fazer com eles. Pensa que para realizar um bom trabalho com os alunos com dificuldades, o professor, primeiramente, deveria fazer uma sondagem para saber de que o aluno precisa:

“Primeiro, sondar o que esse aluno realmente... o que ele está precisando... Primeiro passo seria isso: o que que essa criança precisa? E fazer uma sondagem a partir do que ela necessita. Depois que eu fizesse a sondagem do que ela necessita aí eu poderia estar montando um projeto em cima do que ela precisa, né?”

Expõe a importância da preparação do professor para trabalhar com alunos com dificuldades de aprendizagem. Para ela, o docente precisa trabalhar com metodologias diferentes com o aluno que revela dificuldades. Quando a professora fez essa colocação, fiquei pensando o quanto, quase sempre, o professor acredita que precisa ousar apenas quando o aluno não aprende, sendo que trabalhar com metodologias diferenciadas é sempre um bom recurso para aprender com prazer.

“Eu acho que o professor também tem que estar preparado. O professor tem que estar preparado para trabalhar com essa criança... porque eu acho que tem que ser uma coisa...um trabalho diferenciado, né? Coisas diferentes... Não é chegar e trabalhar a mesma coisa. Não sei. Trabalhar uma coisa diferente que desperte algum interesse no aluno, porque se o professor chegar e trabalhar algo que ele tá vendo todo dia, eu acho que não vai mudar nada... Tem que ser um trabalho diferenciado... E isso eu acho que tem que ser planejado... e muito bem planejado.”

Carolina declara que a sua graduação não lhe preparou para trabalhar com crianças com dificuldades. Acredita que ainda tem muito a aprender para entender essas crianças e que precisa continuar estudando:

“Eu acho que... eu tenho que planejar melhor minhas aulas... por mais que eu tô planejando, mas eu acho que tem que melhorar, né? Também, eu acho que o professor tem

que estar sempre estudando para melhorar. Eu acho que cada dia na minha profissão eu tô aprendendo mais, e sinto assim que eu preciso de buscar mais ainda.”

A docente preocupa-se com a criança que demonstra dificuldades, e muitas vezes sente-se culpada por não conseguir ensiná-la.

“Eu fico preocupada, né, porque o professor a partir da hora que decide ser professor, eu acho que ele tem que tentar fazer o melhor, e quando ele não consegue, ele... eu pelo menos tenho aquele sentimento de culpa... Fica uma coisa... tipo assim... o que que eu errei? No que que eu tenho que melhorar? Onde eu tenho que buscar alguma coisa para esses alunos? Pra mim, a primeira coisa é ver onde foi que falhou e procurar ajuda, né? Descobrir o que que precisa pra melhorar, porque alguma falha eu acho que houve, né? Por mais que o aluno tem problema... mas eu acho assim que... às vezes assim... faltou alguma coisa também. Agora tem alunos que eu acho assim... tem muitas dificuldades de aprendizagem. Esse aluno que a gente sente que tem muita dificuldade mesmo... a primeira coisa que eu penso é o seguinte: esse aluno precisa de um acompanhamento com um psicólogo... um acompanhamento com o professor bem individual...”

Por mais que Carolina faça uma reflexão no sentido de tentar responder “*onde foi que eu errei?*”, ela acaba culpabilizando o aluno pelo fracasso. De qualquer maneira, essa reflexão é fundamental, pois mostra que a professora coloca-se como participante do processo de ensino e de aprendizagem.

Quanto aos sentimentos da criança que não aprende, a professora nota que, normalmente, a criança se sente frustrada e sem motivação para o estudo. Sobre isso, Carolina atesta:

“frustrada... Eu acho que a criança que não aprende, ela não tem vontade de voltar à escola. Então o que eu acho que quando a criança, até mesmo comparando com os colegas, ela sentiu que não aprendeu, eu acho que ela vai mostrar sempre a frustração dentro da escola... E eu acho que essa criança, ela não vai ter tanta vontade de ir pra escola quanto aquela que aprendeu...”

A docente reconhece a necessidade de um Psicólogo Escolar para fazer um diagnóstico das dificuldades percebidas na criança e trabalhar com essa: *“Hoje, por exemplo, eu acho que uma escola ela deveria ter um psicólogo. Esse aluno chega na escola com problema de aprendizagem... Eu acho que é um dos fatos que mais acontecem, e ele deveria ter um Psicólogo na sala que estaria observando, ou senão em sala separada trabalhando, conversando com o aluno, sondando...”*

Carolina acredita que o Psicólogo, na escola, poderia trabalhar com os alunos com dificuldades em horário extra-turno, evitando, dessa forma, que o aluno perdesse a aula de Educação Física. Sugeriu, também, que esse profissional poderia trabalhar em sala de aula junto com o professor, mas, na entrevista recorrente, avaliou que não seria interessante esse procedimento, visto que poderia constranger o professor e atrapalhar o rendimento da aula.

“Ah eu gostaria até que...assim... de retirar uma fala sobre a atuação do Psicólogo dentro da sala... Aquele dia eu falei pra você, mas depois eu tive analisando, não seria interessante o Psicólogo dentro da sala de aula. O Psicólogo seria dentro da escola... ele teria uma sala dentro da escola, tá, e quando o professor detectar algum problema com o aluno de dificuldade, de indisciplina, né, ele poderia estar mandando esse aluno né, para estar conversando com o psicólogo. E isso eu acho que... o primeiro passo o Psicólogo deveria ter uma conversa com essa criança, fazer uma sondagem, ver o que tem de errado na vida dessa criança, né, e depois desse trabalho com o psicólogo, o Psicólogo poderia estar, assim, tendo um momento para encontrar com o professor e passar para o professor o que ele sentiu naquela criança... o que tinha de errado... porque essa criança não tava aprendendo... o porquê da indisciplina dessa criança. Aí passaria isso para o professor e, depois, junto com o professor, poderia estar fazendo um trabalho e vendo o que seria melhor, para depois estar preparando essa criança.”

Quando questionada sobre o que a fez mudar de idéia, Carolina parece ter refletido melhor sobre o trabalho do Psicólogo na escola e por não ter vivido uma experiência em que esse profissional atuasse junto com o professor, infiro que ela repensou essa sugestão como se isso não fosse correto ou funcional. Concluiu:

“Ah não, é complicado... Eu tive pensando assim, eu acho que o Psicólogo dentro da sala de aula talvez não... não seria interessante, porque eu acho que... o aluno quando tem a presença de uma outra pessoa dentro da sala e principalmente o Psicólogo que talvez teria atuação sempre dentro da sala às vezes não seria tão interessante para o professor... mas eu acho que assim, isso não impede que, de vez em quando, ele estivesse indo para a sala não. É ... o professor poderia também não aceitar esse tipo de coisa, né? Mas eu acho também que, de vez em quando, ter a presença de um Psicólogo não tem nada a ver...”

Ao falar da importância da presença do psicólogo, Carolina parece depositar nesse profissional confiança e expectativa, porém ficou receosa com o trabalho em parceria, temendo, possivelmente ficar exposta e à mercê do julgamento de um outro profissional.

A professora considera que o trabalho do Psicólogo com a família deva ocorrer por meio de visitas domiciliares, entrevistas para fazer o diagnóstico e palestras e orientações a título de prevenção:

“Com a família? É complicado, mas eu acho que o Psicólogo poderia estar fazendo uma visita né, na casa da criança... Estar vendo assim... agendar uma visita e vendo assim como é a vida dessa família... A situação sócio-econômica da família, a presença do pai, como é a presença dos pais dentro de casa? Como que é a vida? O que que acontece naquela casa? Porque se o Psicólogo vai lá, faz uma visita e traz isso pra dentro da escola eu acho que a partir daí já dá pra verificar alguma coisa na vida da criança... Porque eu acho que a situação sócio-econômica contribui para a indisciplina... os problemas familiares contribuem, tá, a ausência dos pais contribui para a indisciplina... Aquela criança que o pai trabalha o dia todo às vezes nem vê seu filho... eu acho que deixa muito a desejar...”

No trabalho entre professores e psicólogos, para que haja um crescimento profissional de ambos, julga necessário que a experiência profissional seja compartilhada. Isso fica claro pela fala:

“No caso do Psicólogo, seria reunir com o professor, tá, e estar trabalhando mais assim com o professor, porque eu acho que o Psicólogo fazer o trabalho isolado não vai diferenciar em nada. Ele tem que estar junto com o professor, passando para o professor o

que que ele sentiu naquela criança e estar vendo com o professor e também estar acompanhando sempre esse trabalho, perguntar... encontrando com o professor: “E aí, como está essa criança? Mudou? O que que você achou que mudou?” Porque eu acho que tem que ser uma coisa assim, né? Os três juntos: aluno, professor... Aliás, nem os três, os quatro: Família, escola... tudo junto porque não adianta trabalhar separado não, tem que ser todo mundo...”

Menciona não conhecer muito bem a prática do Psicólogo Escolar, pois nunca teve a oportunidade de trabalhar com estagiários de Psicologia nas escolas em que atuou. Estima que o Psicólogo possa desenvolver outras funções, mesmo que não haja crianças com problemas de aprendizagem:

“Apesar assim de eu não conhecer muito da psicologia, praticamente nada, né? Eu acho que o Psicólogo poderia é... estar preparando alguma coisa pra essas alunos, tipo palestras para ajudar essas crianças, mesmo essas crianças que não precisam... Porque eu acho que tudo na escola precisa de novidade, né? Eu acho que um Psicólogo na escola é algo diferente, né?”.

Aqui, o Psicólogo é visto como uma novidade a mais na escola, um motivo de curiosidade. A docente recorda-se de um Psicólogo voluntário que contribuiu por pouco tempo numa dessas escolas e sua prática se resumia a diagnósticos:

“Era um voluntário. Ele ia à escola para estar sondando, né? Vendo o problema dos alunos com dificuldades... só que também não foi muito tempo não. Ele ficou pouco tempo. Não sei o porquê, mas ficou pouco tempo na escola... não deu continuidade.”

É preocupante o quanto, em grande parte, voluntários, estagiários ou mesmo pesquisadores de Psicologia iniciam um trabalho na escola e não dão continuidade, deixando uma má impressão dos profissionais dessa área e fechando as portas para seus pares.

A docente entende que, no seu trabalho de ensinar, o aprender do aluno e a Psicologia caminham juntos, porque *“o professor quando ele tá ensinando ele tem que ser um grande*

psicólogo, porque ele tem que estar descobrindo o que [...] aquela criança está buscando, o sentimento daquela criança, as reações da criança... Então, é um trabalho assim... que não tem como você fazer essa separação, né?”

Carolina comenta ficar preocupada diante da criança que apresenta dificuldades porque pondera que é tarefa do professor *“tentar fazer o melhor, pois, quando ele não consegue, vem aquele sentimento de culpa”*. Percebe que a criança fica frustrada e perde a vontade de voltar à escola, assim, na sua visão, o professor precisa planejar melhor suas aulas, incluindo novidades, temas diferentes e interessantes, para cativar esse aluno. Pensa que um trabalho com elementos novos é capaz de estimular a criança, o que pude verificar quando a docente anunciou: *“eu acho que tudo na escola precisa de novidade, né?”* Talvez, por isso, tenha se referido à importância do Psicólogo como uma novidade dentro desse contexto de dificuldades constantes.

Professora Luciana

“Desponta aos olhos da manhã, pedaços de uma vida que abriu-se em flor. Luciana, Luciana, sorriso de menina nos olhos do mar. Luciana, Luciana, abraça essa cantiga, por onde passar” (Edmundo Souto / Paulinho Tapajós).

A professora Luciana tem 45 anos, concluiu o magistério em 1974 e Pedagogia em 1985. Não fez pós-graduação. Trabalha como professora há 20 anos nessa escola. Trabalhou, no período de faculdade, com alunos de pré-escola. Já atuou com alunos de quarta série e, atualmente, leciona para a terceira série. Não exerce atividade concomitante à escola. Trabalha só à tarde.

Durante as entrevistas, a docente falou com fluidez e facilidade, porém respondia secamente com palavras curtas e diretas às questões feitas. Tive a impressão que ela talvez quisesse estabelecer um contato apenas rápido e superficial. Parecia sentir segurança no que

dizia e no que realizava, porém demonstrou um certo desencanto pela prática cotidiana. Não expressou criticidade quanto ao papel profissional docente, responsabilizando as crianças pelas dificuldades apresentadas.

Considera que a indisciplina dos alunos é uma das maiores dificuldades que encontra hoje em dia. Os alunos se dispersam com facilidade e não demonstram interesse pelos conteúdos pedagógicos. Relatou: *“A indisciplina, hoje em dia, é porque os alunos não conseguem se concentrar... eles não têm concentração, então, ficam conversando o tempo todo e, geralmente, é um grupinho que tem mais dificuldade na aprendizagem, e são os que fazem mais bagunça”*.

Nesses casos de indisciplina, retira os alunos da aula de Educação Física para copiarem a matéria que perderam. Outras vezes, procura a orientadora para discutir o caso e, quando julga necessário, convoca os pais, mas não tem muita expectativa quanto a isso. Adverte que o número elevado de alunos por sala contribui para que os alunos se tornem ainda mais indisciplinados. Para ela, a indisciplina piora a cada ano, o que se deve ao fato de os alunos não temerem uma punição. Acha que a lei está contra os professores e menciona uma reportagem da televisão a respeito de uma professora que foi processada por ter esquecido um aluno de castigo na escola.

Queixa-se da falta de cooperação dos pais, pois, segundo ela, dificilmente eles comparecem à escola. Não observa neles comprometimento e interesse com seus filhos:

“Os pais não colaboram. Tem quatro reuniões bimestrais durante o ano para mostrar o boletim pra eles e falar de uma maneira geral o que estamos dando, quais as dificuldades, o que gostaríamos que eles colaborassem... E, nessa hora, quem vem são aqueles que vem da primeira à última reunião. E são pais dos alunos que não dão problema na escola, nem na sala e nem no recreio. Então esse comprometimento aí dos pais é muito pouco. Eles não se interessam. Tem pais que até hoje eu não conheço, porque não vieram aqui nem uma vez!”

Relatou que teve dois alunos com dificuldades de aprendizagem em sua sala nesse ano. Segundo a professora Luciana, um dos alunos não foi alfabetizado, por isso ela procurou alfabetizá-lo por meio de cartilha, em horários diferenciados, como no horário de Educação Física, por exemplo. O outro aluno veio transferido de outra escola, e, na sua avaliação, esse aluno não aprende porque não quer. Continuou:

“Ele não consegue ficar quieto assim na sala de jeito nenhum. O problema maior dele é a indisciplina. Então, ele tem muita dificuldade na ortografia das palavras, escreve muito errado, faltando letra. Mas eu já notei que é porque ele quer, sabe? Porque se ele quiser fazer bem feito, ele dá conta”.

Nesses dois casos, a professora relatou ter recebido o auxílio de uma professora eventual e da bibliotecária, que retiravam os alunos da sala em outros horários para dar aulas de reforço. Durante a aula, esses alunos faziam atividades diferentes dos demais alunos da turma e a professora preocupava-se em mantê-los sempre ocupados, para que não interferissem no rendimento da aula. O que fica claro por esta sua fala: *“Em sala de aula eu tenho que dar atividades pra eles, porque senão eles não ficam quietos. Se você não der uma atividade pra eles, eles já ficam querendo conversar, viram pra trás, bagunçam...”*

A docente não concorda com o procedimento de utilizar o horário de Educação Física para dar reforço ao aluno, mas não vê outra possibilidade. Afirma que acaba cumprindo com essa programação por ser uma norma da instituição. Essa fala da professora evidencia que nem sempre os professores têm autonomia em seu trabalho. Por mais que a docente seja livre para realizar o seu planejamento diário, fica presa, no entanto, a um conteúdo a ser cumprido, a uma quantidade de alunos que precisa aprender junto e ao mesmo tempo, a uma exigência da direção que necessita ser atendida (como oferecer reforço pedagógico no horário da aula de Educação Física, por exemplo). Assim, a professora executa sua prática de acordo com o

direcionamento do outro, mas continua acreditando que essa ação nem sempre trará bons resultados.

Para Luciana, a indisciplina dos alunos está relacionada, também, ao fato de a família não conseguir acompanhá-los, apesar de ter afirmado (na fala citada anteriormente) que alguns alunos fazem “*bagunça*” quando ficam com tempo ocioso. Parece não perceber que esses momentos também produzem uma certa indisciplina ou, talvez, não considere tal situação como indisciplina.

A professora julga importante o afeto na aprendizagem. Porém, demonstra acreditar que apenas crianças de classe baixa não recebem carinho dos pais e isso justifica o fato de não aprenderem. Em sua fala, estão presentes os mitos da criança pobre, que não aprende porque a família é desinteressada, porque é carente, entre outros.

“Então, nessas escolas daqui, a gente vê muito isso. Tem muita criança que não tem com quem ficar, não tem quem acompanha, quem ajuda! Eles sentem muita falta de carinho. Eles chegam e já vem abraçando a gente. Se você faz um agrado, eles acham uma beleza. Então eu acho que falta muito carinho para essas pessoas, pra esses alunos.”

Em outro trecho da entrevista, a professora deixa isso claro pela seguinte declaração:

“Já houve ano em que a gente recebia alunos muito rebeldes, que não te respeitam... A gente falava com ele e ele não estava nem aí, mas a gente acabava descobrindo que era por causa da família[...] Os pais hoje em dia trabalham fora, não ficam em casa, e os filhos ficam a noite em casa sozinhos. Muitos moram com os avós, e os avós, coitadinhos, já estão de idade e não dão conta de ficar com eles, de fazer um acompanhamento melhor”.

Quanto ao trabalho do Psicólogo Escolar, a professora Luciana acredita que esse profissional poderia ajudá-la a descobrir as causas das dificuldades apresentadas pela criança:

“A maioria dos alunos com dificuldades de aprendizagem... podem ser em consequência de problemas familiares, né, problemas na aprendizagem... então, se tiver uma pessoa pra te ajudar a descobrir isso... porque você, sozinha na sala, não tem esse tempo, então, o psicólogo, eu acho que ele tem mais... uma forma de te ajudar, de acompanhar, de

descobrir qual o problema que tá atrapalhando aí a criança na aprendizagem, né?![...] Eu acho que o Psicólogo é interessante na escola, se pudesse ter..."

Para Luciana, o papel do Psicólogo é realizar um trabalho individualizado com o aluno com dificuldades de aprendizagem, pela conversa, buscando descobrir o motivo de sua dificuldade. Percebo que a docente focaliza o problema no aluno. Sua expectativa vai bem ao encontro da prática clínica de psicodiagnóstico. Com os pais e professores, a docente avalia que o Psicólogo poderia desenvolver um trabalho por meio de palestras. Relatou: *"Eu já participei de palestras na escola da minha filha como mãe e aqui como professora. Foram ótimas as palestras! Eu adorei! Os temas, tudo... Ensinou a maneira de trabalhar com o aluno, a gente aplicou algumas, então, foi ótimo, foi muito bom!"*

Essas palavras de Luciana revelam o quanto, muitas vezes, os professores clamam por ajuda nas questões relacionadas às dificuldades escolares; um simples momento em que foi oferecido um espaço de fala sobre a sua realidade cotidiana e, possivelmente, de escuta de sua prática parece dar a sensação de preenchimento e de satisfação.

Professora Luíza

"Lá na casa dele nós não podemos fazer nada, nós vamos tentar mudar aqui pra ver se a gente consegue. A escola e a Psicologia juntas, pra ver se a gente consegue fazer alguma coisa... e eu acredito que a gente pode fazer muito."¹⁴

"Vem cá Luíza, me dá tua mão, o teu desejo é sempre o meu desejo" (Tom Jobim).

A professora Luíza tem 60 anos, concluiu o magistério em 1965 e o curso de Pedagogia em 1980. Não fez pós-graduação. Trabalha como professora há 44 anos, sendo que está nessa escola há vinte e cinco anos, nunca tendo atuado em outra profissão. É professora

¹⁴ Fala da professora Luíza, em uma das entrevistas.

da quarta série. Trabalhou muitos anos durante dois períodos, mas, hoje em dia, trabalha só à tarde.

O contato inicial com essa docente foi tranqüilo e agradável, pois ela se mostrou disponível para a conversa e, por demonstrar simplicidade e franqueza em seu discurso, a sua entrevista trouxe elementos enriquecedores para a pesquisa.

No segundo momento em que estivemos juntas, Luíza pareceu-me bastante cansada e, inclusive, queixou-se disso, o que, no entanto, não inviabilizou que a entrevista pudesse transcorrer. Devido à sua espontaneidade e sua fala minuciosa, foi possível, por meio de apenas duas entrevistas, conhecer um pouco dos seus pensamentos e sentimentos quanto à sua prática diária e às suas expectativas quanto ao trabalho do Psicólogo Escolar.

Trata-se de uma professora que contraria a literatura especializada no que se refere aos estágios de vida profissional docente (HUBERMAN, 1995), porque observei que, apesar da idade avançada, e dos anos de docência, ainda se mostra bastante disposta a realizar o seu trabalho. Os anos de experiência possibilitaram-lhe confiança naquilo que realiza. Apresenta sensibilidade frente às situações difíceis de seu cotidiano escolar e, muitas vezes, reconhece a sua parcela de responsabilidade nas questões referentes ao aluno desatento e que apresenta dificuldades. Deixou transparecer entusiasmo e esperança em mudanças no que compete à educação.

Luíza não identifica dificuldades no seu trabalho cotidiano. Relatou que, em razão dos anos de prática, já experimentou momentos mais tranqüilos em sua profissão, mas percebe que os alunos mudaram, e a sociedade, em geral, também.

“De primeiro era bem mais fácil, né? Que a educação da criança era outra... a formação era outra, porque, hoje em dia, a escola recebe gente de todo tipo, né? Parece que quanto mais carente mais a pessoa tá procurando a escola porque a escola está suprimindo algumas coisas que a família não tem mais condição. Era mais fácil, quer dizer que eram menos crianças, crianças que vinham de um meio melhor, né? Pessoas mais esclarecidas,

porque, hoje em dia, é bem mais difícil principalmente por esse lado de disciplina, né? Vamos dizer de educação mesmo, porque a criança realmente não tem...”

Ao mencionar a indisciplina, ressalta que ela acontece em virtude da falta de temor entre as crianças:

“Às vezes, a gente fica pensando assim: Nossa, a sala deveria ser quietinha. Não, não é isso. Mas, hoje em dia, é mais difícil porque eles são bem mais inquietos, eles, vamos supor... às vezes até seja isso. Eles não são tão temerosos como de primeiro a gente era, né? Porque a gente, de primeiro, tinha uma educação que bastava a pessoa olhar e falar. A gente, de primeiro, tinha muito mais respeito. Hoje, a gente não tem isso mais e parece que isso vai dificultando o trabalho da gente. Porque a gente fica mais tentando: ‘fulano fica quieto’, ‘fulano presta atenção’. A gente gasta mais tempo nisso do que dar aula mesmo”.

Observa que o número elevado de alunos (trinta e seis alunos) em sua sala interfere no rendimento escolar:

“Sexta-feira faltaram mais ou menos uns cinco meninos para mais. A produção e o rendimento é outro. Cinco ou seis alunos, então, quer dizer que ficou um número de trinta, né? A diferença, a gente sente muito. O rendimento é mais, a produção do aluno é mais, até essa fala, ela ajuda, porque ela diminui”.

A professora não considera que seus alunos apresentam dificuldade de aprendizagem. Observa em determinados alunos desinteresse e falta de motivação para os estudos. Nesta situação específica, reconhece a sua parcela de responsabilidade, mencionando não encontrar recursos diferentes da pressão para lidar com os alunos:

“Eu tenho um grupo, não é que ele tenha dificuldades, igual eu já trabalhei com crianças que você vê que ele não aprende é porque ele não consegue aprender mesmo. Hoje eu tô com um grupo de alunos que ele não tá muito ligado naquilo, ele não quer saber muito de muita coisa não. Os recursos que eu tenho que eu acho que não são corretos, mas é o que no momento eu sei lidar com ele é uma pressão pra ver se ele produz, se ele faz, mas ele não reage! Você fica com ele, você tenta fazer ele fazer sozinho, você chama o pai, conversa com o pai, apóia e tudo, mas ele não reage, não, não muda. E não é que ele tenha dificuldade:

“nossa ela tá explicando, tá explicando e eu não aprendo”. Não é isso. Você vê que hora que ele quer ele aprende. Porque não tá muito ligado nisso não. Agora o porquê disso eu realmente não sei. Eu tô com um grupo de mais ou menos uns cinco meninos desse tipo...”

Acredita que tem vivido, atualmente, outras dificuldades, como a falta de apoio da família, a grande quantidade de alunos por sala, a falta de recursos materiais. Em outros momentos de sua prática, já trabalhou com alunos que não conseguiam aprender e admite que encontrava muitas dificuldades em lidar com eles. Explicou:

“Nós já trabalhamos com menino que não... sabe que que é você pelear mesmo, aí você muda material, e faz material e é a mesma coisa que você não falar nada com ele. Eu achei interessante isso na minha sala, eu constatar isso esses dias. Falei: “Graças a Deus! Parece que aquela clientela de meninos com dificuldade tá sumindo... nós estamos com outras dificuldades”.

Luíza reflete sobre seu cotidiano e, sempre, procura fazer uma auto-avaliação como professora, sobre sua prática. Relata o quanto, algumas vezes, sente-se muito incomodada com o que observa:

“Eu tenho me sentido mal. Tenho me sentido mal mesmo, sabe? Ultimamente, tenho pensado se será que não é a hora de eu sair e deixar o lugar para outra pessoa... Mas, ao mesmo tempo, eu acho que eu ainda sou melhor do que muitas que estão chegando”.

Como havia dito, percebo que essa docente tem um perfil diferente de outras docentes com mesma faixa etária e tempo de trabalho semelhante, porque está há quarenta e quatro anos na profissão e ainda se sente motivada. Pela literatura, ela estaria na fase de desinvestimento e não percebi isso na professora Luíza. Pelo contrário, angustia-se com os desafios vividos em sua prática cotidiana, porém encontra recursos para valorizar-se e seguir adiante:

“Eu acho que só pelo fato de eu já me preocupar em estar tentando achar alguma coisa diferente, alguma coisa nova, de eu me preocupar em trazer, preparar aula e tudo, eu

acho que isso aí já é uma coisa positiva. Que a gente sente em relação a outras pessoas, que não existe isso. Parece que pelos meninos mesmo a gente percebe isso, o próprio aluno mesmo percebe que, às vezes, a gente produz mais que outras pessoas, que outros professores que a gente vê. Outro dia eu tava com a possibilidade de deixar a turma e todos falaram: Não, você não vai sair não”.

Luíza percebe que muitos alunos não têm interesse pelos estudos e acredita que isso se deve ao fato das aulas também serem desinteressantes, em virtude daquilo a que hoje as crianças têm acesso:

“Agora o que eu falo pra você. Eu acho muito perigoso, eu tenho comentado isso, eu não falo, eu nunca falei isso em reunião de professores igual algumas falam: ‘Ah, porque esse meninos não querem nada, esses meninos não querem saber de nada, desinteressados, que isso, que aquilo...’ Eu fico calada porque eu acho que se eles são desinteressados é porque as minhas aulas não são tão boas, tem muita coisa moderna, tem muita coisa nova, né, igual essa computação que eles começaram agora... aqueles joguinhos no computador... aquilo é muito mais interessante que as minhas aulas!” .

Em outro trecho da entrevista, reafirma isso, observando:

“Eu não gosto muito de falar que é desinteresse dos meninos, porque eu acho que a gente precisava, a gente enquanto professora, a gente tinha que mudar as aulas da gente... Não sei por onde, não sei como, mas a gente tinha que mudar, porque eu acho que existe hoje... acho não, tem muita coisa nova pra gente poder dar aula, e é... o menino ficar lá vendo a gente: ‘fulano, olha aqui, isso aqui mais isso dá isso, isso aqui mais isso...’, então acho que realmente isso é muito desinteressante pro menino. Então acho que as aulas... esse desinteresse dele é em decorrência das minhas aulas que não são lá tão atrativas.”

A professora menciona que não conta com o apoio dos pais, os quais considera desprovidos de recursos para educar seus filhos. Fundamenta sua percepção mediante uma justificativa inatista do desenvolvimento:

“O pai tá muito... Inclusive, eu chamo o pai e eu não gosto da participação. Eu acho que o pai nosso aqui da escola, não resolve você conversar com ele. Ele é muito mai ... assim,

ele é muito mais carente que o próprio aluno... Nossa senhora, eu tenho dois... que a tia deles... outro dia eu fiquei sabendo... e são os dois mais apáticos que eu tenho em sala de aula. Aí eu mandei chamar em casa pra ver... aí hora que eu vi, aí eu falei: 'Ah, não adianta não!' Isso aí, os pais deles já foram meus alunos aqui ... é de família, eles são tudo assim, ninguém liga pra nada não. A mãe vem e fala : 'Não você faz o que achar que pode, pode bater, pode dar castigo, eles não têm outro recurso...' ”.

Ao mesmo tempo, o fato de a docente não aguardar que a solução para a dificuldade da criança venha da família a faz investir e confiar no seu trabalho:

“Sabe, então contar com a comunidade, contar com a família, eu acho que a gente não precisa contar não. Quer dizer que aqueles que vão bem, a família dá assistência, mas esses que precisam realmente de uma assistência, a família é mais carente do que eles. E então com a família não precisa, porque somos nós mesmos que vamos ter que resolver. Com a família não precisa contar não.”

Luíza, apesar de, às vezes, sentir-se cansada diante dos obstáculos que enfrenta como professora, demonstrou ser bastante comprometida com seu trabalho, almejando sempre o desenvolvimento integral de seu aluno, refletindo toda vez que isso não ocorre:

“De vez em quando a gente encontra com alguns alunos... esses dias eu encontrei com dois... Porque quando eles estavam aqui a gente falava 'Nossa senhora, não dá certo porque quando chegar uma certa idade ele vai abandonar mesmo, e vai ser até ladrão, vai ser isso...' Porque de vez em quando a gente fica sabendo: 'Ah, mataram o fulano ali, foi nosso aluno; Nossa, prenderam o beltrano ali, foi nosso aluno'. Aí eu penso: 'até que ponto que eu contribuí pra isso aí... E o que que eu poderia ter feito pra evitar isso?'. Mas, às vezes, a gente encontra outros: 'Uai, Juliano, mas você ainda tá..'. 'Tô tia, já tô terminando o segundo grau.' Eu falei: ' Graças a Deus!'. Aí ele falou: 'Não tia, eu não esqueço da senhora, o tanto que a senhora pelevava...' Então a gente vai lutando esperando isso... uma hora... Tem uns que não se salvam, mas outros, ainda conseguem chegar até lá, né?’”.

Quanto ao trabalho do psicólogo, Luíza supõe que ele poderia colaborar com sua prática dando suporte à criança, à família e ao professor. Pondera, entretanto, que as questões

financeiras enfrentadas pelas famílias carentes podem contribuir para as dificuldades apresentadas pela criança na escola, e, quanto a esse aspecto, não vê possibilidade do Psicólogo intervir. Para ela, a atuação do Psicólogo poderia ocorrer da seguinte forma:

“Com o aluno, com o professor, às vezes com a gente mesmo, por exemplo, você trabalha com a criança, você viu o problema que ela tem, pode me orientar como que eu vou lidar com ele, não tem essa situação? Se você trabalhar com ele assim, assim, assim... Se você mudar a maneira de... Não sei se seria isso... Ajudando a gente a ver (...) Se bem, Liliane, que eu não sei se esse psicólogo... é igual eu tô falando pra você, eu não sei até que ponto a atuação dele sobre a criança é válido, porque o problema maior dela não tá nela, tá lá na casa dela. Eu não sei até onde ele poderia, se ele pode chegar lá. Por que, às vezes, é a cabecinha dele, então vamos trabalhar. Mas o problema dele não é a cabecinha dele. O problema dele tá sendo gerado lá na casa dele. Tem jeito de solucionar o problema lá, a psicóloga? Não sei.”

Nesse momento, a professora demonstra ter a percepção de que o problema está localizado na criança e em sua família. Assim, nada tem a ser feito com esse aluno na escola, pois a intervenção precisa se dar no âmbito familiar. Com essas palavras, a professora contradiz uma fala anterior (citada na epígrafe), em que ela supõe que, se não é possível mudar a família, devemos fazer o que for possível na escola. Penso que a inconsistência de seu discurso deve-se à falta da prática do estudo e da ausência de um espaço de discussão na escola que favoreça que o seu pensar possa ser refletido com seus pares e mais bem fundamentado. Por outro lado, é legítima a dúvida (e observação) dessa professora se o fazer do Psicólogo sozinho poderá trazer benefícios. Porque, na verdade, qualquer instância trabalhando isoladamente, nesse momento, poderá alcançar poucos resultados em relação às dificuldades escolares. Além disso, não podemos deixar de lembrar que o apoio às questões sociais deve ser algo a ser cuidado em caráter de urgência pelos governantes.

Capítulo 5

A PSICÓLOGA ESCOLAR/PESQUISADORA E AS PROFESSORAS PARTICIPANTES DESTA PESQUISA

As entrevistas realizadas trouxeram uma grande riqueza de detalhes, que permitiram o conhecimento e a compreensão acerca do que pensam as docentes participantes dessa pesquisa, no que diz respeito ao seu trabalho cotidiano. Os discursos também mostraram o que as professoras conhecem do trabalho do Psicólogo Escolar e o que esperam desse profissional.

As docentes entrevistadas apresentam algumas características que são comuns: mulheres, educadoras de séries iniciais do Ensino Fundamental, trabalhadoras de escola pública, com no mínimo dezessete anos de profissão, dedicando, atualmente, apenas um período à prática do magistério. De modo geral, as docentes apontaram que as dificuldades vividas em seu cotidiano escolar são decorrentes de aspectos extra-escolares, como, por exemplo: alunos com problemas (desinteresse, indisciplina, dificuldades de aprendizagem) e famílias que não apoiam, ou aspectos intra-escolares relacionados à falta de estrutura da escola pública. Apesar de duas docentes (Carolina e Luíza) se incluírem como co-participantes das dificuldades apresentadas pelos alunos, de uma maneira geral, todas elas tentaram preservar a sua prática, apontando aspectos extra-escolares ou questões políticas como geradores de problemas no âmbito escolar.

As docentes Carolina, Luciana e Beatriz queixaram-se da **falta de interesse**¹⁵ dos alunos nos estudos. Observam que os alunos ficam distraídos nas aulas, são desorganizados com os materiais escolares e não demonstram interesse em realizar as tarefas dentro de sala e em casa. As professoras atribuem esses comportamentos à falta de apoio e incentivo da

¹⁵ Optei por ressaltar em negrito, ao longo deste capítulo, as principais queixas apresentadas pelas professoras participantes desta pesquisa.

família e por motivo do “próprio aluno não querer agir diferente”. Por trás dessa visão dos professores, penso que está a concepção de sujeito individual, dotado de qualidades e potencial para realizar aquilo que deseja. Bock (2000), ao fazer uma reflexão sobre a naturalização do fenômeno psicológico, menciona o Barão de Münchhausen, personagem de histórias infantis alemãs, chamando a atenção para as concepções liberais e positivistas que muitas pessoas têm de homem e de mundo. Na história, o Barão conta que, ao saltar um brejo, puxou, pela força de seu próprio braço e pelo seu próprio cabelo, o seu corpo e o seu cavalo. Bock (2000, p. 18) ressalta que, nesse relato, está presente “a idéia de autonomia individual, do homem descolado das condições e da possibilidade de autodeterminação de cada um de nós, movidos por uma força interior dada pela semente que está dentro de nós e que nos empurra (natureza humana) [...]”

Apenas a docente Luíza fez uma reflexão a respeito do desinteresse dos alunos. Considerou que talvez suas aulas também sejam desinteressantes, uma vez que não estão conseguindo despertar o desejo de estudar na criança. Acredita que não tem muitos recursos criativos para chamar a atenção dos discentes, e avalia que seria necessário mais que a lousa e o giz para isso.

Três professoras, dentre as quatro entrevistadas, apontaram que a maior dificuldade que enfrentam no dia-a-dia escolar é a **indisciplina** dos alunos, expressa pelo desinteresse, conversa excessiva, falta de respeito com colegas e professora e falta de organização com o material escolar. Parece haver uma confusão quanto às questões distintas como: indisciplina, desinteresse, dificuldades de aprendizagem. Todo aluno que foge ao que é esperado pelos professores parece ser avaliado como portador de dificuldades. Como já havia discutido anteriormente, talvez a falta de interesse e a conversa excessiva expressem o quanto as aulas podem não estar despertando motivação no aluno para que ele se atente a elas. Quanto a isto, apenas uma professora faz essa reflexão. As demais acreditam que o desinteresse do aluno é

decorrente de problemas emocionais, de problemas familiares ou por falta de vontade do aluno em mudar. Nesses casos, esses problemas precisam ser “descobertos” pelo profissional de Psicologia e tratados.

Compartilho da idéia de Aquino (2000, p. 117), em que “o ato indisciplinado revela as mazelas das relações institucionais escolares nos dias atuais”. Muitas vezes, um mesmo aluno é indisciplinado em determinado contexto, com um professor específico, mas em outro momento, não. Precisamos resgatar junto aos professores qual é a função da instituição escolar, em que ela contribui com a formação do outro e qual o seu papel junto ao seu aluno. Concordo que estamos diante de uma intensa patologização do cotidiano escolar e o Psicólogo tem sido solicitado nas escolas para resolver os problemas apresentados pelos alunos. Percebo que se espera desse profissional um procedimento que liquide com os problemas dos alunos e da escola de uma forma geral.

Quanto às dificuldades encontradas ao lidar com seus alunos, todas as docentes ressaltaram, ainda, a necessidade de **maior participação da família** na vida escolar de seus filhos, a fim de contribuir com o desempenho escolar destes. As professoras entrevistadas parecem ter em mente uma concepção idealizada de família, negando que, não raro, essas famílias não têm condições de auxiliar seus filhos, porque também sofrem pela influência de questões políticas, sociais, econômicas e culturais. O fato de as professoras acreditarem em um padrão idealizado de família, daquela que vai poder estar presente em todos os momentos em que for solicitada, é essencial para eximir a responsabilidade dos governantes, uma vez que coloca nas mãos das famílias a culpa por seus filhos fracassarem na escola, tirando o foco da instituição escolar e de todo o contexto social que precisa ser modificado.

Vejo que os alunos pertencentes a famílias que enfrentam dificuldades básicas voltadas para a falta de recursos materiais, econômicos e psicológicos para lidar com o cotidiano de suas vidas, são emocionalmente influenciados por tais dificuldades e poderão

apresentar problemas no processo de aprendizagem. Não estou afirmando que a falta de condição familiar não interfira negativamente na aprendizagem da criança, mas que o uso indiscriminado desse argumento localiza no aluno e em sua família a causa da dificuldade discente, sendo que o processo de ensino-aprendizagem é amplo e múltiplo.

Todas as participantes queixaram-se de que as famílias de seus alunos não colaboram com a escola, pois não ajudam nas tarefas de casa e não comparecem às reuniões. Parecem esquecer que muitas famílias não têm nível de escolaridade para ensinar tarefa às crianças e o fato de quase sempre, trabalharem fora de casa e terem uma carga horária extensa inviabiliza a participação em reuniões, pois a ausência delas no trabalho, por exemplo, pode significar um corte no orçamento, que já é reduzido.

Uma outra questão que parece não ser ponderada pelas escolas, de uma maneira geral, e que não esteve presente nas falas das professoras entrevistadas é o caráter das reuniões que, geralmente, acontecem na escola. São momentos em que, via de regra, os professores acabam utilizando para queixarem-se de seus alunos e cobrarem soluções dos pais para as dificuldades enfrentadas com os filhos destes. Outras vezes, as reuniões cumprem a função de apenas apresentar normas a serem cumpridas, sem possibilidades de serem questionadas. Assim, o fato de as famílias não colaborarem com as tarefas de casa e não comparecerem às reuniões na escola não pode ser interpretado como descaso, mas deve-se fazer uma leitura mais abrangente da situação.

Nesta pesquisa, observei que as professoras parecem assumir uma visão preconceituosa em relação às famílias de seus alunos, desconsiderando que essas mesmas famílias lutam pelo acesso de seus filhos à educação. É freqüente encontrar pais perdendo noites em filas de escolas para matricular seus filhos, pois acreditam que a escola representa uma oportunidade de ascensão social e melhores condições de trabalho futuro (ANDALÓ, 1995). A forma como as professoras pesquisadas expuseram a necessidade da participação da

família na aprendizagem dos alunos parece revelar a dificuldade da escola em assumir a sua tarefa de ensinar, delegando isso a outro.

Quanto a isso, concordo com Collares e Moysés (1996, p.166), quando relatam:

A escola parece ser uma instituição que só consegue dar conta de sua tarefa primordial - ensinar - se a família colaborar, ajudando os filhos em casa, reforçando o que foi ensinado na escola, sendo um tipo de monitor. O que soa muito estranho, quando se considera o índice de adultos analfabetos ou semi-alfabetizados, portanto, pais sem condições de ajudar a escola a ensinar seus filhos. Ao se lembrar de que hoje muitas mulheres trabalham fora de casa, inclusive as mulheres dos estratos sociais mais pobres, exatamente as que moram nas periferias e são semi - analfabetos, é estranha a maneira como a escola coloca suas interações com a família. Ter pais com condições de participar da educação escola é um pré-requisito para que a criança aprenda.

O elevado **número de alunos** por sala foi apontado por todas as professoras como um elemento que dificulta o trabalho em sala de aula. Reconheço que, de fato, salas superlotadas impedem uma prática docente mais efetiva, limitando a realização de atividades diferenciadas. Assim, as professoras acabam ministrando aulas expositivas, usando apenas a lousa, priorizando a transmissão do conteúdo e a disciplina em sala de aula.

Três professoras, dentre as quatro entrevistadas, indicaram a **falta de recursos pedagógicos, escassez de material e espaço físico inadequado** como um diferencial das escolas particulares. Apresentam a visão que têm sobre a instituição privada, justificando que a prática nesse local tem mais qualidade em virtude de melhores condições de trabalho. Queixaram-se de que o fato de, na escola pública, as salas serem pequenas e mal ventiladas impede que o professor realize um trabalho de qualidade e circule pela mesma para dar uma atenção individualizada aos alunos.

As professoras Beatriz e Luíza criticaram o sistema de promoção automática das escolas do Estado na qual o aluno não é reprovado. As docentes entendem que, por meio dessa prática, os alunos acumulam dificuldades, ficando cada vez mais em defasagem de conhecimento em relação aos demais alunos. A professora Luíza aponta, ainda, que essa

prática deixa pais e professores acomodados, porque não é necessário esforço da parte deles para que o aluno seja promovido.

Sustento que a questão salarial interfere no trabalho docente, mas nenhuma das professoras apontou a questão salarial como um dificultador em seu trabalho. Noto que muitos professores dobram turno na docência ou se envolvem em outra frente de trabalho, a fim de complementar a renda mensal. Em nossa pesquisa, entretanto, apenas a professora Beatriz desenvolve uma outra atividade profissional quando não está na escola. Luíza é aposentada em um cargo. Carolina e Luciana optaram por trabalhar apenas um turno para, segundo elas, desenvolver uma prática com mais qualidade e ainda ter tempo livre para cuidar de questões pessoais.

Foi possível perceber, pelas falas das docentes, o quanto são precárias as condições do trabalho docente nas escolas públicas, acabando por exercer forte influência na qualidade da prática desenvolvida. Assim, pensar em transformações passa por discussões, também nesse âmbito, junto a governantes, lutando por melhores condições de vida para esses profissionais.

As dificuldades de aprendizagem dos alunos, caracterizadas pelo desinteresse, por dificuldades na leitura e escrita, pela não realização de tarefas de casa são mencionadas por todas as professoras como mais um fator que impede o bom rendimento de seu trabalho. Também, nesses casos, há um predomínio da crença nas questões emocionais dos alunos e na sua carência sócio-cultural e familiar como responsável pelas dificuldades discentes. Fiquei surpresa, no entanto, com o pequeno número de alunos que as professoras assinalaram com “dificuldades de aprendizagem” em sua sala. As docentes Beatriz, Luciana e Carolina mencionaram observar dois alunos com essa dificuldade, e a professora Luíza anunciou cinco alunos, mas explicou que não os considerava com dificuldades, mas lentos no processo de aprendizagem. De qualquer forma, todos esses alunos, na visão delas, necessitariam de um acompanhamento psicológico para auxiliá-los em seu processo de escolarização. Além disso,

as professoras também encaminhariam para atendimento psicológico os alunos indisciplinados (desinteressados, desorganizados, que não fazem tarefas), os alunos muito tímidos e suas famílias, porque acreditam que o motivo do desinteresse e dos demais “problemas” apresentados pelos alunos deve-se a questões emocionais e familiares.

Chamou minha atenção o fato de todas as docentes utilizarem o horário de Educação Física para trabalhar com essas crianças. Reconhecem que não é o melhor horário, mas não vêem outra possibilidade para trabalhar com esses alunos. Acreditam que são alunos que carecem de um atendimento individualizado com a professora, para tirar suas dúvidas ou colocar em dia o que ficou defasado. A professora Luíza acredita que o fato dos alunos perderem a aula serve como punição e uma tentativa de fazê-los se esforçarem para acompanhar seus colegas e, então, poderem usufruir da Educação Física como os demais. Nessa fala, a professora demonstra ter em mente que o aluno não aprende ou não acompanha seus colegas porque não quer.

Já Carolina e Luciana ressaltam que, quase sempre, as atividades realizadas nesse período não são muito aproveitadas pelos alunos porque eles ficam com atenção voltada para a aula de Educação Física que estão perdendo, mas mantêm essa prática, por ser comum na escola. Penso que, muitas vezes, as professoras não conseguem romper com o que é imposto pelo sistema, mesmo considerando que aquilo não traz benefícios para o aluno. Isso acaba por aumentar a lista de problemas que a escola precisa administrar, porque, creio eu que, quando o aluno é tolhido de fazer algo de que gosta muito, como a aula de Educação Física, por exemplo, e se vê obrigado a fazer o que não tem conseguido cumprir, dificilmente o objetivo que o professor almeja será alcançado, porque, nesse horário, não é realizada atividade alguma diferenciada com esse aluno no sentido de auxiliá-lo na aprendizagem. Talvez, se houvesse um trabalho conjunto, entre professor regente e professor de Educação Física, em que esses trabalhassem, por meio da modalidade esportiva, por exemplo, alguns conceitos que

precisam ser melhor aprendidos pelos alunos, o objetivo de estimular a aprendizagem seria alcançado.

No que se refere à formação docente, apenas a professora Luciana considera que teve uma formação adequada e sente-se preparada para realizar a sua função. As demais docentes queixaram-se de uma formação insuficiente, que não deu subsídios para lidar com os problemas que vivem cotidianamente. Criticaram a supervalorização da teoria em detrimento da prática nos cursos de formação. Todas as professoras formaram-se no final de 1970 e início de 1980. Uma delas está cursando o ensino superior agora. Nenhuma delas fez pós-graduação. Dessa forma, possivelmente, a formação que tiveram, realmente, foi insuficiente para auxiliá-las na forma de lidar com as dificuldades cotidianas, pois não deram continuidade aos seus estudos. A professora Carolina, que está recentemente cursando o magistério superior, apresentou concepções de educação, de aluno, de sociedade, muito semelhantes às das colegas. Além disso, sofre também com as mesmas dificuldades apresentadas pelas outras docentes, demonstrando não encontrar recursos para fazer uma leitura diferenciada dos problemas escolares. Em seu discurso, fica clara a sua crença de que o aluno não aprende por problemas individuais, emocionais ou familiares e que, para ajudá-lo, deveria haver uma assistência individual.

Acredito que o ato de estudar é uma prática e talvez seja o que tem faltado aos professores e a essas docentes especificamente: a prática do estudo. Por meio do pensar, coletivamente, com seus pares e com o apoio da fundamentação teórica, o professor pode agir diferentemente em seu cotidiano. Todas as professoras parecem reconhecer que o estudo é importante para a sua prática. Beatriz até ressalta a importância de uma formação permanente, uma vez que o professor, seus alunos e, ainda, o próprio cotidiano escolar sofrem mudanças ao longo do tempo. Nas palavras dela: *“pra preparar, você tem que estar numa constante, né,*

porque as coisas mudam constantemente... as situações mudam constantemente... Eu acho que esses cursos deveriam acontecer ao longo da vida da gente, né?"

Percebo que, mesmo considerando a importância de uma formação contínua, os cursos e as oportunidades que as docentes encontram de se manterem em formação é muito diferente disso. Participam de reuniões pedagógicas na própria escola, onde acabam discutindo sobre questões burocráticas e, às vezes, participam de palestras oferecidas pela escola ou pela Superintendência Regional de Ensino, que configuram um molde de formação fragmentada, com temas soltos; nessas palestras, nem sempre é aberto um espaço para que os professores retratem o seu cotidiano.

Quanto à atuação do Psicólogo Escolar todas as docentes reconhecem a importância e a necessidade de um Psicólogo na escola, a fim de colaborar com sua prática cotidiana. Percebi, nos discursos de todas elas, que o conhecimento que têm sobre a Psicologia na escola está baseado em experiências anteriores com outros psicólogos que tenham desenvolvido um trabalho temporário (como voluntários, por exemplo) na escola ou com profissionais que atuam nos ambulatórios de saúde para onde elas encaminham seus alunos.

Uma outra questão a ser observada é que a maioria das professoras mencionou que os profissionais de Psicologia que desenvolveram o trabalho na escola (seja como voluntário, ou em algum projeto), iniciaram uma prática de psicodiagnóstico e não deram continuidade a ela. Penso que a falta de comprometimento de alguns profissionais de Psicologia com o seu trabalho acaba por abalar os princípios de ética e profissionalismo que qualquer área necessita preservar para conquistar e manter a credibilidade da clientela.

Quando questionadas sobre qual seria o trabalho do Psicólogo na escola, as professoras foram unânimes em apontar a atuação individualizada, com os alunos, numa perspectiva clínica. As professoras localizam os problemas no aluno e em suas famílias e legitimam o profissional da Psicologia como capaz de desvendar qual é esse problema, como

se a forma como o aluno se manifesta na escola, fosse passível de ser detectada por meio de uma avaliação psicológica. Têm a visão de que está nas mãos desse profissional a descoberta e a resolução do “problema” apresentado pelo aluno. Consideram, ainda, que o Psicólogo Escolar poderia trabalhar com as famílias desses alunos orientando-as por meio de conversas individuais ou palestras para ensiná-las como lidar com seus filhos, minimizando suas dificuldades.

Nenhuma das docentes reconheceu, espontaneamente, que o Psicólogo atuaria também junto aos professores. Apenas depois de questionadas sobre qual seria a intervenção do Psicólogo Escolar com os professores, que todas se manifestaram sobre o trabalho de orientação. Na visão delas, à medida que o Psicólogo realizasse a avaliação diagnóstica, ele deveria compartilhar o resultado dessa avaliação com os professores, orientando-os na melhor forma de lidar com seus alunos. Todas as professoras demonstraram ter uma visão médica do Psicólogo Escolar e das dificuldades escolares. Parecem deduzir que os alunos, em determinado momento e por motivos obscuros, são acometidos por dificuldades escolares, que precisam ser diagnosticadas e tratadas.

Esse trabalho de psicodiagnóstico e intervenção individualizada tem sido desenvolvido por muitos profissionais de Psicologia e só vem revelar que a Psicologia Escolar ainda é uma área complexa, na qual as possibilidades de trabalho se confundem, talvez, porque nem os próprios profissionais tenham clareza de seu papel na instituição. O fato de as professoras delegarem a outro profissional a tarefa de ensinar alunos com dificuldades retira a responsabilidade do próprio professor em refletir e buscar criar outras alternativas de trabalho com os alunos. Assim, à medida que o Psicólogo assume essa tarefa junto aos alunos encaminhados, ele torna-se cúmplice dos professores na acusação da vítima. Na visão de Bock (2000):

A Psicologia acolhe, sem acanhamento, o educando que a escola encaminha e, sem acanhamento, faz seu diagnóstico, apontando as dificuldades que

impedem o aprendizado. Muitos diagnósticos são feitos sem que se conheça a escola, a professora, o que está sendo ensinado, como está sendo ensinado; sem que se pergunte à criança o que ela sabe sobre seu encaminhamento, sobre as suas dificuldades em aprender e suas idéias a respeito da escola (BOCK, 2000, p. 87).

As professoras não identificaram como prática do Psicólogo Escolar a escuta de suas angústias para auxiliá-las no trabalho cotidiano. Parecem não levar em conta que um trabalho desenvolvido no âmbito do acolhimento de suas dúvidas e angústias poderia ajudá-las em suas práticas. Não possuem a dimensão de que um espaço oferecido a elas para que falassem sobre suas queixas e pudessem refletir sobre suas ações poderia abrir oportunidade para modificar, inclusive, suas ações com os alunos. Uma professora comentou que o processo de entrevistas, no decorrer da pesquisa, foi um momento importante para ela, pois a fez refletir sobre questões de seu cotidiano. Nesse sentido, é importante destacar que a entrevista, nesse caso, serviu tanto como técnica de pesquisa (para a construção dos dados) quanto como técnica de trabalho em Psicologia Escolar, pois acredito que proporcionou a essa docente, especificamente, um espaço de fala/ escuta sobre questões subjetivas de sua prática profissional. Apesar de essa docente não ter associado essa experiência a uma possível intervenção do Psicólogo Escolar junto a professores, ela trouxe uma importante contribuição para a compreensão de que a entrevista reflexiva representa uma alternativa interessante para o trabalho do Psicólogo na escola.

Assim, observo que os professores em sua prática, geralmente, abafam seus sentimentos, outras vezes, queixam-se sobre dificuldades em seu trabalho com seus pares, mas essas queixas não se transformam em ações que redimensionem o seu fazer, pelo contrário, acabam por expor a sua “inabilidade” em lidar com dificuldades perante as próprias colegas, equipe pedagógica e administrativa. Desse modo, lembro-me de Fontana (2000, p. 113), que, em seu texto, questiona: “Com quem compartilhar as dificuldades encontradas dentro da escola, quando um sentimento de ‘fracasso profissional’ vai se tornando público pelas interferências, pelos olhares e comentários da coordenadora pedagógica?”.

Penso que o Psicólogo Escolar é um dos profissionais que vai poder dar suporte e sustentação a algumas das ansiedades das docentes, participando do seu processo de tornarem-se professoras, levando em consideração os múltiplos aspectos de sua formação.

Sendo assim, concordo com Silva (2002, p. 213) quando declara:

As experiências partilhadas no encontro entre o professor e o Psicólogo Escolar podem contribuir tanto para o processo ensino-aprendizagem quanto para as relações interpessoais inerentes a esse processo, bem como proporcionar o desenvolvimento profissional de ambos. Acreditar no professor, valorizá-lo nos aspectos pessoal e profissional, mostrando que é possível construir conhecimentos por meio da reflexão sobre a sua prática, podem ser tarefas assumidas pelo Psicólogo Escolar. O professor precisa ser tratado como um aliado e não como um inimigo [...]. Pensar a respeito de suas difíceis condições de trabalho e de vida pode auxiliar-nos a compreendê-lo como uma pessoa cuja existência não se limita à sala de aula (ou não deveria limitar-se).

Percebi que há interesse nas professoras em promover o desenvolvimento de todos alunos, porém sentem-se impotentes diante daqueles que apresentam alguma dificuldade e, por isso, os encaminham à supervisora, orientadora, diretora ou aos psicólogos do posto de saúde. Sentem-se também muito frustradas, tristes e incomodadas diante do aluno que não aprende. Porém, as docentes deixaram transparecer a dificuldade que têm de se incluírem como co-responsáveis no processo de ensino-aprendizagem.

Considerações finais

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O meu objetivo com esta pesquisa foi ouvir quais são as necessidades de quatro professoras de séries iniciais para a realização de seu trabalho, a fim de conhecê-las em suas especificidades e singularidades e buscar fundamentar as possibilidades de atuação do Psicólogo Escolar junto às docentes.

Ao pesquisar sobre o que tem faltado às professoras das séries iniciais para lidar com seus alunos, percebi que existem, entre outras razões, motivos concretos ligados às reais condições de trabalho docente que dificultam bastante a melhor realização de sua prática. Os baixos-salários, a falta de materiais pedagógicos, salas superlotadas, entre outros, são elementos reais que contribuem efetivamente para a ocorrência das dificuldades no trabalho docente. Porém, é fundamental considerar que a falta de apoio pedagógico e psicológico e a formação inicial e continuada inadequadas também interferem negativamente na atuação docente, dificultando, ainda mais, a realização de um trabalho criativo, prazeroso e efetivo. Assim, não é culpabilizando as crianças, suas famílias, ou mesmo, os professores, pelas dificuldades escolares, que encontraremos um caminho saudável e possível para cuidar dessas dificuldades.

É necessário investir em discussões e na busca de possibilidades de transformações no fazer pedagógico, por meio de adequações na instituição escolar e na formação docente. Para isso, não podemos perder a dimensão de que a prática docente é histórica, constituída pela biografia individual de cada educadora e pelas práticas sociais e educativas. Nesse sentido, é preciso legitimar o lugar dos professores de sujeitos sociais e agentes da própria mudança a partir da relação com o seu meio.

Nas entrevistas realizadas, as professoras, de uma forma geral, atribuíram as dificuldades dos alunos a causas internas destes ou às suas famílias, o que é confirmado pela

literatura. Além disso, as docentes demonstraram que o conhecimento que têm do trabalho do Psicólogo Escolar está relacionado ao trabalho do Psicólogo Clínico, sendo que existe uma expectativa, inclusive, de que esse profissional na escola “cuide” dos problemas dos alunos, desconsiderando o âmbito maior, das relações socialmente construídas dentro do contexto escolar. Os professores têm enfrentado a falta de credibilidade profissional, pois a imagem social da escola está ameaçada por não cumprir seu papel de formar seus alunos. Assim, esses docentes, na tentativa de preservar a sua prática, consideram de imediato que o fato de seus alunos não aprenderem está ligado a questões internas destes, e não a questões escolares. Desse modo, torna-se necessário auxiliar os docentes a fazer uma leitura diferenciada das dificuldades escolares, porque, se compactuamos com essa idéia, acreditando que o aluno é o responsável pelo fracasso escolar, estamos desconsiderando o contexto maior, de todo o sistema educacional, social e cultural em que esse aluno está inserido e não ajudaremos a superação dessa problemática.

A crença, dos professores, de que seus alunos são responsáveis pelo seu insucesso está relacionada a hipóteses explicativas baseadas em falsos conceitos que tentam justificar tal fracasso. Uma das hipóteses seria a de que o aluno de hoje não respeita o professor, sendo a escola atual considerada muito permissiva, ou de que o nossos alunos não têm limites, não respeitam as regras, mostrando-se, ainda, muito desinteressados em virtude de famílias que também não lhes impõem autoridade, nem tampouco lhes despertam o interesse e motivação na escola. Se analisamos por esse ângulo, deixamos de responsabilizar o aluno, mas acabamos culpabilizando as suas famílias pelas dificuldades escolares apresentadas. Por outro lado, como apontam Moysés (2001) e Almeida (2003), o Psicólogo não pode abrir mão de atender aquelas (poucas) crianças que, efetivamente, enfrentam dificuldades no processo de escolarização. Como afirma Almeida (op. cit.):

Dessa forma, não se trata, no âmbito da atuação profissional do Psicólogo Escolar, de abandonar modalidades de atuação que oferecem atendimento direto aos alunos, mas de integrar e ampliar essa atuação às estratégias que possibilitem entender as causas das dificuldades na aprendizagem escolar, tanto como expressão de aspectos inerentes aos alunos como, também, de aspectos relativos aos contextos escolar e social (ALMEIDA, 2003, p. 85).

É necessário contextualizar a escola em cada época específica, atentando para questões políticas e sociais. Cabe a todas as escolas buscar oferecer um ensino de qualidade a qualquer aluno, independente de ele apresentar dificuldades de ordem cognitiva, afetiva ou social. Para tanto, mudanças reais precisam acontecer no âmbito educacional.

Dentre essas mudanças, faz-se importante contar com um profissional de Psicologia dentro da escola ou fora dela, que dê suporte ao trabalho docente, oferecendo um espaço de escuta, de desconstrução de saberes e práticas, para que possam ser reconstruídos conjuntamente, buscando melhores condições de trabalho com os alunos e maior prazer na profissão de professor.

Para isso, não se pode perder de vista a necessidade de o psicólogo, e toda a equipe escolar, fazer uma análise dos contextos institucional, escolar, social e cultural em que o aluno está inserido a fim de compreender melhor o fenômeno educacional. Assim, penso que educadores e profissionais que trabalham na educação (e aqui estão incluídos os psicólogos também) precisam refletir sobre uma questão interessante apresentada por Aquino (2000 b): “*Fracasso escolar, fracasso de quem?*”. Muitas vezes, o fracasso apresentado pelo aluno nada mais é que a revelação explícita de que a escola está falhando, ao deixar de cumprir o seu papel de formar seus alunos, e os psicólogos, à medida que não fazem uma leitura abrangente dessa situação, pouco colaboram com o fazer docente.

Nessa perspectiva, vejo a importância de se fazer uma análise crítica sobre as dificuldades escolares questionando o lugar de cada um (alunos, pais, professores, psicólogos, escola, governo, etc.) na produção dessas, mas concordo com Souza (1996) que apenas questionar não é suficiente, pois

é preciso propor alternativas de trabalho, discuti-las, realizar trabalhos de parceria, por um lado, com os professores, no sentido de rever as causas do fracasso escolar centradas na concepção da “carência cultural” e , por outro, com os nossos colegas psicólogos que desconhecendo o dia-a-dia escolar, utilizam ações que pouco contribuem para a melhoria da qualidade do processo de escolarização das crianças de classes populares (SOUZA, 1996, p. ii).

Considero que esta pesquisa trouxe à tona o quanto é necessário pensar também na formação dos Psicólogos (especialmente escolares) para que a sua prática ocorra de forma efetiva, pois, de acordo com as entrevistas, foi possível verificar que, ainda hoje, profissionais de Psicologia mantêm práticas na escola que se distanciam da realidade social e que privilegiam a atuação profissional individual. Assim, um profissional adequadamente formado e que busca constantemente o aprimoramento de sua formação inicial, por meio de análises críticas sobre seu contexto de atuação, certamente trará maiores contribuições para a prática docente e para a escola.

No que se refere à formação de professores, creio que a Psicologia nos cursos de graduação, ou em outros cursos ao longo da carreira docente, poderá colaborar com a futura docente e com a professora em exercício, para uma visão de mundo e de sociedade mais ampla da realidade social brasileira. Para que o professor possa, de fato, cumprir o seu papel de ensinar, é necessário que ele tenha compreensão acerca do desenvolvimento humano e saiba relacionar a aprendizagem a aspectos sociais, psicológicos, culturais, históricos. Dessa forma, possivelmente, conseguirá selecionar bem os elementos culturais e as estratégias de ensino a serem trabalhadas com os alunos.

É importante que esse professor tenha claro também que o processo de aprendizagem se dá ao longo de um tempo, sendo vivido de formas diferentes pelos alunos. A aprendizagem escolar abrange tanto os conhecimentos práticos, cotidianos, específicos de cada aluno, e os conhecimentos científicos oferecidos pela escola. Para tanto, a fim de se promover o desenvolvimento e aprendizagem dos alunos torna-se necessário uma adequada articulação

entre os conceitos cotidianos e científicos, para que o aluno possa, ao apropriar-se do patrimônio cultural construído pela humanidade, avançar em seu crescimento como um todo.

Apenas com uma prática voltada para o contexto institucional e para a formação continuada de professores, em que possa ser oferecido um espaço de escuta dessas queixas, que rompa com o instituído e promova ressignificações do dia-a-dia, o Psicólogo poderá fornecer elementos que modifiquem a concepção das professoras sobre as dificuldades escolares e sobre a atuação do profissional de Psicologia na escola, auxiliando-as numa prática cotidiana mais efetiva e promotora de desenvolvimento e aprendizagem.

Penso que este estudo poderá servir para estreitar os laços entre a Psicologia e Educação, duas áreas afins, que atuam na formação da criança e do adolescente e que só poderão fazê-lo em sua plenitude se partilharem saberes e fazeres dentro do cotidiano da escola.

Referências bibliográficas

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, S. F. C. (Org.). **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. São Paulo: Alínea, 2003. 194 p.

ANDALÓ, C. S. A. **Fala, professora!:** repensando o aperfeiçoamento docente. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. 204 p.

ANTUNES, M. A. M. Psicologia e Educação no Brasil: um olhar Histórico-Crítico. In: MEIRA, M. E. M.; ANTUNES, A. A. (orgs.) **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p.139-168.

AQUINO, J. G. (a) A indisciplina e o professor: desentranhando equívocos e mal-entendidos. In **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000, p. 101-121.

_____. (b) O mal-estar da Escola contemporânea: o fracasso em questão. In **Do cotidiano escolar: ensaios sobre a ética e seus avessos**. São Paulo: Summus, 2000, p. 135-156.

ARANTES, S. A. A afetividade no cenário da Educação. In OLIVEIRA, M. K. et. al (org). **Psicologia, Educação e as temáticas na vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 159-174.

AZZI, R. G.; SILVA, S. H. S. A importância de um novo olhar do professor para os alunos. Um primeiro passo na busca de melhores resultados no processo ensino-aprendizagem. In SISTO, F. F.; OLIVEIRA, G. C.; FOINI, L. D. T. (org). **Leituras de Psicologia para formação de professores**. Petrópolis, R. J. : Vozes, 2000.

BOCK, A. M. B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E. R.; et al (Org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p.11- 33.

_____. Psicologia na Educação: cumplicidade ideológica. In: MEIRA, M. E. M. et. al (org.) **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 79-103.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos**. Tradução: Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Portugal: Porto Editora, 1994. 336 p.

CABRAL, E.; SAWAYA, S. M. Concepção e atuação profissional das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. **Estudos de Psicologia (Natal)**. vol. 6, p. 143-155, 2001.

CAMPOS, H. R. & JUCÁ, M. R. B. O Psicólogo na escola: avaliação da formação à luz das demandas do mercado. In: ALMEIDA, S. F.C. de (org.) **Psicologia Escolar: ética e competência na formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003, p.37-56.

CANEN, A. Universos culturais e representações docentes: subsídios para a formação de professores para a diversidade cultural. **Educação e Sociedade**. vol. 22, n.77. Campinas, dez, 2001.

CHARLOT, B. Formação de professores: a pesquisa e a política educacional. In PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p. 89-108.

CHECCHIA, A. K. A.; SOUZA, M. P. R. Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (orgs.). **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 168 p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO & CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR. Resolução no 8, de 7 de maio de 2004. **Psicologia Teoria e Pesquisa**, Brasília, vol. 20, nº 2, p. 205-508, maio-ago, 2004.

CODO, W.; MENEZES, I. V. Educar, educador. In CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 37-47.

CODO, W., GAZZOTTI, A. A. Trabalho e afetividade. In CODO, W. **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999, p. 48-59.

CODO, W. (Coord) **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ: Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação: UNB, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999. 432 p.

CONTINI, M. L. J. Discutindo o conceito de promoção de saúde no trabalho do psicólogo que atua na Educação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2000, nº 20 (2), p. 46-59.

_____. **O Psicólogo e a promoção de saúde na educação**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001. 183 p.

CRUZ, S. H. V. Representação de Escola e Trajetória Escolar. **Psicologia USP**. vol. 8, nº 1, p. 91-111, 1997.

CRUCES, A. V. V. Psicologia e Educação: nossa história e nossa realidade. In ALMEIDA, S. F. C. de (org.) **Psicologia Escolar: ética e competências na formação e atuação profissional**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2003, p.17-36.

CUNHA, M. D. da. **Constituição de professores no espaço-tempo da sala de aula**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP: [s.n.], 2000.

DIAS, F. R. N. **Pelas fendas, brechas e fissuras... os saberes da formação continuada de professores**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia- Faculdade de Educação, Uberlândia, 2001. 128 p.

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, nº 115, p. 1-12. São Paulo, março de 2002.

FONTANA, R. A. C. Trabalho e subjetividade. Nos rituais da iniciação, a constituição do ser professora. **Cadernos Cedes**. Campinas, SP, p. 103-119, 2000.

_____. **Como nos tornamos professoras?** Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 204 p.

FONTANA, R. & CRUZ, M. N. **Psicologia e Trabalho Pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997. 232 p.

GALDINI, V.; AGUIAR, W. M. J. Intervenção junto a professores da rede pública: potencializando a produção de novos sentidos. In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (Orgs) **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 87-103.

GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D. ; PEREIRA, E. M. A. (Orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) – pesquisador(a)**. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: Associação de Leitura- ALB, 1998, 335 p.

GHEDIN, E. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, S. G. e GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002, p.129-150.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

GONZÁLEZ REY, F. L. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. Trad. Marcel Aristides Ferrada Silva. São Paulo: Pioneira, 2002. 188 p.

GUZZO, R. S. L. Formando Psicólogos Escolares no Brasil, dificuldades e Perspectivas. In WECHSLER, S. M. (Orgs.) **Psicologia Escolar**: pesquisa, formação e prática. Campinas, SP: Editora Alínea, 1996. p.21-38.

HELLMAN, I. A psicanálise e o professor. In: SUTHERLAND, J. D. (Org). **A psicanálise e o pensamento contemporâneo**. Rio de Janeiro: Imago, 1973.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: Nóvoa, A. (Org.) **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto Editora, 1995.

LAPO, F. R.; BUENO, B. O. O abandono do magistério: vínculos e rupturas com trabalho docente. **Psicologia USP**, vol. 13, nº2, p. 243-276, 2002.

LÜDKE, M. ; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986, 98p.

MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997. 183 p.

MACHADO, A. M. Os psicólogos trabalhando com a escola: intervenção a serviço do quê? In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (Orgs) **Psicologia Escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p. 63-85.

MARÇAL, V. P. B. **A queixa escolar nos ambulatórios de saúde mental da rede pública de Uberlândia**: práticas e concepções dos psicólogos. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia-MG, 2005. 189 p.

MEIRA, M. E. M. Psicologia Escolar: pensamento crítico e práticas profissionais. In TANAMACHI, E. R.; et al (Org.). **Psicologia e Educação**: desafios teórico-práticos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 35-71.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES. A. A. (orgs.) **Psicologia Escolar**: teorias críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003(a). 168 p.

MEIRA, M. E. M.; ANTUNES. A. A. (orgs.) **Psicologia Escolar**: práticas críticas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003(b). 128 p.

MEIRA, M. E. M. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: contribuições da pedagogia histórico-crítica. In MEIRA, M. E. M.; ANTUNES A. A. (orgs.) **Psicologia Escolar: teorias críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 168 p.

MOYSÉS, M. A. A.; COLLARES, C. A. L. A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. **Cadernos CEDES**, nº28, Campinas, CEDES/Papirus, p. 31-47, 1992.

_____. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996. 264 p.

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível- crianças que não aprendem na escola**. São Paulo: Mercado de Letras, 2001. 264 p.

NOVAES, M. H. Repensando a formação e o exercício profissional do Psicólogo Escolar na sociedade pós-moderna. In: ALMEIDA, S. F. C.(org.). **Psicologia Escolar: ética e competências nas formação e atuação profissional**. São Paulo: Alínea, 2003. 194 p.

NÓVOA, A. **Vidas de Professores**. Porto: Porto Editora, 1995.

_____. (Org.). **Os professores e sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José A. Souza Tavares. 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**. v.25, no. 1, São Paulo, jan/junho, 1999.

PATTO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1981. 430 p.

_____. **Psicologia e Ideologia**. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984. 229 p.

_____. **A Produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PFROMM NETTO, S. As origens e o desenvolvimento da Psicologia Escolar. In WECHSLER, S. M. (Org). **Psicologia Escolar: pesquisa, formação e prática**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1996, p. 21-38.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (orgs). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002. 224 p.

PROENÇA, M. Problemas de aprendizagem ou problemas de escolarização? Repensando o cotidiano escolar à luz da perspectiva histórico-crítica em Psicologia. In: OLIVEIRA, M. K. et al (Org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 177-195.

QUEIROZ, M. I. **Variações sobre a técnica de gravador no registro de informação viva**. São Paulo: T.A. Queiroz, 199. 171 p.

REGO, T. C. R. A origem da singularidade humana na visão dos educadores. **Cadernos CEDES**. Campinas, SP: n° 35, p. 79-93, 1995.

_____. Configurações Sociais e Singulares: O impacto da Escola na Constituição dos Sujeitos. In: OLIVEIRA, M. K. et al. (orgs.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 47-76.

SADALLA, A. M. F. A. **Com a palavra a professora: suas crenças, suas ações**. Campinas, SP: Editora Alínea, 1998. 136 p.

SAWAYA, S. M. Novas perspectivas sobre o sucesso e o fracasso escolar. In: OLIVEIRA, M. K. et al (org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 197-213.

SAWAYA, S. M. Alfabetização e fracasso escolar: problematizando alguns pressupostos da concepção construtivista. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, vol. 26, n° 1, p. 67-81, 2000.

SCOZ, B. **Psicopedagogia e realidade escolar**. Rio de Janeiro: Vozes, 1994, 176 p.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e sua formação**. Tradução Graça Cunha, Cândida Hespanha, Conceição Afonso e José A. Souza Tavares. 3ª ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 256 p.

SILVA, S. M. C. **Arte e Educação - na confluência das áreas, a formação do Psicólogo Escolar**. Tese de Doutorado. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação, 2002.

SOUZA, M. P. R. **A queixa escolar e a formação do psicólogo**. Tese de Doutorado - Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 1996. 253p.

_____. A Queixa Escolar na formação de psicólogos: desafios e perspectivas. In: TANAMACHI, E. R. et al (org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 105-141.

SOUZA, D. T. R. A formação contínua de professores como estratégia fundamental para a melhoria da qualidade do ensino: uma reflexão crítica. In: OLIVEIRA, M. K. et al (Org.). **Psicologia, Educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002, p. 249-268.

SZYMANSKI, H. **A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva**. Brasília: Plano Editora, 2002.

TARDIF, M. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Vol. 21, nº 73. Campinas, dez. 2000.

TANAMACHI, E. R.; MEIRA, M. E. A atuação do Psicólogo como expressão do pensamento crítico em Psicologia e Educação. In: ANTUNES, M. A. M.; MEIRA, M. E. M. (orgs.) **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 128 p.

TANAMACHI, E. R.; et al (Org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, 207 p.

_____. Mediações teórico-práticas de uma visão crítica em Psicologia Escolar. In: TANAMACHI, E. R. et al (org.). **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000, p. 11- 33.

ZANELLI, J. C. Pesquisa qualitativa em estudos de gestão de pessoas. **Estudos de Psicologia em Natal**, Vol.7, Natal, 2002.

ZEICHNER, K. M. Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In GERALDI, C. M. G. (et. al.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998, p. 207-236.

Bibliografia consultada

BOHOSLAVSKY, R. H. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In PATO, M. H. S. **Introdução à Psicologia Escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1981.

BOSSA, N. A . **Fracasso Escolar: um olhar psicopedagógico**. São Paulo: Artmed, 2002. 174 p.

BRITTO, L.V. **A subjetividade do professor**: significados e sentidos do cotidiano escolar. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Uberlândia- Mestrado em Educação, Uberlândia, 2004. 132 p.

CORSO, L. V. Avaliação e ação psicopedagógica nas dificuldades de alfabetização. **Revista Psicopedagogia**, vol. 19, nº 59, p. 55-64, 2002.

CELIDONIO, R. F. Trilogia inevitável: família – aprendizagem – escola. **Revista Psicopedagogia**, vol. 17, nº 43, 1998.

FRELLER, C. C. Pensando com Winnicott sobre alguns aspectos relevantes ao processo de ensino e aprendizagem. **Psicologia USP**, vol. 10, nº 2, p.189-203, 1999.

KUPFER, M. C. M. O que toca à/a Psicologia Escolar. In MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997, p. 51- 61.

_____. **Educação para o futuro**: psicanálise e educação. São Paulo: Escuta, 2001. 2º ed. 155 p.

LAJONQUIÈRE, L. **Infância e ilusão (psico)pedagógica**: escritos de psicanálise e educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. 204 p.

LEVISKY, D. L. Mal-estar na Educação. In MACEDO, L. (org.) **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002, p.101-111.

MACEDO, L. (Org.) **Psicanálise e Pedagogia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002. 173 p.

NÓVOA, A. Diz-me como ensinas, dir-te-ei quem és e vice-versa, In FAZENDA, I. (orgs.) **A pesquisa em educação e as transformações do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, M. L. (org.) **Educação e Psicanálise: história, atualidade e perspectivas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. 251 p.

PAIVA, N. S. G. **A (in) disciplina na escola e o processo de constituição de sujeitos no cotidiano da sala de aula**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Uberlândia-Faculdade de Educação. Uberlândia- MG, 2005. p. 203

PEREIRA, M. R. **O avesso do modelo: bons professores e a psicanálise**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003. 182 p.

SOUZA, L.; SANTOS, L. A relação entre estilos pedagógicos e desempenho escolar em Portugal. **Psicologia Reflexão e Crítica**, vol. 12, nº 2, p. 331-342, 1999.

Apêndices

APÊNDICE A - ROTEIRO DA ENTREVISTA INICIAL COM AS PROFESSORAS

I-DADOS PESSOAIS:

- a) Idade: _____
- b) Formação no magistério _____ Ano: _____.
- c) Graduação: _____ Curso: _____ . Ano: _____.
- d) Pós- graduação: _____ Área: _____ . Ano: _____.
- e) Há quanto tempo trabalha como professora? _____.
- e.1) E nessa escola? _____.
- f) Exercia alguma atividade anteriormente ao magistério? Qual?
_____.
- g) Exerce alguma atividade concomitante à escola? Qual ?
_____.
- h) Período de trabalho: integral ou parcial? _____.

II- QUESTÕES:

- 1) Você encontra dificuldades para lidar com seus alunos? Fale dessas dificuldades. Dê um exemplo de uma situação do seu cotidiano.
- 2) Você acha que o Psicólogo Escolar pode ajudá-la em sua prática na escola? De que forma?

APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO

Cara Professora,

Estou realizando uma pesquisa para investigar a prática docente nas séries iniciais do Ensino Fundamental e a atuação do Psicólogo Escolar. Esta pesquisa será coordenada por mim, Liliane dos Guimarães Alvim Nunes (e-mail: lilidosgui@aol.com e fone: 3231 4074), aluna do Curso de Mestrado em Psicologia Aplicada da Universidade Federal de Uberlândia, e orientada pela Prof^a. Dr^a Sílvia Maria Cintra da Silva (e-mail: silvia@ufu.br e fone: 3218 2235).

Para tanto, serão realizadas entrevistas semi-abertas com base em um breve roteiro. Com o intuito de facilitar o levantamento de informações, as entrevistas serão registradas em áudio, sendo que o conteúdo das entrevistas será cuidadosamente analisado, resguardando as participantes, mantendo sob sigilo a identidade das mesmas, segundo a ética profissional.

Ressalto que você é livre para desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem correr o risco de discriminação ou represália por parte da pesquisadora, além de não ter despesas ou ônus para participar da entrevista.

Por fim, comprometo-me em apresentar-lhe os resultados de minha pesquisa ao final da mesma.

Atenciosamente,

Liliane dos Guimarães Alvim Nunes
Pesquisadora responsável

Declaro, após ter lido os esclarecimentos acima explicitados, concordar em fazer parte da pesquisa coordenada por Liliane dos Guimarães Alvim Nunes.

Assinatura da Professora

Uberlândia, _____ de _____ de 2004.

**APÊNDICE C- RELATO DA ENTREVISTA INICIAL COM A PROFESSORA
BEATRIZ**

Data:04/10/05

Liliane: Você encontra dificuldades para lidar com seus alunos? Fale dessas dificuldades. Dê um exemplo de uma situação de seu cotidiano.

Beatriz: A gente encontra dificuldades com as crianças no sentido de aprendizagem, agora quanto a disciplina isso eu não tenho dificuldade, sabe?

Liliane: Com relação a aprendizagem, como seria então?

Beatriz: Em relação a aprendizagem muitas vezes é a questão da criança não fazer tarefas, né? A família também não se preocupar muito com essa questão. Não tá observando caderno, não tá observando tarefas que a gente passa, isso daí atrapalha. E a própria criança tem alguns problemas que já acontecem em casa que acabam interferindo na aprendizagem dentro da sala de aula. Isso que eu venho observando.

Liliane: Você percebe essa dificuldade em conteúdos específicos, ou de uma forma geral?

Beatriz: Principalmente naquele conteúdo que ela tem que escrever, né? Porque ela começa a ter dificuldade de reter na memória a questão do. Conhecimento. Porque eu tenho esse caso na sala, né? De uma hora para outra aconteceram problemas que ele passou a não mais memorizar nomes das letras, as sílabas, entendeu? Então tem esses casos...

Liliane: Você trabalha com qual série?

Beatriz: Eu trabalho com a fase um que corresponderia a primeira série.

Liliane: São alunos em período de alfabetização?

Beatriz: Eles estão em período de alfabetização... já estão na fase mais avançada da alfabetização. Já prontos para ir para a fase dois que seria a segunda série.

Liliane: Quando você menciona a questão dos alunos não fazerem a tarefa de casa é porque existe uma expectativa de que a tarefa de casa venha a fixar o conteúdo de sala de aula? Fale sobre isso.

Beatriz: Se ele fizer a tarefa de casa ele tem um desenvolvimento, tem um rendimento maior em sala de aula...

Liliane: Em quais outras áreas que você percebe que aparece a dificuldade de aprendizagem? Como você caracterizaria um aluno com dificuldades de aprendizagem?

Beatriz: Eu acredito que... como eu tenho alguns casos, a questão do relacionamento com colegas também muda. Então, como ele tem dificuldade para se comunicar ele acaba ficando

de lado. Então eu acho que isso aí também prejudica aprendizagem dele, porque quando ele tem um contato maior com o coleguinha, o que que acontece, o coleguinha acaba incentivando ele a participar mais, a aprender mais, sabe? Até a questão da socialização. Os problemas, né, que causam a dificuldade acabam afetando a socialização...

Liliane: E quais são os problemas que causam a dificuldade?

Beatriz: Igual eu te citei, né, os problemas familiares... 90% eu noto, né no decorrer desses anos que eu trabalho com a alfabetização, 90% é problemas familiares. Questões da família mesmo, relacionamento de pai e mãe, isso é o que mais prejudica. Então a partir do momento que a criança tem um problema em casa, o que acontece, a primeira coisa que eu observo é a alteração na escrita... Ele começa a mudar a letra, ele começa a usar com mais força, cores. Os traços da escrita dele começa a ser muito mais forte no caderno. Então quando acontecem esse casos, eu já procuro alguém para poder passar o problema porque a gente começa a pesquisar para saber onde é que tá, o que tá afetando essa criança. E, noventa por cento, é problema familiar. E acaba afetando de tal forma que a criança, ao invés de progredir, acaba regredindo...infelizmente.

Liliane: E como você acha que poderia solucionar esse problema?

Beatriz: Olha a gente tenta conversar com a família. E você sabe que a gente não pode interferir. Nós, como escola, a gente não pode interferir no problema. A gente procura conversar, fazer encaminhamentos da criança para um psicólogo, como nós já fizemos encaminhamentos... mas diretamente nós não temos como interferir. Eu falo: é uma medida paliativa que a gente tenta né porque o problema real vai continuar. A gente tenta trabalhar com essa criança de uma outra forma... a gente tenta chamar a família e às vezes a família não vem, como a gente não pode ir diretamente lá então a família também talvez ela não queira passar o que está acontecendo, né, isso que acontece com as crianças... Então a gente, como se diz, fica de pés e mãos atados porque a gente não sabe mais que atitude tomar...

Liliane: E você lida com alunos com essas características? Qual é a porcentagem de alunos em sua sala com essas características?

Beatriz: Não, como eu tenho 32 alunos... com essas características... com essa dificuldade... com esse tipo de problema eu tenho dois.

Liliane: E qual é o seu encaminhamento enquanto professora? Você diz que chama os pais...

Beatriz: É, eu passo para a supervisora, para orientadora e elas, junto com a direção, o pedem para que os pais, a família, né, venha para a gente poder conversar ...

Liliane: E com o aluno, qual é a sua intervenção, sua prática?

Beatriz: É conversar com ele para tentar fazer ele perceber que ele é importante, a importância dele estar aprendendo, é o que a gente tenta através só de conversar mesmo. Fazer ele entender que ele é importante, que ele necessita da instituição, daquilo que a gente tá fazendo na escola pra ele...

Liliane: E o que você percebe quando você toma esse procedimento?

Beatriz: Olha, eu vou te citar casos não desse ano, mas de anos anteriores. De anos anteriores eu já obtive resultados em dois casos. Nós fizemos encaminhamentos para a psicologia... e eu tive dois casos que tivemos resultado positivo. Os outros, a família às vezes nem te dá o retorno. Porque a gente sempre pede, a gente faz o encaminhamento e pede para que o Psicólogo mande um relatório para a gente para falar como é que tá sendo a criança lá e nem sempre a família dá esse retorno pra gente, o que fica mais difícil porque a gente não tem assim como... a partir do que trabalhar mais com essa criança. Agora quando tem esse retorno de lá para cá o trabalho da gente fica melhor... fica mais facilitado, porque tem onde a gente trabalhar porque a gente não é formado em psicologia, mas tendo esse retorno de lá a gente já sabe o que a gente vai fazer com essa criança...

Liliane: A sua formação te preparou para lidar com alunos com dificuldades de aprendizagem?

Beatriz: Psicologicamente, não. Isso vai mais da prática que a gente tem, né? Conhecer a criança... de estar lidando com esses problemas. Agora, preparação... preparação mesmo só para a regência de sala de aula...

Liliane: É o dia a dia com esse aluno... é o trabalho mesmo cotidiano...

Beatriz: Mais em didática mesmo, porque a parte psicológica a gente faz o que a gente ... eu falo a gente acaba sendo um leigo, porque você faz aquilo sem ter uma formação, você começa a conversar e tudo, mas como a gente não tem uma preparação para isso, nem sempre o trabalho sai 100%.

Liliane: Beatriz, você acha que o Psicólogo Escolar poderia ajudá-la em sua prática?

Beatriz: Nossa e como...O ideal é que tivesse um Psicólogo na escola. Como a gente tinha em anos anteriores... quando eu comecei, tinha uma pessoa, uma psicóloga que trabalhava com as crianças e de repente esse profissional foi retirado do quadro da escola. Mas faz muita e muita falta...

Liliane: No que ele poderia estar colaborando com você?

Beatriz: Deixa eu te dar um exemplo: uma criança chega, é uma criança ativa, uma criança que tá participando, se dá bem com os coleguinhas, e de repente ele chega agressivo, apático e a gente não sabe porque e nem sempre essa criança se abre com a gente, e, o psicólogo, não, o Psicólogo tem uma forma de trabalhar para poder estar extraindo essas informações e para passar também pra gente o que a gente pode fazer...E se tivesse ele ali junto com a gente eu acho que o rendimento seria bem... não o rendimento de aprendizagem ,mas o rendimento social da criança...

Liliane: E na aprendizagem?

Beatriz: É, uma coisa puxa a outra, né? Ele estando bem, a aprendizagem dele vai se tornar melhor também. Ele vai ter mais condições de fixar... porque ele não vai ter nada que chama a atenção dele fora porque o que eu observo é assim: uma criança que tem dificuldade de aprendizagem, a gente tá falando e é como se ele tivesse longe dali. Então imagina se ele está preso naquele problema que ele deixou lá de fora. Então ele não vai conseguir apreender

aquilo que a gente tá passando. Não é a toa que a gente usa a expressão: “tá voando” e ele vai continuar daquele jeito. E eles são muito pequenos para poder estar trabalhando tudo isso daí. A cabeça dele não tem maturidade para poder estar ultrapassando esses problemas, sabe, entendendo e tudo. Pra eles é muito complicado, muito difícil... E pra gente às vezes a gente acaba ficando assim, eu ainda comento muito isso: que eu acabo me sentindo uma pessoa impotente de não tá podendo resolver problemas que eu sei que tem solução, entendeu. Quer dizer um problema que tem solução e eu me sinto impotente na medida de não estar podendo contribuir para isso.. No final é frustrante, né, que você fica sempre imaginando que que poderia ter feito para ele melhorar, sabe?

Liliane: Quando você fala de problemas familiares, o que geralmente você percebe? Quais os tipos de problemas familiares?

Beatriz: O principal é separação dos pais. Esse é o que mais afeta e é o mais comum também. Separação de pais, a separação não do casal mas quando um dos dois como acontece casos de trabalhar fora do país. Eu já tive problema com uma aluno desse jeito, não desse ano, casos anteriores. Que os pais foram trabalhar fora e a criança ficou sem chão porque não tinha ...

Liliane: Referência...

Beatriz: É, então tudo isso afeta muito, principalmente no caso que a gente observa muito principalmente a separação dos pais, porque é uma classe que a gente trabalha e que esses casos são comuns, e hoje em dia está muito comum. O que a gente mais percebe é isso...

Liliane: Você disse que teve a oportunidade de trabalhar com um Psicólogo anteriormente. Como foi essa experiência? Foi em alguma escola?

Beatriz: Não, foi aqui mesmo quando eu comecei a trabalhar na década de oitenta...

Liliane: Tinha uma psicóloga na escola ou você está falando que tinha essa possibilidade encaminhar?

Beatriz: Não, tinha uma psicóloga. Mas isso foi por muito pouco tempo. Logo depois, porque eu comecei em oitenta, logo depois, uns dois anos depois já não tinha mais esse profissional na escola.

Liliane: E qual era a prática que ela desenvolvia? Era junto ao aluno...

Beatriz: Junto ao aluno e junto ao professor e a pais, sabe, então fazia essa ligação com a família.

Liliane: Então estava num momento junto com o aluno, depois num momento só com o professor e depois em sala de aula...

Beatriz: Junto com a família para saber o que estava causando o problema do aluno para a gente poder tentar chegar num fim do que que tava acontecendo...

Liliane: E você acredita que seria uma prática que atenderia a necessidade de vocês?

Beatriz: Ah, sim, hoje em dia, depois desses anos todos de prática profissional, né eu diria que hoje em dia ela é mais necessária ainda. Se naquela época ela era mais difícil, hoje em dia para as crianças está muito mais difícil. Porque muda muito... a sociedade mudou, sabe? O relacionamento entre as pessoas mudou também, então eu acho que a presença desse profissional hoje em dia é bem mais... bem mais necessária. Porque naquela época a gente tinha problemas que eu considero simples, né? É problema de indisciplina, de brigas... essas coisas... hoje em dia não. Hoje em dia eu acho que o problema tornou bem mais sério, bem mais sério... tá afetando diretamente a aprendizagem, socialização.

Liliane: Como você avalia o seu trabalho enquanto professora, com a sua turma?

Beatriz: Eu acredito que eu tenha um relacionamento bom com os meninos... Eu sou exigente, não vou falar que eu não sou, eu sou exigente e eu primo muito assim pelo limite e pela disciplina, porque eu falo assim: “Se a criança tem o limite e tem a disciplina ela tem a capacidade para passar aquilo pra frente e o que a gente nota que tá faltando muito, né?” Então eu falo: “Eu sou muito exigente nesse ponto!” Mas eu tenho uma resposta muito positiva deles! Lógico, tem as exceções, mas em termos gerais, a resposta é muito positiva por parte deles. Então eu procuro sempre estar trazendo coisas novas pra eles, informações, sabe? Procurando saber deles também. Então a gente tem um relacionamento quase que de mãe e filho, porque, no final das contas, eles acabam sendo um pouco filho da gente mesmo. Você acaba assumindo preocupações e tal... E eu tenho uma resposta bastante positiva deles, e dos pais também eles têm me dado uma resposta de que o trabalho tá agradando as crianças, porque tem criança que modifica hábitos de organização, de higiene e tudo, então eu acho que o trabalho é satisfatório.

Liliane: Você disse que trabalha há 24 anos. Há quanto tempo você trabalha com a primeira série ou com a série inicial?

Beatriz: Olha, a primeira série eu comecei em 99 quando eu retornei pra cá e depois no ano passado de novo, agora nesses 24 anos eu já devo ter uns oito anos só de primeira série porque o restante eu trabalhei mais com terceira e quarta.

Liliane: Você percebe diferença nos alunos da primeira série? Qual é a demanda desses alunos?

Beatriz: Olha, eu comento muito isso: trabalhar com o menino de primeira série é muito mais fácil do que trabalhar com os de terceira, quarta e quinta série. Te explico porquê. É desgastante trabalhar com terceira e quarta. É mais fácil no sentido do que eles te ouvem. Aquilo que você fala pra ele, você sabe que aquilo ali vai para sempre. Se você passa uma coisa boa, vai ser boa sempre, se você passar uma coisa ruim, vai ser ruim sempre também. A gente acaba sendo espelho deles. Em termos de disciplina, em termos de interesse, os alunos do primeiro ano tem mais. Agora de terceira e quarta, para você passar o conteúdo é menos desgastante pra gente sabe, mas em termos de relacionamento professor aluno, aluno aluno, já fica mais difícil devido a idade, devido ao tempo dele na escola, sabe. Aí já começa a ficar mais difícil, mas em termos de desgaste... Igual ao te falei, trabalhar com primeira ano é

menos desgastante por um lado, mas mais desgastante por outro. Você tem que se virar para suprir todas as necessidades dele. Então trabalhar com o primeiro ano, tem um lado que é vantagem. Eu falo: “Vantagem assim em termos de que o aluno tem mais interesse, que o aluno de outras séries, sabe? Do que trabalhar com os maiores”. Os maiores são geralmente aqueles que estão entrando na adolescência, então eles tem outros interesses também. Não que eu tenha tido dificuldades. A expectativa deles é outra e do primeiro ano, não. Ele tá começando, né? Os outros até falam assim: “Então fica mais fácil moldar?” Eu digo que não. Moldar não, porque a gente não molda ninguém. Eu não gosto nem de usar essa palavra moldar. Porque você passa os valores, né, e a criança acaba passando aqueles valores para frente. Por isso que eu te falei: se for um valor positivo é positivo, se você passar o negativo é negativo também. É igual você formar um filho: se você ensinar alguma coisa errada ele vai fazer uma coisa errada. A diferença entre os dois níveis, é isso aí.

Liliane: Tem mais alguma coisa que você gostaria de acrescentar a respeito da sua prática, que você percebe que poderia ser diferente? Você tem expectativas com relação ao Psicólogo porque você acha que ele poderia colaborar com você. O que mais você acha que falta em sua prática para que ela se tornasse mais satisfatória, mais prazerosa e você se sentir mais realizada?

Beatriz: Eu vou te ser sincera: eu gostaria de ter mais tempo, em termos assim de trabalho e também disposição para ver se alguma coisa no ensino mudasse. Se mudasse, sabe, para a gente ter mais condição de trabalhar com as crianças: são salas superlotadas, né, que nem sempre você pode dar um atendimento individualizado, então eu queria ter mais tempo, porque tô próxima da aposentadoria, pra ver se isso aí iria mudar, sabe, porque a gente sabe que isso é possível, eu tinha vontade que isso acontecesse, essas mudanças, uma preocupação maior com essas crianças, com a parte da educação, como se diz eu vou aposentar mas eu vou aposentar frustrada, nesse ponto eu vou.

Liliane: Quando você vai aposentar?

Beatriz: Olha, eu estou fazendo um cálculo para daqui há três anos. Vai depender...

Liliane: E você não pretende continuar na educação?

Beatriz: Não. Por esse motivo que eu tô te falando... e não pretendo. Infelizmente...porque é uma coisa que eu faço porque gosto mesmo. Sempre gostei, né? Então, infelizmente, eu falo: “As coisas vão mudando e a gente não sabe até quando elas vão mudar para melhor, sabe? A gente não sabe até quando...” A gente vê um desinteresse muito grande por parte do sistema, do governo e tudo por esse setor de educação. Então, invés de melhorar, eu acho que o descaso é tanto que a gente começa a perceber que a criança... que os nossos alunos em geral, ao invés de ter vontade de ir pra frente, eles estão ... Eu tenho experiência... não que eu tenha trabalhado... mas... dos meus filhos que estudam em escolas que... Aí você vai falar: “É porque é escola particular...” Tudo bem, é escola particular mas como a gente tá sempre lá, a gente vê que o que tá sendo feito lá pode muito bem ser feito aqui. Independente da classe social...

Liliane: Como por exemplo o quê?

Beatriz: Olha, eles trabalham... a preocupação deles com o aluno como um todo é muito grande, sabe? As minhas filhas sempre estudaram lá...Eles falam: “Ah, mas lá...” Não eu

gosto, por causa disso. Ele aprende a ser cidadão acima de tudo... ser um ser social acima de tudo, sabe? E isso eu acho importante porque eu vejo o resultado quando eu vou em algumas atividades que são realizadas lá. Aquela interação entre jovens, interação entre os pais, interação entre as crianças... eu acho bonito, eu acho muito importante isso, sabe? Tanto que eles falam assim: "Nós não somos uma escola, nós somos uma família". E hoje em dia essa palavra família tá tão assim desgastada, que lá faz um sentido muito grande, sabe? Quando eles falam: "Nós não somos uma escola, nós somos uma família" E as crianças, e os jovens lá se sentem uma família. Um tá sempre, sabe, ajudando, procurando o outro...Eu acho muito importante isso... E é uma coisa que é feita na escola particular, mas eu acho que poderia muito bem ser trabalhado na escola pública, seja ela qual for... Eu acho que tem condição sim.

Liliane: O que você acha que falta para as pessoas trabalharem assim?

Beatriz: Estrutura, às vezes até a boa vontade, né, porque é desgastante, é complicado, dá trabalho, a gente sabe que dá trabalho, mas é uma coisa que tem que começar lá da base porque se você pegar lá em cima já não resolve mais. Tem que pegar lá da base, igual eles pegam lá da base, começam lá no que eles chamam de pré 1, né e vai até o terceiro ano. Então é uma coisa que é começada lá do início. Se a gente pegar no meio, não dá resultado. É complicado por causa disso... Eu falo: "Gente, eu tenho muita vontade que as coisas mudassem!". Não é um exemplo só, lógico! Tem várias escolas boas, sabe, escolas diferentes, mas ela é o exemplo que eu tenho, né, da minha vivência... Então eu acho assim, teria tanta condição, mas falta estrutura, falta disposição, principalmente por parte do nosso sistema educacional que às vezes te impede de fazer um tanto de coisa, então... não é muito fácil...escola pública não é muito fácil...

Liliane: A sua prática toda é em escola pública?

Beatriz: Escola pública. Várias etapas dela, mas escola pública...

Liliane: Você saiu e retornou. Qual o motivo?

Beatriz: Não eu fui pra outras escolas, sabe? Trabalhei em outra escola...Mudança, é porque eu havia mudado né, e ficava mais prático pra mim a que tivesse mais próximo, porque eu tinha filho pequeno, então era mais fácil pra mim que eu estivesse próxima da escola...

Liliane: O que você percebeu nessas diferentes escolas em que atuou?

Beatriz: Os problemas são semelhantes... tem alguns casos diferentes, mas em termos gerais... é o mesmo. Então o perfil é o mesmo, não tem muita diferença. Varia o tamanho da escola, direção, mas em termos de aluno mesmo é o mesmo, não tem diferença não. Família é praticamente a mesma coisa. Você sai de um lugar e vai para outro e praticamente não nota muita diferença.

Liliane: E você avalia que se comparado com a escola particular tem esse elemento que diferencia?

Beatriz: É mas eu tô te citando o caso de uma escola particular específica, né porque tem escola particular que não dá ênfase a esses valores que eu te falei. Pode citar o nome não tem problema, é o colégio Marista que eles trabalham lá... é uma escola católica, mas trabalham

com alunos evangélicos, de todas as religiões porque eles primam pela formação integral do aluno e isso daí é que eu acho que toda escola tem condição de dar... tendo a estrutura adequada tem condição de dar sim...

Liliane: Ter a estrutura adequada você tá considerando o quê? Menos alunos por sala...

Beatriz: Isso... lá tem uma... que eu observo, né, tem uma ligação, uma camaradagem, um coleguismo muito grande entre aluno e professor, sabe? Igual os meninos mesmo falam: “Não é o professor fulano de tal, ou a professora fulana de tal, eles são todos amigos, sabe? Não é aquele negócio o professor tá aqui e o aluno ali... aquela distância entre eles, sabe?” Aquele contato entre professor e aluno parece que dá pra eles uma segurança muito grande... pro aluno, sabe? E os próprios profissionais estão sempre procurando... se o aluno está apresentando algum problema, a família é comunicada. A gente vai na escola, conversa com o professor, conversa com a coordenadora... Então isso daí é uma coisa que pode ser feita e dá resultado. Aí você diz: “Ah, mas a escola particular, você pode, pois tá pagando”. E eu acho: “Ah, eu tô pagando, mas nada impede que aquilo que é feito lá, seja feito aqui também. Porque o aluno não deixa de ser aluno só porque ele tem mais ou menos condição financeira, né? A criança não deixa de ser criança por causa dela ter mais ou menos condição financeira. Eu acho que o objetivo é o mesmo: formação completa dela, né? Então eu acho que tem coisa lá... tem algumas não, que a gente sabe que tem coisa que é feita e que jamais a gente conseguiria fazer na escola pública, né, porque lá tem a verba, os pais tem condições de estar... fazendo com que o aluno tenha aquele material para trabalhar, sabe? Eles fazem trabalho de campo... O nosso aluno poderia fazer? Pode, só que nós não temos condições de pegar essa criança e levar até onde ele vão fazer e lá não, lá eles têm condições. E tudo isso eu acho que é importante para a criança, né? Se a gente tivesse por parte do sistema, eu não digo da direção não, do sistema, né, em geral, disponibilizar, vamos supor, se eu quero levar um aluno para fazer uma pesquisa lá no Parque do Sabiá, disponibilizar uma condução para levar esses alunos e pessoas, né, para poder acompanhar seria ideal, mas nós não temos essas condições, nós não temos esse material para trabalhar. Tanto que na escola pública, na escola estadual onde a gente está, os profissionais são limitados, sabe, é uma pessoa para suprir a falta de outro professor. É que nós não temos pessoal disponível para trabalhar e lá não, lá tem essa disposição de pessoal. Isso para o aluno, pelo menos pelo que a gente vê lá os alunos adoram, sabe? Eu fico frustrada mesmo, eu falo: “Poderia tanto ser diferente”, porque todos ali, afinal, tem a mesma necessidade, tem os mesmos direitos de chegar onde os de lá chegam. Eu vou aposentar, mas vou aposentar frustrada. Porque a gente não vai ver isso aqui, eu acho que é querer demais também, é exigir demais, a gente não vai ver isso aqui, infelizmente. Igual eu fico olhando minha turminha, olhando rostinho por rostinho, aí eu falo: “Daqui há alguns anos vão estar aí todo mundo moças e rapazes! Igual tem muitas moças e rapazes que estudaram aí comigo no começo e já estão tudo formado, outros não. Mas a vontade da gente é que todos tivessem a mesma oportunidade. Só basta esperar e torcer para que cada um tenha essa condição fora... ou fora dessa escola ou de outra escola, e tenha condição mais tarde de frequentar um curso ou qualquer coisa assim. Quando as pessoas falam: “A gente pensa em formar a criança só para um vestibular, só par prestar concurso”. Eu acho que não é. Mas a gente tem que pensar isso também, porque a gente trabalha com uma classe social que ele depende disso no futuro, sabe, não é só aprender a ler e escrever. Ele tem de ser preparado para poder competir lá fora, né, e essa oportunidade a gente tem que dar para eles, não é só pensar: “não ele tá lendo e escrevendo, tá alfabetizado”, não, não é só isso, é bem mais além do que isso, certo? E acho que é só.

APÊNDICE D - RELATO DA SEGUNDA ENTREVISTA COM A PROFESSORA BEATRIZ

Data:09/11/05

Liliane: Beatriz, eu transcrevi aquela conversa que a gente teve e agora trouxe algumas questões para a gente conversar melhor. Qual o número de alunos que você considera ideal para trabalhar nas séries iniciais?

Beatriz: Olha, se fosse para seguir a lei, né, o que determina na LDB seria vinte e cinco alunos, estourando, né? Entre vinte e vinte e cinco alunos nas séries iniciais...

Liliane: E você acha que de vinte a vinte e cinco alunos é um número suficiente para você desenvolver o seu trabalho e alcançar os seus objetivos?

Beatriz: É. De vinte a vinte e cinco alunos é ideal pra gente trabalhar, né? Porque teria o quê? Teria um espaçamento maior, para você circular e para o próprio aluno circular e com a sala superlotada, igual a gente trabalha, não tem nem como você circular no meio da sala, sabe? A proximidade entre um aluno e outro é muito grande. Então o ideal seria de vinte a vinte e cinco... Vinte e cinco estourando, né?

Liliane: E o que mais favoreceria o seu trabalho com esse número menor de alunos?

Beatriz: Não, eu acredito que até em termos assim de... não só o trabalho individualizado, a socialização, também porque quanto mais alunos na sala, mais difícil fica a questão da socialização, sabe? É um, um... tá sempre com problema em relação ao outro. Eu acho que até a socialização facilitaria. A gente teria mais tempo pra trabalhar com os alunos.

Liliane: Você relatou também que já teve a oportunidade de trabalhar com a psicóloga, porém por pouco tempo. Relata pra mim como foi essa experiência. Tenta buscar na memória, o que vocês faziam, o que você percebia que ela fazia...

Beatriz: Olha, o trabalho era mais direcionado para o aluno mesmo, né? Ela trabalhava mais com os alunos...

Liliane: De que forma?

Beatriz: Entrevistas...

Liliane: Ela aplicava testes? Fazia avaliação? Ou ela trabalhava mais com a intervenção?

Beatriz: Não, era mais em termos só de entrevista e ela ia buscar o porquê né, de determinadas atitudes do aluno. Era mais nesse sentido...

Liliane: Então, através do diálogo, da conversa, ela buscava informações sobre o aluno para depois orientar o professor?

Beatriz: Era pra tentar... a gente naquela época fazia mais para determinar aquela questão mais social mesmo... o porquê que aquele aluno agia daquela determinada forma, sabe? Quando aquilo tava atrapalhando a aprendizagem, né? É mais para determinar isso daí, né?

Liliane: Para buscar as causas?

Beatriz: É...

Liliane: Você já teve a oportunidade de trabalhar com estagiários de psicologia?

Beatriz: Não...

Liliane: Você relatou sobre a experiência com essa psicóloga... De que forma você acha que o Psicólogo hoje em dia poderia estar trabalhando com o aluno?

Beatriz: Eu acho que o trabalho seria mais ou menos no mesmo ramo, né? No mesmo direcionamento, né, não só com entrevista.... Nós temos crianças com dificuldades de aprendizagem e a gente sabe que a estória da família não é o motivo pra ele ter essa dificuldade... Então teria que trabalhar com esse aluno para saber o porquê que ele tem essa dificuldade, para tentar sanar essa dificuldade dele.

Liliane: Você imagina como seria esse trabalho? Trabalharia através do diálogo... e de que forma mais seria o trabalho do Psicólogo com a criança com dificuldade?

Beatriz: Olha, eu acredito... eu não tenho muito assim... informações nessa área, de como é que é feito esse trabalho, específico, né com o psicólogo, mas eu acredito assim que através de conversa, jogos, alguma coisa assim, sabe? Para despertar... Porque tem criança que é muito tímida às vezes... não é questão familiar... É da própria criança... e como ela não pergunta, ela não fala com a gente, ela acaba criando um bloqueio que aquilo vai acabando dificultando a aprendizagem dela...

Liliane: Então você acha que o Psicólogo poderia intervir aí?

Beatriz: Eu acho...

Liliane: E com a família, como você acha que o Psicólogo poderia intervir?

Beatriz: Em casos específicos, né, não é em termos gerais, né?

Liliane: Em casos gerais, em casos específicos...

Beatriz: Em termos gerais seria através assim de... palestras com as famílias, convidaria, né, para poder conversar... Mas no caso específico do aluno conversaria com a própria família a título de orientação...Então, em termos gerais, conversar com os pais, com a família para estar passando orientações gerais de relacionamento pai e filho, como é que trabalha com essa criança. Eu já participei de várias palestras com psicólogas na escola da minha filha, mas também para todos os pais, né? Também, nesse sentido de trabalhar relacionamento, limites e disciplina, do aluno, né? E achei muito bom aquilo, inclusive o que eu aprendi lá eu passava sempre para o meu trabalho, né? Serviu muito... porque a gente tem uma falta de informação muito grande. Junta tudo... falta de tempo... Na época que a gente estudava, os

problemas eram outros, né? Na época que eu fiz faculdade os problemas eram completamente diferente, né? Vinte anos atrás... A gente nem imaginava que fosse passar por todos esses processos sociais que está passando agora. Então eu acho que essas palestras ajudam muito...

Liliane: Você está falando como mãe. E como professora, qual seria a prática do Psicólogo?

Beatriz: Eu acho que também através das palestras, porque o professor participando, igual eu tô te falando... como eu participei como mãe eu pude trazer de lá pra minha profissão, sabe? Eu acho que isso também serviria muito para o professor, para a gente estar discutindo e ampliando mais a... e facilitando, né, o trabalho da gente dentro da escola.

Liliane: Você mencionou, Beatriz, que a família muitas vezes não colabora. Como você acha que deveria ser a colaboração da família?

Beatriz: Olha, pra te falar a verdade, né, é uma questão muito séria, porque tem aluno que você passou o ano inteiro... (Nessa hora a professora aponta para o aluno de uma forma disfarçada para me mostrar a quem ela estava se referindo) tô te citando um caso específico... o ano inteirinho a gente conversando com a família e não obtivemos resultado nenhum, de comportamento... nenhum, nenhum, alteração nenhuma, sabe, então a gente tem até essa dificuldade de saber qual é a atitude que a gente vai tomar, o que a gente vai fazer, porque a gente começa a ficar assim sem alternativa. Então, as dificuldades são muitas, mas tem famílias que as dificuldades são maiores mesmo... Não tem... sabe... chega num ponto que você fica sem alternativa para... estar pedindo... estar conversando, sabe? Porque a gente fica sem argumento mesmo... chega num ponto que ... é complicado...

Liliane: Qual o tipo de colaboração que você já teve das famílias?

Beatriz: Não esse ano, mas... ao longo do tempo... é a questão da família participar mais, sabe? Estar mais preocupada... da gente fazer encaminhamento e a família levar a criança, e estar dando um retorno pra gente, sabe, porque eu já tive caso, há alguns anos atrás, aqui mesmo na escola, que o menino tinha muita dificuldade, então o que aconteceu? Nós fizemos encaminhamento, né, para a psicóloga lá da UAI, que ela atendia... atende ainda porque até hoje a gente faz encaminhamento... Aí ele foi levado a todas as sessões e ele melhorou assim... sabe? Muito... É uma mudança visível mesmo e a mãe sempre trazia pra gente o que a psicóloga falou, que ela fazia reunião com a mãe né, então ela passava pra gente o retorno, né, que foi discutido... ele melhorou muito, sabe? Muito mesmo... Então a gente já teve assim muita colaboração nesse sentido: da família estar preocupada também em resolver o problema das crianças...

Liliane: Você disse que na época de sua graduação, os problemas eram outros... Você se sente preparada, Beatriz, para lidar com crianças com dificuldades de aprendizagem? Você acha que você foi preparada na sua formação?

Beatriz: Não. Em nenhuma das duas... Nem no magistério e nem na supervisão. Nenhuma das duas... eu falo que a gente trabalha muito em termos teóricos... em termos reais... os problemas são outros, né? O que é passado pra gente... situações assim... às vezes eu até brincava falando que são situações ilusórias porque a gente sabe que na realidade aquilo ali... a história é outra, sabe? Então... era, era... pra passar pra gente mesmo a situação real... era só através de estágios que a gente fazia... que a gente tava dentro das escolas,

verificando... mas no próprio curso, não... No próprio curso era...não sei ...eu achava muito vago...

Liliane: Como você acha que deveria ter sido o seu curso?

Beatriz: Olha, eu acreditava naquela época e acredito ainda. Tem que ter uma mudança de postura das escolas em geral que preparam o profissional da educação para que ele lide com situações reais, sabe? Pra que ele lide assim com dificuldades de aprendizagem... dificuldades de socialização, mas dificuldade de aluno... não aquelas... sabe, mostrar aquelas salas de aula com quinze ou vinte alunos ... que a gente sabe que não existe, né? Então eu acho que os cursos preparatórios de profissional de educação eles deviam de ser mais... mais real, sabe, com situações mais claras. Eu falo assim, essas suposições né, que... uma escola tal... Eu acho que isso daí não funciona não...

Liliane: Você acha que um curso de quatro, cinco anos seria suficiente para te preparar?

Beatriz: Pra orientar, sim. Pra preparar, você tem que estar numa constante, né, porque as coisas mudam constantemente... as situações mudam constantemente... Eu acho que esses cursos deveriam acontecer ao longo da vida da gente, né? O tempo todo. Eu acho que quatro anos é muito pouco, porque as mudanças ocorrem... então eu acho assim que o tempo da gente dentro de um escola de formação... quatro anos é muito pouco, sabe eu acho que a gente devia estar sempre aperfeiçoando, sempre tendo informações novas. (Nesse momento a professora interrompe a sua fala, e me pede licença para chamar atenção de um dos alunos que estava conversando. Disse: “Gabriel, nós estamos aqui pra trabalhar, não é para bater papo não”.)

Liliane: Beatriz, que relação você faz do seu trabalho de ensinar, com o aprender do aluno e com a psicologia?

Beatriz: Olha, eu... existe essa interligação e tudo... uma coisa tá sempre... é resultado da outra... Você tem que trabalhar o aluno... a parte psicológica do aluno, porque qualquer alteração que ele tenha, de comportamento... de escrita... vai afetar a aprendizagem e a gente sabe que isso aí está relacionado a parte psicológica dele, né? Então... eu acho que isso aí tá sempre interligado a outra... O meu trabalho não pode estar desligado da Psicologia nunca, porque qualquer alteração... Até alteração na caligrafia do aluno eu já imagino assim e procuro saber se aquilo tem fundo emocional...alguma coisa assim... porque afeta mesmo... Eu falo mais por questão de experiência... que a gente sabe que afeta, sabe? O aluno começa... ele tem uma letra... ou ele tem um aprendizado e de repente aquilo muda, de uma hora pra outra... Eu sempre procuro as pessoas...No meu caso aqui, eu procuro a supervisora... eu sempre procuro, e falo : “Alguma coisa tá acontecendo...” Sempre procuro saber, né? O que está acontecendo... Porque que o aluno teve aquela mudança... Então eu falo assim... é uma psicologia... meio leiga, porque a gente não é formada nem nada, mas eu sempre procuro saber o porque... se tem algum fundo emocional ou alguma coisa assim.

Liliane: Você considera importante os conhecimentos psicológicos para compreender a criança?

Beatriz: Ah, sim! Mesmo a criança não tendo problema, cada criança é uma criança, né? Tem uma personalidade diferente da outra... Então, a gente ensina, a gente ensina um todo, você não trabalha um por um, sabe? Então eu acho que a gente tinha que ter mais assim...

acesso aos conhecimentos de Psicologia para saber definir cada criança... Ficava bem mais fácil, né? Facilitava o trabalho da criança e o nosso também... Porque tem criança que tem habilidade pra uma coisa e não tem pra outra e não é só a criança, porque eu já trabalhei com pré adolescente e adolescente e é a mesma coisa: tinha habilidade pra uma coisa e não tinha pra outra. Então eu acho que isso daí a gente generaliza muito, né?

(Nesse momento um aluno interrompe a professora pra mostrar algo e ela fala pra ele copiar a sua matéria e comenta algumas coisas comigo sobre ele.)

Esse aluno é desse jeito desde o começo do ano...Eu tinha vontade de entender o porquê... Tudo que você perguntar pra ele, ele sabe! Pra te falar a verdade, eu não consegui até hoje entender o porquê dele não fazer as coisas, dele dizer que não sabe...

Liliane: Ele não registra?

Beatriz: Não. Tudo que você passa pra ele, ele sabe. Os conceitos dele são "A". É um caso assim que eu não sei... o porquê.. como né que consegue, sabe? Aprender os conteúdos sem participar, sabe? Eu acho estranho, porque é um caso que eu nunca tinha visto... um caso desse tipo...

Liliane: Ele se nega a fazer? E na hora de fazer ele tem dificuldade?

Beatriz: Ele não faz quando eu peço, mas na hora de fazer, ele consegue fazer tudo... não tem dificuldade, mas se nega a fazer, só faz quando quer. Então eu fico assim... eu fico impressionada, porque eu falo assim. O que a gente esperaria é que participasse, né, ativamente...Participasse... mas não participa, mas na hora que você cobra, o resultado é positivo. Numa avaliação, num ditado assim, o resultado é positivo... eu fico assim por entender... Igual eu tô te falando, a questão da Psicologia aí manda muito pra entender o porquê a criança age dessa forma, sabe? E porque que ela tem essa facilidade...

Liliane: É importante compreender a comunicação dessa criança, né? Tá comunicando muitas vezes nesse ato que quer a sua cobrança, que quer a sua presença junto dele, não se esquecendo dele, buscando a companhia dele...

Beatriz: E aí que entra a dificuldade da sala super lotada, né? Porque eu tô agora com trinta e dois. Então... a salas super lotadas o problema maior dela é esse: a assistência individual fica muito prejudicada... muito...sabe? E a gente pede a colaboração da família, né, e nesse caso também não aconteceu, sabe? Então... a gente tentou o tempo todo, né o ano inteiro, igual a gente sempre conversa ...o ano inteiro, sabe? A gente sabe que tem problemas... de família e tudo, mas...

Liliane: Esse é um caso que você considera que o aluno tem problemas de aprendizagem?

Beatriz: Não...

Liliane: No caso da criança com problemas de aprendizagem, que sentimentos você acha que essa criança tem em relação às dificuldades dela?

Beatriz: Olha, eu já observei que a criança fica indecisa. Você observa indecisão, sabe? Ela não sabe se o que está fazendo tá certo... Começa a apagar tudo o que está fazendo. Ele não decide se aquilo... se ele acha... se eu perguntar o que é aquilo, a borracha logo tá na mão. É insegura, muito insegura... Então eu acho que a dificuldade de aprendizagem ela tem que ser

trabalhada com muito cuidado para a criança não aumentar essa indecisão, essa insegurança dela, sabe? Sempre, sempre, sempre eu acho que vai ficando pior. Tem um caso que eu te falei da observação... é isso aqui que eu faço. (Nesse momento a professora me mostra uma atividade de produção escrita do aluno). No início do ano era um aluno que não lia tudo mas fazia alguma coisa. Chegou num determinado ponto, começou a voltar. Nós procuramos saber o porque... exatamente isso. O problema da... familiar, que reflete... é isso que eu te falei, quando a gente detecta esse problema no aluno na sala, a gente começa a procurar o porquê, né, é o caso que eu tô te falando. É insegurança demais que nós começamos a observar, agitação...fica sempre agitado, pra conversar, pra agir, sabe, então eu falo assim, tem algumas mudanças que são visíveis, né, outras já são mais sutis, mas tem uns casos que são bem visíveis, sabe?

Liliane: Beatriz, nesse caso, por exemplo, você está dizendo que detectou uma dificuldade na família. A criança está passando por alguns problemas. Vamos imaginar que não exista perspectiva de mudança na família, porque o problema que eles estão vivendo não vai se resolver agora. O que você acha que a escola pode fazer diante disso?

Beatriz: Olha, é tão complicado porque, de repente, você se sente cobrado porque não pode agir num ponto que está o problema, né? Agora, enquanto escola, o que a gente faz é tentar minimizar esse problema que a criança tem em casa, sabe? Mostrar pra ela outras atitudes, né, atitudes positivas, pra ver se a gente consegue minimizar o problema. Não é fácil. Mas a gente tenta por aí, sabe? Modificar, conversar com a criança, mudar o ambiente dela né, durante as quatro horas que ela está com a gente...

Liliane: E qual é o seu sentimento diante de uma criança que não aprende? O que você sente, à medida em que você vai apresentando novas estratégias e não percebe mudança?

Beatriz: Olha, eu brinco muito assim... que eu entro em desespero (risos). Mas é uma coisa assim, você tenta todas as formas. Algumas... Aí você fala: “O caminho é por aqui”. Aí você vai... chegando num ponto você viu que não é aquilo que realmente a criança está precisando. Aí eu começo a sentir meio impotente, sabe? Aí eu começo a falar: “Será que é... realmente... eu tô fazendo certo?” É uma coisa assim de impotência, de... desespero mesmo que a gente fica, porque o que a gente queria é que caminhasse... não que todos fossem iguais porque não são, mas que os problemas não fossem tantos, né? E os problemas de aprendizagem que tem são realmente causados por coisas que a gente não tem como... agir, em cima daquilo né? Eu falo assim... Isso eu fui detectando esse ano, sabe? Mas a gente tenta trabalhar, mas quando eu vejo que eu não tô conseguindo, eu começo a ficar... sabe...muito decepcionada comigo mesma. Aí então é... Ah a supervisão ainda fala pra mim: “Ah, mas a culpa não é sua.” Eu falo: “Mas será? O que eu podia fazer, sabe?” Às vezes eu me pergunto o que eu poderia estar fazendo, o que eu podia fazer? Porque a gente não quer que eles... Porque, com o passar do tempo, eles acabam sendo um pouco da gente, sabe? A gente começa a assumir o... É um sentimento feio porque eu acho que o sentimento de posse é muito feio, mas eles acabam sendo um pouco da gente. Então você não quer que nada de ruim esteja acontecendo com aquele aluno... Então é isso!

Liliane: Bom, Beatriz, tem mais alguma coisa que você gostaria de estar colocando?

Beatriz: Não. Eu acho que é só isso.

Liliane: Muito obrigada.

APÊNDICE E - RELATO DA TERCEIRA ENTREVISTA COM A PROFESSORA BEATRIZ

Data:17/12/04

Liliane: Beatriz, é provável que eu já tenha te perguntado, mas é pra complementar as informações. Quais são seus sentimentos diante da criança que não aprende?

Beatriz: É, a gente já comentou, né? Esse ano eu enfrentei vários problemas desse tipo... é... primeira coisa é desespero. A gente fica desesperada porque você começa a procurar alternativas para suprir aquela necessidade da criança... Aí quando você vê que não tá conseguindo, começa a bater desespero... começa a bater é... insegurança: “Realmente eu não tô conseguindo trabalhar de um jeito... sou eu que não tô conseguindo transmitir ou é ele que não tá conseguindo? “ Desde desespero até... insegurança da gente... se a gente tá realmente fazendo um trabalho adequado, um trabalho bem feito com a criança.

Liliane: E com relação à criança? Qual o sentimento da criança diante do fracasso?

Beatriz: Depende da criança, né? Tem criança que sente que a culpa é dela... Aí ela é insegura, né? Ela fica insegura, ela começa a reagir assim: você pergunta uma coisa e ela fica em dúvida se realmente aquela resposta eu tô esperando que ela me dê, sabe? Às vezes ela fica agitada... tem tudo isso... Mas o principal é a questão da... insegurança... porque a criança fica realmente insegura. Quando ela vê que você tá querendo uma resposta dela, e ela não tá conseguindo atingir aquilo que ela acha que a gente está esperando dela, só que a gente procura saber primeiro a resposta da criança, e por ali você vai fazendo diagnóstico e tudo.. E a criança, pela insegurança dela, ela nem te responde, sabe? Ela fica até calada, sabe? Você pergunta, ela pode até saber, mas ela fica calada pra não... eu joga isso daí por uma coisa assim... é insegurança dela... de te dar uma resposta errada, sabe? É o que mais acontece...

Liliane: Beatriz, o que você sente que lhe falta pra realizar o trabalho com maior satisfação, alcançando seus objetivos?

Beatriz: Olha, eu acredito... começando de cima pra baixo, né? A política educacional mudou muito, né, então não... eu sempre falo assim a prioridade deles não é o aprender da criança. A prioridade deles é o pouco gasto. Então isso aí prejudica muito, né? Porque quando a criança não fica retida para rever aquilo que não aprendeu, aí vai passando, passando que é o que a gente tá trabalhando as questões na progressão continuada... por um lado, ótimo né, porque tirou aquela questão da... repetência que gera um choque para a criança, mas por outro prejudicou porque quando a criança vai nesse ritmo, se o professor do ano seguinte não tiver muito critério, não tiver muito cuidado pra trabalhar o que a criança não aprendeu, né, essa falta de cuidado acaba prejudicando a criança. Então o que acontece? Essa política educacional adotada eu... sempre as pessoas falam assim: “Ah, mas você não aceita a mudança.” Eu aceito quando a mudança é boa, mas nesse ponto eu não concordei mesmo... Eu trabalho, mas eu trabalho contrariada. Porque pra mim a criança tem potencial pra aprender, mas tem uns que tem mais dificuldade, sabe? Então aquela criança que tem

capacidade de ir mais rápido ela acaba sendo freada, e aquela que tem dificuldade ela tá sendo acelerada numa coisa que ela não tá tendo condições de acompanhar, sabe?

Agora, tirando essa parte da política educacional, tem a questão da quantidade muito grande de alunos por sala o que dificulta o trabalho individualizado... e a questão da família... que nem sempre a família tá auxiliando a gente nesse ponto aí... Isso faz muito falta. O auxílio, né, da família. Eu falo assim, não é a família ensinar, porque isso é a nossa tarefa, mas a família apoiar... dar apoio a esse trabalho que a gente faz na escola. Exigir o desenvolvimento na criança da responsabilidade, sabe? Porque eu acho assim, a responsabilidade não é uma coisa que você impõe, ela é adquirida com o decorrer do tempo. Isso aí nós podemos fazer porque nós temos quatro horas e meia com a criança. Vinte horas ela tá em casa. Então é a responsabilidade com tarefas, a responsabilidade com material... isso aí às vezes dificulta. A criança às vezes chega aqui na sala sem um livro, sem caderno... Já aconteceu de menino chegar e falar: “Tia, não trouxe livro nem caderno hoje!” Então, o seu trabalho com essa criança, começa a ficar prejudicado.

Liliane: Tem mais alguma coisa que você gostaria de colocar?

Beatriz: Olha, com relação ao que nós discutimos nesse tempo todo... eu acho que... colocar não, eu queria fazer uma observação, inclusive eu comentei com a Sônia outro dia. É um trabalho que faz parte da sua atividade que você tá desenvolvendo, né, mas que pra gente está fazendo... pelo menos pra mim, tá fazendo muito bem, sabe? Porque é uma forma da gente estar conversando... expondo aquela dificuldade que a gente tem, sabe... (Liliane: Que bom!) ...expectativa e tudo e que a gente acaba não tendo dentro da própria escola por falta de tempo... Porque principalmente tempo é mínimo que a gente tem pra se reunir e conversar e tudo... E... fazer a gente repensar muita coisa... ainda tava até comentando com a Sônia outro dia sobre isso... anda comentei com ela que na aula passada aquele caso do aluno que eu comentei, eu falei: “Ah, eu não se... é pertinente ou não agora eu comentar...” Ela falou: “Não, mas foi até bom que pelo menos você pegou uma idéia.” Aquela que você me deu da questão da auto-estima dele, né? Ela falou: “Você pegou uma idéia pra você poder trabalhar.” Então eu falei: pelo menos pra mim...sabe? Foi muito bom!

Liliane: Fico feliz.

Beatriz: Nem sempre a gente encontra pessoas interessadas em trabalhar essa questão com a gente, sabe? Aí a gente ainda brinca ... a gente acaba, no decorrer do tempo, a gente acaba sendo um pouquinho psicóloga, mas sem a formação, então aquela formação mais um pouquinho apurada, é sempre bom a gente ter uma orientação. Pra mim foi muito bom!!

Liliane: Que bom! Agradeço e fico feliz também porque está sendo riquíssimo pra mim o contato com vocês, ouvir as experiências de vocês, pensar sobre elas e juntar com a teoria que fundamenta minha percepção. Obrigada também!

APÊNDICE F- TRECHOS DO DIÁRIO DE CAMPO

Data: 26/08/04

Ao chegar à escola, a secretária me acompanhou à sala de professores e pediu que eu aguardasse, pois o sinal para o recreio já iria bater. Entrando na sala, vi uma pessoa sentada comendo um lanche e folheando uma revista. Perguntei se ela era professora e ela disse que sim. Eu me apresentei dizendo o meu nome e que estava ali para conversar com as professoras de 1ª à 4ª série e ela me disse que o recreio da primeira série estava começando e, certamente, as professoras estavam à caminho. Perguntei se ela era professora de primeira série e ela disse que não, e sim de terceira e que estava ali devido ao horário de módulo. Continuou lendo o seu material e eu fiquei aguardando. Pouco a pouco, as professoras começaram a chegar e eu fui me apresentando e falando da minha pesquisa. Esclareci que eu precisava de uma voluntária de cada turma para participar da pesquisa que seria feita através de entrevistas e que as mesmas se dariam nos horários de módulos delas. As professoras não pareceram se interessar muito. A cada quinze minutos mudava o grupo de professoras (pois o horário de recreio é dividido de quinze em quinze minutos) e a sensação é que eu estava sempre sozinha. Sempre que uma turma se dirigia para saída, eu reforçava o convite e perguntava quem gostaria de participar. Senti as professoras cansadas, sem entusiasmo para conversa. Fiquei pensando que, talvez, o horário escolhido não fosse tão adequado, uma vez que o horário do recreio é um momento em que o professor tem para se distrair, conversar e descansar e elas não me pareceram dispostas a falar sobre “trabalho” naquele instante. Uma professora me perguntou como seria essa pesquisa e se eu iria para a sala de aula dela ajudá-la nos problemas que ela tem enfrentado. Tentei esclarecer a ela que se tratava de uma pesquisa, e não um estágio, mas que era um primeiro passo, inclusive para poder reivindicar um estágio futuramente na Universidade. A professora teve uma fala um tanto agressiva dizendo que não participaria da pesquisa, uma vez que ela está precisando de ajuda e não de ajudar os outros. Outra professora se manifestou dizendo que gostaria de participar, mas que a sua turma era multisseriada sendo que ela trabalhava com alunos de 9 a 15 anos em fase de alfabetização. Expliquei que eu havia delimitado a minha população, porque, senão, eu não conseguiria trabalhar com tantos dados e não atenderia os objetivos de minha pesquisa. A professora pareceu-me não gostar de minha resposta, dizendo que acreditava que a sala dela seria aquela que justificaria o trabalho de um Psicólogo na escola e que não trabalhar com eles, seria uma forma de excluí-los. Procurei ouvi-la e acolher sua angústia, pois a professora manifestou sentir-se muito sozinha em seu trabalho, com uma turma muito difícil e diferenciada e a sua fala pareceu demonstrar um pedido de socorro. Fiquei de verificar com a minha orientadora e dar um retorno a ela, porém, a professora, no final da conversa, disse que entendia e que não se magoaria caso ela não pudesse participar. Apesar de todo desconforto da conversa com as professoras e do desafio que foi sensibilizá-las a participar da pesquisa, saí da escola com a confirmação de quatro voluntárias. Fui para a casa pensando na situação que acabara de viver. Por que tamanha resistência? Por que falar de seu trabalho não é prazeroso?

Data: 28/09/04

Fui à escola ansiosa para a minha primeira entrevista. Não sabia como seria recebida pela professora e nem como transcorreria a nossa conversa. Estava preocupada com as perguntas, se elas realmente abordariam o que estou investigando...

Ao chegar à escola apresentei-me novamente à secretária que me atendeu muito bem, dizendo, dessa vez, lembrar-se de mim. Encaminhou-me à sala da professora Luiza e pediu

que eu aguardasse, porque logo ela terminaria sua aula e os alunos iriam para a Educação Física. Foi o que aconteceu. Percebi que a professora parecia um pouco brava na sala, pois alguns alunos estavam conversando e ela pedia silêncio. A sala estava lotada e isso me impressionou bastante. Como poderia uma sala tão cheia?! E eles estavam aparentemente muito tranquilos. Enquanto esperava fiquei observando o movimento dos alunos de outras salas, organizando-se para irem para a aula de Educação Física. Os professores dessa disciplina estavam reunindo os alunos de diferentes salas para levarem até à quadra da escola. Percebi que tudo estava sendo muito bem conduzido, sem transtornos ou aborrecimentos. Geralmente, na minha prática percebo que esse horário é um tanto confuso, agitado, pois os alunos saem “desesperadamente” para essa aula, como se estivessem buscando liberdade, ar puro. Esse movimento, para mim representa (na maioria das vezes) o quanto a sala de aula está desinteressante, desagradável e, quem sabe, até mesmo “sufocante”. Isso não acontecia ali. A professora veio ao meu encontro e apresentei-me novamente a ela e essa cordialmente me cumprimentou perguntando se poderíamos ficar ali na sala mesmo. Eu disse que havia conversado com a vice-diretora, que sugeriu que a entrevista fosse feita na sala de vídeo para que ficássemos mais à vontade, e para evitar interrupções. Foi uma entrevista bem interessante. A professora me impressionou bastante pelo fato de ser uma pessoa com idade próxima à aposentadoria e ainda demonstrar grande motivação e disposição para o trabalho pedagógico. Despedi-me dela e fiquei de retornar, caso fosse necessário.

Data: 07/10/04

Fui entrevistar Luciana. Ao chegar à escola, perguntei onde era a sala da professora e a secretária me explicou. Fui ao encontro da professora na sala dela e encontrei com a mesma na quadra. À caminho da sala de professores, perguntei se ela se lembrava de mim e que eu estava ali, como fora combinado, para entrevistá-la. A professora me recebeu com surpresa, pois disse que não sabia que eu viria hoje e ela havia se programado para ficar com alguns alunos para dar reforço. Esclareceu que na próxima vez eu deveria ir na segunda-feira. Resolveu participar da entrevista mesmo assim e dispensou os alunos. Na sala de vídeo, onde fizemos a entrevista, estava bem tranquilo, porém a professora dava respostas resumidas, finalizadas, na maioria das vezes, pela palavra, “certo?”, com uma entonação que parecia querer “encurtar” a conversa.

Data: 09/11/04

Nesse dia, a professora Luiza não me pareceu disponível para a entrevista. Disse que achou que eu não retornaria mais e justificou que tinha uma reunião com a supervisora e que não poderia faltar. Eu disse que tudo bem e tentei marcar um novo horário, mas não conseguíamos acertar o nosso horário. Perguntei se não poderíamos pedir liberação para a supervisora e ela consentiu. Conversamos com a supervisora que não se opôs, pelo contrário, incentivou que fizesse a entrevista hoje porque senão eu teria perdido o meu horário. Procedi com a entrevista, mas percebi um certo cansaço na fala da professora. Talvez fosse simplesmente isso... cansaço... e como não se cansar numa prática que lhe exige tanto! Não só a ela...

Data: 12/11/04

Fui entrevistar a professora Carolina, e ao encontrar com a mesma na sala de aula, ela perguntou se eu não queria entrar para conversarmos ali mesmo. A sala estava repleta de

alunos. Eu disse que aguardaria o professor de Educação Física pegar os alunos, porque precisava explicar a ela como seria a entrevista e, além disso, eu gravaria a mesma. A professora parece ter ficado incomodada com o meu encaminhamento. Foi à sala de vídeo onde eu estava por duas vezes para justificar a sua demora devido ao fato do professor ainda não ter chegado. Parece que, naquele momento, sentiu a seriedade da minha pesquisa e percebeu que não se tratava apenas de uma conversa informal. O seu movimento parecia querer “abreviar” a nossa “conversa” ou provocar uma desistência em mim, mas eu tentei demonstrar tranqüilidade dizendo que eu tinha disponibilidade para aguardar, sem maiores problemas. Durante toda a entrevista ela pareceu-me pouco à vontade comigo, demonstrava não compreender muito bem as questões colocadas e a sensação que ela me passou é de que estava se sentindo avaliada a todo momento. Saí da escola pensando que, na próxima entrevista com essa professora, eu precisaria abordá-la de uma forma diferente, para deixá-la mais tranqüila. Pensei também em repetir aquela entrevista, mas fazendo algumas modificações nas perguntas a fim de não criar uma situação de “embaraço” para a professora.

Data: 22/11/04

Fui à escola para falar com Luciana pela segunda vez. Ela me recebeu sorrindo e disse: “Nossa, você sumiu?” Foi muito mais simpática e se disponibilizou para conversarmos automaticamente. Retomei com ela algumas questões e ela pareceu-me mais à vontade para responder. Ao final da entrevista eu disse que talvez tivesse que retornar, mais uma vez, para esclarecer alguns pontos e ela não se opôs, pelo contrário, demonstrou interesse em colaborar. Perguntei quando encerrariam o ano e ela me disse que seria no dia dezessete de dezembro. Eu disse que agilizaria as minhas entrevistas para que pudesse estar com ela mais uma vez, caso fosse necessário. Agradei e despedi-me. Percebi que a entrevista recorrente dá essa condição de me aproximar um pouco mais das professoras, “quebrando um pouco o gelo” do primeiro contato, facilitando a participação mais natural das professoras.

Data: 26/11/04

Fui à escola conforme combinado anteriormente com a professora Carolina. Ao encontrar com ela, a professora me disse que talvez não pudesse participar da entrevista hoje, uma vez que o professor de Educação Física havia faltado e não haveria ninguém para ficar com a sua turma. A professora me comunicou isso de uma forma preocupada, talvez porque já havíamos agendado aquela entrevista, e ao mesmo tempo, tranqüila, não demonstrando grande desconforto pelo fato do professor de Educação Física não ter ido. Fiquei admirada de ver como a professora lidou bem com o imprevisto e encaminhou a situação com tranqüilidade. (Talvez porque sentiu-se melhor com os seus alunos, com os quais já está acostumada, do que comigo numa entrevista da qual não sabia como poderia transcorrer. Nesse momento de reflexão lembro-me do livro: “O medo da sementinha” de Rubem Alves, onde ele fala do medo do desconhecido).

Mas, quanto à falta do professor de Educação Física, penso que essa é uma situação muito freqüente na escola e que muitas vezes causa um mal estar muito grande entre os professores. Em minha prática em escolas já vivenciei situações em que os professores, diante de um episódio semelhante, demonstraram profundo desagrado, sentindo-se desrespeitados, desvalorizados e sozinhos, já que todas as vezes que um professor de aula especializada falta, é ele, o professor regente, quem assume a turma nesse horário, deixando toda sua programação de lado.

Agendei novo horário com a professora e ela teve o cuidado de solicitar que eu ligasse antes de ir na próxima semana para confirmar se o professor fora, pois o mesmo estava doente e possivelmente tiraria uma licença médica por um período maior. Carolina se disponibilizou para fazermos a entrevista após o seu horário de trabalho, caso o professor se afastasse. Fiquei surpresa com a disposição dela. Despedi-me da professora e fui embora pensando o quanto trabalhar em escola é algo difícil e desafiador. Muitas vezes somos “checados” de algo que não conhecemos. Muitas vezes, nos sentimos cobrados a dar respostas e a alcançar resultados sem termos condições para isso. Quase sempre nos programamos para algo, e não conseguimos realizar.

Nesse momento, pensei como deve ser difícil para o professor que se programa para ensinar um aluno com determinadas características. Esse professor cria expectativas em relação aos alunos, expectativas essas que, muitas vezes, não são atendidas, já que o aluno que lhe chega é diferente do idealizado. Pensei, também, o quanto solitários nos sentimos nessa prática, pois, na maioria das vezes, não temos a quem recorrer, pois a simples ausência de um profissional frequentemente cria um transtorno tão grande, e sem grandes alternativas para resolver, acabando por sobrecarregar um outro profissional, interferindo na sua programação, no seu planejamento ou até mesmo no seu descanso. Nesse dia fui embora frustrada e decepcionada, porque a minha expectativa não foi atendida... Como me identifiquei com os professores...

Data: 02/12/04

Fui à escola para fazer a entrevista com Beatriz, mas logo na entrada a secretária me disse que ela acabara de sair e que certamente não mais voltaria hoje. Fiquei desapontada, pois já havia me programado com antecedência para a entrevista de hoje e tenho ficado muito preocupada com o fato do meu tempo estar bastante reduzido. Recordei-me que na primeira entrevista, Beatriz demonstrou surpresa ao me ver, dizendo que não se lembrava de ter marcado comigo para aquele dia e que estava aguardando um pai que chegaria às cinco horas. Perguntou se a entrevista era rápida e se havia algum problema levar um aluno que estava fazendo tarefa para ficar conosco enquanto conversávamos. Eu disse que eu havia me programado para ficar cinqüenta minutos (horário de seu módulo) e caso o pai que ela aguardava chegasse e não desse tempo de terminar a nossa conversa, que a gente interromperia e eu retornaria outro dia. Quanto ao aluno, deixei a critério dela. Apenas esclareci que conversaríamos sobre sua prática e seus alunos e que cabia a ela avaliar se seria interessante que algum aluno estivesse presente ou não. Beatriz trouxe seu aluno e o mesmo permaneceu em silêncio fazendo suas tarefas: ora atento ao que fazia ora observando e prestando atenção ao que conversávamos. Fiquei admirada com a entrevista, pois se estendeu até depois do horário, levando cerca de um hora e vinte minutos. O pai não compareceu e a própria professora parece ter se esquecido dele, após iniciarmos nossa conversa. Em determinado momento, eu interrompi e perguntei se ela não queria verificar se o pai havia chegado. Quanto à forma como fui recebida inicialmente, pensei que, talvez, a professora não estivesse muito disponível, internamente, para falar de sua prática (e dela mesma) naquele momento. Pensei também que ela pode ter se sentido perseguida com o que eu viesse a lhe dizer ou perguntar e quis trazer um aluno para acompanhá-la. É possível que ela estivesse assustada com o nosso encontro e buscou se defender, à sua maneira. Mas, à medida que fomos conversando, ela parece ter se sentido mais à vontade e livre para dizer o que pensava sobre as questões colocadas, porém, nesse dia ela esqueceu-se de que havíamos combinado. Que decepção!