

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

*UMA LEITURA PSICANALÍTICA DA PRÁTICA DOCENTE EM TURMAS DE  
PROGRESSÃO*

**Cristina Py de Pinto Gomes Mairesse**

**Orientadora: Dra. Maria N. Folberg**

Porto Alegre, julho de 2003

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

***UMA LEITURA PSICANALÍTICA DA PRÁTICA DOCENTE EM TURMAS DE  
PROGRESSÃO***

Tese apresentada ao Curso de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do Grau de Doutora em Educação.

**Cristina Py de Pinto Gomes Mairesse**

**Orientadora: Dra. Maria N. Folberg**

Porto Alegre, julho de 2003

*Sonhamos com uma escola que, porque séria, se dedique ao ensino de forma competente, mas, dedicada, séria e competentemente ao ensino, seja uma escola geradora de alegria. O que há de sério, até de penoso, de trabalhoso, nos processos de ensinar, de aprender, de conhecer não transforma este quefazer em algo triste. Pelo contrário, a alegria de ensinar-aprender deve acompanhar professores e alunos em suas buscas constantes. Precisamos é remover os obstáculos que dificultam que a alegria tome conta de nós e não aceitar que ensinar e aprender são práticas necessariamente enfadonhas e tristes... (Freire, 2000, p.37).*

## AGRADECIMENTOS

À Professora Dr<sup>a</sup>. Maria N. Folberg, por apostar nas minhas idéias e no meu trabalho. Por orientá-lo, mesclando competência e carinho, suportando minhas dúvidas e inquietações, oferecendo o seu saber para que eu vivenciasse um processo de ensino-aprendizagem no qual a Psicanálise fosse sempre o fio norteador.

À professora Dr<sup>a</sup>. Regina V. Mutti, pela acolhida no seu grupo de pesquisa, como se eu fosse “um dos seus”, me auxiliando no entendimento da Análise de Discurso. Agradeço também aos seus orientandos, por me aceitarem e por contribuírem com inúmeras trocas sobre a pesquisa.

Aos integrantes do grupo de pesquisa Personalidade, Cultura, Psicanálise e Educação, pelas trocas efetuadas e o apoio em todo o processo efetuado.

Aos Professores do curso de pós-graduação em Educação da UFRGS, pelos ensinamentos e sugestões efetuados. Em especial, à Dr<sup>a</sup>. Jaqueline Moll, ao Dr. Augusto N. Triviños e à Dr<sup>a</sup>. Carmen Machado.

Às colegas do “Cartel de Estruturas Clínicas” da APPOA, Regina de Souza Silva, Maria Elisabeth Tubino, Maria Beatriz Kallfelz, Ana Paula M. Stahlscmidt, Elaine Rosner Silveira e Denise Mairesse, que, através da troca de experiências sobre o “fazer psicanalítico”, contribuíram para a realização da Tese.

Ao CNPq, pelo incentivo à pesquisa.

Aos meus pais, Olmiro e Maria da Graça, aos meus irmãos Marco Aurélio, Marcelo, Guilherme e Gustavo, à minha avó, Leda, e à minha tia, Maria Isabel, pelo carinho e apoio em todos os momentos da minha vida.

Ao Gerson, pelo amor e atenção dedicados a mim ao longo de todos esses anos, suportando minhas aflições, estando sempre pronto a auxiliar e a compreender minhas inquietações.

Aos diretores, professores, orientadores educacionais e técnicos da escola envolvida, que me acolheram com muita disponibilidade e dedicação, fornecendo o suporte indispensável para a execução da minha pesquisa.

Em especial, às **professoras** observadas e entrevistadas e aos seus **alunos**, os quais participaram desse estudo, confiando em mim e no meu trabalho. A todos os docentes e alunos da escola com os quais tive contato durante o transcorrer da pesquisa, e que me fizeram pensar muito sobre a minha prática profissional.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO.....</b>	<b>8</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>9</b>
<b>I. INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>II. OBJETIVOS .....</b>	<b>17</b>
<b>III. A ESCOLA ESTRUTURADA POR CICLOS DE FORMAÇÃO.....</b>	<b>18</b>
<i>3.1. Contexto e Implementação da Escola por Ciclos de Formação.....</i>	<i>20</i>
<i>3.2. Características da Escola por Ciclos de Formação.....</i>	<i>22</i>
<i>3.3. Outros Dispositivos para o Enfrentamento do “Fracasso”: as Turmas de Progressão, os Laboratórios de Aprendizagem e as Salas de Integração e Recursos..</i>	<i>27</i>
<i>3.3.1 O Professor e a Prática Docente nas Turmas de Progressão.....</i>	<i>29</i>
<b>IV. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....</b>	<b>33</b>
<i>4.1 Sujeitos.....</i>	<i>33</i>
<i>4.2 Procedimentos para a Seleção dos Sujeitos.....</i>	<i>33</i>
<i>4.3 Procedimentos para a Coleta das Informações.....</i>	<i>37</i>
<i>4.5 Procedimentos para a Análise e Interpretação das Informações.....</i>	<i>37</i>
<b>V. CENAS DO COTIDIANO DE TRÊS TURMAS DE PROGRESSÃO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO DA PSICANÁLISE E DA ANÁLISE DE DISCURSO .....</b>	<b>38</b>
<i>5.1 A Análise de Discurso e a Psicanálise na Sala de Aula: Considerações Necessárias.....</i>	<i>40</i>
<i>5.1.1 A Análise de Discurso e suas Três Épocas.....</i>	<i>48</i>

5.1.2 <i>O Discurso e o Discurso Pedagógico na Análise de Discurso</i> .....	52
5.2 <i>A Transferência no Ambiente Escolar</i> .....	56
5.3 <i>A Indisciplina no Contexto de Sala de Aula</i> .....	65
5.4 <i>(Re) Estabelecendo o Laço com o Social: a Inserção do Aluno “Excluído” na Escola Regular</i> .....	73
5.4.1 <i>A Construção do Sujeito Psíquico e a Aprendizagem Escolar</i> .....	80
5.5 <i>O Mal-estar Docente e as Turmas de Progressão</i> .....	88
5.5.1 <i>Mais Algumas Observações</i> .....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>109</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>118</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>129</b>
Anexo 1 - <i>Autorização dos Professores</i> .....	130
Anexo 2 - <i>Trechos da Entrevista da Professora A</i> .....	131
Anexo 3 - <i>Trechos da Entrevista da Professora B</i> .....	133
Anexo 4 - <i>Trechos da Entrevista da Professora C</i> .....	136
Anexo 5 – <i>Trechos da Entrevista da Professora D</i> .....	138
Anexo 6 – <i>Trechos da Entrevista da Professora E</i> .....	140

## RESUMO

Esta tese de doutorado é resultado de uma pesquisa qualitativa, que buscou realizar uma leitura psicanalítica da prática docente em turmas de progressão de uma escola estruturada por ciclos de formação.

Primeiramente, realizou-se um estudo piloto, no ano de 2000, que consistiu na observação diária da rotina da sala de aula em duas destas turmas (dois meses e meio em cada), buscando conhecer a sua realidade educacional. Constatou-se que o educador “sofria” quando acreditava que seu aluno não aprendia. Conflitos entre alunos, entre professor e aluno, bem como brigas diárias na sala de aula, também foram observados. Concomitantemente, um “adoecer” dos professores acarretava licenças médicas que duravam dias, ou até semanas. Os alunos, por sua vez, pareciam também sofrer com a ausência do seu professor.

A partir disso, a pesquisadora retornou à escola, no ano de 2002, com uma proposta de um trabalho de *intervenção* junto aos educadores. Tal fato não se concretizou, em consequência de entraves que se fizeram presentes, o que será analisado no decorrer do trabalho. Assim, a partir do material obtido nos anos de 2000 e 2002, através de observações da rotina escolar e do seu registro em um diário de campo, bem como de entrevistas com os profissionais da escola que trabalhavam direta ou indiretamente com esses alunos, realizou-se uma leitura psicanalítica, auxiliada pela Análise de Discurso. Fala-se, principalmente, sobre o mal-estar docente, da (in) disciplina escolar e do (re) estabelecimento do laço social do aluno “excluído”. Paralelamente, pensa-se em possibilidades de mudanças que poderiam auxiliar a prática docente nas turmas de progressão e, também, na escola como um todo.



## **ABSTRACT**

This doctoral thesis came out from a qualitative research aimed to investigate teacher's practice in Progression Classes of a Structured School by Formation Cicles. Firstly, there was a preliminary study along the 2000 year, based in the daily observation of a class routine in two of these groups (two months and a half each one). It was verified that it is necessary to know how to listen to the teacher suffering, which made the educator beyond the teacher's qualifying courses. Many problems were observed that difficult the teaching-learnig process. One of the problems was "educator's sickness", which caused frequent medical licenses for the professionals. It was thought to provide discussion groups with the teachers class by class. But, due to the obstacles that occurred (which will be analised during the thesis) the discussion groups didn't happen. Observations were made in class once a week and open-ended interviews with school professionals which attended the students, searching how to understand the dynamics stablished and the possible difficulties of the educator's work. As a trial of finishing the research, some indicators were made to face difficulties in learning as a whole, bringing less "suffering" to teachers and students, in progression classes as well in regular schools.

## I. INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem de crianças e jovens que estudam nas escolas públicas brasileiras vem sofrendo severas críticas por parte de especialistas que se dedicam a compreendê-lo em toda sua dimensão. Esse processo apresenta falhas, manifestadas nos elevados índices de repetência e de evasão, que configuram o chamado fracasso escolar<sup>1</sup>. Diante disso, alternativas surgem com o objetivo de erradicar o fracasso e suas manifestações, como a exclusão escolar, que pode tornar-se uma exclusão social. A escola, para muitas crianças, é a primeira tentativa de desprendimento do núcleo familiar, tomada como um lugar de cultura nas sociedades ocidentais.

A atuação do psicólogo nas instituições de ensino não deve limitar-se ao encaminhamento dos alunos com “problemas de aprendizagem” para profissionais especializados. Também não deve restringir-se ao atendimento de familiares e alunos, como ocorre no âmbito da clínica privada, no consultório particular. Souza (1997) e Santos (2002) apresentam resultados de pesquisas que tratam do predomínio de sujeitos com dificuldades de aprendizagem, nos consultórios de psicologia, provenientes da escola. Essa demanda surge a partir dos psicodiagnósticos, nos quais não é considerada a realidade escolar do aluno. Santos ressalta que essas práticas são *repetitivas, estereotipadas, positivistas, meras reproduções de “técnicas” que são executadas aparentemente sem alguma reflexão por parte daquele que a executa* (2002, p. 2).

Segundo Souza, a maioria dos resultados dos psicodiagnósticos descreve aspectos psíquicos, o que leva ao atendimento do sujeito e da sua família. Esse atendimento geralmente é realizado fora da escola, no consultório particular ou nos postos de saúde. Portanto, a culpa

---

<sup>1</sup> O fracasso escolar será tomado por mim como o concebe Cordié (1996, p. 17): “O fracasso escolar é uma patologia recente. Só pôde surgir com a instauração da escolaridade obrigatória no fim do século XIX e tomou um lugar considerável nas preocupações de nossos contemporâneos em consequência de uma mudança radical da sociedade. Também nesse caso, não é somente a exigência da sociedade moderna que causa os distúrbios, como se pensa muito freqüentemente, mas um sujeito que expressa seu mal-estar na linguagem de uma época em que o poder do dinheiro e o sucesso social são valores predominantes”.

pelo não aprender continua centrada no aluno: *em apenas 5, 8% dos casos, os psicólogos realizam alguma orientação com o professor que encaminhou a queixa* (1997, p.25).

A Psicanálise tenta mostrar como processos inconscientes se manifestam no dia-a-dia e influenciam na nossa relação com o outro, sem que nos demos conta disso. Considero-me uma profissional que, em meu espaço de atuação - o campo da psicologia - almeja soluções para os entraves que se fazem presentes na educação. O psicólogo, atuando na escola, pode buscar alternativas para erradicar o fracasso escolar, propondo formas que tornem o processo de ensino-aprendizagem prazeroso para os principais envolvidos: o professor e o aluno.

Durante quase toda minha vida como estudante, primeiro no magistério, e depois, no curso de graduação universitária, tive contato com a realidade das escolas públicas gaúchas. A partir dessa experiência, resolvi fazer psicologia e me dedicar à área da educação. No estágio de Psicologia Escolar, conheci o trabalho realizado por uma psicanalista em uma instituição de ensino regular. Essa instituição atendia, também, crianças portadoras de deficiência visual. As atividades desenvolvidas por mim abrangiam a escola como um todo. Atendia principalmente crianças cegas ou com algum grau de visão residual. Essas crianças, por motivos emocionais e estruturais, não conseguiam inserir-se no ensino regular. Também não conseguiam brincar: ficavam paradas, sem acesso ao mundo que as cercava<sup>2</sup>. Conseqüentemente, essas crianças permaneciam sem acesso à cultura. Em cinco meses de atendimento, essas crianças, consideradas autistas e psicóticas por outros psicólogos, ingressavam no ensino regular.

Esse estágio me mostrou que toda criança pode aprender, desde que lhe seja dada oportunidade e atendimento profissional que a auxilie em suas limitações. No ano seguinte a essa experiência, iniciei meu estágio de psicologia clínica. Escolhi uma clínica que me possibilitaria trabalhar com crianças e adolescentes. Coordenei, junto com outra estagiária, durante um ano, um grupo de ambientoterapia com cinco integrantes, com idades entre cinco e dez anos. Esse grupo de crianças apresentava problemas emocionais severos que impossibilitavam a sua inserção no ambiente social e escolar. Sentimentos de rejeição eram comuns no grupo, havendo a necessidade de resgatarmos a auto-estima de cada um.

---

<sup>2</sup> GOMES, Cristina P. P.; STAHLSCMIDT, Ana P. M. A música como forma de expressão de conflitos auxiliando no desenvolvimento da criança cega. *Caderno Científico da SPRGS*, Porto Alegre, p. 30-32, 1997.

Após o término de meu curso na faculdade, desenvolvi um trabalho de psicologia clínica com colegas que trabalhavam comigo no estágio de psicologia escolar. Atendíamos, em maior parte, crianças e adolescentes que não conseguiam inserir-se no ambiente escolar por diversos motivos.

Alunos da rede pública da cidade que apresentavam, principalmente, dificuldades no processo ensino-aprendizagem foram encaminhados para a nossa clínica. Com essa experiência, resolvi realizar o mestrado em Psicologia Clínica, tendo como tema a família e o processo de aprendizagem da prole. Para tanto, busquei conhecer a história familiar de alunos de escolas particulares que apresentavam os chamados “problemas de aprendizagem”, tentando investigar o que acontecia na dinâmica familiar, onde o não-aprender emergia como um sintoma na criança.

A busca por meios que facilitem o processo de ensino-aprendizagem, presente em minha dissertação de mestrado, impulsionou-me a novas perspectivas de estudo. Interei-me da proposta da Escola por Ciclos de Formação, desenvolvida na rede municipal de ensino de Porto Alegre, no Rio Grande do Sul (RS), e conheci o trabalho desenvolvido pela Dra. Maria N. Folberg, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que associa Psicanálise e educação. Ingressei no Doutorado e, a partir de um desafio de minha orientadora, fui conhecer a realidade de uma escola do município, observando a rotina de sala de aula de duas turmas de progressão do 1º ciclo, o qual é o ciclo que se propõe a trabalhar com a alfabetização.

A Lei número 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fornece as Diretrizes e Bases da Educação, no Artigo 23, prevê a modalidade de ciclos como uma possibilidade na educação básica. Ao tratar especificamente do ensino fundamental, no Artigo 32, parágrafo 1º, ela nos diz que *é facultado aos sistemas de ensino desdobrar o ensino fundamental em ciclos* (Brasil, 2001, p.14).

A Escola por Ciclos de Formação, projeto implementado gradualmente nos últimos anos na rede municipal de ensino de Porto Alegre (RS), busca ser uma resposta concreta ao “fracasso escolar” (Krug, 2001). Os ciclos de formação são definidos a partir das características de desenvolvimento correspondentes a cada faixa etária dos alunos. São três ciclos compostos de três anos cada. As crianças freqüentam o ciclo e o ano, de acordo com a sua idade cronológica. Os alunos com casos de repetência e/ou os que apresentam elevado

grau de defasagem quanto aos conteúdos programados ingressam nas turmas de progressão. As turmas de progressão têm por objetivo acelerar o processo, fornecendo as condições necessárias para que o indivíduo saneie suas dificuldades. Quando isso acontece, este aluno é inserido no ciclo e no ano correspondente à sua faixa etária (SMED, 1999).

A classe especial do modelo anterior não existe mais nessa proposta. Segundo Arpini (1995), as classes especiais eram depósitos de crianças com dificuldades escolares. Os sujeitos eram depositados nessas classes para não atrapalharem o andamento e o rendimento do resto da escola. Não eram levadas em conta as conseqüências decorrentes dessa prática, como a discriminação e a exclusão da sociedade, as quais o aluno teria que enfrentar no transcorrer de sua história como indivíduo e cidadão.

A criança encaminhada à classe especial era culpabilizada pela dificuldade de aprender, e a escola sequer pensava em sua parcela de responsabilidade no processo. As metodologias pedagógicas utilizadas e a postura profissional do professor não eram questionadas nem revistas (Salazar, 1996). Para Folberg (1997), a existência de classe especial em uma escola remete ao fato de não se conseguir compartilhar com as diferenças, inerentes a todo o grupo, pois a idéia de homogeneidade de uma turma, na qual todas as crianças estariam no mesmo nível na aquisição de conhecimentos, não pode ser o objetivo de um professor, nem de uma escola. Quanto a isso, Mrech (1999, p. 46) ressalta o predomínio de uma visão médica e não pedagógica sobre o processo de ensino-aprendizagem, a partir do momento em *que a diferença e as insuficiências* são tomadas como enfermidade do próprio processo.

A Escola por Ciclos, ao contrário, busca promover a integração da comunidade no processo desenvolvido no ambiente escolar, por acreditar que o ensino e a aprendizagem são de responsabilidade de todos: escola, professor, pais e alunos (Ensino, 1995). Resultados concretos a favor do novo modelo já estão sendo observados nas escolas: a evasão caiu de 5,21% para 2,43%, conforme Melo (1999), e a participação dos pais no processo está em torno de 83%, conforme Schmitt (1995).

Apesar desses aspectos positivos, existem opiniões contrárias ao projeto. Para a educadora Esther Grossi, o projeto da escola por ciclos de formação é um retrocesso, pois os alunos podem chegar ao final do 3º ano do 3º ciclo sem saber ler, já que não há um controle

maior sobre o processo desenvolvido. A autora também critica as turmas de progressão, salientando que nestas a aprendizagem dos alunos é acelerada, o que contradiz os pressupostos da escola ciclada, para a qual cada indivíduo deveria se desenvolver de acordo com seu ritmo pessoal (Melo, 1999). Complementando o pensamento da educadora, Grossi revela que a escola por ciclos é decorrente de uma *visão mais simplista... é a denúncia que a repetência é causada pela avaliação inadequada que se pratica nas escolas* (2000, p. 46), o que não justifica por si só a implementação de tal modelo de ensino.

Perante esse quadro de controvérsias, é relevante a realização de estudos e pesquisas que envolvam as escolas estruturadas por ciclos de formação. A escola por ciclos é atualmente uma realidade no município, pois abrange a totalidade das instituições de ensino fundamental. Por isso, devemos estar sempre reavaliando tal proposta, buscando, concomitantemente, alternativas para os percalços que se fizerem presentes ao longo de todo o processo atuante na rede. Moll reforça a necessidade de continuarmos sempre refletindo sobre a escola por ciclos de formação:

*O desejo que move este processo é de desencadeamento de uma reflexão permanente e coletiva que nos permita um olhar lúcido sobre os avanços obtidos com a implantação da política dos ciclos de formação e, também, sobre seus pontos de tensionamentos e de dúvidas* (2001b, p. 26).

Pensando na importância de se pesquisar sobre a escola por ciclos de formação, acompanhei, no ano de 2000, durante cinco meses, duas turmas de progressão de uma escola do município de Porto Alegre, estruturada nessa modalidade de ensino. Permaneci dois meses e meio em cada turma, totalizando 13 horas semanais de observação. A convivência quase que diária com os alunos, com os professores e demais pessoas, no ambiente, escolar me possibilitou entrar no processo construído nesta escola.

A observação na condução da rotina da sala de aula pelo professor responsável pela turma me fez perceber, por exemplo, como o professor preocupa-se quando percebe que não está conseguindo despertar nos seus alunos o desejo de aprender. O educador parece querer que a aprendizagem seja tomada como uma possibilidade para esses indivíduos que freqüentam as turmas de progressão.

Ao longo do período de observação, constatei conflitos entre alunos, entre professor-aluno e brigas verbais e físicas diárias na sala de aula. Pude perceber, também, um sentimento de incapacidade a partir das falas desses professores.

Percebi que os professores “adoeciam” constantemente, o que acarretava em licenças médicas que duravam dias e até semanas. Essas licenças, conseqüentemente, dificultavam o processo de ensino-aprendizagem. Notei também um sentimento de abandono por parte dos alunos destas turmas, pois outros profissionais tinham que ser deslocados para atender o grupo que ficava sem professor. Cabe ressaltar que, para alguns professores, este adoecer era maior entre os educadores das turmas de progressão.

Segundo o depoimento de um desses educadores, *o professor de turma de progressão é “judiado”. Tanto assim, que os professores trabalham, um, dois, três anos em turma de progressão e, pelo amor de Deus, imploram para sair, imploram para sair. Porque trabalhar com turmas de 20 alunos é o sonho... E largam as professoras em turma de progressão, meio sem acompanhamento nenhum...*

Mais adiante, este professor complementa: *o cansaço, o desânimo é bem mais real que nas outras turmas... Se eu me sinto um lixo, o meu trabalho não é bom, que ele não rende, que eu faço o que eu posso e a coisa não rende, qual é minha tendência?*

Essa questão está se tornando motivo de reflexão e preocupação de todo os educadores, e não de um professor apenas. Na Jornada de Verão de 2001, houve uma síntese do que foi discutido sobre a rede municipal de ensino de Porto Alegre. Ficou constatado que, no que concerne às turmas de progressão, o grupo apresentou, como dificuldades para o trabalho docente, o excesso de pedidos de licença por motivo de saúde, a falta do trabalho coletivo, a falta da definição do papel do professor volante, entre outras (Mello e Gouvea, 2001).

Não podemos nos esquecer também do ônus aos cofres públicos que o afastamento dos professores acaba causando, quando são afastados do trabalho docente por motivos de saúde. Com isso, o poder público tem que contratar mais docentes para poder atender os alunos de uma escola, conforme o preconizado pela proposta.

Estudando o adoecimento dos professores na Espanha, Esteve, no prólogo do seu livro “O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores”, ressalta que a enfermidade dos professores não é exclusiva do professor espanhol. Ele diz que *é um fenômeno internacional que alcança o conjunto dos países de nosso contexto cultural. Os primeiros indicadores começaram a se tornar evidentes no início da década de 80 nos países mais desenvolvidos* (1999, p.11).

Partindo dessas considerações, realizei uma pesquisa qualitativa, que se desenvolveu com base nas seguintes questões:

- como compreender o “mal-estar” desses docentes?
- como auxiliar as professoras<sup>3</sup> das turmas de progressão no relacionamento com seus alunos em sala de aula, promovendo um processo de ensino-aprendizagem que seja satisfatório para todos os envolvidos?

Partindo do referencial teórico da Psicanálise, me propus a orientar grupos de discussão com os professores que atendiam uma turma de progressão. Isso, no entanto, não pôde ser realizado, como se verá mais adiante.

Decidi, então, observar aulas (uma vez por semana) e entrevistar os professores e a coordenação pedagógica da turma observada, buscando entender o processo ao longo do período da pesquisa. A partir desse *corpus* (entrevistas e observações feitas de abril a julho de 2002) e de outro (coletado durante o ano de 2000)<sup>4</sup>, analiso o “mal-estar docente” em turmas de progressão, com base no referencial da Psicanálise e Análise de Discurso.

---

<sup>3</sup> Uso indistintamente os termos professor/ professora, educador/ educadora, pois a minha pesquisa se deu somente com professoras/ educadoras. Cabe ressaltar que na escola havia um professor que exercia sua prática docente no 1º ciclo (ano de 2000). Ele não atendia às turmas de progressão.

<sup>4</sup> As informações foram obtidas no estudo piloto (observação das aulas e as entrevistas com as professoras das turmas observadas).



## II. OBJETIVOS

A presente pesquisa teve os seguintes objetivos:

- promoção de um espaço de escuta das professoras de turmas de progressão;
- estudo de como está se dando a inserção do aluno multirrepetente nas turmas de progressão e no ambiente escolar, a partir dos discursos dos professores;
- busca de formas de auxílio às dificuldades enfrentadas pelos professores de turmas de progressão no seu trabalho diário, com seus alunos.

### III. A ESCOLA ESTRUTURADA POR CICLOS DE FORMAÇÃO

A busca por alternativas educacionais que combatam o fracasso escolar de crianças e jovens que freqüentam as escolas brasileiras mobiliza a sociedade como um todo. Governantes, educadores e pais tentam unir-se para ajudar quem não consegue apreender os conhecimentos formais que deveriam ser adquiridos no meio escolar.

A proposta implementada na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre (RS) foi resultado de estudos e discussões da comunidade escolar em torno da educação e do seu processo de construção. A Escola por Ciclos de Formação, como é nomeada, visa principalmente a proporcionar aos indivíduos menos favorecidos economicamente o acesso ao conhecimento, e a combater a evasão e a repetência, manifestações do fracasso escolar (Freitas, 1999a; 1999b).

Tanto Lüdke (2001) quanto Moll (2001a) salientam a importância de se ter bem claro que a mudança de série para ciclos não é só uma mudança estrutural sem conseqüências. Segundo Moll:

*não se trata de uma moldura ou de um verniz modernizante, nem da aplicação de novas formas de gerenciamento e organização técnica, com siglas e denominações muitas vezes incompreensíveis para os pais e para os próprios educadores (2001a, p.11).*

Lüdke (2001) ainda ressalta que o percurso, bem como o cotidiano da nova mudança, deve ser bem pensado, para que não haja riscos de fracassarmos na nova empreitada. Para isso, devemos tomar realmente o aluno como parâmetro e estar sempre realizando avaliações do processo de ensino-aprendizagem como um todo. O processo deve ser acompanhado durante todo ano. Assim, as passagens de um ano-ciclo para outro serão bem avaliadas e

pensadas. O aluno precisa estar sendo acompanhado. Não é apenas porque se suprimiu a reprovação que o aluno não precisa mais aprender e ser avaliado.

Uma reportagem da Folha de São Paulo (06/ 01/ 2003), com especialistas em educação da USP, UNICAMP e da PUC-SP, aponta equívocos com os quais as escolas estaduais de São Paulo estão se defrontando, a partir da implementação da progressão continuada. A estruturação é muito parecida com a modalidade municipal de Porto Alegre, pois não há a repetição de ano, também com o objetivo de se acabar com a exclusão dos alunos que reprovam constantemente. A reprovação só ocorre nos dois anos finais de cada ciclo, isto é, no final do 4º e do 8º ano, caso o aluno não alcance os objetivos previstos e por seu excesso de faltas. Não há a avaliação por provas e notas, mas sim uma avaliação contínua de todo o processo do aluno.

Segundo a reportagem, há alguns “desvios” quanto ao comportamento do educador, que continua aplicando provas e considerando conceitos. Não há com isso um entendimento do processo educacional como um todo. Além disso, é muito difícil mudar a forma de pensar dos pais, que desejam que seus filhos sejam reprovados quando não “sabem” o conteúdo escolar que deveriam estar dominando. O que acaba acontecendo? Os alunos começam a deixar de ir para a escola, sendo observadas reprovações, principalmente, no final do 4º e 8º ano. Eles agem dessa maneira para rodarem por faltas, pois a reprovação é permitida em qualquer ano. Outra questão apontada é quanto às salas superlotadas de alunos, o que dificulta o atendimento individualizado que o professor responsável pela turma deveria realizar.

Moll (2001a) reforça o quanto é importante compreender cada aluno como um ser com possibilidades de aprender e saber. A partir do que já estava estabelecido ao longo dos anos na escola, é fundamental construir um espaço de possibilidades novas, seja quanto à educação em si, ou quanto ao futuro, sem se pré-julgar o potencial de cada estudante. Assim, poderemos ter uma educação na modalidade ciclada com maiores possibilidades de sucesso.

Barbosa e Xavier ressaltam que o processo a ser construído requer mudanças estruturais, bem como mudanças de postura dos profissionais envolvidos, pois:

*são imprescindíveis algumas rupturas com o modelo tradicional para que novas propostas possam ser construídas. Acredita-se que é necessário elaborar um*

*projeto participativo de escola, onde todos tenham canais institucionais para dizer a sua palavra. Um lugar aberto, onde haja espaço para o conflito, para a desorganização e a reorganização, onde se construa permanentemente um grupo, onde todos tenham um lugar - não rígido - para existir (2002, p.29).*

### **3.1. Contexto e implementação da escola por ciclos de formação**

É importante mostrar o processo que culminou na construção da escola estruturada por ciclos de formação, ressaltando as possibilidades e objetivos que esta modalidade de estruturação visa a alcançar.

A construção da escola por ciclos de formação, conforme Azevedo (1997; 1998), iniciou a partir de 1989. A administração da época buscou a participação da comunidade na construção das políticas públicas, destacando o papel da coletividade na decisão de aplicabilidade dos investimentos em determinada área, como a educação, com uma maior ênfase a partir de 1993.

Azevedo (1997) ressalta que o aspecto pedagógico da escola pública do município foi debatido, e que recebeu contribuições de estudiosos de vários setores, como a Universidade e os movimentos sindicais. Também contribuíram para a construção da proposta pedagógica, estudiosos ligados diretamente à escola, o que resultou na nova estruturação, por ciclos de formação. Freitas (1999a; 1999b) salienta que o Projeto de Constituinte Escolar fez parte do processo realizado pelo município no que concerne à educação, caracterizando-se como um trabalho de busca de “*reinventar da escola*”, como preconizava Paulo Freire. Conforme Rodrigues e Folchini (1999), o Projeto Constituinte Escolar, em 1994, abrangeu todas as escolas da rede municipal, nas quais toda a comunidade se reuniu com o objetivo principal de refletir sobre o tipo de escola que desejava. No ano seguinte, em 1995, foram aprovados, no Congresso Constituinte Escolar, os princípios que norteariam a Escola Cidadã.

Gadotti complementa, relatando um exemplo de mudança no ensino italiano, no qual as mudanças que ocorreram na educação se deram a partir de um percurso que englobou muita discussão coletiva e política. As divergências foram debatidas e os impasses foram

superados, pois buscou-se ouvir e contemplar a todos os lados envolvidos no processo. Segundo o mesmo autor, *não se pode fazer mudança profunda no sistema de ensino sem um projeto social e um projeto de escola* (2000, p.43).

Krug salienta que a organização por ciclos de formação faz-se presente em outros países, *como Espanha, França, Argentina (nível federal) e alguns estados dos EUA* (2001, p.13). A autora complementa, dizendo que, no Brasil, já existem alguns locais onde os ciclos de formação estão vigorando, como no município de São Paulo e em Belo Horizonte. Essa mesma organização está sendo viabilizada em cidades de Santa Catarina, como Chapecó e Blumenau, e na região metropolitana de Porto Alegre, como Gravataí e Alvorada, entre outras localidades. Conforme Xavier (2002), houve uma busca pelo modelo de escola que já vinha sendo implementado pelas administrações em São Paulo, com maior ênfase nos anos de 1989 a 1992, e em Belo Horizonte, nos anos de 1993 a 1996.

Bernard Capet, em entrevista concedida para a revista Nova Escola (Frare, 1991), referiu que na França o sistema de ciclos já estava instalado nos anos 90, com a preocupação de não incluir a repetição de ano, principalmente na faixa etária de seis a 12 anos. É respeitado também o processo individual de cada aluno, facilitado pela não-divisão do programa de cada ano letivo, agora ciclado.

Azevedo refere que, no Brasil, *a construção da proposta baseou-se na contribuição teórica das pesquisas e da teoria de autores como Piaget, Vygostsky, Wallon, Pistrak, Paulo Freire e outros* (2000, p. 126). A escola Monte Cristo, do município de Porto Alegre, foi a primeira a ciclar, em 1995. Por isso, esta instituição foi tomada como modelo da proposta. Em seguida, outras escolas foram adequando-se à nova estruturação. Quanto à mudança de seriação para os ciclos, Azevedo (ibid) diz que não foi um processo unânime do conjunto de profissionais da rede municipal de ensino. As resistências, no entanto, foram vencidas pelo todo da rede. O processo de implementação da ciclagem durou de 1997 a 2000, e a partir de 2000, todas as escolas da rede municipal de Porto Alegre aderiram ao novo modelo.

A Escola por Ciclos busca, além de outros objetivos, diminuir os índices de evasão e de repetência, através de um resgate da auto-estima do sujeito e de uma estruturação que exclui a repetição de ano, se o aluno não conseguir alcançar os objetivos mínimos esperados (Krug e Azevedo, 1999). Cabe ressaltar que o próprio Estatuto da Criança e do Adolescente

(Brasil, 1990) dá incentivo, no artigo 57, para que novas propostas de ensino sejam executadas com o objetivo de se incluir, no sistema de ensino, os alunos que estejam excluídos.

Os mesmos autores ressaltam que a escola por ciclos está comprometida com os menos favorecidos, não importando a idade que tenham. Esse sistema busca fazer com que os alunos saiam da escola capazes de ler criticamente o mundo que os cerca, realizando as mudanças necessárias neste mundo.

### **3.2. Características da escola por ciclos de formação**

No modelo ciclado há algumas características diferentes do modelo seriado, vigente na maioria das instituições de ensino do país, que devem ser explicitadas. Assim, podemos compreender as mudanças estruturais que ocorreram no novo modelo, que buscam, com isso, atender a uma nova concepção de aprendizagem e do processo de ensino-aprendizagem que é enfocado na escola por ciclos de formação.

Contrária à divisão da escola por séries, essa proposta está estruturada por ciclos de formação, com duração total de nove anos. Nessa perspectiva, são consideradas as características próprias de cada idade e o ritmo individual de cada um, sem a preocupação de que todos atinjam, ao mesmo tempo, o domínio de todos os conteúdos desenvolvidos em determinado período. Há três ciclos e cada um deles tem a duração de três anos. O primeiro ciclo engloba as crianças de seis anos até oito anos e onze meses. As turmas são divididas por idades, e cada ano corresponde a uma faixa etária. O primeiro ano do primeiro ciclo abrange os alunos que têm seis anos; o segundo ano abrange os de sete anos, e assim sucessivamente. O segundo ciclo compreende os pré-adolescentes de nove anos até onze anos e onze meses de idade, e o terceiro ciclo os adolescentes de 12 anos até 14 anos e 11 meses (SMED, 1999). Esclarecendo as definições apresentadas sobre a abrangência de cada ciclo, definidas pela SMED, Azevedo refere que *os três ciclos correspondem à infância, à pré-adolescência e à adolescência* (2000, p. 125), respectivamente.

Quando o aluno apresenta alguma dificuldade que não está sendo resolvida satisfatoriamente na sala de aula, por ele e por seu professor, é encaminhado ao Laboratório de Aprendizagem, no turno inverso ao que frequenta normalmente. Os educadores que respondem pelo funcionamento do laboratório devem proporcionar um atendimento individualizado para aquele aluno, assegurando-lhe assim a continuidade de sua aprendizagem. Este atendimento pode ser interrompido a qualquer momento, pois não existe um período pré-estabelecido para que a dificuldade seja sanada (Melo, 1999).

O grupo de educadores responsáveis por uma turma no 1º ciclo é composto de um professor referência para cada turma, que permanece com esta por um período de tempo maior. Outro tipo de professor é chamado de volante ou itinerante, responsável por três turmas, no mínimo, de acordo com as horas (pré-estabelecidas pela escola). Ele deve acompanhar os professores referências de cada turma, auxiliando-os nas atividades desenvolvidas com o grupo. Cabe ressaltar que o professor volante não pode ser considerado como substituto, pois ele faz parte do grupo de docentes de uma escola e deve agir como responsável pelas turmas nas quais exerce sua função. Além desses dois apresentados, há um professor de arte-educação e um de educação física. Esses professores atuam em várias turmas, dependendo de sua carga horária (SMED, 1999).

Na escola ciclada, há uma preocupação em desenvolver um currículo e uma avaliação que auxilie os alunos no seu desenvolvimento, respeitando suas aprendizagens anteriores.

*O processo pedagógico para uma escola cidadã deve contemplar, além de tudo, alguns temas que são geralmente excluídos do cotidiano das demais escolas, tais como: criticidade, criatividade, curiosidade, conflito, contradições da realidade... Nesse sentido, o currículo procura responder a algumas perguntas fundamentais: o que ensinar, quando ensinar, como ensinar e, da mesma forma, o quê, quando e como avaliar. Acrescenta-se, ainda, a pergunta “com quem” planejar, ensinar e avaliar... (Ensino, 1995, p. 14).*

Segundo Romão (2002), a pedagogia que norteia a escola, nesta concepção, está alicerçada no pensamento de Paulo Freire, que tinha por princípio inter-relacionar as diferentes culturas, representantes de diferentes saberes que constituem o todo social. Nessa proposta, tanto o professor quanto o aluno são convocados a ensinar e a aprender. Não há o

predomínio de uma sobre a outra cultura. O próprio Paulo Freire nos fala de sua concepção dialógica, que não pressupõe um predomínio do saber do professor, mas sim um *respeito à cultura do seu aluno* (2000, p.82).

Quanto ao currículo, conforme Suárez (1995), é uma ilusão acreditarmos que pode ser neutro. Por trás de um currículo projetado, podem estar presentes a forma como pensa o detentor do poder que o elaborou. Freire (2000) salienta que o currículo de uma escola democrática pressupõe uma construção coletiva, nunca executado por um grupo de especialistas que o construiria sozinho.

Contreras (1999) ressalta que, no momento em que se define um currículo, se mapeia, conseqüentemente, o trabalho do docente, pois é o professor quem vai ter que desempenhar essa prática. O tipo de currículo define o serviço prestado por determinada escola à sua comunidade.

Complementando, Connell distingue dois tipos de currículo: o hegemônico e o democrático. O primeiro gera separações quanto à educação, definidas de acordo com a camada social à que o aluno pertence. É planejado, tendo em vista a aquisição pessoal do conhecimento, que deve ser difundido e é medido através de uma avaliação individual, o que promove a competição. *Trata-se de um “currículo hegemônico” não apenas porque ocupa uma posição dominante na escola, mas também porque contribui para a hegemonia de uma classe particular na sociedade como um todo* (1995, p. 16). O segundo, o democrático, é organizado em função das minorias sociais e de suas curiosidades. Tem como objetivo “quebrar” o poder da classe dominante, através da justiça e da verdade.

Baseado nos pressupostos de Paulo Freire, Batista (1995) salienta que, se um currículo não respeita o meio no qual a escola está inserida, pode contribuir para o fracasso educacional, caracterizado pelos elevados índices de repetência e evasão que assolam as escolas públicas. Pode produzir sentimentos de descrença nos educandos menos favorecidos economicamente. Por isso, o planejamento curricular da escola por ciclos de formação, que tem por fundamento o currículo democrático, busca promover uma educação que problematiza a realidade, abordando assuntos do cotidiano dos alunos. A forma como os conteúdos desenvolvidos na escola são escolhidos e abordados é o que, segundo Pacheco (2001), distingue a proposta da escola ciclada da tradicional.



Com esse intuito, um conjunto de professores realiza uma pesquisa com indivíduos da comunidade, tentando averiguar qual a temática mais pertinente ao momento. Surge, assim, o complexo temático, que norteia, dentro do possível, todas as atividades desenvolvidas na escola (Azevedo, 1998; Carmo, Montecelli, Garcia et al., 1997). O complexo temático é compreendido:

*como um processo que proporciona o conhecimento, a investigação e a reflexão da realidade, da forma implícita de pensar e de agir das pessoas que com ela e nela interagem, para, num movimento dialógico coletivo de negociações, estruturar-se uma ação educacional possível (Gorodicht e Souza, 1999, p. 77).*

Segundo Krug (2001), a cultura dos alunos que freqüentam determinada escola é levada em conta para a organização das tarefas que são propostas. Essa é uma das premissas da fonte sócio-antropológica que permeia o trabalho desenvolvido pelos professores. Na mesma direção, Azevedo (1998; 2000) salienta que, seguindo-se as orientações da fonte sócio-antropológica, devemos abranger, no contexto escolar, a cultura que faz parte do dia a dia dos alunos. Deve-se levar em consideração, portanto, o que é difundido e veiculado na comunidade na qual a escola está inserida, como a linguagem e suas expressões peculiares, os mitos que são passados entre as famílias, etc. Assim, o que o aluno vai desenvolver na escola terá um sentido para ele; não são apenas conteúdos vazios sem uma significação própria. Conseqüentemente, o conhecimento que é fruto desta perspectiva acaba por ser pertinente à sociedade.

Sobre a construção do complexo temático, Azevedo (1998; 2000) e Krug (2001) ressaltam que não é considerada somente a fonte sócio-antropológica, mas também a psicopedagógica, a epistemológica e a filosófica. Na psicopedagógica, o complexo temático vai tentar conhecer quem é o sujeito com o qual a escola vai lidar, abrangendo o seu desenvolvimento como um ser biológico, bem como ser social, não dando margens para que se estabeleça um aluno modelo fora da realidade à qual pertence. A fonte epistemológica deve mostrar o aspecto político que permeia o conhecimento, norteando com isso o trabalho do coletivo, de forma interdisciplinar, tendo como eixo situações-problema. Por último, temos a fonte filosófica, que vai contemplar a busca de um ensino para todos os envolvidos, com a

tentativa de se extinguir a exclusão que atinge os alunos das escolas públicas municipais. Essa fonte reflete a forma como cada sujeito, de acordo com sua fase de desenvolvimento, interage com o meio que o cerca, bem como a sua forma de pensar e de construir o pensamento.

O processo avaliativo da escola por ciclos de formação engloba toda a produção do aluno em uma pasta denominada de “dossiê”. Nesta pasta, ficam guardados os trabalhos realizados e selecionados pelo aluno em conjunto com seu professor. É acrescida uma avaliação da turma, do aluno, dos educadores responsáveis e de seus familiares (Krug & Rocha, 1999). A família tem um papel importante nesse processo. Ela analisa o dossiê e constrói o relatório “Ver pelo olhar da família”, a partir de uma reflexão coletiva que envolve os próprios pais, os professores responsáveis e o educando em questão (Ensino, 1995).

Azevedo (2000) salienta que existem três níveis diferentes de avaliação preconizados na escola estruturada por ciclos de formação: a formativa, a sumativa e a especializada. A primeira, refere-se à situação do aluno em determinado trimestre, ou seja, como ele se encontra quanto aos objetivos propostos. Abrange a avaliação de todos os envolvidos: pais ou familiares, professores e auto-avaliação do próprio educando. A segunda, a sumativa, contempla todo o trabalho desenvolvido com o aluno durante o ano, englobando tanto as melhoras quanto os problemas verificados ao longo do período. No final do ano letivo, para atingir este objetivo, é utilizada a avaliação formativa. Por fim, temos o terceiro tipo, a especializada. Ela é feita pelos educadores que trabalham com uma determinada turma. Esta avaliação fornece subsídios para os alunos que necessitam de um atendimento mais direcionado, isto é, de um profissional que não esteja presente na escola.

Em outro artigo, Azevedo enfatiza que *a avaliação é permanente, concebida como um instrumento para diagnosticar e apontar soluções para resolver problemas de aprendizagem(...)* (1997, p. 17). Freire (2000) reforça o que Azevedo diz, referindo que a avaliação nos moldes tradicionais acaba desfavorecendo os alunos das classes populares, pois o que é considerado correto em termos de avaliação remete a padrões estabelecidos pelas “classes favorecidas”, prejudicando a cultura popular.

Podemos perceber que a escola estruturada por ciclos de formação busca envolver o aluno e sua família, dando-lhes responsabilidades sobre o processo educativo, a partir do momento em que os compromete com a superação dos problemas que surgem (Krug e Rocha,

1999). Quando todos os setores estão implicados no processo de ensino-aprendizagem, há um incremento da atuação da escola no seu trabalho pedagógico, porque todos assumem sua responsabilidade no processo desenvolvido.

Gostaria de finalizar esta seção citando Krug. Suas palavras parecem expressar algumas inquietações minhas quanto à mudança de séries para ciclos:

*Essa idéia de aprendizagem para todos não pode ser apenas incorporada ao nosso discurso sem transposição para a prática e, quanto a isso, nossos olhos, gestos, em fim todos nossos sentidos e ações estarão alertas: a escola, lugar de aprender, é lugar de construir conhecimentos, de desenvolvimento pessoal e coletivo... (1999, p. 76).*

### **3.3. Outros dispositivos para o enfrentamento do “fracasso”: as turmas de progressão, os laboratórios de aprendizagem e as salas de integração e recursos**

Nesta seção, pretendo explicitar um pouco mais as características dos dispositivos para o enfrentamento do fracasso escolar: as turmas de progressão, os laboratórios de aprendizagem e as salas de integração e recurso, e os conceitos que embasam a implementação e a prática desses recursos no cotidiano escolar. Como meu estudo se limita às turmas de progressão, darei uma maior ênfase quanto às características desse recurso.

Tomando o conjunto dos alunos que freqüentam uma escola ciclada, percebo que nem todos apresentam um processo de ensino-aprendizagem que corresponda ao ano-ciclo que deveriam estar freqüentando.

Existem alunos que são multirrepetentes e/ ou apresentam uma grande defasagem escolar e que não podem, por isso, freqüentar ainda o ciclo e o ano correspondente à sua faixa etária. Esses alunos ingressam nas turmas de progressão (TP), que têm por objetivo acelerar o processo de aprendizagem (SMED, 1999).

Conforme Krug as TPs são grupos menores que não devem exceder a 20 alunos, *e que têm um planejamento, dentro do Complexo, diferenciado das turmas de ano do Ciclo a que*

*pertencem* (2001, p. 70). O que é levado em consideração neste planejamento específico é o nível de escolaridade do grupo, que, geralmente, apresenta alunos com uma história de repetência na escola definida por séries. Xavier (2001) explicita que os alunos das TPs são aqueles que apresentam dificuldades no aprender e que vêm de uma clientela diferenciada das escolas particulares: os excluídos, englobando desde meninos(as) de rua, crianças oriundas da antiga FEBEM, alunos mais velhos, entre outros.

Ainda citando Krug (2001), as tarefas propostas para o grupo devem ser mais elaboradas, objetivando a superação das defasagens mais rapidamente. A autora ressalta que a cada ano existe uma redução de 33% nestas turmas, se forem feitas comparações com as turmas existentes nas escolas. Freitas *et alii* (1999) salienta que as TPs devem ser extintas no transcorrer dos anos, devido ao “enturmamento” que vem acontecendo com as crianças no ano-ciclo correspondente a suas idades, o que acaba com a defasagem ano-série que é grande em nossas escolas municipais.

Quando o aluno consegue adquirir os conteúdos nos quais apresentava defasagens, ele é inserido no ciclo e ano de acordo com sua idade cronológica, independentemente da época do ano em que isto ocorra. Não é imprescindível esperar pela avaliação do semestre para que isso venha a acontecer (SMED, 1999). Freitas *et alii* (1999) acrescenta que, concomitantemente à mudança de turma, deve existir um “plano didático de apoio” anexado ao dossiê de cada estudante, com a intenção de facilitar o trabalho que deve ser executado pelos professores responsáveis pelas turmas nas quais foram enturmados. Essas turmas também acolhem os alunos procedentes de outros estabelecimentos de ensino, familiarizando-os com o novo processo e auxiliando-os em suas dificuldades individuais (Ensino, 1995; Silveira, 1999).

Krug complementa que os alunos que não conseguem progredir ainda têm a oportunidade de ficar na TP por mais um ano somente. *Não coerente é que um aluno permaneça por três anos em uma Turma de Progressão do mesmo Ciclo, o que corresponderia a frequentar todo um Ciclo, ano a ano, sem a necessidade da “Turma de Progressão”* (2001, p. 72).

Azevedo (1997) salienta que, quando os problemas persistem, os alunos são atendidos nos laboratórios de aprendizagem, onde é desenvolvido um plano para cada aluno. Para

Cortinovi, o trabalho dos educadores no laboratório de aprendizagem versa sobre a descoberta das causas dos problemas de aprendizagem que assolam esses alunos, que geralmente são oriundos das turmas de progressão. No entanto, *essa investigação não se restringe ao processo de construção do conhecimento do educando, mas deve contribuir para um repensar sobre a escola e o ensino em geral* (1999, p. 96). A autora ainda reflete sobre o trabalho no coletivo da escola e sobre o processo de ensino-aprendizagem em toda sua dimensão<sup>5</sup>.

Para as dificuldades mais complexas ainda, foi planejada a sala de integração e recursos (SIR), que possibilita, além do atendimento com os professores especializados, o atendimento com outros profissionais. Esta sala, segundo Rodrigues, Moresco e Skliar, se caracteriza *por ser um espaço e uma modalidade de investigação e acompanhamento pedagógico complementar junto aos alunos e escolas como objetivo de viabilizar sua integração* (2001, p. 93).

A SIR atende todo um agrupamento de alunos da rede municipal. Não se detém somente ao atendimento dos alunos da escola onde está sediada. Nesses ambientes, busca-se, através de um trabalho pedagógico, auxiliar os alunos que apresentam “necessidades educativas especiais”. Esses alunos são levados a vencer as dificuldades que os impedem de acompanhar o andamento do processo de ensino e aprendizagem (SMED, 1999).

### 3.3.1 O Professor e a prática docente nas turmas de progressão

*Outro aspecto a ser considerado é a expectativa do professor, que é difícil de ser contida, porque a tendência é achar que o aluno vem à escola para aprender e que se houver esforço de ambas as partes é possível que haja sucesso. No entanto, o aluno de turma de progressão nem sempre busca na escola aquilo que o professor pensa ou deseja, isto é, conhecimento escolar; conteúdos formais, muitas vezes, o aluno quer algo bem mais simples do que isto, deseja apenas o convívio, a atenção, o incentivo e até mesmo a briga, o protesto, como forma específica de atenção* (Claus, 1999, p. 141).

---

<sup>5</sup> Coincidentemente, essa é a ênfase dessa pesquisa.

Início esta seção com a citação acima para mostrar que nem sempre o que o professor deseja é o que o aluno quer. Cada aluno é diferente ao que está ao seu lado, à sua frente, atrás de si. E não são só os alunos das turmas de progressão, como nos diz Claus (1999). Cada professor também é diferente e tem expectativas sobre o seu trabalho.

Souza *et alii* salienta que *as turmas de progressão podem ser compreendidas de duas formas: como turmas para recuperação do fracasso escolar ou como turmas que visam à superação das dificuldades acumuladas pelos (as) alunos (as)* (1999, p. 105). A forma como o educador vislumbra a TP depende de como ele conduz o processo de ensino e aprendizagem. Suas crenças sobre o homem, sobre a escola, a sua visão de mundo, etc, norteiam todo o processo.

As turmas de progressão têm o professor referência e o volante ou itinerante na mesma modalidade que as outras turmas de ano-ciclo da escola. Não há nenhuma diferenciação de carga horária dos educadores (SMED, 1999).

O trabalho do educador nas turmas de progressão exige flexibilidade para lidar com os diferentes níveis de aprendizagem em que os educandos se encontram. Silva (1998), ao relatar sua experiência como responsável por uma dessas turmas, salienta que os alunos demandavam que ela planejasse uma rotina que contemplasse a todos de acordo com a especificidade do momento de cada um. Para outra educadora (Freitas *et alii*, 1999), as TPs não podem ser consideradas como um ambiente de reprodução de conhecimentos que devem ser dominados pelos alunos que nelas estão inseridos. Os conteúdos não podem ser trabalhados da mesma forma com todo o grupo.

Silva (1998) também constatou que eles tinham em comum a baixo auto-estima, fruto de um histórico de repetência e/ ou evasão escolar, o que acarretava um nível de escolaridade aquém do esperado para a idade. Seus alunos precisavam de apoio afetivo constante, pois as dificuldades cognitivas tornava-os inseguros na realização das atividades propostas, mesmo que estas fossem as de rotina em sala de aula.

Souza *et alii*, ao se referir sobre a visão que os educadores tinham dos alunos das TPs, ressalta que não se poderia vislumbrar nenhuma possibilidade de trabalho na sala de aula. O

aluno era rotulado *como indisciplinado, com baixa auto-estima e, por vezes, devendo ser tratado somente por profissionais especializados não docentes* (1999a, p. 26). A autora aponta para uma possível superação destes preconceitos:

*quando os profissionais compreendem como ocorre o processo de ensino-aprendizagem, quem são esses sujeitos e, especialmente, como pensar e repensar a prática pedagógica, de modo a torná-la eficaz no propósito de possibilitar um avanço na formação destes alunos, eliminando a sua estigmatização* (1999, p.26).

A literatura sobre as características de alunos com problemas de aprendizagem mostra que eles geralmente apresentam dificuldades de relacionamento social, preferindo permanecer isolados a manter contato com outras pessoas (Haager e Vaughn, 1995; Margalit e Efrati, 1996; Rosa et alii, 1993; Vaughn et alii, 1993). Essas pessoas são seus pares e aparece mesmo assim a dificuldade de estabelecer vínculos, como os de amizade.

Ou seja, mesmo que a aprendizagem não se faça presente, não existe comprometimento da capacidade motora, bem como da audição e da visão na maioria das crianças que apresentam problemas de aprendizagem (Chadwich e Scagliotti, 1990; Facion e Menezes, 1992; Montgomery, 1994).

Esses alunos, muitas vezes, não conseguem fixar a atenção nos temas desenvolvidos na escola, mais especificamente em sala de aula. Não conseguem discernir o que é relevante para o momento de aprendizagem que está se desenvolvendo. Problemas de trocas de letras, as noções de tamanho, forma, cor, etc, também podem se verificados (Fonseca, 1995). Cada um destes problemas pode aparecer isoladamente ou estar associado com outro ou outros (Conte & Andrews, 1993; Wrinel & Siegel, 1992).

Complementando o exposto anteriormente, Silva, *et alii* (1999) ressalta que o educador é solicitado a todo o momento a desenvolver atividades que sejam dinâmicas, que desafiem os alunos a interagirem com o proposto. O trabalho que se opera sem ter estes requisitos pode estar fadado ao fracasso. A atuação docente junto às TPs deve contemplar outros aspectos além do cognitivo, abrangendo a socialização, a capacidade de trabalhar no

coletivo e o resgate da auto-estima de cada um dos alunos, para que haja superação dos entraves à aprendizagem.

Cortinovi (1999) reforça, dizendo que as dificuldades de relacionamento familiar geralmente estão presentes nestas crianças. Ao realizar encontros com os pais, pôde verificar que estes têm a crença de que seus filhos não aprendem porque não são inteligentes e que esta não-inteligência seria uma herança de família, sendo impossível mudar tal fato. Com isso, crianças e jovens estariam destinados ao fracasso e impossibilitados de avançar em seus estudos e em suas buscas de conhecimento. Por isso, é incentivada a realização de encontros que envolvam os pais, com o objetivo de mostrar para eles como é o trabalho desenvolvido com os seus filhos nas turmas de progressão e quais as mudanças que eles apresentam ao longo do período. Segundo Schmitt (1995), nos encontros efetuados com pais ou responsáveis para discutir a avaliação, somente 13% destes não comparecem, o que parece demonstrar que eles estão dispostos a participar do trabalho proposto pela escola.

E o que o coletivo da rede municipal de ensino está fazendo para tentar ajudar os educadores das TPs? Souza et alii salienta que os entraves para a superação das dificuldades dos alunos são muitos, mas que a partir de momentos de reflexão, seja nas reuniões pedagógicas da própria instituição, seja em encontros, como seminários, que ocorrem durante o ano, a prática está sendo repensada. Assim, poderão extinguir-se *práticas que concebem os alunos (as) como iguais, homogêneos e não como sujeitos sócio-culturais com experiências, necessidades e linguagens diversas* (1999b, p. 107).

É a partir dessas mudanças que penso em uma prática educacional para os alunos das turmas de progressão. Mas o processo não é instantâneo. Todos devem trabalhar as dificuldades, tentando mostrar com a prática que outras possibilidades se abrem, quando a escola ciclada é uma alternativa para o aluno que não consegue acompanhar o ano-ciclo referente à sua idade cronológica.



## **IV. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

### **4.1 Sujeitos**

Para a realização desta pesquisa, os sujeitos foram professoras da rede municipal de ensino de Porto Alegre. Elas realizavam, e realizam, suas práticas em turmas de progressão do 1º ciclo, em escolas estruturadas por ciclos de formação.

### **4.2 Procedimentos para a seleção dos sujeitos**

Primeiro, realizei um contato telefônico com a escola. Falei com a pessoa responsável, que marcou um horário para eu explicar o meu projeto (estudo piloto). Após o contato, ficou combinado que ela conversaria com as professoras das turmas de progressão, para ver em qual das duas turmas do 1º ciclo eu poderia entrar para realizar a observação. As professoras referências me pediram para que eu observasse as duas turmas, pois elas acreditavam que eram turmas distintas. Assim, iniciei em uma delas, denominada por mim de A, e depois de oito semanas ingressei na B. Nesta segunda turma, houve a troca da professora referência no mês de setembro.

Após a realização do estudo piloto, houve a defesa do projeto de tese. Em abril de 2002, retornei à escola para propor um trabalho de acompanhamento às professoras de uma turma de progressão do 1º ciclo. Assim, a professora referência da turma C foi convidada a participar da pesquisa pela coordenação. Fui até a escola para combinar o dia que eu iria observar a turma.

As professoras referência, substituta e volante eram novas na turma C. Todas aceitaram o meu trabalho, mas ficou decidido que a interlocução só se daria com a professora referência, pois a volante ficaria com a turma, semanalmente, para conversarmos. Isso,

contudo, não se concretizou, pois houve dias em que eu chegava na escola para conversar com a professora referência e não havia quem ficasse com os alunos, para que a professora se ausentasse. O único dia em que se efetivou a nossa “conversa” foi em um dia de chuva: tinha apenas três (3) alunos presentes, e as duas turmas de progressão foram unidas. A outra professora ficou com os alunos durante duas horas. Houve uma ou duas outras oportunidades que não foram aproveitadas para conversarmos.

Motivos variados dificultavam nossos encontros sobre a TP. O principal deles era a falta de professores na escola. Com isso, a professora volante da turma era deslocada para outras turmas, que não tinham professor. Um jogo do Brasil na Copa do Mundo e a minha participação em evento científico também ocorreram. Cabe ressaltar que o encontro se deu logo após o conselho de classe da turma, do qual participei. A professora se reportou à minha pessoa para corroborar suas afirmações, pois quase todos os professores especializados não estavam presentes (só compareceu a professora de Ed. Física). Parecia que a professora havia me tomado como uma igual, manifestando confiança em mim e no meu trabalho. A partir deste momento, ela pôde confiar em mim, o que facilitou nossa primeira e única conversa.

Devido a estes percalços, modifiquei a proposta inicial. Optei, junto com minha orientadora, por realizar entrevistas individuais, com as professoras e com a coordenadora pedagógica da turma, buscando compreender o processo que se estabeleceu na escola. Meu objetivo era “escutar” o que elas tinham a nos dizer sobre a prática docente nas turmas de progressão.

Buscando “escutar” a realidade que se apresentava, realizei uma pesquisa de cunho qualitativo. Bogdan e Biklen, no capítulo referente às Características da Investigação Qualitativa do livro Investigação Qualitativa em Educação, salientam a importância de o pesquisador obter as informações da sua pesquisa no local a ser investigado. *A abordagem da investigação qualitativa exige que o mundo seja examinado com a idéia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo* (1994, p. 49).

Assim, utilizei os seguintes instrumentos:

### Entrevista semi-dirigida com as professoras

A Entrevista semi-dirigida se deu no lugar do grupo de discussão que tinha sido planejado<sup>6</sup>. Ela versava sobre a rotina de sala de aula, sobre o desempenho de cada aluno, sobre a avaliação dos ciclos de formação e sua prática docente nas turmas de progressão.

Segundo Alonso (1995), a entrevista é um processo de comunicação que tem por objetivo principal obter informações sobre determinado assunto que se quer investigar. Nesse processo, é estabelecido um diálogo entre o entrevistador e o entrevistado. Quem entrevista realiza perguntas pertinentes ao assunto em questão, buscando dados sobre a forma de pensar do sujeito entrevistado.

Bogdan e Biklen (1994) complementam que, nos procedimentos de uma pesquisa de cunho qualitativo, a entrevista pode ser percebida sob dois pontos de vista: como instrumento principal de coleta de informações, ou como instrumento auxiliar, somada a outras técnicas.

### Observação em sala de aula

A observação em sala de aula foi descrita por mim em um diário de campo. Fiz anotações sobre as inter-relações que se estabeleciam, principalmente entre professor-aluno e aluno-aluno. Bogdan e Biklen definem o que *são as notas de campo: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo* (1994, p. 150).

### Análise de Discurso

No livro O Discurso – Estrutura ou Acontecimento, Pechêux salienta que, por trás do real manifesto, existe um outro que afeta os sujeitos, mesmo sem ser verbalizado

---

<sup>6</sup> Cabe ressaltar que houve entrevistas gravadas por ocasião do estudo piloto, em decorrência da necessidade da gravação para a posterior análise, através da análise de discurso. Assim, foram realizadas entrevistas com as professoras referência e com a volante que atendiam às duas turmas observadas.

explicitamente. Estas “coisas” não-conscientes podem ser reveladas, se for observada a forma como o indivíduo constrói seu discurso. *Todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro* (1997a, p. 53). É nessa possibilidade de sentidos outros que fiz minha análise das formulações das professoras entrevistadas.

Hoff (2001) afirma que, quando se faz uma interpretação da fala produzida pelo docente sobre seu trabalho em sala de aula, podemos perceber como este se coloca no discurso, remetendo às condições de produção que alicerçam o discurso produzido e verificando a relação estabelecida com a memória que o fundamenta.

Barreto acredita que a Análise de Discurso pode ser utilizada no ambiente escolar como um:

*instrumental teórico-metodológico que permite analisar as tramas do dizer, pode ressignificar o ensino, a partir de novas condições de produção das práticas pedagógicas: descentrando as normas e trabalhando os modos de produção, negociação e instituição ou exclusão dos sentidos (...) (1994, p. 157).*

Assim, podemos perceber a importância que a Análise de Discurso dá para a fala que é produzida pelos sujeitos. É através desta que poderemos produzir sentidos outros.

### **4.3 Procedimentos para a coleta das informações**

Primeiramente, fiz o convite à escola. Após o aceite, encontrei-me com as professoras envolvidas para a definição dos horários de observação em sala de aula. As entrevistas foram marcadas em momentos informais do decorrer das observações. Nestes momentos, informei para a pessoa entrevistada da necessidade de assinar o termo de compromisso (Anexo 1). Não houve nenhuma resistência quanto à assinatura. Três entrevistas foram realizadas nas dependências da escola. Houve uma na UFRGS e outra em um consultório particular, pela dificuldade de coincidência de horário entre a entrevistada e a entrevistadora.

As entrevistas das professoras do estudo piloto (turmas A e B) foram uma tentativa de entendimento do processo que se efetuava na escola. Elas enfocaram possibilidade de construção de uma proposta de pesquisa. As três realizadas<sup>7</sup> no segundo momento serviram para complementar as informações obtidas e para compreender o processo que estava se construindo. Todas as entrevistas foram gravadas e transcritas.

#### **4.4 Procedimentos para a análise e interpretação das informações**

A partir das observações nas três turmas de progressão, das entrevistas com as professoras e do material obtido no estudo piloto, analisei as informações, com o intuito de atingir os objetivos da pesquisa.

As observações da sala de aula foram registradas no diário de campo e analisadas a partir do referencial teórico da psicanálise. As entrevistas com os professores foram analisadas a partir dos conceitos da análise de discurso e da Psicanálise.

Orlandi (1986) refere que, na análise de discurso, a análise se dará sobre o texto de forma qualitativa, e não sobre as frases ou signos produzidos isoladamente. Em outro trabalho (Orlandi, 1995), a autora nos diz que a AD utiliza-se das formas materiais e abstratas da linguagem. Cada texto produz sentidos peculiares, que deverão ser levados em consideração por quem o analisa.

---

<sup>7</sup> A professora da turma A era a coordenadora pedagógica da turma C, no ano de 2002.

**V. CENAS DO COTIDIANO DE TRÊS TURMAS DE PROGRESSÃO:  
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA ANALISADA À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO  
DA PSICANÁLISE E DA ANÁLISE DE DISCURSO**

***Introdução***

Neste capítulo, relato trechos de observações feitas em sala de aula de três Turmas de Progressão (TP) do 1º ciclo de uma escola municipal de Porto Alegre (RS). Duas turmas foram observadas de junho a outubro de 2000 e outra, de abril a julho de 2002. Realizo uma análise das observações, complementando-a com entrevistas realizadas com professores e coordenação pedagógica das turmas. Associo e analiso os trechos, tendo por base o referencial teórico da Análise de Discurso, da Psicanálise e da Escola por Ciclos de Formação, buscando uma maior compreensão do processo que se desenvolveu nestas turmas.

Para um melhor entendimento dos relatos, apresento situações comuns às três turmas. Posteriormente, exponho as características diferenciais de cada uma, possibilitando assim que as referências a determinado grupo, ou aluno, sejam compreendidas de forma clara. Vale lembrar que em duas turmas (as do ano de 2000) permaneci 13 horas semanais durante dois meses e meio (turmas A e B). No ano de 2002, observei a turma C durante três (3) horas semanais por quatro (4) meses consecutivos.

Cada turma tinha a professora referência, a professora volante ou itinerante (duas vezes por semana, por duas horas), a professora de artes (uma vez por semana por duas horas), a professora de educação física (uma vez por semana por duas horas) e a professora substituta, que, uma vez por semana, ficava com eles durante duas horas, quando a professora referência estava de folga. As crianças sentavam sempre em grupos de quatro ou cinco. A escolha dos componentes de cada grupo era feita pelos alunos, mas a forma de sentar era estabelecida pelas professoras referência. Havia uma rotatividade de alunos nas

três turmas. Eles entravam conforme a abertura de vagas, decorrente do abandono<sup>8</sup> ou progressão de integrantes, independentemente da época do ano.

As descrições dos alunos foram baseadas no conselho de classe, nas observações em sala e nas anotações de conversas informais, bem como em entrevistas com as professoras referências, volante e substituta responsáveis pelas três turmas.

### ***Observação das Turmas***

A turma “A” era composta por 18 alunos (11 meninas e sete meninos). Em sala de aula, geralmente estavam em torno de 12 a 13 alunos. Eles tinham de sete a doze anos de idade. Durante a minha permanência como pesquisadora, no grupo, houve a entrada de dois meninos e o abandono de outros dois. A professora referência observada nesta turma ingressou no grupo dois meses após o início do ano letivo. Houve também a progressão de um menino e uma menina do grupo, inseridos no ano ciclo referente a suas idades.

A turma B era composta por alunos mais velhos que os da turma A (mais de 11-12 anos de idade). Matriculados regularmente estavam 20 alunos (treze meninos e sete meninas). No entanto, geralmente estavam presentes 15 alunos em sala de aula. Havia aqueles que nunca faltavam e outros que ficavam dias seguidos sem aparecer. Também observei a troca de escola dos alunos. Cabe ressaltar que houve a troca da professora referência no início do mês de setembro. Conseqüentemente, a observação se deu com duas professoras referência nesta turma. Uma, observada no mês de agosto; a outra, no de setembro e início de outubro de 2000.

A turma C, observada no ano de 2002, era constituída por 14 alunos (oito meninos e seis meninas), mas em sala de aula estavam presentes em torno de 10 alunos. No meu dia de observação semanal, eles tinham aula com a professora referência, com o auxílio da volante, que poucas vezes conseguiu entrar, pois estava substituindo outros professores. Após o recreio, quatro alunos se retiravam da sala para ir para o laboratório de aprendizagem.

---

<sup>8</sup> O abandono de alguns alunos da turma foi observado. Alguns alunos trocavam de escola várias vezes durante o mesmo ano letivo. Observei alunos que saíam e voltavam, geralmente por mudança de residência. As professoras não ficavam sabendo de desistências pela secretaria (não havia comunicado oficial dos pais ou responsáveis) da escola, mas pelas próprias crianças.

Nos anos anteriores, o laboratório funcionava no turno inverso. Porém, segundo a professora referência, os alunos faltavam muito. Por isso, a escola optou pelo mesmo turno. Esta turma tinha três alunos que já haviam sido observados por mim no ano de 2000, na turma A.

Após esta primeira caracterização geral das três turmas observadas ao longo da pesquisa, apresento as professoras entrevistadas. Cada professora será identificada por uma letra.

**Professora A** (Anexo 2) – Professora Referência da turma A observada (apresentada no relato das observações, que no ano de 2002 assumiu a Coordenação Pedagógica da escola)

**Professora B** (Anexo 3) – Professora Referência da turma B (apresentada no relato das observações)

**Professora C** (Anexo 4) – Professora Volante das duas turmas de progressão A e B (apresentada no relato das observações)

**Professora D** (Anexo 5) – Professora Substituta da turma C (estava cursando graduação em Pedagogia, foi contratada pela SMED)

**Professora E** (Anexo 6) – Professora Referência da turma C (apresentada no relato das observações)

### **5.1. A Análise de Discurso e a Psicanálise na sala de aula: considerações necessárias**

O primeiro dia na turma A (26/6/00) foi também o meu primeiro dia na escola como observadora de sala de aula. As crianças não sabiam quem eu era, pois a professora “não teve tempo” de informá-las anteriormente. O grupo começou a perguntar para a professora quem era a pessoa estranha. Esta disse o meu nome e explicou que eu iria permanecer um tempo com eles para conhecer a turma.

Aparece aqui o que qualifico de dificuldade da professora referência em falar para a turma da minha entrada como observadora da turma. Esta resistência se justificaria por eu



ser uma pessoa estranha a observar o grupo, a condução da aula e o relacionamento da professora referência com seus alunos?

Com o passar do tempo, a professora pôde me confiar as dificuldades com relação ao seu trabalho como docente, bem como os avanços com o grupo de alunos. Buscava ressaltar os aspectos que julgava positivos e negativos na rotina da sala de aula, além de sempre me fazer conhecer os avanços que acreditava que seus alunos estavam tendo. Tal fato também aconteceu com a professora da turma C. As duas professoras, em momentos diferentes, justificaram a não apresentação prévia de minha entrada na turma, por “falta de tempo”. Que “tempo” era esse do qual elas estavam falando? Não seria uma resistência?

A resistência é compreendida aqui no sentido psicanalítico. Nos Estudos sobre a Histeria, Freud (1895) reconheceu que o fenômeno da resistência interferia no tratamento. Ele percebeu que as histéricas “boicotavam” a intervenção que lhes suprimisse os sintomas manifestos. Na Conferência XIX (Conferências Introdutórias sobre Psicanálise [1916-1917 (1915-1917)]), Freud relata que no tratamento com os pacientes em análise a resistência se faz presente e pode ser difícil de ser detectada. Eles se utilizam da transferência como instrumento de oposição à técnica psicanalítica da associação livre. Chemama ressalta que *a transferência funciona então como resistência, lugar onde o sujeito repete aquilo que lhe cria obstáculo* (1995, p. 193). Segundo o autor, ela também pode ser tomada como um mecanismo de defesa, o que foi discutido por Anna Freud no livro *O Ego e os Mecanismos de Defesa* de 1937.

Nesse livro, Anna Freud retoma alguns trabalhos de seu pai. Ela busca descrever os mecanismos de defesa. Na parte III do livro, referente a As Operações Defensivas do Eu<sup>9</sup> Consideradas como Objeto de Análise, existe um tópico, na página 26, chamado de *Defesa Contra a Pulsão – Manifestando-se como Resistência*, no qual a autora refere-se às resistências que dificultam o processo analítico. *Como a finalidade do método analítico é habilitar os representantes ideacionais de pulsões reprimidas a ingressarem na consciência (...) as operações defensivas do eu contra tais representantes assumem, automaticamente, o caráter de resistência ativa à análise* (1978, p. 26).

---

<sup>9</sup> Mudei proposadamente a palavra Ego, para Eu, como também de instinto para pulsão, no título dos tópicos, observando as mudanças de tradução mais aceitas para o português, sem prejuízo para a minha compreensão e análise dos termos ao longo desta Tese.

Na escola, quando de minha entrada nas turmas, havia uma resistência das professoras, que provavelmente não era consciente, pois havia uma autorização prévia da minha entrada. Ocorria o que Freud e Anna Freud descrevem no tratamento analítico. Tal resistência também pode ser aplicada em nosso cotidiano, nas relações permeadas pela transferência<sup>10</sup>. Anna Freud complementa:

*quando, em certos momentos da análise, a defesa se retrai e os representantes pulsionais podem fazer sua aparição, sem obstáculos, sob a forma de livres associações, a relação entre o eu e o analista livra-se de perturbações oriundas dessa parte* (1978, p. 26).

Roudinesco e Plon, no Dicionário de Psicanálise, referem três formas de se tomar a resistência, a partir dos estudos de Freud. Uma delas está relacionada ao próprio tratamento analítico, vinculada às formas como o paciente “boicota” o tratamento. Outra forma está relacionada aos aspectos teóricos, principalmente com a instalação da segunda tópica (isso, eu e supereu). *A terceira, por fim, imutável durante toda a vida de Sigmund Freud, é de ordem interpretativa* (1998, p. 659), vinculada às resistências ao movimento psicanalítico como um todo.

Essas três formas abordam a resistência como oposição a algo. Chemama nos fala que *o ponto que constitui resistência para o sujeito é aquele além do qual ele não pode ir, pelo menos provisoriamente, mas que também constitui, por isso mesmo, aquele até onde conseguiu empenhar-se* (2002, p. 95). Há uma resistência que não permite que se prossiga no propósito, pelo menos provisoriamente, como nos diz Chemama. Lacan, no Seminário II – O Eu na Teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise, ressalta que:

*...quando uma perspectiva nova lhes é trazida de uma maneira descentrada com relação à experiência de vocês, sempre se opera um movimento pelo qual vocês tentam reencontrar o equilíbrio, o centro habitual do ponto de vista de vocês – sinal daquilo que lhes explico, e que se chama resistência* (1954-1955, p. 58).

---

<sup>10</sup> Este conceito será desenvolvido na seção sobre a transferência no ambiente escolar, na p. 56.

No contexto escolar, podemos pensar que as professoras estariam se opondo à minha entrada na sala? E a partir do convívio quase diário, no estudo piloto, em 2000, e no segundo momento no ano de 2002, em uma convivência constante, diferente da estabelecida com outros profissionais da escola, houve a diminuição da resistência à minha entrada nas turmas observadas?

Uma das professoras disse que não pôde bloquear minha entrada, pois sua inserção como professora referência na turma foi posterior à minha (turma B). Mesmo assim, sua fala descreve um pouco a angústia que assola os profissionais que têm de lidar com diversas situações novas, principalmente, com o medo de ser rotulados. Não é mais “conveniente” opor-se à inserção de mais uma pessoa que poderia avaliá-la, resistindo, mesmo que através de comportamentos que poderíamos chamar de ambíguos, já que tinham concordado com minha presença, mas não explicaram para os alunos previamente, conforme combinado? A professora B posteriormente fez o seguinte depoimento.

*- Ai, vai ser muito difícil fazer estágio nessa turma e eu me preocupava muito. Meu Deus... E eu me preocupei. Como, assim, atender essa demanda da turma e ao mesmo tempo não me prejudicar no estágio... E ainda o agravante que tinha uma observadora do doutorado (ri) me olhando e eu já tinha te dito que ia ser um prazer. No início eu pensei assim: Meu Deus, vai ser minha orientadora me observando e mais essa mulher me observando.*

Mais adiante, ela começou a dizer que passou a me aceitar na sala de aula, além de poder atribuir importância à minha presença como observadora.

*- É muita coisa (pausa) e foi muito legal assim perceber com o tempo. A gente conversando, quanto eu fiquei a vontade, em quantos momentos eu esqueci que tu estava na sala. E isso para mim era o mais marcante o quanto tua presença assim, ah, não estava me incomodando, pelo contrário. Eu até pensei, a gente sempre saía comentando alguma coisa. Eu até me lembrei que bem no início eu sempre te perguntava o que é que tu achou, como é que foi. E a tua fala assim, como ela foi fundamental para me dar segurança, de continuar, de eu achar que era por aí o caminho.*

Será que minha presença contribuiu para sua inserção na turma? Em um momento de muitas expectativas para ela quanto ao seu futuro profissional, havia alguém que estava “olhando” sua prática. Demonstrando certa insegurança, ela buscou na minha figura um apoio, mesmo através de um simples olhar. Com o tempo, ela já podia “baixar a guarda” quanto à minha presença, e sua resistência foi diminuindo gradativamente.

Outro fato a ser assinalado na compreensão da resistência é referente à possibilidade de interlocução com a professora E (turma C). Ela não havia avisado a turma da minha entrada, como descrito anteriormente. Parecia haver uma resistência a conversarmos sobre sua prática como professora de uma turma de progressão. Sempre havia algum “imprevisto” que impossibilitava nossos encontros. Imprevistos sempre relacionados com a impossibilidade de ela se afastar dos alunos nas quarta-feiras pela manhã, conforme o combinado, já que a turma ficaria com a professora volante. Geralmente esta não estava presente, pois substituí-a em outras turmas da escola. Será que ela também não estaria querendo ficar mais com seus alunos, já que, como ela mesma revelou, achava reduzido o período semanal que permanecia com eles? Nas suas palavras:

*- Oh, terça-feira eles tem arte e eu fico um período, que é o período do lanche. Até 10 horas, depois tem reunião. Quarta eu fico o dia todo, quinta o dia todo, sexta até, até 10 horas e uma parte vai para o laboratório e uma parte fica comigo, então. Dá dois dias e meio, na verdade, com todos eles. E isso não rende né. (Tu achas que não rende?). Eu acho que isso, eu acho que, que ao mesmo tempo ele tem que quer outras coisas, eles têm que ter artes, eles tem que ter educação física. É dois dias e meio é pouco para ti trabalhar uma turma em alfabetização.*

Após o conselho de classe da turma, no qual eu fui a pessoa a quem ela se referiu para confirmar suas interpretações sobre o andamento do grupo de alunos (apesar de a professora de educação física estar presente), ela conseguiu um momento para conversarmos. Mesmo assim, pediu para que eu não gravasse o início de nossa conversa, aceitando a gravação depois de alguns minutos. Destaco que no conselho de classe ela faz menção que a única professora da turma a estar presente era a de Educação Física, além dela. Faz referência também à minha presença, onde deveriam estar seus colegas, de artes, professora substituta, etc.

Ela remete ao conselho de classe participativo<sup>11</sup>. Neste, ela conversou com a mãe de um menino de 12 anos que apresentava problemas na escrita. Eu presenciei de longe a conversa. Assim ela começa a me incluir e a baixar suas defesas.

*- O (nome do menino) é um guri muito querido, um amor, um amor. Só que ele tem problemas motores, **tu viu né**, aquele dia. Eu chamei a mãe. Pedi para ela encaminhar, porque ele precisa fazer algum tipo de atividade, psicomotora, sei lá.*

---

<sup>11</sup> O conselho de classe participativo acontece trimestralmente, na sala de aula, com a participação dos professores, coordenação pedagógica, alunos, pais ou responsáveis.

Parecia que todas as professoras observadas buscavam em mim um apoio: eu era vista como alguém que poderia legitimar uma prática nova. Alguém que pudesse fazer um “espelho” desse trabalho, o que acabou acontecendo. Talvez por não ser uma profissional do meio educacional, podia perceber aspectos persecutórios envolvidos, como medo de que eu fosse mais do que uma pesquisadora. Isto ficou evidente na fala da professora B. Ela ficou muito preocupada com o que estava me dizendo, cometendo um ato falho.

- *Passei em 97 em pedagogia na (nome da faculdade) e estou concluindo agora...*

- Pesquisadora - E quando tu iniciou na rede municipal?

- *Em maio de 97 eu fui nomeada.*

Mais adiante, ao ser questionada, complementou:

- *Não, não. Entrei em 97 aqui na (nome da faculdade), o ano passado, por isso eu não concluí o estágio probatório ainda.*

Pesquisadora - Então tu ainda está em estágio probatório.

- *Vai fazer um ano agora. São 3 anos agora.*

A professora B cometeu o que Freud, em Psicopatologia da Vida Cotidiana (1901) chama de “ato falho”, referindo que os lapsos que ocorrem em nossa fala podem ser decorrentes da influência de outros componentes do mesmo discurso, isto é, por um som antecipado, por um eco ou por ter a frase um segundo sentido, diferente daquele que se deseja empregar.

Authier-Revuz, quanto a isso, apóia-se em Pêcheux, tomando a noção de interdiscurso e da teoria do discurso, bem como em Lacan, obtendo deste último a noção de um *sujeito produzido pela linguagem como estruturalmente clivado pelo inconsciente* (1998, p. 17), para revelar o não-domínio sobre a fala que o sujeito pensa possuir quando se comunica. Assim, o sujeito fica sob o jugo do inconsciente e do interdiscurso, que acabam influenciando a fala do enunciador. *Consideramos que o dizer não poderia ser transparente ao enunciador, ao qual ele escapa, irrepresentável, em sua dupla determinação pelo inconsciente e pelo interdiscurso* (p.17).

Este é o caso da professora B, que não conseguiu separar o afeto que está impregnado nos dois temas abordados: a sua entrada na faculdade e a inserção na rede municipal de ensino. Corroborando esta idéia, a professora referiu que, se tivesse entrado no ano de 97 no município, seu estágio probatório estaria concluído, o que parece ser um desejo seu, que pode ter sido explicitado através do ato falho. Além disso, a professora revelou no decorrer da entrevista uma preocupação quanto à não identificação de suas idéias, reveladas para mim

como que confidencialmente, parecendo temer que alguma referência do que ela me disse compromettesse sua avaliação no estágio probatório.

Chemama remete a Lacan para salientar que *o trabalho analítico não pode deixar de dar valor à dimensão do fragmento; ainda mais que nos desenvolvimentos explicativos, aparentemente engenhosos ou exaustivos, o analista realmente se interessa pelos pontos em que o sujeito vê-se interrompido, isto é, pelos “cacos”, pelos “pedaços”, pelas “quedas” de sua palavra* (2002, p. 95). É neste momento que podemos perceber o que está sendo dito pelas professoras. Como por exemplo, no caso da professora B, quando cometeu o ato falho e tentou justificar seu “engano” ao errar o ano de sua inserção na escola.

Os alunos, por sua vez, também manifestaram sua desconfiança quanto à minha presença na sala de aula. Um menino, no meu 5º dia de observação na turma A, perguntou se a professora deles ia embora e eu tomaria o seu lugar. Ele expressava uma preocupação decorrente da experiência vivida por eles no início do ano letivo: três diferentes professoras já haviam assumido a turma.

Voltando ao meu primeiro dia na turma A, uma menina de 12 anos perguntou para a professora se eu (pesquisadora) seria sua filha. A professora ficou meio incomodada, talvez por nós termos quase a mesma idade, e abriu a pergunta para todos. A turma concordou com a colega. A professora então falou que seria melhor se fôssemos irmãs. Ela continuou conversando com eles e depois pediu que eu fizesse a minha apresentação para eles.

Podemos pensar que a menina, no momento em que fez a pergunta para a professora, reviveu uma situação edípica, como se eu, a observadora, fosse mais um irmão (colega) a competir pelo amor da professora? A professora pode ter sido tomada como substituta das primeiras pessoas que foram importantes para o desenvolvimento da menina, formadas a partir das vivências infantis do sujeito com seus pais e irmãos, como Freud (1914) escreveu no artigo intitulado Algumas Reflexões sobre a Psicologia Escolar.

Nesse trabalho, Freud diz que a criança, quando ingressa no ambiente escolar por volta dos seus 6 (seis) anos de idade, está finalizando sua primeira passagem pelo complexo de Édipo. Neste momento, seus pais já não são tão idealizados como anteriormente, ainda que continuem imagens muito libidinizadas. Assim, sentimentos de hostilidade ou de

simpatia, direcionados ao professor por seu aluno, podem ter sua base na infância. O autor complementa que as relações posteriores podem ser modificadas em diversas direções, mas que o sujeito não as esquece durante toda sua vida.

Entendendo as falas das professoras e da comunidade como um discurso produzido na escola, posso associar a Psicanálise com a Análise de Discurso (que chamaremos doravante de AD), para realizar uma “leitura” do que está sendo veiculado no ambiente escolar. Sei que um dos pilares conceituais da AD é a Psicanálise.

Para se entender melhor a associação entre Psicanálise e Análise de Discurso, farei um breve histórico da escola francesa de Análise de Discurso, que tem como seu principal fundador Michel Pêcheux. Pêcheux (1999) refere que a AD surgiu na França a partir de 1965, decorrente de um trabalho que englobava lingüistas (como Jean Dubois), historiadores e psicólogos que buscavam romper com a área social. O autor ressalta que o contexto político e filosófico da década de 60 deu o suporte necessário para o surgimento da AD.

Orlandi (1994a) e Barreto (1994) salientam que a origem da AD está associada aos trabalhos que vinculavam a linguagem com o meio que a circundava. Teixeira (1997) nos diz que Pêcheux buscava incluir nos estudos lingüísticos o que não era levado em consideração por Saussure: a exterioridade.

Segundo Guimarães, é importante que os estudiosos da AD tenham a noção de língua *como um conjunto de relações* (1989, p. 75). A primeira obra de Pêcheux é Análise Automática do Discurso, surgida em 1969 na França. Ferreira (1998) refere que no mesmo ano foi publicada a revista “Langages, n. 13”, direcionada ao tema, sob a responsabilidade de Jean Dubois. A autora atribui a estas duas obras o marco inicial do surgimento da AD como uma disciplina.

Authier-Revuz (1998) refere uma maior aproximação entre a AD e a Psicanálise, quando ambas trabalham a concepção de sujeito assujeitado. A autora ressalta que a noção de sujeito - tanto para Pêcheux, que a formula a partir da teoria do discurso, como para Lacan, que concebe um sujeito fruto da linguagem e dividido pelo inconsciente - *destituem o sujeito do seu domínio do dizer* (1989, p. 186). Quanto a isto, Stolzmann (1997) afirma que o sujeito da Psicanálise está submetido ao simbólico, isto é, às leis sociais que regem determinada

cultura, e que na AD o simbólico é atravessado pela ideologia que perpassa o sistema de produção, como descrito por Althusser.

A ideologia é concebida por Orlandi *como o imaginário que medeia a relação do sujeito com suas condições de existência* (1994a, p. 56). Em outro estudo, ela complementa que a ideologia pode ser pensada como uma *interpretação em certa direção, direção determinada pela relação da linguagem com a história em seus mecanismos imaginários* (1996, p.31).

Orlandi (1994a) salienta que é a ideologia que faz a mediação entre o mundo e a linguagem. Buscamos, através desta, os processos discursivos utilizados que acabam por criar sentidos. Outro aspecto atribuído pela autora é o fato de a ideologia dar a idéia de unidade ao já-dito, tornando-o aceitável sem provocar questionamentos quanto ao seu significado, fazendo com que os sentidos produzidos sejam aceitos como corriqueiros, internalizados aos sujeitos de determinado contexto (Orlandi, 1996).

### 5.1.1 A Análise de Discurso e suas três épocas

Pêcheux, no seu artigo A Análise de Discurso: três épocas (1983) classifica a Análise de Discurso em três épocas distintas (Pêcheux, 1997b). Segundo Teixeira (1997), o que diferencia uma época de outra é principalmente a mudança quanto à compreensão de conceitos, que acaba refletindo-se na forma de conceber e analisar o discurso produzido pelo sujeito. A primeira época (AD-1) iniciou com uma concepção de um *corpus fechado de seqüências discursivas*, no qual o espaço discursivo era considerado sem variações. O próprio Pêcheux (1997b) reconhece que as condições de produção eram consideradas sem modificações nem variações, nesta primeira época.

A demarcação da segunda época (AD-2) deu-se com a introdução do conceito de formação discursiva (FD), tomado por Pêcheux de Foucault. Isso fez com que a concepção homogênea das condições de produção fosse abandonada, priorizando a presença de



elementos provenientes de outras origens, que contribuiriam para a formação do espaço constitutivo das formações discursivas (Teixeira, 1997)<sup>12</sup>.

Pêcheux salienta que estas outras origens (mencionadas anteriormente por Teixeira) são as FDs que influenciam-se reciprocamente. Com isso, segundo o autor, emerge o conceito de interdiscurso *para designar “o exterior específico” de uma FD enquanto este irrompe nesta FD para constituí-la em lugar de evidência discursiva (...)* (1997b, p. 314).

Pêcheux nos diz que é neste momento de seu pensamento que a concepção de formação discursiva fez desaparecer o conceito de máquina estrutural fechada, em decorrência das influências sofridas nas FDs pelo contexto exterior. O autor complementa que o sujeito decorrente desta forma de pensar é cunhado como produto da *maquinaria da FD com a qual ele se identifica* (1997b, p.314).

No final de Semântica e Discurso – uma crítica à afirmação do óbvio, no anexo escrito posteriormente, Pêcheux começa a realizar uma crítica às considerações efetuadas no decorrer do seu trabalho, principalmente quanto à questão do sujeito dono da sua fala, abrindo caminho para o estudo iniciado na terceira fase da AD. O autor baseia-se na leitura que Lacan faz dos conceitos freudianos, para referir-se ao inconsciente e às suas formas de manifestar-se, através de lapsos e atos falhos, entre outras, que serão desenvolvidas na terceira fase da AD. Isso evidencia a presença da heterogeneidade no discurso.

Na terceira época (AD-3), Pêcheux enfatiza a *heterogeneidade enunciativa*. Essa remete a produção do discurso à presença de um outro na linguagem, o qual é concebido como figura receptora da demanda do sujeito, mesmo que esse outro seja ele mesmo (Teixeira, 1997)<sup>13</sup>. Teixeira nos diz que a terceira fase da AD compreende os três anos finais do percurso de Pêcheux. Segundo a autora, na terceira fase é elaborado o equívoco do sentido. Segundo esse conceito, o sujeito apresenta falhas ao falar, pois ele não tem como dominar o que diz. Assim, há uma ênfase na subjetividade, acabando com o preceito de uma perspectiva, dominante na época, de o sujeito *ser transparente a si mesmo* (2000, p.18).

---

<sup>12</sup> A obra de Pêcheux que marcou esta segunda época é intitulada “Semântica e Discurso: uma crítica à afirmação do óbvio” (Pêcheux, 1995) que foi publicada em francês sob o título de “Les Vérités de La Palice”.

<sup>13</sup> “O discurso – Estrutura ou Acontecimento” é a obra de Pêcheux que delimita o início desta terceira fase (Pêcheux, 1997a).

Pêcheux (1997a) salienta que uma fala casual pode abrir espaço para que a dúvida apareça nos enunciados proferidos, desestabilizando a falsa ilusão do indivíduo de ser regente absoluto de seus atos. Em trabalho posterior, Pêcheux reforça esta afirmação, ao concluir que, quando o sujeito falha, transparece a castração simbólica (marca inconsciente)<sup>14</sup> que permeia a construção do sujeito. *Essa ferida narcísica... constitui a estranheza familiar à qual todo sujeito humano é confrontado* (1999, p.13).

Assim, estudarei principalmente a 3ª época da AD. Tal época compreende um sujeito não dono do seu dizer, que comete “tropeços”. Esses tropeços podem auxiliar a compreender o que está se constituindo como uma prática docente nas turmas de progressão das escolas do município. Analisei o discurso pedagógico com base nesses pressupostos.

Jacqueline Authier-Revuz se dedica a estudar as formas como a presença do outro aparece no discurso, revelando o não domínio do sujeito sobre aquilo que fala. Para isso, a autora distingue duas formas, as quais são trabalhadas através dos conceitos de heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva. *No fio do discurso que, real e materialmente, um locutor único produz um certo número de formas, lingüisticamente detectáveis no nível da frase ou do discurso, inserem, em sua linearidade, o outro* (1982, p.2).

Lacan, ao definir o outro, nos diz que: *é seu semelhante, seu próximo, seu ideal de [eu], uma bacia? Isso tudo são outros* (1954-1955, p. 15). Roudinesco e Plon salientam que o outro escrito com letra minúscula<sup>15</sup> refere-se *ao lugar da alteridade especular... cunhou uma terminologia específica (Outro/ outro) para distinguir o que é da alçada do lugar terceiro, isto é, da determinação pelo inconsciente freudiano (Outro), do que é do campo da pura dualidade (outro)...* (1998, p.558). É na relação com o outro que o sujeito se constitui como sujeito desejante.

Authier-Revuz (ibid), ao longo do seu trabalho, definiu formas lingüísticas de se detectar a heterogeneidade mostrada através dos discursos: o discurso direto, o indireto, as aspas, as glosas, o retoque, o ajustamento, etc. Em todas estas formas, o enunciador utiliza o discurso do outro como se fosse seu, tornando-se assim um porta-voz da fala alheia. A heterogeneidade constitutiva não está marcada lingüisticamente, ou melhor, a presença do

---

<sup>14</sup> A castração simbólica será explicada na seção referente à construção do sujeito psíquico e a aprendizagem escolar.

outro não é vislumbrada nas marcas lingüísticas, como acontece no caso da heterogeneidade mostrada. A autora faz uma derivação ao dizer que, para se fundamentar a heterogeneidade mostrada, deve-se ter como suporte a constitutiva. Para conseguir tal feito, fundamenta-se em Bakhtin e Freud (Lacan). Quanto a isso, Teixeira (2000) diz que este suporte está alicerçado fora do campo lingüístico, em teorias que apresentam formas de heterogeneidade, tanto na compreensão à palavra, quanto na compreensão do sujeito. Para complementar o exposto por Teixeira, recorro às palavras de Authier-Revuz:

*É nesta perspectiva lingüística que eu procuro o apoio e a ancoragem de duas abordagens não-lingüísticas da heterogeneidade constitutiva da fala e do discurso: o dialogismo do círculo de Bakhtin e a psicanálise (através da leitura de Freud, marcada por Lacan). Os trabalhos de Bakhtin estão fundamentalmente inscritos no campo semiótico e literário; a psicanálise tem por objeto o inconsciente (1982, p. 12).*

Maingueneau (1997) no livro Novas Tendências em Análise do Discurso, explica que a heterogeneidade mostrada pode ser resgatada a partir dos diferentes lugares nos quais a enunciação se faz presente. Já a constitutiva não pode ser detectada no fio do discurso, mas podemos ter acesso a ela tomando como base o interdiscurso que remete às formações discursivas que o constituem.

Mutti (1997), referindo-se à produção de sentidos pelos professores e alunos na escola, reforça a importância de levarmos em conta o papel da historicidade, para obtermos um melhor entendimento do processo que se estabelece entre o sujeito e a língua na elaboração de sentidos. Segundo a autora, é através da historicidade que o sujeito é desafiado a significar. Ele realiza sua capacidade, a partir das experiências vivenciadas no seu cotidiano. Sendo assim, as palavras são tomadas de empréstimo, do que já estava estabelecido anteriormente, para que ele as empregue com sentidos sempre novos.

Cumiotto relata uma experiência, em uma escola de periferia, que foi construída para resolver os problemas da comunidade. A autora cita um exemplo do discurso que veiculava na comunidade: *a escola que viria dar segurança e alimentação aos filhos de pais trabalhadores*

---

<sup>15</sup> O Outro, escrito com maiúscula, será definido posteriormente.

(2002, p. 74). Assim, o alimento foi tomado como um dos significantes fundadores. A nutrição do corpo tomou o lugar da nutrição intelectual.

Após dois anos de funcionamento da instituição, Cumiotto foi chamada a intervir, pois o sintoma que estava instaurado era o da não-aprendizagem das crianças. Havia um questionamento dos profissionais que ali trabalhavam sobre o não-aprender, mesmo com as condições materiais que acreditavam ser as melhores da região. Mas o nível de aprendizagem era considerado inferior ao das demais instituições. O que estaria acontecendo?

*Somente no decorrer do trabalho com toda a escola, é que pudemos escutar que esse sintoma (a não-aprendizagem) revelava a verdade dessa escola. É claro que o objetivo daqueles que a idealizaram, ou ali trabalharam, não era apenas a alimentação, mas a repetição do significante alimentação foi fazendo cadeia, a ponto de fazer obstáculo à tarefa de aprendizagem, à revelia do desejo e das boas intenções das pessoas envolvidas (2000, p. 75).*

Percebi como o discurso veiculado é importante na construção, também subjetiva, de uma instituição escolar, e como dele fazemos parte. O discurso pedagógico é o que constitui a escola.

### 5.1.2 O discurso e o discurso pedagógico na Análise de Discurso

Como falo em discurso ao longo de todo este trabalho, apresento minha definição de discurso.

Para Maingueneau, Pêcheux utiliza-se de Foucault para definir discurso como *um conjunto de enunciados que dependem da mesma formação discursiva* (1998, p. 45). Já Orlandi (1999a, p. 21) ressalta que *a linguagem serve para comunicar e para não comunicar. As relações de linguagem são relações de sujeitos e de sentidos e seus efeitos são múltiplos e variados*. Segundo a autora, é a partir disso, que se salienta a importância dos sentidos produzidos por quem fala.

De acordo com Maingueneau (1998), foi Pêcheux quem definiu como condições de produção o ambiente material e institucional do discurso, sem esquecer das representações imaginárias que surgem das falas produzidas anteriormente, seja de forma falada ou ouvida pelo sujeito. Orlandi (1986) salienta que Pêcheux valorizava as condições de produção para a construção do enunciado. Para ela (1999a), as condições de produção abrangem o sujeito, a situação e a memória. Esta última é fundamental para desencadear todo o processo que se desenvolve na construção do discurso.

O conceito de condições de produção acaba remetendo a outro, o de intertextualidade. Maingueneau define intertextualidade como *um conjunto das relações explícitas ou implícitas que um texto mantém com outros textos* (1998, p.87).

Não devemos confundir intertextualidade com interdiscurso. O interdiscurso, segundo Orlandi:

*... é definido como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente. Ou seja, é o que chamamos memória discursiva: o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada da palavra. O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada* (1999a, p. 31).

Serrani-Infante (1998) entende o interdiscurso como uma não-linearidade. Isto remete à dimensão vertical do discurso, contemplando assim as formações discursivas, que estão interligadas. Orlandi nos diz que, quando o sujeito se reconhece com temas que são abordados, havendo uma certa identificação, trata-se do interdiscurso, que surge como um saber discursivo. *Assim nos filiamos a redes de sentidos, nos identificamos com processos de significação e nos constituímos como posições de sujeito relativas às FDs...* (1998b, p. 206).

Orlandi (1998a) atribui à FD a possibilidade de se desvencilhar das marcas fechadas do estruturalismo, mas sem perder o ponto de vista “não-conteudista”, em relação ao sujeito e à história. Em outro trabalho, ela argumenta que as FDs delimitam um posicionamento, mas não a complementam de significado. Elas foram formuladas pelas *diferenças, pelas*

*contradições, e pelo movimento* (1994b, p.11). A autora acredita que Pêcheux utilizou-se das FDs para lidar com a diversidade que existe na linguagem, e que estes dois se organizam no discurso para formarem os efeitos. Já Indursky (1998), ao falar das FDs, refere que, em nossa sociedade, existem diversas FDs inter-relacionadas, determinando com isso diferentes *matrizes de sentido*.

Quanto ao aspecto social, Orlandi (1994a) salienta que para a AD não é necessário conhecer dados sociais de determinada sociedade. Importa como eles são percebidos por ela. Ela se refere aos papéis sociais esperados dos sujeitos, como o que é ser uma mãe ou um professor. Estas formações imaginárias são criadas em decorrência das relações estabelecidas no ambiente social.

Já defini anteriormente o que é discurso na AD. Contudo, o que é o discurso pedagógico? Tomei como referência Mutti que diz:

*O discurso pedagógico é aquele que se vincula à instituição escola, na qual atuam protagonistas com seus papéis determinados: professores, alunos, diretores, pais, familiares... Numa dimensão mais ampla, esse discurso atinge toda a sociedade, compreendendo todos os que de algum modo reconhecem a existência da escola na vida social, incluindo-se aqui também os que dela foram excluídos* (1997, p.30).

Orlandi, no livro A Linguagem e seu Funcionamento, também se propõe a desenvolver o discurso pedagógico. A autora salienta que, partindo-se de uma premissa que permita conceber o discurso a partir do seu modo de funcionamento, podemos definir três distintos modelos de discurso: o lúdico, o polêmico e o autoritário. Para isso, devemos tomar *como base o referente e os participantes do discurso, ou seja, o objeto do discurso e os interlocutores* (1987, p. 15). A autora insere o discurso pedagógico no último tipo de discurso, o autoritário. Que motivo leva Orlandi a definir o discurso pedagógico como autoritário?

Para podermos entender seu ponto de vista, devemos considerar os processos que estruturam um texto qualquer, que são denominados de polissêmico e parafrástico. Estes processos são responsáveis pela formação de um texto.

Brandão (1998) refere que a ponte entre a língua e o discurso é realizada pela formação discursiva através de duas formas de funcionamento: a paráfrase e o pré-construído. A paráfrase é definida como um campo no qual os enunciados sofrem transformações, mas com o objetivo de manter a identidade destes, sem sofrerem mudanças: o que varia é a forma como é dito. Associado a isto, Orlandi (1999b) acresce o processo polissêmico, que é referido para demonstrar que podem existir sentidos diversos. O pré-construído, segundo Brandão (1998), nos leva àquilo que já foi construído anteriormente, separadamente de quem enuncia.

No discurso lúdico, o objeto do discurso é visto como uma coisa manifesta e os interlocutores são convocados a reagir a esta presença. Já no discurso polêmico, o objeto também se faz manifesto, quando busca exercer uma coerção ao chamado referente, norteando sua forma de perceber e verbalizar.

No discurso autoritário, o referente não está presente, sendo apagado pela fala. Orlandi (1987) salienta a não-presença de interlocutores, mas sim de apenas um agente, que domina a situação estabelecida.

Outra autora que destaca a presença do discurso autoritário no contexto escolar é Barreto. Segundo ela, existe um exagero quanto à não-diversificação de sentidos. Há uma *valorização da uniformidade (mesmo que superficial), confirmando o já-dito, seja com outras palavras (via paráfrase), seja como mera repetição* (1994, p. 157).

Orlandi (1987) apóia-se em Roland Barthes para reforçar a relação do discurso autoritário com o discurso veiculado na escola. O que está presente é um discurso que promove uma cultura voltada para o reforço do erro, com o decorrente sentimento de culpa que assola os alunos.

Maingueneau (1997) ressalta que não devemos nos deter na palavra escola como se esta tivesse sentido único. Quando falamos em escola, devemos ponderar que esta pode remeter a diferentes concepções, desde um prédio até uma prática. O que acaba dando o sentido no qual o termo é utilizado é o próprio enunciador, quando este se manifesta. Na mesma direção, Orlandi (1990) refere que na Análise de Discurso os sentidos não são estanques: eles apresentam uma certa mobilidade. Esta mobilidade é necessária para que a identidade dos sujeitos seja construída.

Tomemos como exemplo Mariane (1998). Ao descrever uma experiência de prática de ensino com crianças de classes populares, percebeu que, quando se pensa em registrar uma fala, esta geralmente é feita na escrita tradicional, considerada mais correta. Com isso, acaba-se (mesmo que se considere a cultura de determinada comunidade) reproduzindo os sentidos pré-estabelecidos de uma classe dominante.

A partir da definição do que é o discurso pedagógico, podemos tentar compreender o discurso que circula no ambiente escolar, bem como buscar formas de (re) pensar o cotidiano das nossas escolas. Se todos são responsáveis direta ou indiretamente pelo discurso que é difundido na sociedade sobre a escola, ninguém pode se eximir do que é proclamado sobre a instituição como um todo, por todos aqueles que expõem sua opinião. É possível tentar mudar o que é difundido, para formar sujeitos capazes de construir novos sentidos, em contrapartida aos já pré-estabelecidos.

## **5.2. A transferência no ambiente escolar**

A transferência no ambiente escolar deve ser tomada como um dos pilares do processo educacional, se o objetivo é realizar uma análise via Psicanálise. Assim é possível verificar as inter-relações (inconscientes e não somente as conscientes) que estão se construindo na sala de aula e na escola como um todo.

A AD possibilita uma análise não linear da fala das educadoras. Torna-se possível “ler nas entrelinhas” o que elas falam e buscar compreender o que pode estar se estabelecendo como prática docente nas turmas de progressão da escola ciclada.

Por que busco chamar a atenção sobre o entendimento da sala de aula à luz do conceito de transferência? Explicarei inicialmente o conceito para posteriormente descrever sua importância no contexto educacional.

Freud começou a confrontar-se com o fenômeno da transferência a partir do insucesso do tratamento catártico de Anna O., realizado inicialmente por J. Breuer, que utilizava a hipnose (Chemama, 1995; Laplanche e Pontalis, 1998). No caso Dora



(Fragments da análise de um caso de histeria), Freud (1905) define “transferência” como reedições de pulsões e fantasias que foram despertadas e tornadas conscientes no decorrer do tratamento analítico. Sua principal característica é a substituição de uma pessoa que fez parte da infância do paciente pela pessoa do analista. Lacan, no Seminário I – Os Escritos Técnicos de Freud ressalta que a transferência se faz presente verdadeiramente *quando a imagem que o sujeito exige se confunde para o sujeito com a realidade em que ele está situado* (1953-1954, p. 274). No Seminário XI – Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise, Lacan (1964) inclui o paciente e o seu analista no fenômeno da transferência. Ele associa a transferência ao desejo - esse último seria fundamental para a estruturação do ser humano. O desejo é o propulsor da transferência.

Fora da situação de análise, no ambiente escolar, por exemplo, como podemos compreender a transferência? Segundo Chemama:

*Fora da situação de análise, o fenômeno de transferência é constante, onipresente nas relações, sejam elas profissionais, hierárquicas, amorosas, etc. Nesse caso, a diferença com aquilo que ocorre em uma análise está em que os dois parceiros estão presos, cada um por seu lado, a sua própria transferência, da qual, com muita frequência, não tem consciência; motivo pelo qual não é organizado o lugar de um intérprete, tal como o encarnado pelo analista, na situação de um tratamento analítico* (1995, p. 217).

Kupfer (1995), ao referir-se ao fenômeno da transferência nas relações estabelecidas em uma sala de aula, salienta que o docente pode representar a figura a quem será remetido o afeto proveniente de seu aluno, por ser o objeto de transferência que se estabelece. Ainda conforme a autora, o que se transfere são as vivências ocorridas precocemente com as figuras de seus pais. Lacan no Seminário VIII – A transferência, *ressalta que a transferência, em última instância, é o automatismo da repetição* (1960-1961, p. 173). O que será que o autor quer dizer com isto? Talvez seja ao que Kupfer se referia anteriormente. O aluno repete o afeto vivenciado na primeira infância no seio familiar.

Monteiro diz que o paciente ao se analisar remete ao seu analista um saber sobre o que lhe falta. Já o educador é o depositário a quem o aluno deve endereçar um saber sobre as coisas do mundo, saber esse a que só seu mestre deveria fornecer a resposta. *Para o aluno, o professor é aquele que sabe sobre o seu desejo: ele é o sujeito suposto saber* (2000, p. 113). Com isto, o educador torna-se representante do falo (do poder). Lacan no Seminário XI refere que, quando existe *em algum lugar o sujeito suposto saber... há transferência* (1964, p. 220).

Monteiro (2000), em outro trabalho seu, ressalta que é importante para profissionais de áreas “afins” à Psicanálise tomarem conhecimento do fenômeno da transferência como forma de conhecer como o ato educativo se constitui, mas não como uma prática pedagógica.

Mrech, ao trabalhar o conceito de transferência no seu livro Psicanálise e Educação: Novos Operadores de Leitura, salienta que existe concepção errada da transferência, que acaba reduzindo-a a *uma relação no aqui e agora... Na verdade, o que a transferência estabelece é algo muito maior. É da ordem da criação... Esse “algo” que a transferência tece é a própria realidade psíquica do sujeito, ou seja, a sua estrutura de funcionamento* (1999, p. 63).

Essa transferência ocorreu, como vimos, na seção anterior referente à Psicanálise e à Análise de Discurso, algumas considerações iniciais, no momento em que a menina referiu que sua professora seria a mãe da observadora (eu). A professora se desconcertou e tentou mudar o impasse que se estabeleceu, dizendo que a pesquisadora seria uma irmã sua, mas a turma não concordou.

Os afetos revividos são constantemente observados em sala de aula, e se expressam através dos atos falhos, quando alunos chamam professores de pai e mãe, por exemplo. Parece que o que está em jogo é o afeto que permeia a relação transferencial que se estabelece, pois, do contrário, não teríamos meninos chamando as professoras de pai. Nesse sentido, Lacan diz que *o fenômeno da transferência é ele próprio colocado em posição de sustentáculo da ação da fala* (1960-1961, p. 175).

Freud (1921), em Psicologia das Massas, salienta o papel do inconsciente na vida cotidiana. A forma de se relacionar com o outro, segundo ele, recebe influências do inconsciente. Este apresenta, na sua formação, aspectos herdados dos antepassados. Por isso, ao se falar na construção da identidade de todo o sujeito, é preciso considerar que as relações estabelecidas por ele recebem influências. Geralmente, elas não são apreensíveis e reconhecíveis pela consciência.

Mauco inicia a conclusão do seu livro, Psicanálise e Educação, reforçando a importância dos aspectos inconscientes que influenciam nossas relações com outras pessoas. Tomemos a relação que se estabelece entre o professor e seu aluno.

*O diálogo do educador e da criança é duplo. Exprime-se em dois planos, inconsciente e consciente, que mutuamente se ignoram. É, portanto, na realidade, um diálogo a quatro vozes. A energia psíquica dos desejos que ficaram inconscientes no adulto e na criança determina mais profundamente a natureza da sua relação do que o pode fazer o diálogo verbalizado (1967, p.191).*

No caso da turma B, a professora nova (professora B), quando realizava observações na sala, antes de assumir a turma, referiu que “estava apaixonada por eles”. Num outro momento, esta mesma professora declarou que um menino, que apresentava muitas dificuldades de aprendizagem e de relacionamento com a professora e seus pares, era “um amor”. Ele tinha nove anos e diariamente entrava em atrito com a professora referência anterior. O menino subia nas classes, escalava as janelas da sala, brigava com os colegas, dando socos e pontapés e, muitas vezes, se recusava a realizar as atividades propostas. Tudo o que apontava para uma recusa em tê-lo em sala de aula, para ela, se apresentava como um desafio. Esta era a sua forma de lidar com a realidade que se vislumbrava na sua nova prática como educadora: educar alunos de uma turma de progressão.

No meu 11º dia de observação da turma B, o menino brigou com a professora e colocou o seu caderno e as folhas de exercícios que havia em sua pasta no cesto de lixo. A professora nova (B) pediu para que ele retirasse o material do lixo e desse para ela guardar. Ele não quis. Um outro alcançou para a professora. A partir deste momento, ele

começou a se reportar para esta professora cada vez que apresentava alguma dificuldade em fazer algo na sala. Depois que a professora assumiu a turma, ela conseguiu continuar trabalhando com ele, o que acarretou um avanço na relação e no processo ensino-aprendizagem. Este avanço pôde ser percebido através da realização de atividades propostas, nas quais o menino permanecia sentado realizando uma tarefa ou identificando seu nome entre os demais em um cartaz que continha o nome dos integrantes da turma, atitudes que não eram notadas anteriormente.

Em entrevista, a professora B fala sobre sua inserção na turma B:

*- ... eu consegui perceber assim uma afetividade muito grande quanto a minha pessoa e isso era legal, porque eu sou uma pessoa afetiva, eu não consigo chegar lá, dar uma aula e terminou o período eu vou embora, sabe. Eu vivencio isso de estar com eles no meu dia-a-dia. Ah, no fim de semana eu me lembro de alguma coisa, isso é uma coisa minha, então para mim importava essa resposta deles...*

Neste momento da entrevista, a professora fala que trabalha com a afetividade e que não consegue ser diferente - lembra-se dos alunos no final de semana - como se o professor não pudesse ter ou demonstrar seus sentimentos em relação aos seus alunos e tivesse que exercer um trabalho neutro. Sabe-se que é impossível exercer um trabalho sem um dispêndio de energia. Algumas pessoas aparentam um maior envolvimento que outras, mas a neutralidade é difícil de ser alcançada, principalmente com quem trabalha em educação. Além disso, é através da afetividade e do “ligar-se” ao aluno que o trabalho apresenta frutos (transferência).

Por isso, percebo o quanto é importante conhecer as relações inter-pessoais que se estabelecem na sala de aula à luz da transferência. Saber que a troca constante do professor que “cuida” da turma pode dificultar o processo transferencial, tanto do grupo em relação ao seu educador, quanto do educador em relação a seus alunos, é de suma importância para o entendimento da dinâmica de sala de aula.

Para que a transferência circule, deve haver uma relação transferencial estabelecida entre educador e educando. Como posso pensar na circulação da transferência quando não há uma pessoa só (figura do analista) que centralize o afeto que permeia a relação? Os alunos necessitam, então, estabelecer novos laços transferenciais com cada professor novo que assume a turma. É um processo que exige tempo. Um tempo não quantificável em

dias, mas em qualidade de relação, que dificilmente se consolida em um único dia. Os alunos muitas vezes não conseguem confiar em quem entra um dia, só para substituir, pois estaria no lugar do professor deles, que é o mais amado do mundo e eles não podem trair essa confiança, substituindo-o por um outro.

A partir disso, justifica-se a queixa existente, principalmente dos professores volantes, que dizem que não conseguem interagir como gostariam com as turmas que não são suas, quando estão substituindo o professor que está ausente. Concomitantemente, o professor referência também fala que gostaria de estar mais tempo com seus alunos. Quando há substituições, há um estranhamento mútuo. Não só os alunos estranham, o professor geralmente não consegue realizar um trabalho que lhe dê um retorno profissional e emocional satisfatório.

Será que não posso reportar ao que falei anteriormente, sobre o *sujeito suposto saber*? As professoras volantes ou substitutas podem não estar recebendo a demanda que deveria vir dos alunos, já que esta está endereçada ao professor referência da turma? Não é a professora referência que eles devem agradar para poderem receber amor e atenção (saber sobre o que lhes falta)?

Por exemplo, a turma A ficou, durante uma semana, com a professora referência: no período, havia um congresso na cidade, e todos os professores poderiam se ausentar, desde que fizessem uma escala de trabalho. A professora referência resolveu ficar com sua turma, pois ela “sentiu” (transferencialmente) que sua presença era importante para seus alunos. Ela também deve ter sentido que precisava, para si, mais do que um aprimoramento ao nível teórico. Precisava de uma aproximação afetiva maior com seus alunos.

Quando eu retornei para continuar minha observação na turma (eu também havia saído para assistir ao congresso), deparei-me com um grupo calmo, tranqüilo, trabalhando nas suas atividades, bem diferente do anterior. A professora, ao ser questionada por mim sobre tal mudança, disse não saber o que ocorreu. Ela relata sua permanência durante toda a semana em sala de aula, com seus alunos, sem substituições.

Outro exemplo se refere à turma C: a professora referência (E) não tinha problemas em relação a comportamentos chamados “impróprios” de seus alunos. Eles faziam as atividades propostas por ela geralmente de boa vontade, sem questionar muito. Havia, sim, dificuldades com os outros professores, principalmente com a substituta, a professora D. Ela, ao se nomear como estagiária e substituta, não conseguia interagir com a turma e não parecia estar, para os alunos, em um lugar de suposto saber. Seu discurso estava impregnado de falas que remetiam a uma dificuldade constante em lidar com a turma, principalmente por esta não ser a “sua turma”.

Cabe ressaltar que a dificuldade parece ser maior quanto mais houver comprometimento emocional dos alunos, principalmente os de menor de idade. Parece que alguns dos alunos adolescentes já possuem mais possibilidades de se relacionar com mais de um professor. Não há, nesse caso, disputa pelo “amor” deles. Será que o aluno não pode gostar de mais de um professor? Estariam “traindo” quem eles mais deveriam amar, o professor referência, que é o primeiro substituto do amor parental? Eles podem estar reproduzindo a conflitiva edipiana, na qual um dos cônjuges é o rival.

Monteiro aborda essa questão. Mostra *que o aluno está motivado, no encontro com o professor, pela angústia de castração que o faz reeditar nesta situação a posição edípica, idealizando o professor como detentor do falo (aquilo que lhe falta) (...) o professor, por sua vez, atualiza na sua relação com o aluno suas questões narcísicas, tomando o aluno também como representante do falo* (2000, p. 113). É neste jogo que reside a maior dificuldade. Deve haver cuidado para que professor e o aluno não fiquem presos nestas demandas e a falta seja encoberta, pois com isso, a aprendizagem, tanto do professor quanto do aluno, não se fará presente, pois não há a falta que move o desejo, o desejo de aprender de ambos os envolvidos.

Como nos diz Filloux, a articulação do desejo de saber do aluno e o desejo de ensinar do educador são indispensáveis para que a aprendizagem se faça presente. *O que funda o desejo de saber no aluno é assim função do destino das pulsões libidinais ligadas a esse desejo, do modo como se opera sua sublimação* (1999, p. 33).

Laznik-Penot explica o termo pulsão no Dicionário de Psicanálise: Freud & Lacan. Ela refere que Freud considera a pulsão como um conceito limite entre o psíquico e o

somático, já que ela é o representante psíquico das excitações provenientes do interior do corpo (1997, p. 210). É no trabalho de 1915, intitulado A Pulsão e os Destinos da Pulsão, que Freud refere que a pulsão é uma energia decorrente do corpo, que age também sobre o psíquico. O autor faz uma distinção entre a pulsão e a necessidade. A necessidade pode ser saciada, como, por exemplo, tenho sede, tomo água. Já a pulsão é uma força constante, que pode ser abrandada momentaneamente, mas sem uma total extinção. A pulsão não exerce sua força momentaneamente, mas sim, constantemente.

Neste mesmo trabalho, Freud refere-se a termos que empregamos quando o assunto é pulsão: a pressão, a finalidade, o objeto e a fonte. Por pressão, entendo a soma de força que a pulsão apresenta ou a quantidade de exigência de trabalho que ela tem. A finalidade de uma pulsão é sempre a satisfação, que pode ser almejada pela repressão do estado de excitação da fonte de que provém a pulsão. É por intermédio do objeto que a pulsão pode alcançar sua satisfação, mesmo que parcial. E a fonte da pulsão é o processo somático que se desenvolve em um órgão ou em uma parte do corpo. É representado na vida anímica pela própria pulsão.

A partir disso, Freud nos aponta que a pulsão pode ter quatro diferentes destinos. O primeiro é a transformação no contrário, através de dois diferentes processos: a transição da atividade em passividade ou a transformação de conteúdo (o principal exemplo é a transformação do amor em ódio ou o ódio em amor). No segundo destino, a pulsão retorna para o próprio sujeito. O terceiro é a repressão, no qual o conteúdo ou a idéia são reprimidos. Roudinesco e Plon dizem que *em Psicanálise, a repressão é uma operação psíquica que tende a suprimir conscientemente uma idéia ou um afeto cujo conteúdo é desagradável* (1998, p.659). O quarto destino da pulsão, segundo Freud, é a sublimação, aceito melhor pela nossa cultura, pois há deslocamento da força para objetos pertencentes a nossa cultura, o que é valorizado pela sociedade como um todo. Um exemplo é a própria educação, na qual as pulsões são direcionadas para a aprendizagem.

Temos o exemplo, em sala de aula, do menino que chupava o dedo. Do que ele tinha fome, que precisava ser abrandada? O que poderia representar para ele, na história dele, o chupar o dedo? Percebi que ele se acalmava, diminuía a pressão da sua pulsão com tal comportamento. Geralmente, após brigar com colegas e ser separado pela professora dos demais, também manifestava tal atitude. Como nos diz Lacan,

*ao registrarem a agressividade do sujeito em relação a vocês, e até ao mostrarem uma certa perspicácia ao reconhecer nela, de um modo contrastante, a “necessidade de amor” (...). Acaso não sabemos que nos confins onde a fala se demite começa o âmbito da violência, e que ela já reina ali, mesmo sem que a provoquemos (1954, p. 376)?*

O que ocorre rotineiramente no ato de educar? Há a necessidade de se abrandar a pulsão. Uma dessas formas é através da aprendizagem. Conforme Mello, a sociedade contemporânea parece estar em crise de identidade. As crenças devem ser fornecidas, para que eu possa apostar em algo para o futuro, almejar algumas coisas que sejam importantes, *já que a violência das pulsões desorganizadas encontra-se com a violência de uma sociedade em crise de valores. A escola, enquanto instituição humana voltada para a cultura, tem a tarefa precípua de veicular estes elementos (2002, p. 50).*

Associa-se ao estudo das pulsões outros dois conceitos que Freud cunhou: o princípio do prazer e o princípio de realidade. Ao trazer à tona tais princípios, Freud buscou reconhecer que a busca do prazer via o princípio do prazer seria dar livre curso às pulsões. Freud, no trabalho intitulado Formulações sobre os Dois Princípios do Funcionamento Mental (1911), apresenta os processos primários, como resíduos da fase evolutiva em que eram os únicos, sofrendo a ação do princípio do prazer. Objetivando o prazer, há uma fuga da atividade psíquica que provoca o desprazer. Entretanto, concomitantemente, surge o princípio de realidade, que visa a trazer para o sujeito a realidade exterior. Frente à realidade que se apresenta o sujeito deve reagir.

No caso das turmas observadas, há exemplos de alunos que, muitas vezes, não conseguiam lidar com a realidade que lhes era apresentada e buscavam refugio no seu mundo interior ou em atitudes agressivas, sem conseguirem se direcionar para a aprendizagem formal. Como no caso do menino da turma A, que chupava o dedo (já analisado anteriormente), bem como do menino que agredia a professora, quando algo o ameaçava (turma C).

A partir disso, na próxima seção, pretendo discutir as dificuldades que se fazem presentes na sala de aula. Muitas vezes essas dificuldades acabam refletindo-se no



comportamento dos alunos, que podem ser rotulados pelo discurso veiculado na escola como indisciplinados, sem controle, etc.

### 5.3 A indisciplina no contexto de sala de aula

A indisciplina na escola está diretamente associada à disciplina. Como é vista e trabalhada na escola a disciplina e a indisciplina? Parecem indissociáveis. Para alguns educadores, a indisciplina está associada à não-aprendizagem, isto é, ao fracasso que assola os alunos das turmas de progressão.

Barbosa e Xavier realizaram uma revisão do conceito de disciplina na história da educação e constataram que, ao longo dos tempos, o conceito expressa *o contexto sociocultural e político das diferentes épocas históricas* (2002, p.27). As autoras partem de Comenius que, no século XVI, publicou, na sua *Didática Magna*, uma concepção de disciplina voltada para corrigir quem se desviava, com o objetivo principal de transformá-lo em um homem disciplinado, capaz de reconhecer que recebeu uma punição que visava o seu bem. No final do século XIX e início do XX, surgem ciências que acabam propondo novas formas de se pensar a educação. Assim, a disciplina também foi revista e repensada, tendo como base a visão política e pedagógica que estava por trás.

As autoras ainda citam Freinet e Marakenko como exemplos. O primeiro diz que a disciplina não precisa ser imposta, quando os alunos executam com paixão o que lhes é solicitado. Haveria um comprometimento natural, sem uma imposição. O segundo, que trabalhou com jovens e crianças órfãs e sobreviventes de guerra, diz que a disciplina é decorrente da educação tomada de forma ampla. A disciplina é desse modo concebida como resultado de uma boa educação, diferentemente *de uma visão de disciplina como sinônimo de obediência e submissão, se passa a uma visão de disciplina como autodisciplina, cooperação com o coletivo (...)* (2002, p. 28).

Medeiros aponta que atualmente os educadores estão se apoiando na indisciplina para tentar explicar o porquê dos alunos não aprenderem. Concomitantemente, surgem tentativas

de saber como então *disciplinar as crianças, como fazê-las observar as normas, o regulamento da escola, para que possam aprender, enfim, como educá-las, tem sido tema central em qualquer conversa entre profissionais da educação* (1997, p. 92). Lajonquière faz uma reflexão sobre a indisciplina na escola, partindo do mesmo ponto que Medeiros. O autor relata a incongruência do comportamento do educador:

*assim, temos que a indisciplina escolar se expande num intervalo de variabilidade que bem pode ir do não querer emprestar a borracha ao colega até o extremo de falar quando não foi solicitado, passando, é claro, pela conhecida resistência a sentar-se “adequadamente” na carteira* (1996, p. 25).

Eizirik salienta que, em pesquisas que realizou com a ajuda de colaboradores em sala de aula, existe o predomínio de atitudes por parte do educador que busca controlar o comportamento do aluno. É dispendido muito tempo na busca por atitudes, como ficar sentado em sala de aula e fazer silêncio, que deveriam predominar no ambiente. Com isso, as tarefas que têm por objetivo a aprendizagem são quase sempre prejudicadas, pois não há tempo para serem trabalhadas. Ela também refere que o professor é sempre o detentor do poder. Um poder exercido *pelo controle da palavra, do tempo, do comportamento, das notas, pelo olhar, pelos gestos, pelo tom de voz, pela postura; pela ironia e pela agressão sutil* (2001, p. 80).

Nesse mesmo sentido aponta a pesquisa realizada por Finger *et alii* (2003) em uma escola estadual do município de Santa Maria (RS). Segundo a autora, foi constatado violências verbais, principalmente na relação entre o professor e seu aluno, através de palavras humilhantes pronunciadas pelo educador. A relação de poder também foi verificada, o que remeteu a autora a pensar no prejuízo à aprendizagem que poderia acarretar tais atitudes por parte do professor. Cabe ressaltar que, muitas vezes, o professor não considera um ato de violência as agressões que não deixam marcas no corpo, como as verbais (Pacheco e Cunha, 2003).

Para tentar ilustrar como a indisciplina é vista e concebida por alguns educadores, trago um exemplo de uma observação da turma A, na qual a professora responsável não estava e foi substituída por uma que nunca havia trabalhado com os alunos anteriormente.

Quando cheguei na escola, em uma manhã como outra qualquer, fico sabendo que a professora responsável por aquele dia não havia comparecido. Então, fui pedir autorização para assistir à aula da professora substituta, já que eu estava acompanhando a turma. Prontamente a professora me autorizou a ficar o tempo que eu achasse necessário.

Estávamos perto de uma data festiva, e a professora substituta solicitou um desenho livre sobre o tema. Só que o tempo da atividade foi longo demais: das 8:00 às 9:40.

O que aconteceu com o grupo neste período? Trabalhou os primeiros 15 minutos e depois começou a se agitar. Se batiam, se davam pontapés, gritavam, choravam, e a professora falava alto, ordenando que parassem com a bagunça e que fossem fazer a atividade proposta, sentando nos seus respectivos lugares. Deviam desenhar mais um pouco, no mesmo papel e no mesmo desenho. Quanto mais se agitavam mais assustados ficavam e mais se debatiam. Alguns buscavam refúgio perto de mim. Ficavam ao meu redor e me olhavam, como se tivessem pedindo socorro (esta é a minha interpretação do fato). Até que a professora resolveu que a escola forneceria lanche na hora do recreio, o que não era costume, e saiu com a turma para o refeitório. Chegaram lá, viram que não havia o lanche, os alunos se dispersaram e foram para o recreio mais cedo.

Depois do recreio, a professora substituta tentou fazer outra atividade: escrever sobre o que haviam desenhado. Só que ela não sabia o que cada um já conhecia de letras e palavras. O grupo não conseguia responder o que ela achava que deveriam. Havia um estranhamento mútuo. A turma começou a se agitar novamente. E assim foi se desenrolando a manhã.

Como posso falar de indisciplina e disciplina neste contexto? Qual era o comportamento que a professora esperava da turma? O que ela esperava não era muito distante do que eles poderiam corresponder? É claro que eles sempre seriam indisciplinados, a partir do olhar desta profissional. Como poderia ser diferente? E por que eles tinham outras atitudes com a professora deles?

Fica também evidente o despreparo da instituição em fornecer um acompanhamento à professora substituta, apesar de uma professora da escola ter passado pela sala e haver perguntado se ela tinha um plano ou atividades. A professora substituta não tinha a mínima condição de trabalhar com uma turma de progressão. Ela não conhecia o grupo como um

todo, muito menos individualmente. Nada parece ter sido dito sobre os alunos e sobre o que eles estariam aprendendo.

Nesse contexto, cito Barbosa e Xavier novamente. Para os autores, a escola continua chamando de indisciplina qualquer comportamento que fuja do desejado, diverso do que é esperado dos alunos. Parece não haver uma nova compreensão de novos *valores, comportamentos, atitudes que não os hegemonicamente dominantes* (2002, p. 28). Rego (1996) salienta a dificuldade em definirmos o que seja indisciplina, pois a definição não é estanque, depende de toda uma conjuntura social e histórica: depende da sociedade que tomamos como referência, pois até no meio dessa o conceito pode diferir, conforme a grupo social que estamos analisando.

Junqueira *et alii* critica especificamente as turmas de progressão e a nova estruturação:

*as mudanças constantes vêm dificultando a integração pedagógica entre professoras e estudantes e também favorecendo a dispersão destes últimos... é preciso ter presente que cada recomeço supõe a necessidade de um tempo para a reorganização das turmas o que termina prejudicando o espaço real de efetiva execução das tarefas propostas e minimizando o tempo efetivo de estudo* (2002, p. 55).

A autora acredita ser positivo as mudanças educacionais que ocorreram, mas questiona o tempo que a escola como um todo teve, e tem, para poder se adaptar às inovações, principalmente na substituição de professores nas turmas de progressão. Será que o excesso de atividades especializadas e de contingente humano não acaba prejudicando o desenvolvimento e a aprendizagem dos alunos?

Apresento outro exemplo: a professora D, substituta da turma C. Suas dificuldades em se relacionar com os grupos nos quais trabalhava ficaram evidentes durante a entrevista. Ela cita que dificuldades de comportamento, como hiperatividade e agressividade, impedem seu trabalho. Nas suas palavras:

Professora D - *Ah, diversos problemas assim, ah, muita agressividade né. Ah, alunos sem limites, né, ah, deixa eu ver, problema visual também né. Tem duas turmas que eu entro esse ano que tem alunos com problemas visuais, né.*

Parece que ela coloca o problema visual de dois alunos como entrave no processo de ensino-aprendizagem da mesma forma que a falta de limites e agressividade, que ela julga como um comportamento inadequado. É claro que dificuldades visuais em um grau maior atrapalha o processo. No entanto, para isso, se tem professores especializados que tratam de alunos para quem a correção com o uso de óculos não é suficiente. Mas parece que isso não ocorreu. Ela sempre chamava alguém de fora da sala para tentar impor limites ao grupo. Com o tempo, percebeu que pouco resultado havia. Então, começou a tentar conversar com os alunos.

Houve, por parte da educadora, uma retomada do seu saber. Essa educadora acreditou nas suas possibilidades. Como nos diz Cabistani, *temos que a possibilidade de não sucumbir a barbárie passa por valorizar a palavra, tanto do lado de quem supostamente pratica um ato, quanto do lado de quem o interpreta. Sabemos que a violência existe, todo dia ela mostra sua face, mas queixar-se dela e pedir mais segurança não tem mudado as coisas* (2002, p. 53).

E a possibilidade da professora conversar com seus alunos, como uma viabilidade às dificuldades expressas pelos comportamentos agressivos, se deu após um ano do seu ingresso na rede municipal de ensino. A professora era oriunda de um curso de pedagogia e não havia ainda tomado contato com a nova proposta de trabalho. Ela disse:

Professora D - *Aí quando eu iniciei aqui, eu ainda não sabia ah, bem, em certo como é que era o trabalho das escolas municipais, né. Aí com o tempo fui descobrindo, porque ah, quando eu fui fazer meu contra, quando eu fui assinar o meu contrato aqui, junto com a direção, elas me indicaram livros, para mim ler, para mim me informar mais como é que funcionava a escola, né, os ciclos. E na universidade a gente não estava trabalhando ainda com isto, né. Não tinha trabalhado ainda sobre a escola ciclada. Aí com o tempo depois no 5º e 6º semestre a gente foi trabalhar.*

A partir disso, percebo que o saber sobre a escola estava depositado no outro. Era este quem tinha as respostas para as dificuldades. Ao lhe indicar livros e materiais sobre a escola ciclada, a coordenação foi fornecendo um suporte para a construção do seu próprio saber.

Ainda nessa formulação da professora, transpareceu uma valorização do discurso proveniente da academia: *E na universidade a gente não estava trabalhando ainda com isto, né. Não tinha trabalhado ainda sobre a escola ciclada. Aí com o tempo depois no 5º e 6º semestre a gente foi trabalhar.*

Para ela era importante o saber acadêmico. *Não tinha trabalhado ainda.* Em algum momento, iria trabalhar e possuir um saber sobre a escola por ciclos. Parece que a rotina da escola e a troca com outros profissionais que já estavam na escola não foi vislumbrada como uma possibilidade de construir um saber próprio. Isso fica evidente quando, ao final da entrevista, ela indica como possibilidade para a superação das dificuldades da escola o ingresso de profissionais da academia para um trabalho com os alunos. Será que ela começa a supor um saber para si, por também ser proveniente da academia? E isso por si só já não justificaria a melhora que a professora atribui a si do seu desempenho como educadora, que já consegue se sentir mais segura no trato com os alunos da turma?

Ela cita também como exemplo os médicos que, tradicionalmente na nossa cultura, são um exemplo de saber sobre os demais. Eles teriam um saber específico que poderia ser utilizado em favor do coletivo da escola. Como diz Lerner, se referindo à constante peregrinação de pais aos consultórios médicos para dar conta da doença do filho que apresenta dificuldades severas de desenvolvimento emocional, *isso significa dizer que buscam no objeto das neurociências - os neurônios - as respostas para o que fazer e quem é seu filho* (2000, p. 181). Esse não é o mesmo caso da professora que busca na ciência algo que diga o que determinada criança que não aprende tem e como deve ser tratada?

Almeida ressalta que há uma precariedade de acesso ao atendimento psicoterápico de alunos e famílias, principalmente nas escolas públicas do nosso país. Tudo é dificultado pela falta de recursos materiais:

*Nesta exclusão da terapia, os professores, muitas vezes, ou se sentem desamparados e sem saber como dar conta da tarefa de ensino, ou fazem apelo à onipotência do saber e do desejo, correndo aí um duplo risco. Por um lado, o de uma identificação maciça ao sofrimento psíquico da criança e uma captação imaginária ao ideal do bom professor, o que poderá fazê-lo viver a angústia do outro como se fosse sua e buscar a solução dos males que afligem a criança, fazendo*

*como se fosse uma boa mãe/ bom educador... (2000, p. 45-46).*

O discurso da professora foi constituído com base em diferentes lugares, como o discurso acadêmico e o pedagógico, difundido principalmente no ambiente escolar no qual ela se inseriu. Houve uma inscrição na história através da filiação ao contexto em que ela ingressou como profissional.

*- Eu acho que seria interessante também, alunos de outras universidade, sabe, inclusive do magistério, virem e tentarem fazer um trabalho aqui. Eu acho que seria bem interessante, sabe. De repente a direção ou a coordenação buscar sabe, alunos de universidade, da educação e tal, de tentar fazer algum trabalho. Eu acho que seria bem interessante. Para os alunos daqui, né. Até de outras áreas também, né. Medicina.*

Mas será que, com isso, ela também não está remetendo um problema do âmbito escolar para fora dali? Não seria esta também uma forma de se manter saudável emocionalmente, afastando de si o problema e jogando a dificuldade que constataram para o outro resolver? Ou ela estaria tentando mostrar que pode existir uma outra forma de se olhar os alunos das TPs?

Analiso em outro exemplo o uso do verbo *conseguir* pela professora B. O verbo “conseguir” parece estar associado a uma competência, algo que deve ser atingido, mas que não é viabilizado nunca. Remete assim a uma idéia de falácia da própria estrutura que se construiu com a escola ciclada.

Ela também utiliza-se da conjunção condicional se, mostrando que poderia ter uma outra possibilidade, mas sempre tem algo que trava o trabalho. De acordo com Neves, na Gramática dos Usos do Português, *as conjunções condicionais entram nas construções que exprimem o que genericamente se pode designar como condição (...)* Diz-se que a construção *se* apóia basicamente numa hipótese (2000, p.832). Isso remete à escuta do que está sendo dito, para que não permaneçam os entraves que inviabilizam totalmente qualquer possibilidade de mudança do que já estava acontecendo.

Professora B - *Durante muitos momentos as professoras sentavam comigo, a gente fazia nas reuniões de 3<sup>a</sup>. Olha, tais alunos estão precisando. Se tu conseguir... é sempre essa frase padrão, né. Se tu conseguir entrar essa semana, vamos trabalhar com eles, eu estou*

*precisando produção de textos, eles não estão produzindo em aula, mas eu sei que eles sabem fazer. Vê o que tu consegue...*

A professora parece ter identificado a dificuldade. Dizia ter conhecimento que seus alunos dominavam tal conteúdo, mas não conseguia realizar o proposto. Parecia estar paralisada.

A professora E, da turma C, também relatou suas dificuldades e utilizou-se da conjunção se com a mesma conotação que a professora anterior.

*- Tem o (nome do menino), por exemplo. O (nome do menino) é um guri muito querido, um amor, um amor. Só que ele tem problemas motores, tu viu né, aquele dia. Eu chamei a mãe. Pedi para ela encaminhar, porque ele precisa fazer algum tipo de atividade, psicomotora, sei lá. Para desenvolver isso, porque tu não consegue ler o que ele escreve. A letra dele é muito difícil, né. Então isso aí tinha que ter todo um trabalho, se eu pudesse, se eu tivesse tempo, eu poderia fazer, grafia das letras com ele, movimento. Só que não dá. Atividades de movimento de mão mesmo, de pegar coisas. E isso a escola também não tem como dar conta, não dá conta. Não encaminha, não exige que a mãe encaminhe, então vai ficando. O guri vai ficando, o guri já tá com 12 anos. Né. Agora, que. Ontem que eu percebi que ele tá começando a ler. Só que são coisas. O problema vai ficando dentro da sala de aula. Na verdade turma de progressão, é para esses tipos de criança. Só que a turma de progressão não tem nenhum, um apoio extra de uma turma normal, não tem.*

A professora ainda utilizou-se da palavra ficando em momentos diversos da sua fala, mostrando o quanto o problema permanecia sem solução, como se fosse deixado ali, ficando, para alguém resolver. Quem? E o tempo vai passando, transcorrendo. E o professor parecia cada vez mais imobilizado na sua prática.

Saldanha (1997) apresenta um outro exemplo, a partir de sua experiência em uma escola pública. Segundo a autora, os professores apresentavam uma queixa constante de incapacidade para lidar com seus alunos, que eram agressivos e que não respeitavam os professores e nem os bilhetes mandados para casa. Fontes (1999) também ressalta que tanto os pais quanto os docentes, em nossa sociedade, foram retirados do lugar de detentores do saber, no que se refere ao modo como devem educar.

Parece que o saber do educador estava alicerçado também na possibilidade dele ser professor de uma turma que não apresentasse dificuldades no processo educacional como um todo. O desejo de ter uma turma homogênea, sem dificuldades nenhuma, parece ser uma



constante no discurso do educador. A professora E, referência da turma C, iniciou sua entrevista falando exatamente sobre isto.

*- É uma turma bem heterogênea, né, porque. Tu vê que eu tenho alunos que com ah, dificuldades físicas, né, eu tenho o (nome do menino) que teve, que tem, tem uma síndrome, né. Tem a (nome da menina) que é feto-alcóolica, ela tem 11 anos, né, tem toda aquela história, né, já, já é uma menina que tem uma certa idade, mas tem um corpo de oito anos, sete anos, tem dificuldades de aprendizagem. Tem o (nome de um outro menino) que é um guri sem dificuldade de aprendizagem, mas que eu acho que é hiperativo, né. Tem o (nome de outro menino) que tem um sofrimento emocional assim regressivo muito grande. Que é um guri que não tem controle.*

Parece que ela está explicando as dificuldades dos alunos e a conseqüente impossibilidade sua de lidar com todas essas dificuldades. O professor precisa sair dessa posição de incapacidade para conseguir realizar um trabalho, com as turmas de progressão, que seja satisfatório para si mesmo, bem como exigir seus direitos, mobilizando a comunidade escolar em torno de tal intuito.

No estudo descrito por Saldanha anteriormente, os professores, ao se queixarem, começaram a falar de seus próprios sofrimentos, referenciando-se através destes. Com isso, a dívida passa a ser do outro, o que impossibilita a mudança do sintoma instaurado. *O professor não fala mais de um lugar de saber, mas da impossibilidade* (1997, p. 154). A autora salienta a necessidade de um saber do docente para que a educação se torne viável. Para que o desejo advenha, é necessário que se acredite nesse saber, que se torna superior. No entanto, o professor não pode se prender somente a essa superioridade, pois o aluno pode se decepcionar com isso.

#### **5.4. (Re) estabelecendo o laço com o social: a inserção do aluno “excluído” na escola regular**

Falar sobre os alunos das turmas de progressão implica em vislumbrar para estes a possibilidade de inserção na escola. São alunos, como já posto anteriormente, excluídos. Excluídos de terem uma possibilidade como sujeitos. Excluídos de serem cidadãos, terem os direitos mínimos garantidos.

Além disso, como Meira salienta, a criança, ao ingressar na escola, está realizando sua inserção no social. Por isso, o professor torna-se referência para ela. O professor passa a ser o representante das figuras parentais, primeiramente investidas pelo infante. Os colegas, por sua vez, são tomados como referenciais, por fazerem parte do grupo de iguais. *A criança passa a supor que o professor será alguém capaz de lhe transmitir um saber, mas saber que se encontra inscrito em sua rede imaginária e simbólica. Ou seja, não há um rompimento com os laços parentais, com a referência que é constituinte, para a criança, de sua subjetividade* (1998, p. 79).

Cito, como exemplo, para ilustrar a importância da vida escolar para estas crianças, uma observação realizada no primeiro dia de aula na turma A. Após a minha apresentação para a turma, constatei que, perto de mim, crianças folheavam um livro de ciências esquecido em cima de uma mesa por alunos de outra turma. Havia três alunos olhando e descobrindo ilustrações sobre a gestação de um feto humano. Começaram a rir. Um deles revelou que não sabia que era assim.

Foi um momento descontraído. Elas olhavam em direção a mim, buscando saber se estava realmente percebendo o que elas faziam, ao invés de realizarem a atividade proposta pela professora. Era algo tomado por elas como proibido, que proporcionava muito prazer. A curiosidade por conhecer como somos, de onde viemos, tomou o grupinho. Falavam de seus pais, do chá de fraldas feito pela mãe de uma das meninas, que havia sido pintada pelos convidados na época (isto reforça o quanto existe aprendizagem para além do que é direcionado pela professora). O grupo de iguais é participante e não pode ser ignorado, quando falamos em processo ensino-aprendizagem.

Uma outra menina com comportamento muito aquém do esperado para sua idade não se permitiu olhar e saiu do grupo. Ela estava, na época, com nove anos de idade e parecia não ter nenhuma noção do alfabeto e dos números. A professora referência se dizia impotente frente às dificuldades apresentadas por esta aluna, pois não havia nenhuma atividade que apresentasse algum resultado. Esta aluna se fazia de cachorrinho pela sala, desligava-se das atividades em vários momentos, apresentava condutas estereotipadas, como o “flapin”, e movimentos com a cabeça em ritmo acelerado.

A professora dizia que acreditava que o convívio com os colegas era o único ganho que sua aluna tinha ao frequentar uma escola. Kupfer (1996) ressalta a importância da escola para estas crianças, rotuladas como diferentes das demais, pois o não ingresso contribui para sua segregação na sociedade. Ela aponta dois aspectos para mantê-las afastadas do ambiente escolar. Antes não se acreditava que essas crianças pudessem aprender, por apresentarem comportamentos estranhos, o que poderia dificultar o convívio com as demais. E acrescenta que, além do convívio com os pares, a aprendizagem formal pode ser vislumbrada, pois é freqüente encontrarmos nestes alunos o que denomina de ilhas de inteligência, referindo-se a algo no intelecto que permanece ileso às intempéries do desenvolvimento intelectual do infante.

Quando a menina se fazia de cachorrinho, assumia tal comportamento como se fosse realmente um animal para seus colegas. Essa aluna não conseguia sair da brincadeira, a não ser a partir da intervenção física e verbal da professora, que a segurava e a convocava verbalmente a parar (o cachorro é um animal doméstico, bem domesticado, que convive com o seu dono e está ao seu lado, sem poder questionar, apresentando um amor incondicional).

A história de vida desta menina parece contribuir para estas constatações. As palavras da professora referência, em entrevista, refletem a dificuldade de ajudá-la. Segundo suas próprias palavras: *Assim a gente está numa briga agora, com essa mãe adotiva. Porque eles abandonaram ela total. Ela não tem nenhum atendimento agora. Ela não vem para a SIR, ela não vem para o laboratório, ela não tem mais nada. Aí eu conversei com a mãe, com essa mulher e perguntei e falei para ela. Então a mulher disse assim: que não adianta investir na (nome da menina), que era um caso perdido, que, não adiantava que ela era, ela era abobada das idéias que nem o pai dela, que era de família, que eles não iam fazer nada.*

A menina evitava mostrar o que reconhecia de palavras e letras. No 10º dia de observação, a menina foi até o quadro e escreveu a palavra voa, leu e depois a apagou. Parece que não queria que alguém soubesse que ela sabia. Para a família, a menina deveria ser bobinha e não questionar o mundo. Isso era o que sua família (adotiva) esperava dela. A palavra escolhida também era significativa: voar. Voar para ela era proibido. Qualquer outra demonstração daquilo que dominava era interdita, tanto que ela apagou o que escreveu, como se não pudesse deixar pistas sobre os conhecimentos já adquiridos.

A impossibilidade de a menina mostrar o que sabia e suas possibilidades de construção a partir do domínio do código escrito parecem se aproximar ao que Saldanha e Reska relatam em um artigo sobre o não-aprender e as novas configurações familiares na contemporaneidade. O estudo realizado pelas autoras em um serviço de atendimento a crianças que tinham dificuldades de aprendizagem constatou mudanças quanto à configuração familiar, que está não mais no modelo tradicional, constituído pelo casal e sua prole. Há uma diminuição gradativa ao longo dos anos, sendo que o último levantamento realizado mostrou que 30% das crianças encaminhadas *se distribuem entre os que moram só com seus avós, só com a mãe e irmãos, e crianças adotadas* (1999, p.231). As autoras ressaltam a importância de se entender a escrita para além do juntar letras:

*Pensar ou entender a escrita como algo que vai além de juntar letrinhas com algum significado, nos faz entender a aquisição da escrita como a possibilidade ou o desejo de tornar visível esta operação de nascimento de um sujeito, de uma inscrição subjetiva. Se entendermos que a constituição do sujeito implica, numa primeira instância, em ele se situar em um lugar na rede de parentesco, a situação de muitas crianças, nas diversas formas como as famílias vêm se organizando atualmente, tem dificultado esse processo* (1999, p. 232).

Para complementar o que foi referido, trago a pesquisa realizada em minha Dissertação de Mestrado (Gomes, 1998), na qual busquei investigar os problemas de aprendizagem e suas inter-relações no contexto familiar. Fiz três estudos de caso. Em dois deles, apareceram mudanças na configuração familiar, convergindo com os estudos de Saldanha e Reska: uma menina que morava com os avós, pois o trabalho dos seus pais exigia que estes se ausentassem por vários dias seguidos de casa. A educação dela e de seus irmãos menores ficava principalmente a cargo dos avós maternos. E uma outra menina, que morava com a mãe, pois seus pais eram separados. Havia também influência da avó materna na criação da menina. Ela também tinha um irmão de um outro relacionamento do pai, que não conhecia nem sabia o nome. Nas entrevistas realizadas com os pais das meninas, houve confusões quanto à definição das funções parentais, através da dificuldade em dar limites, tomar decisões sobre a vida do filho, entre outras questões.

Cabe ressaltar que Saldanha e Reska (1999) apontam para as dificuldades apresentadas e a necessidade que a sociedade tem como um todo em falar sobre as novas configurações. Estas não podem ser mais enxergadas como vergonha. Cabe sim serem nomeadas e reconhecidas para que crianças possam estabelecer o laço com sua origem, sabendo de onde elas vieram. Em minha dissertação, tomei contato com crianças que não apresentavam problemas de aprendizagem e vinham de famílias nas quais o modelo tradicional não era mais verificado, como no caso de separação do casal parental. Qual era a diferença? Não sei. Talvez possa ser a tranquilidade com que esses sujeitos falam de suas histórias familiares, sem segredos, sem enganos, sem medos.

Volto ao relato apresentado anteriormente, a menina da turma A. Esta menina era uma das que ainda estava na turma C, após quase dois anos de intervalo entre uma e outra observação. Ficou evidente a dificuldade da escola em estabelecer um laço com a mãe adotiva.

E o que posso referir neste momento sobre o papel da escola para alunos como ela? Talvez só a descrição do comportamento da menina, no ano de 2002, já seria o suficiente para refletir sobre o que aconteceu no intervalo entre o estudo piloto e as observações posteriores.

No ano de 2002, a menina parecia como outra qualquer da turma. Não tinha mais seu jeito particular de chamar a atenção por suas atitudes diferentes. Na época da Copa do Mundo, havia pintado as unhas com as cores da bandeira do Brasil. Chegou feliz, mostrando para a professora e para os colegas seu maior tesouro: as unhas pintadas. Seu olhar dizia tudo: ela esperava o reconhecimento de todos e já parecia se importar com o que acontecia ao seu redor. O que contagiava os colegas parecia já contagiá-la também.

Em outro momento, na sala de aula, ficou se olhando no espelho, arrumando seu penteado. Passou batom na boca, riu, brincou e conversou com seus colegas. A professora referência da turma C dizia que sua aluna estava começando a aprender as letras. Seu caderno começava a ser preenchido, o que não acontecia anteriormente. Eram páginas e páginas em branco, rasgadas ou até arrancadas de qualquer possibilidade de inscrição no real.

O que a escola ofertou para a menina, através das professoras e colegas que conviveram com ela ao longo desses anos? A possibilidade de ser alguém, ser “a fulana de tal”, aluna da turma “tal”. Além disso, houve um investimento das educadoras para além da aprendizagem formal. A menina passou a existir para além do que sua família poderia lhe demandar. Talvez, com a mudança de atitudes da menina, sua família pôde começar a pensar em outras possibilidades para ela e investir nesse novo sujeito. O convívio com um novo ambiente lhe possibilitou uma outra forma de se relacionar com os outros. Talvez, com isso, a aprendizagem formal possa ser vislumbrada como uma possibilidade de entrada na cultura.

Outro aspecto que é importante salientar é quanto à dificuldade das crianças em dividir os materiais, algo que eles devem aprender no convívio diário com os colegas. Os materiais, na maioria das vezes, são coletivos e não há condições para que cada um tenha o seu lápis, apontador, canetinhas, etc. Devido a isso, há alguns atritos entre eles que poderiam não existir se cada um tivesse o seu. Mas como exigir isso deles? Muitas vezes, eles ganham um lápis na escola e no dia seguinte já não o têm mais. Buscando solucionar este impasse, as professoras geralmente montam uma caixa para cada grupo de três ou quatro alunos. Eles têm que dividir o material.

Mas como dividir, para alguém que não tem quase nada em uma cultura que prega que cada vez tenhamos mais (objetos) como forma de sermos mais (poderosos)? Muitas vezes, se ouve os alunos discutindo para ver quem tem mais figurinhas, mais salgadinhos, mais bolachas. Quem tem mais comanda a sala no dia. Quem tem mais dita as normas, seleciona quem é seu amigo, através da doação de um biscoito ou de um salgadinho. Tudo gira em torno do poderoso. As professoras tentam administrar da melhor forma.

Fontes salienta *que atualmente a medida do sucesso e da felicidade é o consumo. Uma vida bem sucedida é marcada pelo consumo abundante. A própria dignidade humana está associada à posse de determinados objetos, considerados indispensáveis para a vida, hoje* (1999, p. 110). E como os alunos agem frente a essa demanda da nossa sociedade? Mostrando o pouco que possuem, mas que já é muito em uma comunidade na qual as carências materiais são muitas, pois nem os direitos à saúde e à alimentação são garantidos.

Penso também no que pode representar psiquicamente a divisão. Seria mais uma perda? Perda do quê? De um poder que já é muito pouco, pois não devemos nos esquecer

que estes alunos geralmente já vêm com uma história escolar de perdas. Perdas de colegas que avançaram para uma turma ano-ciclo. Perda de estar na escola, e não estar porque não tinha vaga, porque os pais ou responsáveis se mudaram várias vezes durante o ano letivo. Perda de parentes mortos, principalmente em assaltos ou tiroteio, na própria vila. Perda de alimentos que nutrem o corpo físico, até do conhecimento dito formal.

O sentar em grupos rotineiramente também parece apagar a singularidade de cada um, a possibilidade de ser diferente dos demais, de realizar um trabalho sozinho, de poder escolher uma cor para pintar um desenho sem a influência dos colegas. O sentar em grupo foi verificado nas três turmas observadas, como relatado no início deste capítulo da tese, como uma prática do cotidiano. Poucas atividades diárias são realizadas individualmente. Será que não necessitaríamos de atividades em que cada um tivesse a necessidade de se posicionar, dar sua opinião como um sujeito separado dos demais, para que se pudesse possibilitar também a tomada de um saber por parte dos alunos, sem que houvesse uma ameaça ao saber do educador?

Por outro lado, parece que esses alunos podem estar (re) produzindo e (re) estabelecendo um outro tipo de relação com os seus pares, baseado no compartilhar os materiais na escola, a casa em que vivem, com seus pais e irmãos, geralmente dormindo no mesmo cômodo. Não deveríamos ter um outro olhar sobre isso? Será que posso tomar isso como uma dificuldade de compartilhar ou uma forma diversa da preconizada pela nossa sociedade, como uma forma de preservação da cultura, bem como da sobrevivência de cada um?

Mas mesmo assim, a escola para estes alunos parece ter uma importância anterior à aprendizagem formal. Há outras aprendizagens que se fazem necessárias para que a busca pelo conhecimento se faça como uma questão para estas crianças que frequentam as turmas de progressão.

#### *5.4.1 A construção do sujeito psíquico e a aprendizagem escolar*

Tentando buscar compreender o porquê de alguns alunos não conseguirem adquirir os conhecimentos que são veiculados na escola, a aprendizagem dita formal, fui ao encontro

da literatura que versava sobre o tema. Ao tomar como referencial a Psicanálise, percebi que a aquisição de conhecimentos também está inter-relacionada com a construção do sujeito psíquico. Também para a Análise de Discurso, a forma de compreendermos o sujeito acaba levando à possibilidade de se realizar uma análise do discurso produzido por esse.

Lacan, no Seminário II sobre O Eu na Teoria de Freud e na Técnica da Psicanálise, coloca que o sujeito é um produto da linguagem, instaurado a partir de uma rede de significantes, e que *as falas fundadoras que envolvem o sujeito são tudo aquilo que o constitui, os pais, os vizinhos, a estrutura inteira da comunidade, e que não só o constitui como símbolo, mas o constitui em seu ser* (1954-1955, p. 31). Complementando a importância da linguagem, Guimarães (2000) diz que esta é responsável por dar significação ao sujeito e que é ela que acaba por constituí-lo.

Freud (1905), anteriormente a Lacan, ao falar sobre a construção do sujeito, remete aos Três Ensaios para uma Teoria Sexual, mencionando a pulsão de saber. Para ele, essa pulsão está relacionada à curiosidade infantil sobre a origem dos bebês. A criança começa a se perguntar de onde vem, porque quer conhecer sua história. A busca pela origem remonta, segundo Freud, aos primeiros anos de vida. O desenvolvimento psíquico também tem como alicerce esta fase do desenvolvimento.

Kupfer (1995), tendo como alicerce a teoria de Freud, refere que a pulsão de saber deriva da pulsão sexual; as pulsões parciais, que podem ser sublimadas e direcionadas para a aprendizagem escolar. Kamlot (1997) faz menção aos segredos familiares que podem ser encobertos pelo grupo para que não venham à tona. Cada família, segundo a autora, tem sua forma de lidar com os acontecimentos vivenciados e os sentimentos decorrentes experimentados, formando assim o imaginário familiar que norteia as ações posteriores sobre outros temas.

A definição de família, segundo a Psicanálise, refere-se a um lugar psíquico. Maldavsky salienta que o lugar psíquico permanece, mesmo com o afastamento de um dos integrantes da família. As marcas estão ali *e a recordação de seu nome enodado a múltiplas marcas mnêmicas derivadas de vivências* (1997, p. 138) se fazem presentes nos que ficam. É com isso que o caráter único de cada um permanece preservado no núcleo familiar.



Lacan, no Seminário V sobre As Formações do Inconsciente, também ressalta que a mãe é o primeiro objeto simbolizado pelo infante. A partir da dialética presença-ausência, a mãe torna-se *o signo do desejo ao qual se agarrará o desejo dele próprio* (1957-1958, p. 267). A estruturação do desejo do sujeito é engendrada a partir do desejo de ser desejado pelo outro primordial. O desejo é modulado pelas condições de demanda imposta ao infante nas suas relações com o outro, objeto de desejo, objeto a.

Lacan ainda caracteriza o significante como uma seqüência de anéis vinculados entre si, que vão constituindo uma rede. Estas seqüências vão se ligar a outras já formadas e às que ainda irão se construir ao longo da vida do sujeito.

*A existência dessas cadeias implica que as articulações ou ligações do significante comportam duas dimensões, aquela que podemos chamar de combinação, continuidade, concatenação da cadeia; e a da substituição, cujas possibilidades estão sempre implicadas em cada elemento da cadeia. Essa segunda dimensão é omitida na definição linear que se fornece da relação entre o significante e o significado* (1957-1959, p. 34).

O autor introduz este termo – Significante - mostrando sua vinculação com a linguagem. A cadeia significante é submetida a duas funções. A metáfora define-se como a possibilidade de produção de novos sentidos. Chemama (1995) acrescenta que há a substituição de um significante por outro, o que mantém o mesmo sentido no entrelaçamento de sentidos realizados. Lacan, no Seminário VIII – A transferência, define a metonímia como uma *possibilidade do deslizamento indefinido dos significantes sob a continuidade da cadeia significante* (1960-1961, p. 171). E Chemama, em outras palavras, refere-se a um *termo colocado no lugar de um outro, designando uma parte do que ele significa* (1995, p. 136).

Lacan refere que o significante e o significado estabelecem dois entrelaçamentos de relações, mas que estas não se sobrepõem uma à outra. O entrelaçamento designado pelo significante refere-se à *estrutura sincrônica do material da linguagem, na medida em que cada elemento adquire nela seu elemento exato por ser diferente dos outros* (1955, p. 415). Com isso, os componentes da língua são jogados em diferentes direções. O segundo

entrelaçamento, o do significado, *é o conjunto diacrônico dos discursos concretamente proferidos, que reage historicamente à primeira, assim como a estrutura desta determina os caminhos da segunda* (p. 415).

É neste ponto que aproximo a Psicanálise e a Análise de Discurso. Para a Análise de Discurso, a definição de sujeito, em especial no que denominamos de terceira época, remete a Lacan, como uma releitura dos conceitos definidos por Sigmund Freud. Guilhaumou e Maldidier (1989) salientam que a AD realizou uma ruptura com o sujeito psicológico, que era dono do seu saber e responsável por aquilo que produzia discursivamente. Ele passa, assim, a ser assujeitado, recebendo do exterior os sentidos. Coracini (1999) complementa que, com isso, a identidade do sujeito acaba se construindo de forma heterogênea, com contribuições de Outro(s) que se tornam presentes ao longo da vida de cada um. Assim, a identidade está sempre se reconstruindo através da linguagem.

Outro autor que atualmente também fala sobre o sujeito e a construção deste é Jerusalinsky. Ele responde ao questionamento *de onde vem o sujeito?* salientando novamente a importância do significante para sua construção: *deste lugar outro, do lado do significante, do lado do simbólico, que tampouco pode ser chamado (como em uma época se chamava) afetividade ou "o emocional"* (1999, p. 19).

Esta construção é decorrente da chamada “função materna” e vai sendo marcada no corpo do infante. Ela é produzida por imagens e gestos realizados pela figura materna, como resposta à demanda que se torna imperativa ao bebê, aquele que tem que lidar com a presença-ausência da mãe, objeto que lhe é apresentado intermitentemente. Molina diz que *na época da alienação (estádio do espelho), a função materna, incumbida também de transmitir a estrutura da linguagem, inscreverá a partir da pulsão, a linguagem como função no bebê* (1997, p. 15). Folberg diz que, inicialmente, *a mãe tem um discurso que ocupa a boca e, até mesmo o corpo do bebê em um momento inaugural* (2002, p. 15). A partir disso, acontece uma separação que proporciona o nascimento de um sujeito.

Segundo Künzel (1997), é a linguagem que faz a vinculação do sujeito ao social. Para Kupfer, a linguagem aqui não pode ser entendida como possibilidade de comunicação, mas como *a trama mesma de que é feita o sujeito* (2000, p. 28). Folberg (2002) ressalta que é via linguagem que os signos vão-se armando como baterias de significantes interligados entre si,

dando um caráter único a um sentido anterior. Deve ser conhecido o sentido para *aquele* sujeito, sentido este que pode ter sido construído na primeira infância do sujeito, ou modificado nas relações posteriores, e não ter o mesmo sentido no coletivo.

Para a construção de um sujeito assujeitado, isto é, inserido na cultura e submetido às regras sociais estabelecidas no contexto do qual faz parte, é necessário a entrada de um outro, que não pertence à díade mãe-bebê. Este outro é o pai, ou a “função paterna”, assumido por um terceiro que impõe a lei da cultura ao pequeno sujeito. No Seminário XI, intitulado Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise, Lacan (1964) afirma que o Nome-do-Pai é o que dá a base de sustentação para a estruturação do desejo com a lei. Cabe ressaltar que o pai entra no discurso através do discurso materno, que “autoriza” ou não, sua atuação como lei. Nasio resalta que a fala proveniente do pai deve ser tomada como uma lei de cunho simbólico. Essa lei causa dois tipos de castração: *castrar o Outro materno de ter o falo e castrar a criança de ser o falo* (1995, p. 37).

O falo é considerado um significante de poder por Lacan. Sua função constitutiva é a de ser tomado como significante fundamental, através do qual o desejo se faz reconhecer. O desejo, assim, assume uma referência fálica, que remete a uma falta. O sujeito está em busca de preencher essa falta, muitas vezes, com o intuito de obter poder, traduzido por prazer, e na tentativa de sanar a necessidade pulsional que emergiu.

Freud, na Conferência XXI (1916 - 1917), intitulada O Desenvolvimento da Libido e as Organizações Sexuais, fala em um estágio fálico, no qual a libido (energia sexual) do infante é direcionada para os genitais. Antes desse estágio, Freud define o estágio oral, no qual a energia sexual está direcionada para a boca, e o anal, quando é direcionado para o ânus. O prazer está associado à estimulação desta áreas do corpo no bebê.

Na escola, pude observar que alunos das turmas de progressão apresentam fixação em uma fase. Um menino da turma A, de nove anos, que não se alfabetizava, tinha por costume colocar o dedo na boca. Ele permanecia quase toda a manhã com este comportamento. Algumas vezes retirava o dedo da boca para copiar algo do quadro ou para utilizar a mão como apoio nas suas atividade. A professora aceitava tal atitude, pois acreditava que era importante para ele, como uma forma de se “acalmar” e permanecer na atividade. Em alguns momentos, o menino era agressivo com os colegas. Ele manifestava

essa agressão através de pontapés e mordidas, o que ocasionava a intervenção física da professora. Quando o menino ficava muito assustado, se escondia em baixo da classe, como forma de se proteger. Talvez voltando para o útero materno. Também dizia para os colegas que iria chamar sua mãe.

O final do período edípico geralmente coincide com o ingresso da criança na escola regular, onde as atividades propostas são mais estruturadas e exigem mais concentração. Ela deve passar de objeto que satisfaz um outro para a condição de sujeito desejante. Para isso, deve haver a castração simbólica, que pode ser dificultada pela mãe, nos casos patológicos, já que a mãe pode estar revivendo, inconscientemente, sua própria conflitiva edipiana. O filho torna-se, neste momento, um objeto que mantém a mãe estruturada. Se a criança fosse para a escola e começasse a adquirir conhecimentos, ela desestruturar-se-ia. Crises depressivas, de ausência, sintomas delirantes, entre outros, podem ser reativados e, conseqüentemente, se manifestarem. Por isso, a família imagina que o saber deva ser interdito, para que mantenha a estrutura familiar sem maiores abalos. O pai, neste momento, pode realizar o processo de transição, inserindo seu filho na cultura, representada pela escola, fazendo o corte e separando-o da mãe, quando esta não consegue realizar o afastamento do filho de forma gradual e sem culpas (Cordié, 1996).

O menino, ao término do complexo de Édipo, deve renunciar ao amor pela mãe por medo da castração e perda do pênis, tomado aqui como objeto fálico. Ele a abandona para manter-se com seu membro. Segundo Nasio (1995), quando o menino abandona o amor pela mãe, está se submetendo à lei do pai e abrindo a possibilidade da consolidação da identidade de homem.

Tomemos aqui novamente o menino que falei anteriormente, o que costumava colocar o dedo na boca. Ele não conseguia aprender. Sua professora na época (professora A – ano 2000) dizia que ele fugia da aprendizagem da escrita e ao que ele se dedicava e gostava de fazer era desenhar. Havia um reconhecimento da escola e seus desenhos eram elogiados por todos, inclusive por sua mãe. Mas no que se referia à aprendizagem da leitura e da escrita, havia um interdito, o familiar. Assim, ele não podia aprender. Como ir contra a demanda parental?

Talvez a única possibilidade que ele tinha naquele momento fosse um isolamento do conhecimento formal que não era reconhecido como uma viabilidade para sua família. Assim, ele continuaria pertencendo ao seu grupo de origem, a família.

Este era um menino que esteve presente no ano de 2002, no segundo momento de observação na escola. Ele havia sido observado no ano de 2000, por ocasião do estudo piloto. Seu progresso foi mínimo, tanto ao nível de aquisição de conhecimentos formais quanto das relações interpessoais. O relacionamento dele com as professoras era muito difícil. Quem conseguia lidar melhor com ele eram as professoras referência, que o atenderam tanto no ano de 2000 quanto em 2002.

Freud, em Inibição, Sintoma e Angústia (1926 (1925)), diz que o sintoma é resultante do processo de recalçamento, que bloqueia a pulsão que tenta se manifestar. Künzel, ao referir-se ao sintoma em uma sociedade, comenta que *um sintoma social é algo que pervade a cultura, estando relacionado ao discurso dominante, onde marca a estrutura que está em jogo* (1997, p. 115). Segundo a autora, para nos remetermos a um sintoma, temos que tomar o sintoma como um gozo fálico, a partir da associação à questão paterna, tomada como lei que realiza um interdito.

O fracasso e a exclusão de crianças e jovens da escola são exemplos de sintomas que podem ser observados no âmbito educacional, na contemporaneidade. Conforme Cordié (1996), a obrigação que toda a criança e jovem tem, de freqüentar a escola na sociedade moderna, surgiu no final do século XIX. Antes disso não havia a obrigatoriedade. A família tinha como incumbência definir o que cada membro deveria fazer para obter seu sustento. As mudanças sociais fizeram emergir um discurso que enfatiza a importância da educação formal. A família, então, deveria se adequar à nova exigência.

Freud, nos Romances Familiares (1909 [1908]), explica que a criança, no curso do seu desenvolvimento, deve se libertar da autoridade paterna e materna. Nos primeiros anos de vida, os pais são os detentores de todo saber e autoridade. Ao longo do seu crescimento físico e emocional, a criança deve começar a perceber que seus progenitores não detêm todo o poder como imaginava. O autor complementa que a criança se dá conta disso quando começa a comparar seus pais com os de outras famílias com as quais começa a conviver. Esse processo é importante e, ao mesmo tempo, frustrante para o sujeito que o vivencia. No

entanto, possibilita que a criança sinta necessidade de buscar outros conhecimentos e relacionamentos.

Lacan (1957-1958) ressalta o quanto a relação com os genitores é importante para o processo identificatório. Para que o “ideal de eu” seja constituído pelo sujeito, é necessário que ele passe pelo complexo de Édipo. No início da conflitiva edipiana, tanto o menino quanto a menina desejam sua mãe, a pessoa que exerce a função materna. A menina se coloca em uma posição masculina para se apresentar ao objeto primordial. Ela se vê como provida de um falo e tenta, com isso, seduzir sua progenitora. No entanto, acaba por se afastar dessa quando conclui que a mãe é castrada, sofrendo uma decepção. O complexo de Édipo dá, à menina, o pênis que lhe falta e permite que, no futuro, ela possa desejar o pênis de algum companheiro (pai), como uma saída “normal”.

Lacan, referindo-se às concepções de Freud, diz que é a decepção que sofre a menina, de que sua mãe é também castrada como ela, o motivo por que acaba ingressando na posição feminina. A entrada na feminilidade se organiza a partir de uma libido ativa. Chega-se à posição feminina na medida em que a decepção consegue, através de uma série de transformações e demandas, fazer nascer no sujeito uma demanda que é direcionada à figura paterna, com o intuito de que lhe seja dado algo para realização do desejo.

Quando a menina não percebe ou nega a castração, pode ocorrer a perversão. Nasio (1995) refere que as outras duas saídas possíveis para a menina, como parte final da conflitiva edipiana, além da normal, são a não-presença da inveja do pênis, e, conseqüentemente, a recusa da sua sexualidade, e o desejo de ter um pênis, parecendo-se, assim, com os homens, ao negar sua condição de castrada.

A partir disso, a escola surge como um ambiente propício para que estas descobertas aconteçam. O professor, ao dar espaço para que seu aluno compartilhe diferentes experiências com o seu grupo de iguais, está promovendo, mesmo sem saber, que a criança se construa como um sujeito, oriundo daquele infante que está aos seus cuidados.

Nos casos da menina que se fazia de cachorrinho e do menino que costumava estar com o lápis na boca, ambos da turma A, as dificuldades de estruturação são evidentes. Difícil pelo próprio conflito edipiano, segundo Freud, e pelo estágio do espelho, conforme Lacan,

pelos quais toda criança deveria passar. Esses estádios são cruciais para o desenvolvimento psíquico, pois é a partir daí que se estrutura um sujeito desejante, que pode se submeter às regras da cultura.

Lacan, nos Escritos, no capítulo referente ao Estádio do Espelho como Formador da Função do Eu, descreve a importância deste momento para o infante: *O estádio do espelho como uma identificação, no sentido pleno que a análise atribui a esse termo, ou seja, a transformação produzida no sujeito quando ele assume uma imagem (...)* (1949, p.97).

Posteriormente à conflitiva edípica, que se desenvolve conjuntamente com a fase fálica, a criança entra no estádio, chamado por Freud (1905), nos Três Ensaios de Uma Teoria Sexual, de latência. Neste período, a pulsão sexual é desviada do seu fim e canalizada em outras direções. Uma das direções pode ser a cultural, abrangendo aí os aspectos relacionados à busca de conhecimento. Por isso, as atividades desenvolvidas na escola podem receber investimento libidinal por parte do sujeito.

Lerner (1999) descreve que a latência inicia com a diminuição dos jogos sexuais infantis por parte da criança. Há assim, um incremento dos questionamentos e brincadeiras que acabam propiciando o crescimento da capacidade cognitiva do pequeno sujeito. Melman, por sua vez, ressalta que o período de latência *não é constante, ou mesmo, talvez, cada vez menos constante, mas que faz com que o real com o qual a criança precisa lidar, e que é representativo desse período consagrado à educação, seja um real assexuado, o que é condição do período de latência* (1995, p. 8-9).

Na adolescência, estágio que ocorre após a latência, há, no sujeito, uma confluência da libido para os órgãos genitais, concomitantemente ao desenvolvimento dos caracteres sexuais. É um período conflituoso para o jovem. Questionamentos de diferentes ordens tornam-se frequentes. A rebeldia e a ousadia podem estar presentes nos relacionamentos interpessoais.

A turma B tinha vários adolescentes. Um deles, um menino de 14 anos, costumava bater nos colegas e afrontar a professora referência constantemente. No meu 2º dia de observação na turma, o menino não queria sentar no lugar que havia sido destinado a ele, conforme o combinado com a professora no dia anterior. Este aluno mandou um colega

sentar em um lugar não permitido pela professora. Como a professora manifestou-se contra, ele insistiu na atitude. A turma continuou com a escolha. A professora, por sua vez, disse que ainda era a professora da turma e que iria mandar chamar a mãe dele ou a diretora da escola para conversar com o menino.

Estas atitudes da professora geravam conflitos e discussões com ele, que ficava testando com ela o seu poder. Quando houve a troca da professora referência, o menino tentou manter o mesmo tipo de comportamento, mas a nova professora não teve a mesma conduta que a anterior. Sempre que ele a desafiava, ela contra-argumentava com argumentos justos, tentando direcionar para a aprendizagem. No meu 22<sup>o</sup> dia de observação, a professora iniciou a aula colocando as cadeiras em círculo. O menino perguntou, de fora da roda, por que ela fazia o círculo todos os dias. Ela respondeu que era para saber como a turma estava, complementado que não era todos os dias que havia círculo, referindo-se a outros momentos da semana. Ele concordou com ela, levantou-se e foi sentar no círculo junto com os demais, sem retrucar. Cordié refere que o educador não deve se incomodar com a agressividade que lhe é dirigida por seu aluno, pois, segundo a autora, em alguns casos, *a criança ou o adolescente ajusta suas contas “edipianas” na figura do mestre: é o fenômeno da transferência* (1996, p. 40), já discutido anteriormente.

### **5.5. O mal-estar docente e as turmas de progressão**

Neste momento, continuarei a análise anterior, sob um outro enfoque. Analiso as inter-relações que estavam se construindo no meio escolar, buscando subsídios para o entendimento do “adoecer do educador”.

A partir da leitura do livro de Esteve (1999), O Mal-estar Docente – a sala de aula e a saúde dos professores, busco analisar o que vem ocorrendo nas turmas de progressão com os educaDORES. Muitas vezes, esses educadores se afastam da sala de aula, através das biometrias<sup>16</sup>. Quais são as dores das quais os professores vêm sofrendo?

---

<sup>16</sup> Biometria é um termo que foi tomado de empréstimo do vocabulário médico. Ele é utilizado pelas educadoras constantemente para se referir ao afastamento da sala de aula por motivos diversos, a partir de licença médica.



O “adoecer do educador” foi percebido e será tomado por mim como uma gama de sintomas físicos que aparecem via corpo do professor, muitas vezes ocasionando o afastamento desse da sala de aula. Por exemplo, a professora da turma B se afastou várias vezes por problemas na voz, até ser substituída, definitivamente, pela professora B.

Utilizarei o livro de Esteve por acreditar que o “mal-estar docente” na escola por ciclos de formação começa a ser observado, principalmente, segundo os educadores entrevistados, nas turmas de progressão. O adoecimento dos professores deve ser pensado, discutido, tendo por objetivo principal a compreensão do fenômeno e o entendimento do que está acontecendo na escola ciclada, bem como na escola como um todo, o que impede muitas vezes uma prática docente sem muito sofrimento. Um adoecer que reflete-se por pedidos de licenças médicas, as biometrias. O que não está sendo dito? O que aparece via sintomas diversos que podem dificultar a aprendizagem como um todo?

É claro que devemos levar em consideração que dificuldades na prática docente sempre existiram e sempre existirão. As crises que se fazem presentes também devem ser aproveitadas para um (re) questionar permanente. Mas como entender esse “mal-estar”, como um além das dificuldades inerentes a qualquer prática educacional que apresenta problemas que devem ser discutidos pela escola como um todo?

Gostaria, inicialmente, de apresentar o que Esteve entende por “mal-estar docente”:

*A expressão “mal-estar docente” é intencionalmente ambígua. O termo “mal-estar” refere-se, segundo o Dicionário da Academia Real da Língua, a um “desolamento ou incômodo indefinível”. A dor é algo determinado e que podemos localizar. A doença tem sintomas manifestos. Quando usamos o termo “mal-estar” sabemos que algo não vai bem, mas não somos capazes de definir o que não funciona e por quê (1999, p.12).*

Eu utilizo esta expressão, tomando de empréstimo de Esteve, na tentativa de manter as incógnitas que se colocam como uma questão para os que se dedicam a estudar o mal que vem acometendo os professores. Além disso, gostaria de manter propositalmente este caráter ambíguo da expressão, também na tentativa de expressar a minha dificuldade de compreender o todo do processo que vem se constituindo na escola. Trago, neste tópico,

algumas constatações realizadas a partir das observações e do convívio com as educadoras que tive contato, nos dois momentos da minha pesquisa.

O “mal-estar docente” pôde ser observado por mim no cotidiano da escola observada, aparecendo através de uma gama de “mal-estares” que acabavam dificultando o processo de ensino-aprendizagem, bem como o trabalho do educador, que se sentia, muitas vezes, frustrado pelo seu adoecer e pelo adoecer de outros professores, seus colegas.

Depois deste esclarecimento, inicio pelo relato das observações e informações obtidas por ocasião do estudo piloto. No transcurso do ano de 2000, houve trocas de professores na turma A, até a chegada da professora A na escola. A professora, após assumir a turma, não necessitou se afastar por nenhum motivo de saúde no período em que eu estive observando a turma, na qual ela era a professora referência.

Por outro lado, na turma B, houve substituições, tanto no início do ano quanto em agosto de 2000. A professora referência necessitou afastar-se por problemas na voz. Ela retornava à escola e, após dois, três dias, voltava a pedir licença, pois perdia completamente a voz. Ela foi uma das professoras que mais insistiu para que eu observasse sua turma... Já não estaria aí uma pista de um suposto pedido de ajuda?

Um pedido de socorro que depois acabou se concretizando na perda da voz. Já que não houve uma “escuta” do seu sofrimento, este acabou aparecendo, via um sintoma no seu corpo, com a perda de um de seus instrumentos de trabalho?

Com a substituição desta pela professora B, não houve mais o afastamento do professor referência até o momento em que terminei minha observação, em outubro do mesmo ano.

Cabe ressaltar que as duas turmas de progressão observadas eram turmas que não tinham professores referências no início do ano letivo. Parecia que ninguém queria assumi-las. Havia um “esquecimento” destes alunos. Será que não seria mais uma forma de revelar, denunciar a dificuldade que os professores encontravam no trabalho com estes alunos? Naquele momento, na escola, não havia ninguém que desejasse investir nesta prática?

As turmas de progressão tinham a professora referência e a volante para atenderem o coletivo de alunos. Mas o que acabava acontecendo? As duas TPs ficaram com professores substitutos que não assumiam a turma realmente. A substituição geralmente era relegada às professoras volantes, mas muitas vezes a volante estava em turma de ano-ciclo, pois já tinha iniciado um período de substituição de um outro professor. Por isso, o grupo que deveria ter o assessoramento da volante acabava sem auxílio, criando um outro impasse na escola. Nas próprias palavras da professora A:

*- Só que a volante é virtual, né. Ela de fato não existe (ri), nunca entra, porque tá sempre cobrindo, né e falta de professores, porque desvia aqui e vai ali. Então elas nunca conseguem fazer o trabalho de volante. Então tu nunca tem esse profissional. Então essa é uma das queixas. A gente lida com muitas dificuldades na sala de aula. A gente lida com muitas especificidades. Tu é sozinha ali dentro, então tu não tem muito preparo, é muita coisa. E tu precisa da ajuda de alguém. Não, mas aí nós temos as volantes e tal. Tem, no papel, porque essa pessoa não é presente e agora a prefeitura quer tirar as volantes. Tem um papo por aí, que eles vão tirar as volantes...*

Na formulação anterior, a professora começou falando da função da professora volante, que deveria entrar na sua turma de progressão duas vezes por semana. Ela ressaltou que a proposta de se ter uma professora volante em sala de aula era boa, mas não acontecia como deveria, por causa das substituições que este profissional necessitava fazer, quando algum professor referência faltava. Parecia haver uma crítica quanto ao funcionamento da escola, especialmente quanto às substituições, pois, com isso, ela ficava sem a volante para auxiliá-la em sala de aula.

Corroborando com essas idéias, a professora riu. Ela se voltou sobre seu próprio enunciado, mostrando, através de sua risada, que ela falava de algo que não acontecia. Será que sua risada e sua entonação diferenciada ao se pronunciar poderiam ser lidas como uma crítica ao que estava acontecendo na escola? Conforme Authier-Revuz,

*... o locutor faz uso de palavras inscritos no fio do seu discurso... e, ao mesmo tempo, ele as mostra. Por este meio, sua figura normal de usuário das palavras é desdobrada, momentaneamente, em uma outra figura, a do observador das palavras utilizadas; e o fragmento assim designado – marcado por aspas, por itálico, por uma entonação e/ou por alguma forma de comentário – recebe, em relação ao resto do discurso, um outro estatuto (1982, p.3).*

O coletivo dos educadores não parecia ser o responsável por solucionar o problema que se fazia presente, conforme o preconizado pela proposta. Segundo uma nota de rodapé na página 62 do Caderno Pedagógico n. 9 (SMED, 1999), *não há nos Ciclos CH<sup>17</sup> destinada a Professores Substitutos, cabendo ao Coletivo de cada Ciclo ou da escola responsabilizar-se pelo atendimento do/as alunos/as na falta/ ausência de qualquer um dos membros deste Coletivo.*

No final do trecho da entrevista apresentado anteriormente, a professora A referiu, quanto à extinção do professor volante, que ... *e agora a prefeitura quer tirar as volantes. Tem um papo por aí.* Ela remete a outras vozes que constituem o discurso, de origem oficial e extra-oficial, remetendo ao interdiscurso que influencia o intradiscurso. Existe aí o papel da historicidade que norteia as relações estabelecidas entre as formações discursivas provenientes de outros lugares que influenciam o seu dizer. Além disso, percebo que a professora sabe que os grupos que constituem a prefeitura são flutuantes e que pode haver mudanças, dependendo de quem está na chefia em determinada época. Ela tem pré-construído que pode haver mudança de coordenação.

Noto também que a professora A utilizou-se do nome de uma instituição, “prefeitura”, para designar profissionais que trabalham na Secretaria Municipal de Educação, como se fosse a mesma coisa e tivessem a mesma função. Mais adiante, ela explica: *eu trabalhei em três escolas da prefeitura.* Faz, então, uma associação entre a palavra escola e a palavra prefeitura.

A professora A, ao referir-se às professoras volantes, dizia que estas eram virtuais. “Virtuais”, no lugar de não atuação deste profissional na sala de aula à qual era designado para cobrir a falta de outros colegas de profissão que estariam ausentes? A palavra virtual também não poderia remeter a algo que não tem um lugar próprio, possível de ser localizado? Ninguém sabia onde estava a professora volante da turma, se precisasse ser procurada. Várias vezes cheguei nas turmas e tanto as professoras como os alunos diziam que a volante estaria substituindo “em alguma turma da escola, não sabemos qual”. Às vezes, a turma comentava isso e depois de uns 15, 20 minutos do início da aula, a professora volante chegava e dizia que naquele dia não precisaria realizar nenhuma substituição.

---

<sup>17</sup> CH: carga horária.

Authier-Revuz diz:

*Essas palavras porosas, carregadas de discursos que elas têm incorporados e pelos quais elas restituem, no coração do sentido do discurso se fazendo... é no real das não-coincidências fundamentais, irreduzíveis, permanentes, com que elas afetam o dizer, que se produz o sentido. Assim é que fundamentalmente, as palavras que dizemos não falam por si, mas pelo... “Outro” (1998, p. 26).*

Outro (escrito com inicial maiúscula) refere-se a um conceito psicanalítico definido por Jacques Lacan. No Seminário XI – Os Quatro Conceitos Fundamentais da Psicanálise, Lacan explica que *o Outro é o lugar em que se situa a cadeia do significante que comanda tudo que vai poder presentificar-se do sujeito, é o campo desse vivo onde o sujeito tem que aparecer* (1964, p. 193-194). É a subjetividade, a cultura, o entorno social, que pode fornecer os significantes para que o sujeito possa relacionar-se com um outro sujeito.

Nas formulações da professora A houve, a utilização da conjunção “porque”, quando tentou fornecer explicações para a ausência dos professores referência e, conseqüentemente dos volantes que não conseguiam cumprir com a sua função, como preconizada pela proposta. Uma sucessão de “porquês” introduzindo as possíveis explicações. *Só que assim, hoje uma professora entra em biometria, aí ela fica uma semana, porque ela não tá legal, porque ela tem um filho que não tá bem, porque ela tem que tirar uma licença para uma cirurgia. Aí uma volante é deslocada do trabalho de volante, vai para aquela sala de aula e fica.*

Complementando o exposto sobre a professora A, quando esta disse ***a gente*** (grifado em negrito e sublinhado abaixo), ela poderia estar referindo-se a um coletivo de professores que trabalhavam com as turmas de progressão. Mas, em seguida, falou em ser sozinha ali dentro, o ali dentro talvez representando a sala de aula e a escola como um todo. Ela remeteu a um coletivo que trabalhava na turma, mas no seu discurso estava implícito um sentimento de abandono, de estar sozinha, refletindo assim a contradição que constitui o discurso. *Ela de fato não existe (ri), nunca entra, porque tá sempre **cobrindo**, né e falta de professores, porque **desvia** aqui e **vai** ali. Então elas nunca conseguem fazer o trabalho de volante. Então tu nunca tem esse profissional. Então essa é uma das queixas. **A gente** lida com muitas dificuldades na*

sala de aula. A gente lida com muitas especificidades. Tu é sozinha ali dentro, então tu não tem muito preparo, é muita coisa.

Além disso, as palavras cobrando, desvia e vai podem denunciar o isolamento que a professora referiu. Se estava cobrindo algo que estava descoberto, o que precisava ser coberto? O que era coberto podia não revelar a verdadeira situação do que acontecia rotineiramente, delatando que não havia possibilidades das substituições serem faladas e discutidas pelo coletivo, para que houvesse uma solução que buscasse contentar a todos os profissionais. Um professor estaria cobrindo a falta de outro? Como ela poderia ser um agente (a+gente) de mudança de um processo ensino-aprendizagem que deveria ser diferenciado do resto da escola?

E o advérbio nunca empregado em três momentos não poderia estar marcando uma ausência absoluta de apoio na qual a professora parecia sentir-se imersa? Neves, na Gramática de Usos do Português, refere que o advérbio nunca pode ser um advérbio de tempo, podendo significar *em momento nenhum* (2000, p. 268). No nosso caso, esse advérbio, como nos diz a autora, tem a conotação do não ocorrido de fato. Corroborando com isso, ela utiliza-se do **muito** na sua forma feminina, relacionando com as palavras **dificuldade**, **especificidade** e **coisa**, revelando, no fio do discurso, novamente seu desamparo. O advérbio muito, de acordo com Neves, é um dos advérbios de intensidade, *que intensificam o conteúdo de um adjetivo, um verbo ou um advérbio* (p. 236).

Assim, as palavras dificuldade, especificidade e coisa foram intensificados pela professora no seu discurso. As três palavras, usadas em associação ao muito, não podem ser mensuradas, medidas. Talvez possam mostrar o quanto é difícil (impossível) dar conta de tudo o que aparece no cotidiano escolar. Os múltiplos sentidos que as palavras podem ter. Por exemplo, a palavra coisa acaba não mostrando o que especifica, e nem diz claramente a que a professora se referiu. Há uma ambigüidade aparecendo? Por mais que a professora fizesse, o que era realizado parecia ser considerado por ela como insuficiente. Será que qualquer tipo de ajuda para ela sempre seria tomada como insuficiente?

Concluo que a professora refletiu neste momento da sua fala o abandono no qual parecia sentir-se mergulhada. Algo que podia estar contribuindo e dificultando seu trabalho, mesmo que ela não necessitasse do afastamento da escola por motivos de saúde. Seu discurso

também refletiu e constituiu as outras vozes que circulavam na escola e delatavam o “mal-estar” docente. Cabe ressaltar que, por ocasião da entrevista, ela iniciou dizendo que estava sempre com algum mal-estar.

*- ... estava comentado com minha (pessoa da família). Eu disse assim: eu estou entre um espirro, uma tossida, um pigarro. Eu estou toda assim óh. Toda trancada. Não sei se é essa mudança de clima, ou o que que é. ... Eu não sei o que que pode ter sido, talvez, sei lá eu. Lá na (nome da escola), é muito frio, né.... saio e vou para lá. Chega 10:00 horas da manhã, esfria mais ainda do que estava as 7. É horrível aquela escola. Eu nunca dei aula num lugar tão frio. É muito gelado.*

Que lugar gelado era este ao qual a professora se referia? O que podia ser tão horrível assim? O que estava enrijecido poderia perder sua capacidade de ser maleável, de poder ser modificado? Ela sentia-se **toda trancada**. Imobilizada? Toda trancada poderia remeter à sua incapacidade de conseguir se desvencilhar do que está instituído nesta escola? **Toda** pode ser interpretada como completa?

Penso que um outro sentido pode ser lido nas entrelinhas, no fio do discurso do dizer desta educadora. Se tomarmos não como um local, mas sim nas possibilidades de trocas interpessoais que pareciam não estar acontecendo, pois, como ela falou posteriormente: *É horrível aquela escola. Eu nunca dei aula num lugar tão frio. É muito gelado*. Ela ficava uma manhã inteira dentro de uma sala de aula com seus alunos sem o contato com outras pessoas?

Um momento em que vislumbro trocas interpessoais poderia ser no convívio em sala de aula das professoras referência e volante, uma acompanhando o trabalho da outra. Mas o trabalho coletivo parecia não se constituir como uma viabilidade, por ocasião das substituições constantes que se faziam necessárias. Estava tudo enrijecido, frio, gelado, trancado.

A professora B relatou sua experiência como professora volante e revelou seu descontentamento frente às substituições que necessitava realizar quase que diariamente.

*- Eu adorei assim o trabalho de volante em si. A proposta do que é e quando eu consegui exercer esse papel. Porque a contrapartida é que tu acaba até toda a confusão que tem na escola, a falta de professor. Eu percebi assim que a maior parte do tempo eu fui substituída. Não só das turmas das quais eu era volante, que seria prioridade, tipo se falta um professor das turmas que eu sou volante por já conhecer a turma e saber o que estão trabalhando, entraria ali. Mas isso não acontecia, eu acabava entrando também em outras turmas que eu nunca tinha entrado e que eu não tinha nada a ver com a história, até por aquela questão da*

*turma não ficar sem professor. Então era mais um paliativo assim, tu entrava meio de pára-quedas.*

Aparecem inicialmente os comentários sobre o papel da volância desenvolvido pela professora referência no outro turno que ela trabalhava na escola. Ela acreditava na relevância do trabalho do volante, mas não o via como uma possibilidade, pois o que efetivamente acontecia quase que rotineiramente era a substituição.

Exemplificando, trago o seu conceito de “dar aula”, vinculado ao conhecer a turma para poder fazer um trabalho bom e não um “matar tempo”, sentimento que a dominava quando substituía. Penso que a professora não sentia-se como responsável pela turma. *Eu não tenho nada a ver com a história*, na verdade referindo-se ao desenvolvimento do trabalho em determinadas turmas que ela não conhecia. O sentimento que ela demonstrava era o de uma decepção. Tanto que, apesar de gostar de ser professora volante, viria pedir para tornar-se referência nos dois turnos em que ela permanecia na escola, justamente para ter uma “história” com as turmas que assumiria no ano seguinte. Ser/ ter uma história talvez significasse existir um início, um meio e um fim. Algo que possa ser falado e contado com uma seqüência de acontecimentos não interrompidos e sem possibilidade de continuidade.

Ela diz: *A proposta do que é e quando eu consegui exercer esse papel*, ao se referir ao seu trabalho como professora volante no turno oposto em que está na escola. A professora estaria associando seu trabalho a um papel pré-determinado sem a possibilidade do criar? Exercer esse papel é como se ela não pudesse realizar sua prática com criatividade, permanecendo presa ao pré-estabelecido que ela acreditava que lhe exigiam, sem ter a liberdade de opinar. Será que posso pensar em um papel numa peça de teatro, por exemplo, que o papel representado não pode fugir do roteiro já definido anteriormente? Mas em alguns momentos, algo pode escapar e fugir do “script”. Ou em uma folha de papel que pode ser frágil porque pode se romper a qualquer momento?

O que a professora parecia apontar na sua fala era que o trabalho da volante não englobaria as substituições que são freqüentes na escola? Ela precisaria “fingir” que estava feliz com a situação, apesar de não concordar com a resolução tomada pela escola, na qual ela era um dos profissionais integrantes? Além de sua prática estar vinculada à professora referência que era a responsável pela turma? Será que ela não se sentia escutada pelos demais?



As volantes deviam realizar substituições, para que os alunos não fossem mandados para casa por falta de um professor que assumisse a turma naquele período de aula em que a professora referência estava afastada. A professora usou as palavras “paliativo” e “pára-quadras” para expressar seu sentimento de descontentamento com a situação que havia se criado.

Concluo que as três professoras entrevistadas apostavam no trabalho do professor volante como uma forma de auxiliar os alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem, além de contribuírem para o trabalho do professor referência. Elas pareciam tentar justificar a dificuldade que as assolava em resolver os problemas que apareciam pela não-presença do professor volante em sala de aula, em decorrência das substituições. Como podemos observar na fala da professora A: *Só que a volante é virtual, né. ela de fato não existe (ri), nunca entra, porque tá sempre cobrindo, né e falta de professores, porque desvia aqui e vai ali. Então elas nunca conseguem fazer o trabalho de volante. Então tu nunca tem esse profissional. Então essa é uma das queixas....* Na fala da professora B: *Eu adorei assim o trabalho de volante em si. A proposta do que é e quando eu consegui exercer esse papel. Porque a contrapartida é que tu acaba até (pausa) toda a confusão que tem na escola, a falta de professor. Eu percebi assim que a maior parte do tempo eu fui substituta.* E na fala da professora C, que enfatizou muito a presença do professor volante: *então e aí as coisas vão estourando, porque tu tem alunos que têm problemas de aprendizado, que têm um outro ritmo, que precisaria aquele atendimento especial. Ele não tem porque a volante não pode entrar em sala porque ela tá substituindo professor que nunca veio.*

Outra questão que é importante ressaltar é que a professora B falou, apesar de tudo o que era difundido no meio escolar sobre sua turma de progressão, que não se sentia mobilizada negativamente, sobre o fato de assumir a turma. Ela iniciou dizendo que só o que diferenciava das outras turmas da escola era o número de alunos. Posteriormente, essa professora revelou que tinha medo de não dominar o grupo. Agarrou-se a Deus, referindo-o em dois momentos, que poderiam estar refletindo o seu medo de não conseguir lidar com a turma<sup>18</sup>.

---

<sup>18</sup> Ela já havia feito observações na turma anteriormente à sua entrada como professora referência. Eu, como observadora, tinha ficado muito preocupada e apavorada com o comportamento dos alunos em sala de aula. Brigas, socos, tapas, gritos eram uma constante.

Eu perguntei para ela: como foi para ti iniciar esse trabalho pegando uma turma da escola? Como foi esse processo? E ela respondeu:

*- Por ser de progressão, em nenhum momento assim me causou uma preocupação maior. O que eu sabia era a turma, que era uma turma com muitas dificuldades. A (diz o nome da professora referência anterior) já anteriormente à decisão da escola de me colocar naquela turma, ela já vinha conversando comigo, achava que de repente podia ser legal aquela turma. Quando eu entrei na turma eu fiquei bem preocupada, principalmente observando as aulas dela, porque eu percebi um tumulto muito grande, uma dificuldade assim de centrar, de fazer as coisas. E eu me preocupei. Ai, vai ser muito difícil fazer estágio nessa turma e eu me preocupava muito. **Meu Deus**, talvez minha orientadora ache que eu não tenho domínio de turma, porque eu tinha essa idéia assim.*

Também havia um outro espaço a ser ocupado pela professora. O espaço do professor-estagiário, que necessitava realizar uma prática docente para cumprir um requisito acadêmico. Haveria assim um olhar outro, de um supervisor que estaria avaliando sua competência. Seus medos são referendados a partir de outras vozes que constituem seu discurso. É um espaço diferente do professor referência, quando este já possui estabilidade profissional que é adquirida após três anos de estágio probatório.

*Professora B - Até por ouvir falar de outras questões na própria equipe de estágio, né. Que poderia ter esse problema. Pô, eles não param para fazer o trabalho, então tu não tem domínio de turma. E eu me preocupei. Como, assim, atender essa demanda da turma e ao mesmo tempo não me prejudicar no estágio, né. Porque eu não estava ali como um desafio meu com a turma, né. Eu tinha uma outra situação que era de estágio, que querendo ou não pesava, né, na minha atuação ali com a turma... E ainda o agravante que tu, tinha uma observadora do doutorado (ri) me olhando e eu já tinha te dito que ia ser um prazer. No início eu pensei assim, **meu Deus** vai ser minha orientadora me observando e mais essa mulher me observando.*

A professora também verbalizava os sentimentos que poderiam estar assolando seus alunos. Ela falava de uma insegurança que permeava o grupo, a partir das constantes substituições que sua turma havia enfrentado ao longo do ano. Será que ela também não se sentia insegura? Não esqueçamos que ela era a professora que estava em estágio probatório. Estava, por isso, vivenciando duas situações de estágio, na qual as aprovações dependiam somente do seu desempenho em sala de aula. No ser um “bom” educador.

Dar segurança ao seus alunos também poderia significar ter segurança própria? Na fala seguinte ela relatou um pouco como foram suas atitudes para fornecer segurança para eles, baseadas no convívio diário e no estabelecimento de normas de convivência. Quando

conseguiu sentir segurança, passou a utilizar no seu discurso a palavra **grupo**, em substituição à palavra **turma**, como veremos a seguir na formulação da professora:

Professora B - *Mas em vários momentos entravam outras pessoas para darem conta da turma (pausa) eu senti assim neles essa ansiedade, se ia estar lá no outro dia. É tu que vai estar lá amanhã? Então eu aos poucos fui conseguindo dar essa segurança para eles. Um dia após o outro. Quando eu senti o grupo assim (pausa) se sentindo grupo, porque foi o primeiro trabalho que eu fiz com eles, foi a questão do grupo, se escolherem para sentar junto, escolherem nomes pros grupos, escolherem com quem vão sentar, isso aí para mim acho que foi fundamental, para eles se perceberem como grupo, porque eu não sentia no início eles, eu sentia cada um ali meio perdido nas suas questões, não sabendo porque estava ali, o que estava acontecendo (pausa). Então eu trabalhei primeiro a questão do grupo, de se sentir grupo, de se sentir grupo e até pela minha presença como uma pessoa nova, né. Não ser um grupo e eu. Eu fazer parte desse grupo. Então eu resgatei toda essa questão do grupo, né.*

A professora fez uma distinção entre a palavra turma e a palavra grupo (grifadas anteriormente). No fio do discurso, transparecem dois significados distintos essas palavras. Conforme Sitya (1995), a forma como a professora organiza sua fala revela como ela pensa. Para isso, levo em consideração a história de quem verbaliza. Penso a história tomada como Orlandi (1994a) a define: em relação com a historicidade do sujeito, e não como uma demarcação de tempo. Percebi que a professora iniciou falando em turma, para depois dar ênfase à palavra grupo. Ela passou a utilizar a palavra grupo com o objetivo de marcar sua inserção na turma, buscando que eles fossem mais integrados e unidos como um grupo.

Cabe ressaltar também que, quando a professora B começou a usar a palavra grupo, o verbo que estava relacionado a essa palavra, algumas vezes, era escolher. Outros verbos utilizados foram sentir e perceber. Ela estaria dando oportunidade para si e para seus alunos de fazerem escolhas, perceberem-se como sujeitos capazes de construir uma história juntos?

Quanto a isso, Lacan nos Escritos na Introdução ao Comentário de Jean Hyppolite sobre a “Verneinung” de Freud (1954) nos fala sobre a resistência que se faz presente na comunicação e que a verdade pode transparecer nas entrelinhas do que se fala.

*Ou seja, quem quer dá-la a entender sempre pode recorrer à técnica indicada pela identidade entre a verdade e os símbolos que a revelam, isto é, atingir seus fins introduzindo num texto, deliberadamente, discordâncias que*

*correspondem criptograficamente às impostas pela censura* (1998, p. 373).

Desse modo, a palavra “grupo”, para a professora, parece expressar uma certa unidade, um sentimento de pertença e segurança que ela dizia não ter quando entrava nas turmas em que não conhecia o trabalho. A professora B empregou as palavras com sentidos distintos: o Novo Dicionário da Língua Portuguesa (Ferreira, 1987) ignora tal diferenciação. Ao consultá-lo, percebi que as duas palavras, turma e grupo, podem ser empregadas designando um conjunto de pessoas.

Para a professora, a palavra “grupo” poderia estar definindo uma coisa mais coesa, e não uma desestruturação, de cada aluno por si, como ela definia a turma, anteriormente à sua inserção. Nas palavras dela: *para eles se perceberem como grupo, porque eu não sentia, no início eles, eu sentia cada um ali meio perdido nas suas questões, não sabendo porque estava ali*. Ela recebeu uma turma e a transformou em um grupo.

Podemos perceber que, segundo as professoras entrevistadas, existia um número considerável de professores que faltava à escola, acarretando substituições freqüentes, o que também dificultava o relacionamento entre os docentes, pois um acabava não realizando o seu trabalho em decorrência da ausência de outro. Havia um desvio de função e de planejamento que descontentava as professoras.

Também ficava evidente a dificuldade de a escola conseguir que professores se apresentassem espontaneamente para assumirem as TPs, no ano seguinte. Poderia aí se vislumbrar uma exclusão (não explícita) das TPs? Nenhuma professora do quadro de profissionais da escola desejava, queria ficar com as TPs, como professora referência. As turmas continuavam “excluídas”, revelando a exclusão que os alunos destas turmas geralmente enfrentavam, mesmo no que se referia à função do professor volante. A professora B falou sobre isto:

Professora B - *Porque a TP já tem uma dificuldade maior né, mesmo tendo um número reduzido de alunos, tu não consegue atender adequadamente cada um deles, na sua necessidade. Então o papel da volante ali é fundamental. Ele não tá acontecendo. E o que eu percebo assim, em particular, na escola é que assim, ah, tem mais professora volante nas*

*turmas de ano ciclo, se eu pegar o turno da manhã, tu vê isso do que nas TPs. Porque as pessoas se colocam no fim do ano espontaneamente nas turmas, inclusive as volantes.*

Segundo outra professora, a C, a não escolha das TPs no final do ano estaria associada à dificuldade da prática docente nestas turmas. Uma prática que, segundo ela, parecia exigir mais do que o professor poderia dar; se comprometer. Estaria aí um dos motivos que gerariam o “mal-estar docente”?

*Professora C - O professor de turma de progressão é “judiado”. Tanto assim oh, que os professores trabalham, 1, 2, 3 anos em turma de progressão e pelo amor de Deus, imploram para sair, imploram para sair. Se não fosse isso, ninguém implorava. Porque trabalhar com turmas de 20 alunos é o sonho. E largam as professoras em turma de progressão, meio sem acompanhamento nenhum. Eu trabalhei com turma de progressão na escola como referência dois anos e eu... pedi pelo amor de Deus. Já deu dois anos para mim, agora me tirem.*

Assim, ficava claro o que acontecia na escola: os professores preferiam não ter turmas de progressão sob sua responsabilidade. A turma parecia ser um fardo pesado demais a ser carregado, expresso pelo constante discurso que era veiculado na escola, o da impossibilidade.

Havia uma procura maior pelas turmas de ano-ciclo, que talvez por serem turmas consideradas mais “homogêneas” pelos educadores não “necessitariam” de um planejamento maior por parte do professor, seja ele referência ou volante, o que não é uma proposta da escola que se dispõe a ensinar os excluídos. Pois como nos diz Colli e Amâncio, *o desafio da escola que quer ser inclusiva, embora apaixonante, implica muito trabalho, pois se trata de revisar concepções e práticas que pressupõem que a educação só é proveitosa se realizada com grupos homogêneos* (2000, p. 127). O professor poderia sentir-se muito cobrado pelos demais, como se tivesse a obrigação, não explícita, de resolver todas as dificuldades que os alunos apresentavam ou viessem a apresentar no decorrer do trabalho.

Aparecia aqui a exclusão, talvez ainda mascarada, que sofriam as turmas de progressão nesta escola pesquisada por mim. Eram turmas com as quais os docentes da instituição não desejam trabalhar, ficando com as professoras que chegavam na escola após o início do ano letivo e eram designadas para assumirem as turmas de progressão. Parecia que elas desejavam “jogar” a professora que chegava nas TPs como uma prova de fogo, um estágio probatório. Se ela conseguisse trabalhar ali poderia ser incluída e escolher outras turmas de ano-ciclo posteriormente. Cabe ressaltar que estas turmas eram as únicas que ainda não tinham professora referência no início do ano de 2000.

Quer dizer, os alunos que mais precisariam um acompanhamento não tinham alternativa. Precisavam se adaptar a quem assumisse a turma. As dificuldades dos alunos pareciam não sensibilizar ninguém do coletivo de professores que havia na escola.

A professora A também manifestou seu descontentamento verbalizando a incoerência que se estabelecia entre a teoria e a prática da proposta da escola estruturada por ciclos de formação. Ressaltou que as biometrias não eram uma exclusividade daquela escola. Suas experiências anteriores fizeram com que constatasse que seus colegas adoeciam independentemente da escola em que estivessem trabalhando. Tinha um saber próprio sobre o que estava acontecendo e talvez através deste conseguia se manter trabalhando, protegendo-se atrás do seu próprio conhecimento.

A professora também tossiu, na entrevista, como se estivesse avisando que também estava doente, identificando-se com outras professoras que também adoeciam, como uma saída para a dificuldade que as estava atingindo. Nas suas palavras:

*- Tem coisas que está previsto na proposta, mas que não são realidade, não é uma realidade, né. A gente não vive numa realidade, em função dessas dificuldades que a gente tem, né. E o número de biometrias é muito grande. Se a gente for ver isso é sintomático, né. O número de professores que tira licença, né. A gente sabe porque que tira licença, assim, né. Porque, realmente é para dar conta, de tudo isso e lidar com as tuas coisas, tu somatiza tudo que tu pode e mais um pouco, né. (tosse). Nas duas escolas que eu tenho contato, mas eu já tive, eu já trabalhei em outras. Eu trabalhei em 3 escolas da prefeitura, né. O número de biometrias é grande. É grande. Na época que eu entrei na prefeitura, nós quase não tínhamos problemas, assim. Tinha assim aquelas faltas eventuais, né. Ah, aconteceu tal coisa com o meu carro, e tal. Mas o número de biometrias não era tão acentuado como tá sendo agora. Agora é impressionante.*

Alguns tipos de “biometria” são formas encontradas para poder continuar trabalhando, para poder suportar o trabalho. É o que nos diz Esteve, quando afirma que a ausência, mesmo que por períodos curtos, possibilita ao educador um alívio de tensão que vem-se acumulando. *Recorre-se, então, aos pedidos de licença trabalhistas ou, simplesmente, à ausência do estabelecimento escolar por períodos curtos, que exigem não mais do que uma justificativa* (1999, p. 63).

A professora A também reclamava a presença da volante em sala, fato que, segundo esta, não parecia ter sido efetivado. Na verdade, ela falava de uma ameaça de perda de algo que nunca parecia ter existido para elas. É como se a exigência da continuidade da função de

volante garantisse a viabilidade do trabalho do professor referência que estava desgastado em decorrência das dificuldades que as turmas apresentavam. *Tem, no papel, porque essa pessoa não é presente e agora a prefeitura quer tirar as volantes. O número de biometrias é grande. É grande.*

Alem disso, o grupo de professores parecia já estar marcado pela falta da professora volante. Quando esta conseguia entrar na sala que lhe era designada, não havia um reconhecimento. O discurso era sempre de uma falta constante, pois era impossível que nunca eles entrassem, por mais dificuldades que a escola tivesse. A professora C, volante das duas turmas do estudo piloto, também ressaltou a dificuldade do reconhecimento da prática e a prática do professor volante, por sua ausência da sala de aula a qual era designado como parte de sua função na escola, já que estava sempre substituindo o professor que entrava em biometria.

*- Um alto número de estresse. Um índice de estresse entre as professoras de progressão é altíssimo, é biometria direto. Aí eu deixo de entrar na turma que eu tenho que ser volante, para substituir a minha outra referência que está em biometria. Mas isso é real. O cansaço, o desânimo, é bem mais real que nas outras turmas. É só tu parar para observar aqui na nossa escola. As referências de ano ciclo, são professoras que, a coisa anda entendeu e o trabalho flui. Professores de turma de progressão são professores que adoecem muito. E isso não é deliberado, eu não estou dizendo que os professores fazem isso de propósito.*

Por outro lado, a professora C não se colocava como uma pessoa que tirava licenças. Mesmo assim, tentou justificar sua classe, filiando-se ao discurso pedagógico que circulava na escola. Dizia que as professoras não eram culpadas, mas sim vítimas de toda uma estrutura. *E isso não é deliberado, eu não estou dizendo que os professores fazem isso de propósito.* Será que não era isto mesmo que ela queria mostrar, como algo que acontecia rotineiramente na escola, como uma prática já consolidada?

Alguns motivos que a professora A referiu que levariam um professor a entrar em licença não pareciam ser suficientemente graves. Talvez pudessem ser contornados. *Porque ela não tá legal, porque ela tem um filho que não tá bem, porque ela tem que tirar uma licença para uma cirurgia.* Os motivos apresentados não podem ser tomados mais como desculpas para o afastamento de sala do que motivos reais, que realmente o impossibilitariam de comparecer à escola? Será que estas pequenas licenças não são uma forma de agüentar a exigência sofrida, dando conta do mal-estar que assola o coletivo dos educadores, como nos

disse Esteve anteriormente? Complementando, Almeida, ao falar sobre o mal-estar que assola os professores, aponta que os diferentes sintomas que se manifestam buscam atestar *a busca incessante de afirmação narcísica que singularize o eu* (2000, p. 42). Não seria uma forma de tentar ser diferente a partir de um sintoma específico?

Quando penso que há uma constatação pelo coletivo de profissionais da escola que o adoecer assola um maior número de educadores das turmas de progressão, não devo questionar-me sobre o que poderia estar acontecendo nestas turmas especificamente? A professora C já apontou anteriormente isso. O professor da turma de progressão necessita ser diferente? Mostrar que existe uma singularidade que é inerente à prática nas turmas de progressão e que esta deve ser respeitada e olhada? Almeida coloca que

*pela via do sintoma, poderíamos pensar as formas atuais da expressão do mal-estar do professor no exercício de sua profissão, escolha livremente consentida pelo inconsciente, metáfora significativa que o representa enquanto sujeito em sua relação com outros significantes* (2000, p. 43).

Será que o mal-estar docente pode ser visto também como uma possibilidade de identidade do educador, que faria parte de sua identidade como uma categoria de profissionais?

A professora C ainda complementou falando sobre as características dos alunos que freqüentavam as TPs: por suas particularidades, exigem mais dos seus professores referência. Isso seria mais uma das causas que levaria ao “mal-estar docente”.

*Professora C - Então e aí as coisas vão estourando, porque tu têm alunos que têm problemas de aprendizado, que têm um outro ritmo, que precisaria aquele atendimento especial. Ele não tem porque a volante não pode entrar em sala porque ela tá substituindo professor que nunca veio. Porque a volante da turma de progressão é a que menos entra em sala para conseguir acompanhar a professora referência, porque normalmente o que acontece também nas turmas de progressão.*

Mas o que aconteceu quase dois anos depois destas constatações que apontavam para um “mal-estar docente” que não era verificado apenas no adoecer dos educadores das turmas de progressão? Resolvendo o problema nas turmas de progressão, seria solucionada a dificuldade da escola como um todo?



### 5.5.1 Mais algumas observações...

Quase dois anos havia se passado destas observações. Relato o que encontrei no ano de 2002, quando retornei à escola para propor grupos de discussão, objetivando auxiliar as professoras das turmas de progressão na busca de superar as dificuldades que se faziam presentes dois anos antes.

Encontrei a professora A na coordenação pedagógica. Foi esta quem me recebeu e tentou, de todas as formas, me auxiliar para que eu completasse a minha pesquisa, agora com intervenção, junto às professoras das turmas de progressão. Ela apostava que eu iria contribuir para que se pensasse a escola e a prática docente decorrente da nova proposta.

Esta professora ficou dois anos com a turma A (observada) por escolha própria. Alguns de seus alunos já haviam progredido e estavam inseridos no ano-ciclo correspondente à faixa etária de cada um. Havia dois ou três alunos ainda remanescentes da turma A, agora na turma C, mas eram alunos que as professoras conseguiram poucos avanços ao nível pedagógico. A professora A havia apresentado um projeto para o setor pedagógico, acreditando que poderia contribuir com sua experiência para o crescimento da escola como um todo. Será que ela estaria tentando mostrar outras possibilidades possíveis?

Em entrevista no ano de 2002, como coordenadora pedagógica, a professora referiu que havia mudanças na escola, se se comparasse com o ano de 2000, quando ela ingressou. Nas suas palavras:

*- e assim a gente tá vivendo agora uma situação bem diferente do que a gente vivia na época que eu estava em sala de aula. Né, no sentido assim, de que o nosso trabalho antes ele era muito, muito individualizado assim. Eu trabalhava praticamente sozinha. Nós não tínhamos oportunidade de sentar, professora paralela para conversar, assim. Era muito difícil. A gente não conseguia fazer um planejamento, né, sentar assim, pensar. Bom, agora a gente já tá conseguindo fazer isso, né. A gente conseguiu se organizar de tal forma, os horários, esse ano, onde os professores têm dois momentos para poder se encontrar, para poder planejar.*

Será que a mudança no seu discurso revela uma mudança do lugar de quem fala, do enunciador? Segundo as professoras entrevistadas no mesmo período não se vislumbrou nenhuma mudança. Será que cada um está na sua posição discursiva e não consegue sair dessa? A professora de sala de aula como representante de um lugar de queixa, e a

coordenadora pedagógica em um lugar de quem resolve as dificuldades que aparecem? Será que ela não pode estar falando da mudança de lugar que as TPs tiveram ao longo desses dois anos, mas que as dificuldades da escola ainda continuam? Ela saiu da TP e do lugar que esta representava na escola.

Ao longo da entrevista, ela revelou que continuava agindo como bombeiro. O que faz o bombeiro? Apaga incêndios. Mas depois que já houve o fogo. Não seria possível então fazer um trabalho preventivo, antes de aparecer os focos de incêndio para serem apagados?

*- Mas ah, em muitos momentos tu te sente assim um bombeiro, né. Tu corre aqui, tu corre ali, tu apaga um incêndio aqui, tu aparta briga, tu tá fazendo outras coisas que, não vou dizer que não fazem parte, eu acho que faz parte do trabalho de todo mundo dentro de uma escola, né. Mas assim, é muito diferente daquela idéia que a gente tem do que seria o trabalho do coordenador, né. Porque assim, muitas vezes tu não consegue fazer o trabalho de apoio ao professor.*

A professora/ coordenadora pedagógica refere que não está realizando a função para a qual ela foi designada no início do ano letivo. Ela está sempre correndo. Ela também fala em propiciar momentos de interlocução entre os profissionais da escola, como forma de lidar com as dificuldades que se fazem presentes no cotidiano escolar.

*- Nesses momentos de reunião, mas a gente tem procurado viabilizar esse trabalho, esses encontros entre os professores. E eu acho que isso ah, para o professor já é uma mudança muito grande: tu poder partilhar as experiências, né, tu poder contar com o teu colega, tu poder ter idéias, assim, criar coisas novas com os colegas, coisas que antes tu não fazia. Eu me sentia muito sozinha. Então tinha o meu trabalho que estava muito isolado. E é um problema isso, porque não enriquece o teu trabalho, né. Tu enriquece quando tu pode partilhar com o outro e a gente não tinha muito esse espaço, né. Assim, as coisas estavam muito engessadas.*

Será que os alunos, ao sentarem em grupo, rotineiramente, não estão mostrando, falando de um sintoma do professor? A dificuldade que aparece por que o docente não proporciona momentos de individualidade aos alunos não estaria mostrando um dos sintomas do “mal-estar docente”?

Os professores parecem estar em uma busca contínua pelo trabalho coletivo, talvez como uma forma de alívio às exigências que eles sofrem. Acabam, assim, também exigindo de seus alunos o trabalho em grupo? Para esta professora, o trabalho do educador, para não se tornar engessado, como ela me disse em entrevista, precisa das trocas inter-pessoais que

deveriam acontecer, mas não acontecem. *Então tinha o meu trabalho que estava muito isolado. É um problema isso, porque não enriquece o teu trabalho, né. Tu enriquece quando tu pode partilhar com o outro e a gente não tinha muito esse espaço, né. Assim, as coisas estavam muito engessadas.*

E a professora B, como estaria após quase dois anos? Ela estava em turmas de ano-ciclo, pois depois de mais um ano na turma B, foi substituída, em consequência do desejo de outras professoras que queriam as TPs. Ela não ficou com a TP, segundo seu comentário, por ser nova demais na escola, se comparada com as outras professoras. E um dos critérios de desempate foi o tempo de serviço de cada profissional que se candidatou a professor referência nestas turmas.

No transcorrer de um ano e meio mais ou menos houve uma mudança na escola. As TPs foram disputadas pelas professoras. Havia educadoras que se pronunciavam querendo, desejando serem professoras, tanto referência, como volante destas turmas. O que havia acontecido?

Podemos pensar que houve, a partir da prática cotidiana das novas professoras, uma mudança na forma como eram vistas as TPs? Outras práticas puderam aparecer, a partir do desejo das professoras referências? Podemos pensar que o discurso que começou a circular na instituição de ensino colocou as TPs em um lugar de desejo, algo a almejar? Surge, com isso, a vontade em outros professores que eram “especialistas” no assunto: os psicopedagogos<sup>19</sup>.

Mas e o adoecer dos professores das turmas de progressão? O que aconteceu? Nestas turmas, o adoecer não se fez presente, pelo menos até a meio do ano de 2002, quando terminei minha pesquisa na escola. Mas a professora volante da turma C continuava substituindo em outras turmas de ano-ciclo. O que aconteceu? Será que o sintoma reapareceu em um outro lugar, delatando que algo continua acontecendo e que deve ser trabalhado para que outros alunos e educadores não sofram com o que está aparecendo via adoecimentos corriqueiros?

---

<sup>19</sup> As professoras que assumiram tinham Especialização em Psicopedagogia, o que parecia dar crédito para o trabalho com os alunos que apresentavam maiores dificuldades para aprender.

Há, sem dúvida, uma nova prática no contexto escolar que coloca as TPs e os alunos que dela fazem parte como integrantes da escola. Eles saem do lugar de excluídos para o de alunos com dificuldades que devem ser ajudados pelo coletivo. Assim, novos olhares puderam ser direcionados às Turmas de Progressão e, concomitantemente, seus integrantes puderam iniciar um novo processo de inclusão, sem portarem o rótulo que os condenava: o de excluídos.

As dificuldades da escola continuam. Mas os alunos das turmas de progressão contam com “sua” professora e podem “aprontar” com as outras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Depois das análises e reflexões anteriores, gostaria de refletir um pouco mais sobre todo o percurso que tive no tempo em que estive envolvida diretamente com a pesquisa na escola e sobre as observações realizadas.

Início falando sobre o meu sentimento e a minha evolução de pensamento, que percebo no escutar o meu próprio discurso sobre o tema. Acredito que anteriormente a toda essa pesquisa, eu fazia parte de um grupo de profissionais que jogava toda a culpa dos infortúnios que acometem a educação sobre o professor. É claro que eu tinha presente os entraves socioeconômicos que dificultam o processo. Mas me questionava o porquê dos professores não mudarem o que estava estabelecido.

A partir de minha inserção na escola, por ocasião do estudo piloto, comecei a refletir e a confrontar a prática com a teoria. Perceber que existem movimentos que escapam ao nosso controle consciente. Penso que um dos grandes frutos dessa Tese é a possibilidade de um novo olhar sobre o que se apresenta: a possibilidade de dialogar com os professores e tentar entender a queixa, sem os culpar pelo que acontece em nossas escolas. Nós não podemos mudar tudo que acontece, mas podemos tentar, ao menos, fazer nossa parte na construção de uma educação digna para todos.

Iniciei na escola em 2000, e as duas professoras referências das duas turmas observadas para o estudo piloto pediram para que eu observasse as duas turmas, e não somente uma, como era meu intuito inicial. Já não haveria aí um pedido para uma escuta do sofrimento dos educadores, observado no decorrer da pesquisa?

Ao me defrontar com as diversas falas das educadoras, me coloquei a refletir sobre a prática nas turmas de progressão e comecei a me questionar: será que existiria uma possibilidade de se romper com os mitos construídos acerca do trabalho com alunos

“excluídos”? Será que todo esse tempo de observação me possibilitou vislumbrar alguma possibilidade de se construir uma nova prática, a partir de um novo modelo de ensino que excluiria de sua estrutura as provas e reprovações? Como se faria uma nova prática educacional, já que temos professores e pais e a comunidade em geral com muita dificuldade de lidar com a nova estruturação? Com questionamentos extremamente relevantes sobre o tema, penso se realmente vale a pena a mudança de série para ciclos.

Cabe ressaltar que, em todas as entrevistas, observei que as professoras entrevistadas se referiam às biometrias de colegas como um entrave ao trabalho docente nas turmas de progressão, o que impossibilitava uma aproximação entre a professora referência e os demais colegas. Haveria assim uma barreira invisível às trocas entre os responsáveis por uma turma, o que ocasionava, como a professora E relatou, o não cumprimento de regras estabelecidas entre ela e seus alunos, que deveriam ser respeitadas não importando qual o professor estivesse com eles.

É claro que reconheço a impossibilidade de os alunos de uma turma de progressão, principalmente os menores, de oito, nove anos, cumprirem regras estabelecidas com cada um dos seus professores. Deveria haver algumas regras a serem cumpridas por todos, professores e alunos. E outras combinadas com cada um e lembradas rotineiramente pelos professores, pois não podemos nos esquecer que na escola seriada geralmente há um professor referência que permanece com a turma o tempo todo. Os outros professores entram em horários específicos.

Em algumas escolas não cicladas, noto que o professor referência permanece na escola, às vezes junto ou em outro ambiente. Ele pode ser procurado, achado no ambiente escolar, o que parece dar segurança aos alunos que podem realizar outras atividades com a autorização do “seu” professor. É ele quem “entrega” a turma para o colega, no horário pré-determinado. Há, assim, uma delegação do poder, não abrindo-se margem para que os alunos tenham que escolher entre um e outro educador. O aluno realiza a aula de educação física, com o professor de educação física, por exemplo e aprende outras coisas com o “seu” professor.

Como referiu a professora E na entrevista, os alunos de sua turma, que saem no horário de sala de aula para o laboratório de aprendizagem, geralmente se opõem a sair da

sala. Eles se recusam a deixar o grupo, as atividades que estão sendo desenvolvidas naquele momento. Observei um dia que dois alunos se recusaram, e a professora referência proibiu que os alunos continuassem a atividade que estava sendo desenvolvida. Eles poderiam permanecer na sala, mas “sem fazer nada”. Os alunos ficaram uns 10 minutos quietos nos seus grupos enquanto a professora desenvolvia uma atividade no chão com os demais. Eles só olhavam, desejando ficar na sala. Como a professora manteve-se firme em sua atitude, eles acabaram indo para o laboratório encontrar os outros dois colegas que já haviam saído da sala.

Qual o desejo que movia esses alunos que queriam ficar em sala de aula? Eles estavam com vontade de participar da atividade desenvolvida pela professora deles. O que acabariam realizando no laboratório, contra a vontade deles? Não haveria mais oposição às tarefas propostas pela professora responsável pelo laboratório? É claro que as regras devem ser cumpridas. Havia um combinado anterior que tais alunos iriam sair da sala. Penso na menina que sempre saía, sem se opor. Qual era o seu desejo? Sempre cumprir as regras? Não seria produtivo também um dia ela opor-se à rotina estabelecida? Alunos que não questionam são bons, os que “se rebelam” são os difíceis.

Outro fato que pode acontecer é o dos alunos que não têm indicação de freqüentarem o laboratório desejarem fazê-lo por querer o que os colegas têm. Um aluno chegou a verbalizar isso, dizendo que não faria mais nada em sala até ser chamado para o laboratório. Acabou que, em um determinado dia, as professoras combinaram que ele iria para o laboratório de aprendizagem junto com os demais. São impasses que se criam e devem ser discutidos pelo coletivo de educadores.

Outra modificação, que talvez pudesse ser implementada, refere-se ao fato de alguns professores volantes saírem da sala de aula com os alunos que apresentam mais dificuldades de aprendizagem. Talvez se pudesse pensar em realizar a atividade com esses alunos com a professora referência, dentro da sala deles, e a volante atenderia, dentro da sala, os alunos com menos dificuldades. Porque penso isso? Porque geralmente o trabalho da volante é realizado em salas de aula que estão vazias, quando os alunos estão no pátio, realizando alguma outra atividade. O que acontece? A criança que apresenta mais dificuldades tem que se adaptar ao novo ambiente a que é exposta, bem como estabelecer um vínculo transferencial com a professora volante, que às vezes é quase uma estranha. Penso que deve-se preservar, à medida do possível, a transferência já estabelecida com a professora referência da turma.

Outro aspecto observado foi quanto a uma queixa, da escola não conseguir dar conta das dificuldades que alunos das TPs, na sua maioria, apresentam, como agressividade e encaminhamentos para médicos especializados e psicólogos. Isso, no olhar das educadoras entrevistadas, acabaria gerando uma dificuldade maior ao exercício profissional. Será que tal referência não pode estar delatando o abandono que as professoras referem nas entrevistas? Como um abandono a elas também?

E é certo que alunos precisariam de alguns encaminhamentos que facilitariam, sim, o andamento da sala de aula. Na turma A havia, por exemplo, uma aluna que precisava de óculos para enxergar. Não é algo que dificulta a aprendizagem como um todo? Não é uma reclamação verídica da professora que havia solicitado há mais de seis meses uma solução para o problema? Contudo, quando elas se queixam de dificuldades quanto aos diferentes momentos que cada aluno apresenta do seu processo alfabetização, não posso deixar de lembrar que cada um tem o seu ritmo pessoal, o seu caminho próprio a trilhar e que existem as TPs justamente para isto.

Não devemos esquecer que pesa sobre os alunos das turmas de progressão uma gama de rótulos e designações que busca justificar para o professor e a comunidade o não-aprender. De uma certa forma, isso evita que o professor seja confrontado com o seu próprio fracasso: problemas de aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, distúrbios de aprendizagem, alunos diferentes que não conseguem aprender como os demais, alunos provenientes de famílias desestruturadas, entre outros. Assim, as causas são as mais diversas e de diferentes origens.

A dificuldade que os professores têm em se implicar no processo de ensino-aprendizagem nas turmas de progressão aparece também como um dos percalços que devemos enfrentar. E isso, podemos entender como uma forma do educador se manter no seu lugar de educador e sobreviver, frente às novas exigências que ele deve enfrentar no seu dia-a-dia. Mesmo assim, os próprios professores entrevistados (para a pesquisa) começaram a se defrontar com um adoecer físico que podia estar refletindo o adoecer psíquico que eles e seus colegas estariam enfrentando no momento. Um “mal-estar docente” que não é exclusivo dos nossos professores: é um fenômeno que atinge diversos países do mundo e que já está sendo pensado por diversos profissionais, principalmente os da área da saúde, que recebem diretamente os professores “doentes”.



Como auxiliar os professores nessa trajetória? Penso que a Psicanálise pode auxiliar no entendimento da dinâmica que se estabelece no contexto escolar e no que foi discutido anteriormente nesta pesquisa. Para complementar, ainda cito como mais um exemplo, para ilustrar as novas dificuldades que os professores enfrentam, uma conversa informal que tive com uma professora de uma destas turmas observadas. Ela me relatou que começou a perceber que uma das maiores dificuldades dos educadores das turmas de progressão e da escola ciclada como um todo é o confronto com o fracasso do educador imposto pela presença do aluno que antes era excluído do sistema, aqueles que engrossavam o contingente dos excluídos, os evadidos da escola.

Com a mudança da organização de ensino de escola seriada para os ciclos de formação, a escola deve ter contato direto com estes alunos e precisa fazer com que todos aprendam. Estes alunos muitas vezes põem o professor em um lugar de incompetência. O seu modo de educar não parece suficiente para que o processo ensino-aprendizagem possa existir, embora satisfatório para o educador, cujas expectativas muitas vezes não podem ser satisfeitas por seus alunos.

Mas como sobreviver em um ambiente que acaba promovendo um adoecimento do educador? Suas crenças não são mais do que paliativo para uma situação mais complexa que se estabeleceu com a nova configuração do modelo de ensino? Associado a isso, aparece um desconhecimento sobre a nova forma de trabalhar. E vemos uma proposta de modelo de ensino implementada com o objetivo de educar a todos, construir cidadãos capazes de ler o mundo criticamente. Será que existe um modelo de ensino que resolva todas as nossas mazelas educacionais?

O que mudou com a mudança de estrutura de série para ciclos foi a teoria sobre o processo de ensino-aprendizagem. Surgiu uma nova concepção do que é aprender, tentando retirar a idéia que se tinha de um professor que ensina e um aluno que reproduz o que lhe foi ensinado em uma prova. O professor aprendeu que sua obrigação como educador é ensinar a todos. Ele ensinava, os alunos aprendiam e depois expressavam o que aprendiam em uma prova ou trabalho específico.

Paulo Freire no livro A Educação na Cidade trata dos alunos evadidos, os excluídos. A Revista Nova Escola perguntou o que ele iria fazer com os alunos evadidos na sua

administração da Secretaria de Educação de São Paulo<sup>20</sup>. Ele respondeu que era contra o termo “evadido”, pois acreditava que os alunos não abandonavam a escola por vontade própria: eles eram expulsos.

*É a estrutura mesma da sociedade que cria uma série de impasses e de dificuldades, uns em solidariedade com os outros, de que resultam obstáculos enormes para as crianças populares não só chegarem à escola, mas também, quando chegam, nela ficarem e nela fazerem o percurso a que têm direito (2000, p. 35).*

Para construir novas possibilidades, é necessário repensar o que já estava instituído na história da educação do país. Refazer o presente, acreditando que novas possibilidades podem ser construídas para o futuro.

Tanto o educador quanto a sociedade estão implicados no processo. Não podemos simplesmente jogar a culpa nos professores que devem dar conta do fracasso produzido por uma sociedade. Assim, busquei conhecer o que se estabelecia a partir de uma leitura psicanalítica. Pude perceber pela minha incursão no tema que, quando se dá voz ao educador, para que ele possa falar das suas dúvidas, retirando-o do lugar da incompetência, onde ele se imaginava, algo pode ser vislumbrado como uma possibilidade nova.

Algumas modificações também podem contribuir para se minimizar o adoecimento dos educadores das turmas de progressão. Mas ressalto também que só mudanças de atitudes práticas não vão solucionar o problema. São necessários momentos de reflexão e trocas entre os profissionais, constantemente, não importando os custos materiais que tais procedimentos venham a ter. Será que não gastamos ao manter professores em licença médica? E o prejuízo da aprendizagem de um aluno, que precisa se vincular a diferentes profissionais que entram para substituir? O que pode acontecer com esse aluno? Ele entrará no contingente de “excluídos”, sem uma outra possibilidade real de acesso ao ensino? O que acontece com nossos educadores?

Quando o educador escolhe a turma de progressão sem imposição do sistema, há uma probabilidade maior de permanecer com o grupo, bem como de ausentar-se com menor

---

<sup>20</sup> Paulo Freire foi Secretário da Educação no Município de São Paulo no período de 1989 a 1991 (Freire, 2000).

freqüência. Digo isso a partir das observações e do fato de ter observado, após quase dois anos de ausência minha da escola, que os professores referências das duas turmas de TP que havia no 1º ciclo tinham optado por ficar nestas turmas. Houve um desejo, um investimento do educador em permanecer nestas turmas. O estabelecimento da transferência se deu sem percalços, com o predomínio do desejo por parte do educador.

O seu desejo estava implicado diretamente na sua escolha. Com isso, o professor estava tentando fazer o melhor possível (dentro dos seus conhecimentos). Os entraves que se fizeram presentes no dia-a-dia escolar eram vistos pelo educador que “entendia” o que estava se passando. Assim, se a transferência for utilizada para compreender a relação que se estabelece, possivelmente haverá uma vinculação do professor com seus alunos também por desejo do educador. Ele terá condições de “emprestar” seu desejo para que o desejo de seu aluno possa advir.

É preciso preservar o espaço do professor volante nas turmas para as quais ele é designado, principalmente nas TPs. Quando se fizerem necessárias as substituições, devido ao afastamento do professor referência, virá o professor volante, que já conhece o grupo e estabeleceu uma relação transferencial com esse. Assim, ele poderá assumir a turma com mais confiança em si e no seu trabalho. Ele já conhece a turma e cada aluno, nas suas especificidades. Ele poderá assegurar para os alunos que ele não está no lugar do professor deles, mas sim substituindo até o professor deles poder retornar à escola. Não haverá uma disputa pelo amor do professor. Eles não precisariam tentar estabelecer novos laços transferenciais a cada substituição.

Não estou afirmando que a prática docente nas TPs não pode se dar sem a escolha pessoal do educador, pois também observei a professora A, por exemplo, que entrou na turma sem sua escolha, mas a partir do seu encaminhamento para a escola, após o início do ano letivo. Ela já trabalhava em outra escola da rede.

Será que seu trabalho não era facilitado por já conhecer a nova modalidade de ensino? Com isso, já não precisaria construir uma nova prática, pois haveria um conhecimento anterior. Ela construiu a possibilidade de acolhida de seus alunos no ambiente escolar, em um trabalho reconhecido pelo coletivo da escola. Como havia observado a prática de outros colegas, ela tinha conhecimento anterior sobre o tema, isto a colocava em um outro lugar, o de

detentora de um saber. É a partir desse saber que ela pôde desenvolver sua prática como educadora, com erros e acertos, que ela mesma detectava. Dois anos depois, ela foi escolhida por seus colegas para ser a coordenadora pedagógica da escola. Será que ela poderia auxiliar o coletivo?

A partir da prática das professoras, parece que o discurso sobre a prática docente nas turmas de progressão está se reconstruindo e adquirindo novos sentidos. Assim, talvez abra-se no imaginário escolar a possibilidade para uma integração destes alunos na escola, sem uma exclusão velada.

Qual a possibilidade de apoio por parte do psicólogo escolar em sala de aula? Uma possibilidade seria a de propor aos professores das TPs um possível acompanhamento da rotina escolar por um profissional da área da psicologia. Ele estaria ali não como outro educador, mas sim como um outro capaz de buscar compreender as relações que se estabelecem, que muitas vezes podem gerar sofrimento ao educador. Será que os educadores não se sentiriam acolhidos nas suas dificuldades?

Como nos diz Cumiotto, ao se reportar ao trabalho de escuta psicanalítica em escolas: *a cada escola, a cada trabalho, é nossa escuta que colocamos à disposição. Através da transferência a ser construída passo a passo e mantida ao longo do trabalho, nosso objetivo é permitir que as associações, as representações relativas ao fazer pedagógico de cada escola emergam. Nossa escuta se dirige ao discurso da escola, ao seu mal-estar* (2000, p. 76).

Será que a escola não estaria pedindo ajuda, expressando-se através do “mal-estar docente”? As professoras precisam compreender que elas não conseguem isoladamente dar conta de todas as dificuldades que se apresentam. É um trabalho de construção coletivo, de um (re) fazer educacional.

O psicólogo escolar pode auxiliar a escola como um todo, não somente o professor. Se tomarmos os conceitos psicanalíticos, como inconsciente, transferência, pulsão, desejo, entre outros, podemos vislumbrar possibilidades de um saber a partir do desejo de um pequeno grupo, por exemplo. Também é um fazer que exige tempo para ser reconhecido, e talvez nunca seja reconhecido. Estar presente, para alguns, não pode gerar desejo em outros?

O circular do discurso não estaria se efetivando e construindo novos sentidos? Pois, como nos diz Almeida:

*aos psicólogos escolares e psicopedagogos (...) cabe o exercício de uma prática profissional terapêutica, preventiva ou psicoeducacional que leve em consideração a importância da tarefa educativa escolar, que reconheça no professor o principal mediador entre o aluno e o objeto de conhecimento e que compreenda que há uma continuidade entre sexualidade, afeto e inteligência, pois como Freud demonstrou, a curiosidade intelectual ou o desejo de aprender tem a ver com a pulsão de saber, cujas raízes encontram-se na sexualidade infantil (2000, p. 47).*

Não se trata de mostrar para o educador como fazer, mas como **escutar** o seu fazer, a partir de uma demanda que parta dele mesmo. E às vezes esse escutar não é mais nada do que olhar. Simplesmente estar ali, olhando uma prática se construindo. Devemos partir do trabalho com o próprio educador para que as resistências sejam amenizadas e os aspectos persecutórios envolvidos possam ser trabalhados ao longo do caminho. Será que com isso seria promovida uma retomada do saber do professor que parece estar desacreditado?

Fornecendo uma acolhida ao educador, não estaríamos auxiliando os alunos também? Os alunos não se sentiriam mais acolhidos, bem como seus pais ou responsáveis e a sociedade como um todo? Continuemos refletindo.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Sandra. Sintomas do mal-estar na educação: subjetividade e laço social. In: *Anais do II Colóquio do Lugar de Vida / LEPSI*. São Paulo, agosto, 2000, p. 42-48
- ALONSO, Luis E. Sujeto y discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. In: DELGADO, Juan M.; GUTIÉRREZ, JUAN (Coord.) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en ciencias sociales*. Madrid: Síntesis Psicología, 1995, p. 224-240.
- ARPINI, Dorian M. Aluno problema: um estudo do processo de exclusão social. *Insight - Psicoterapia*. São Paulo, n. 50, p. 30-32, abril, 1995.
- AUTHIER-REVUZ, Jacqueline. *Palavras incertas – as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998
- \_\_\_\_\_, Jacqueline. Heterogeneidade mostrada e heterogeneidade constitutiva: elementos para uma abordagem do outro no discurso. *D.R.L.A.V.*, Paris, p. 01-72, 1982.
- AZEVEDO, José C. *Escola cidadã: desafios, diálogos e travessias*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- \_\_\_\_\_, José C. Escola cidadã: construção coletiva e participação popular. In: SILVA, Luiz H. (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 308-319
- \_\_\_\_\_, José C. Introdução: Soberania popular, gestão pública e escola cidadã. In: SILVA, Luis H.; AZEVEDO, José C.; SANTOS, Edmilson S. (Orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre - Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997, p. 9-19
- BARBOSA, Maria C.; XAVIER, Maria L. (Orgs.). Os primeiros estudos. In: XAVIER, Maria L. *Disciplina na escola – enfrentamentos e Reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 23-31
- BARRETO, Raquel G. A análise de discurso do/ no ensino: por novas práticas de linguagem na escola. *Em Aberto*, Brasília, n. 61, p.156-160, jan./mar.,1994
- BATISTA, Normando. Cultura negra e currículo. In: SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, José C. (Orgs.) *Paixão de Aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 253-256

- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. *Investigação qualitativa em educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora: Portugal, 1994.
- BRANDÃO, Helena N. *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1998.
- BRASIL, Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação*. Porto Alegre: CORAG, 2001
- BRASIL, Lei n° 8.9.069, de 13 de julho de 1990. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Saraiva, 2001
- CABISTANI, Roséli. Autoridade e violência. In: *Correio da APPOA*, Porto Alegre, n. 98, p. 52-57, janeiro, 2002
- CARMO, Ana L.; MONTECELLI, Fernanda F.; GARCIA, Jaqueline; et alii. Diálogo com a realidade. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n. 10, p. 12-21, março, 1997.
- CHADWICH, Mariana; SCAGLIOTTI, Jacinta. Aproximación del enfoque sistémico a los transtornos de aprendizaje. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, n. 1, p. 17-25, marzo, 1990.
- CHEMAMA, Roland (Org.). *Dicionário de Psicanálise*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- \_\_\_\_\_, Roland. *Elementos lacanianos para uma psicanálise no cotidiano*. Porto Alegre: CMC, 2002.
- CLAUS, Marilice. Um olhar de acolhimento a turma de progressão. In: ROCHA, Sílvio; NERY, Didonet (Orgs.). *Turma de Progressão: a inversão da lógica da exclusão*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999, p. 139-142
- COLLI, Fernando; AMÂNCIO, Valéria. Continuando a travessia pelo ponte (acompanhando a escolarização da criança com distúrbio global do desenvolvimento). In: *Anais do II Colóquio do Lugar de Vida / LEPSI*. São Paulo, agosto, 2000, p. 124-131
- CONNELL, R. W. Justiça, conhecimento e currículo na educação contemporânea. In: SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, José C. (Orgs.). *Reestruturação curricular – teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.11-35
- CONTE, Richard; ANDREWS, Jac. Social skills in the context of learning disability definitions a reply to Gresham and Elliot and directions for the future. *Journal of Learning Disabilities*, Austin, v. 26, n. 3, p. 146-153, March, 1993.
- CONTRERAS, José. Currículo democrático e autonomia do magistério. In: SILVA, Luiz H. (Org.) *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p. 74-99
- CORACINI, Maria J. A produção textual em sala de aula e a identidade do autor. In: LEFFA, Vilson J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.). *O ensino da leitura e produção textual - alternativas de renovação*. Pelotas: Educat, 1999.

- CORDIÉ, Anny. *Os atrasados não existem - psicanálise de crianças com fracasso escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- CORTINOVI, Tânia. Laboratório de aprendizagem: investigação do processo de aprendizagem - desvelamento do cotidiano escolar. In: Silva, Luiz H. (Org.) *Escola Cidadã- teoria e prática*. Porto Alegre: Vozes, 1999, p. 95-103
- CUMIOTTO, Carla R. Uma escuta analítica em uma instituição escolar. In: *Correio da APOA*, Porto Alegre, n. 98, p. 73-76, janeiro, 2002
- EIZIRIK, Marisa F. *Educação e escola – a aventura institucional*. Porto Alegre: AGE, 2001.
- ENSINO por ciclos: alternativas para o sucesso escolar. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n.9, p.12-25, dezembro,1995
- ESTEVE, José M. *O mal-estar docente – a sala de aula e a saúde dos professores*. São Paulo: EDUSC, 1999.
- FACION, J. R.; MENEZES, Adair Jr. Distúrbios de aprendizagem: uma visão prática humanística-cognitivista. *Psicologia Argumento*, Curitiba, n. 11, p. 87-107, junho, 1992.
- FERREIRA, Aurélio B. *Novo dicionário da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.
- FERREIRA, Maria C. Nas trilhas do discurso: a propósito de leitura, sentido e interpretação. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998, p. 201-208
- FILLOUX, Jean. Psicanálise e pedagogia ou: sobre considerar o inconsciente no campo pedagógico. In: *Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/ LEPSI*. São Paulo, outubro, 1999, p.9-42.
- FINGER, Rosemara L.; GATTIBONI, Lorena D.; MERLADETE, Daiana et alli. Compreendendo o fenômeno da violência escolar: seus impactos e contradições ao contexto educacional. In: *Anais do IV Congresso Internacional de Educação Popular*. Santa Maria, RS, 2003, p.71.
- FOLBERG, Maria. Criança psicótica e escola pública. In: FLEIG, Mario (Org.) *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 1997, p. 157-167
- \_\_\_\_\_, Maria. Desdobrando o avesso da Psicanálise. In: FOLBERG, Maria (Org.) *Desdobrando o avesso da Psicanálise: relações com a educação*. Porto Alegre: Evangraf, 2002, p. 11-44
- FONSECA, Vítor. *Introdução as dificuldades de aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FONTES, Ana M. “Fracasso escolar”: um sintoma social? In: *Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/ LEPSI*. São Paulo, outubro, 1999, p.107-113



- FRARE, José L. A Europa constrói a escola do século XXI. *Nova Escola*, São Paulo: Fundação Victor Civita, n. 51, v. 6, p. 18-23, setembro, 1991
- FREIRE, Paulo. *A Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 2000.
- FREITAS, Ana; NERY, Beatriz D.; SOARES, Ester G.; GONÇALVES, Hiasmin. Turma de progressão: construindo uma concepção. In: ROCHA, Sílvio; NERY, Didonet (Orgs.). *Turma de Progressão: a inversão da lógica da exclusão*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999, p. 15-21
- FREITAS, Ana L. Formação permanente de educadores: refletindo o processo de constituição da escola por ciclos de formação. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n.11, p.78-83, março, 1999a.
- \_\_\_\_\_, Ana L. Projeto constituinte escolar: a vivência da “ reinvenção da escola” na rede municipal de Porto Alegre. In: Silva, Luiz H. (Org.) *Escola Cidadã - teoria e prática*. Porto Alegre: Vozes, 1999b, p. 31-45
- FREUD, Anna. *O ego e os mecanismos de defesa* (1937). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- FREUD, Sigmund. *Estudos sobre a histeria* (1895). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_, Sigmund. *Sobre a psicopatologia da vida cotidiana* (1901). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_, Sigmund. *Três ensaios para uma teoria sexual* (1905). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_, Sigmund. *Romances familiares* (1909 [1908]). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_, Sigmund. *Algumas reflexões sobre a psicologia do escolar* (1914). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_, Sigmund. *Conferências introdutórias sobre a psicanálise - Conferência XIX [1916-1917 (1915-1917)]*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_, Sigmund. *Conferências introdutórias sobre a psicanálise - Conferência XXI [1916-1917 (1015-1917)]*. Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_, Sigmund. *Psicologia das massas e análise do ego* (1921). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- \_\_\_\_\_, Sigmund. *Inibição, sintoma e angústia* (1926 [1925]). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GADOTTI, Moacir. *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GOMES, Cristina. *Os problemas de aprendizagem e suas inter-relações no contexto familiar*. Porto Alegre, 1998. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 1998.

- GORODICHT, Clarice; SOUZA, Maria C. Complexo temático. In: Silva, Luiz H. (Org.) *Escola Cidadã - teoria e prática*. Porto Alegre: Vozes, 1999, p.76-84
- GROSSI, Esther. Por que séries e não ciclos? *Pátio*, Porto Alegre, n.13, v. 4, p. 46-48, mai./jul., 2000.
- GUILHAUMOU, Jacques; MALDIDIER, Denise. Da enunciação ao acontecimento discursivo em análise de discurso. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *Sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989, p.61-70
- GUIMARÃES, Eduardo. Língua nacional, sujeito, enunciação. O cidadão e as línguas no Brasil. In: INDURSKY, Freda; CAMPOS, Maria do Carmo (Orgs.). *Discurso, Memória e Identidade*. Porto Alegre: Sagra-Luzzato, 2000, p. 30-36
- \_\_\_\_\_, Eduardo. Enunciação e história. In: GUIMARÃES, Eduardo (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989, p. 71-79
- HAAGER, Diane; VAUGHN, Sharon. Parent, teacher, peer, and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Austin, v. 28, n. 4, p. 205-215, 231, April, 1995.
- HOFF, Beatriz. O dizer da prática do sujeito-professor de língua materna: um estudo discursivo. In: CORACINI, Maria J.; PEREIRA, Aracy E. (Orgs.) *Discurso e Sociedade-práticas em análise do discurso*. Pelotas: ALAB/ Educat, 2001, p.87-102
- INDURSKY, Freda. A prática discursiva da leitura. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998, p. 189-200
- JERUSALINSKY, Alfredo e Cols. *Psicanálise e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999.
- JUNQUEIRA, Heloísa; RODRIGUES, Maria B.; XAVIER, Maria L. et alii, Turmas de progressão na escola cidadã. In: . In: XAVIER, Maria L. (Org.). *Disciplina na escola - enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 53-62
- KAMLOT, Eliane. Família, desejo e aprendizagem. *Revista Psicopedagógica*, São Paulo, n.40, v. 16, p. 28-34, trimestral, 1997.
- KRUG, Andréa. *Ciclos de formação - uma proposta transformadora*. Porto Alegre: Mediação, 2001.
- \_\_\_\_\_, Andréa. Questões cotidianas sobre ciclos de formação na escola grande oriente. In: ROCHA, Sílvio; NERY, Didonet (Orgs). *Turma de Progressão: a inversão da lógica da exclusão*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999, p. 69-78
- \_\_\_\_\_, Andréa; AZEVEDO, José C. Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo? In: SILVA, Luiz H. (Org.) *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p. 7-17

- \_\_\_\_\_, Andréa; ROCHA, Sílvia. Buscando compreender a progressão no processo avaliativo das escolas por ciclos de formação. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n.11, p. 6-13, março, 1999.
- KUPFER, Maria C. *Educação para o futuro - Psicanálise e Educação*. São Paulo: Escuta, 2000.
- \_\_\_\_\_, Maria C. Pré-escola terapêutica lugar de vida – um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. *Estilos da Clínica*, São Paulo, n.1, p. 8-17, 2º sem, 1996.
- \_\_\_\_\_, Maria C. *Freud e a educação - o mestre do impossível*. São Paulo: Scipione, 1995.
- KÜNZEL, Jaqueline. Marketing, o avesso da psicanálise: um sintoma social? In: FLEIG, Mario (Org.) *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 1997, p. 109- 118
- LACAN, Jacques. *Escritos – O estádio do espelho como formador da função do eu* (1949). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- \_\_\_\_\_, Jacques. *Escritos – Introdução ao comentário de Jean Hyppolite sobre a “verneinung” de Freud* (1954). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- \_\_\_\_\_, Jacques. *O Seminário – livro I. Os escritos técnicos de Freud* (1953-1954). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1986.
- \_\_\_\_\_, Jacques. *O Seminário – livro II. O eu na teoria de Freud e na técnica da psicanálise* (1954-1955). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.
- \_\_\_\_\_, Jacques. *Escritos – A coisa freudiana* (1955). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- \_\_\_\_\_, Jacques. *O Seminário – livro V. As formações do inconsciente* (1957-1958). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- \_\_\_\_\_, Jacques. *O Seminário – livro VIII. A transferência* (1960-1961). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1992.
- \_\_\_\_\_, Jacques. *O Seminário - livro XI. Os quatro conceitos fundamentais da psicanálise* (1964). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- LAJONQUIÈRE, Leandro. A criança, “sua” indisciplina e a psicanálise. In: AQUINO, Julio (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 25-37
- LAPLANCHE, J.; PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da psicanálise*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

- LAZNIK-PENOT, Marie-Christine. Por uma teoria lacaniana das pulsões. In: DORGEUILLE, Claude; CHEMAMA, Roland (Orgs.). *Dicionário de psicanálise: Freud & Lacan*. Bahia: Ágalma, 1997, p. 209-224
- LERNER, Rogério. Psicanálise, sexualidade e os impasses na educação de jovens diagnosticados como portadores de retardo mental. In: *Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/ LEPSI*. São Paulo, outubro, 1999, p.259-265.
- \_\_\_\_\_, Rogério. O discurso das neurociências e o saber dos pais de crianças portadoras de distúrbios globais do desenvolvimento. In: *Anais do II Colóquio do Lugar de Vida/ LEPSI*. São Paulo, agosto, 2000, p.178-184.
- LIMA, Bruno. Especialistas criticam sistema que acabou com a repetência. *Folha de São Paulo*, São Paulo, Caderno Folhateen, p. 11, 6 jan., 2003.
- LÜDKE, Menga. Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso (Org.). *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 29-33
- MAINGUENEAU, Dominique. *Termos-chave da análise do discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- \_\_\_\_\_, Dominique. *Novas tendências em análise do discurso*. Campinas: Pontes, 1997.
- MALDAVSKY, David. Anorexia na infância: metapsicologia e clínica. Uma contribuição ao estudo das dependências precoces. In: BERNARDINO, Leda M.(Org.). *Neurose infantil versus neurose da criança – As aventuras e desventuras na busca da subjetividade*. Salvador: Ágalma, 1997, p. 129-157
- MARGALIT, Malka; EFRATI, Meira. Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorders (1). *Journal of Educational Psychology*, Birmingham, v. 16, n. 1, p. 69-79, March, 1996.
- MARIANI, Bethania S. As leituras da/ na rocinha. In: Orlandi, Eni (Org.). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998, p.105-126
- MAUCO, Georges. *Psicanálise e Educação*. Rio de Janeiro: Moraes Editores, 1967.
- MEDEIROS, Cynthia P. A disciplina escolar: a (in) disciplina do desejo. Uma reflexão acerca do fracasso escolar. In: ABRAMOWICH, Anete; MOLL, Jaqueline (Orgs.). *Para além do fracasso escolar*. São Paulo: Papirus, 1997, p.91-103
- MEIRA, Ana M. A Psicanálise, a escola e a família hoje. *Escritos da Criança*. Porto Alegre, n. 5, p. 79-85, 1998
- MELMAN, Charles. Haveria uma questão particular do pai na adolescência? *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre - Adolescência*. Porto Alegre, n. 11, p. 7-24, novembro, 1995

- MELLO, Eliana D. A escola, o tempo e o lugar do professor. In: *Correio da APPOA*, Porto Alegre, n. 98, p. 47-51, janeiro, 2002
- MELLO, Marco A.; GOUVEA, Antônio. Sistematização - síntese final. In: SCHOLZE, Lia (Org.). *Conhecendo e discutindo a rede municipal de ensino* - jornada de verão de 2001. Porto Alegre: SMED, 2001, p. 109-116
- MELO, Itamar. O futuro da escola estadual - novo governo pode substituir o atual sistema por ciclos de formação. *Zero Hora*, Porto Alegre, p. 52-53, 28 fev., 1999.
- MOLINA, Silvia E. O sintoma do bebê. *Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre - Sintoma na Infância*, Porto Alegre, n. 13, p. 15-19, agosto, 1997
- MOLL, Jaqueline. A escola por ciclos de formação e o desafio da aprendizagem: ou de como ressignificar a escola. In: SCHOLZE, Lia (Org.). *Conhecendo e discutindo a rede municipal de ensino* - jornada de verão de 2001. Porto Alegre: SMED, 2001a, p. 9-12
- \_\_\_\_\_, Jaqueline. Os desafios contemporâneos da educação pública. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n.14, p.24-32, novembro, 2001b.
- MONTGOMERY, Michelle S. Self-concept and children with learning disabilities: observer-child concordance across six context-dependent domains. *Journal of Learning Disabilities*, Austin, v. 27, n. 4, p. 254-62, April, 1994.
- MONTEIRO, Elisabete A. A transferência e a ação educativa. In: *Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/ LEPSI*. São Paulo, outubro, 1999, p. 171-189
- \_\_\_\_\_, Elisabeth A. A Psicanálise, a transferência e a impossibilidade de relação. In: *Anais do II Colóquio do Lugar de Vida / LEPSI*. São Paulo, agosto, 2000, p. 110-115
- MRECH, Leny. *Psicanálise e educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 1999.
- MUTTI, Regina M. Para uma re-significação do discurso pedagógico na pesquisa-ação (re-significada). *Letras*, Santa Maria, p. 29-53, jul./dez., 1997
- NASIO, Juan. *Lições sobre os 7 conceitos fundamentais da psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1995.
- NEVES, Maria H. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- ORLANDI, Eni P. *Análise do Discurso* - princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 1999a.
- \_\_\_\_\_, Eni. *Discurso e leitura*. São Paulo: Cortez, 1999b.
- \_\_\_\_\_, Eni. A leitura proposta e os leitores possíveis. In: ORLANDI, Eni P. (Org.) *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes, 1998a, p. 7 - 24

- \_\_\_\_\_, Eni. Identidade lingüística cultural. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998b, p. 203-212
- \_\_\_\_\_, Eni. *Interpretação – autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis: Vozes, 1996.
- \_\_\_\_\_, Eni. Efeitos do verbal sobre o não-verbal. *RUA*, Campinas, v.1, p. 35-47, 1995.
- \_\_\_\_\_, Eni P. Discurso, imaginário social e conhecimento. *Em Aberto*, Brasília, n. 61, v. 14, 1994a, p. 53-59.
- \_\_\_\_\_, Eni P. Uma amizade firme, uma relação de solidariedade e uma afinidade teórica. In: ORLANDI, Eni P. (Org.). *Gestos de leitura - da história no discurso*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1994b, p.7-14
- \_\_\_\_\_, Eni P. *Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo*. São Paulo: Cortez, 1990.
- \_\_\_\_\_, Eni P. *A linguagem e seu funcionamento - as formas do discurso*. Campinas: Pontes, 1987.
- \_\_\_\_\_, Eni. A análise de discurso: algumas observações. *D.E.L.T.A.*, n.1, v. 2, 1986, p. 105-126.
- PACHECO, Cláudia R.; CUNHA, Jorge L. As representações sobre violência construídas por professores de escolas de Santa Maria e as repercussões em suas práticas. In: *Anais do IV Congresso Internacional de Educação Popular*. Santa Maria, RS, 2003, p.67.
- PACHECO, Eliezer. A Cidade educando a escola. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n. 14, p. 17-21, novembro, 2001.
- PÊCHEUX, Michel. Sobre os contextos epistemológicos da análise de discurso. *Escritos – contextos epistemológicos da análise de discurso*, Campinas, p.7-16, 1999
- \_\_\_\_\_, Michel. *O Discurso - estrutura ou acontecimento*. Campinas: Pontes, 1997a.
- \_\_\_\_\_, Michel. A análise de discurso: três épocas (1983). In: GADET, Françoise; HAK, Tony. *Por uma análise automática do discurso - uma introdução a obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da UNICAMP, 1997b, p.311-318
- \_\_\_\_\_, Michel. *Semântica e discurso – uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas: UNICAMP, 1995.
- REGO, Teresa. A indisciplina e o processo educativo: uma análise na perspectiva vygotskiana. In: AQUINO, Julio (Org.). *Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1996, p. 83-101

- RODRIGUES, Adriana. Transição série/ ciclos: revisitando a trajetória da rede municipal de ensino. In: Silva, Luiz H. (Org.) *Escola Cidadã - teoria e prática*. Porto Alegre: Vozes, 1999, p.61-75
- RODRIGUES, Fátima; MORESCO, Berenice, SKLIAR, Carlos. Problematizando a sala de integração e recursos (SIR). In: SCHOLZE, Lia (Org.). *Conhecendo e discutindo a rede municipal de ensino - jornada de verão de 2001*. Porto Alegre: SMED, 2001a, p. 9-12
- ROMÃO, José E. Educação cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal. *Anais do II Forum Nacional de Educação – as dimensões de uma educação transformada pela modernidade*, São Luís, p.23-54, 2002
- ROSA, Ivete P.; MONACI, Eliana M.; OLIVI, Marta E. et al. Algumas observações sobre a interação da criança com distúrbio de aprendizagem e sua mãe. *Mudanças*, São Bernado do Campo, n. 1, p. 95-107, inverno, 1993.
- ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. *Dicionário de psicanálise*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.
- SALAZAR, Roberto M. O laudo psicológico e a classe especial. *Psicologia-Ciência e Profissão*, Brasília, n. 3, p. 4-11, quadrimensal, 1996.
- SALDANHA, Letícia. A escola: da transmissão à promessa. In: FLEIG, Mario (Org.) *Psicanálise e sintoma social*. São Leopoldo: Editora da Unisinos, 1997, p. 150-156
- \_\_\_\_\_, Letícia; RESKA, Maria F. (Re) pensando os entraves na aprendizagem e os novos laços parentais na contemporaneidade. In: *Anais do I Colóquio do Lugar de Vida/ LEPSI*. São Paulo, outubro, 1999, p.231-235.
- SANTOS, Leandro A. O psicólogo e sua prática na escola pública – apontamentos para uma reflexão sobre a criticidade, a ousadia e a angústia. *Psicologia Ciência e Profissão*. Brasília, n.3, p. 2-7, 2002
- SANTOS, Lucíola. Um currículo para a escola cidadã. In: SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, José C. (Orgs.) *Paixão de Aprender II*. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 265-271
- SCHMITT, Maria G. Monte Cristo-a aprendizagem para todos. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n. 9, p. 9-11, dezembro, 1995.
- SERRANI-INFANTI, Silvana. Identidades e segundas línguas: as identificações no discurso. In: SIGNORINI, Inês (Org.). *Língua(gem) e identidade: elementos para uma discussão no campo aplicado*. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 231-264
- SILVA, Cláudia R. Turmas de progressão. *Cadernos Pedagógicos - Falas no cotidiano: vivências nos ciclos de formação*, Porto Alegre, n.12, p. 67-72, julho, 1998.
- SILVEIRA, Luis H. Escola municipal Chico Mendes: comunidade confia na proposta dos ciclos de formação. *Paixão de Aprender*, Porto Alegre, n.11, p.108-113, março, 1999.

- SITYA, Celestina V. *A Lingüística textual e a análise do discurso - uma abordagem interdisciplinar*. Rio Grande do Sul: URI, 1995.
- SMED. Ciclos de formação - proposta político-pedagógica da escola cidadã. *Cadernos Pedagógicos*, Porto Alegre, n. 9, abril, 1999.
- SOUZA, Dóris; MOGETTI, Ereci; VILLANI, Mariana et alii. Turma de progressão e seu significado na escola. In: ROCHA, Sílvia; NERY, Didonet (Orgs.). *Turma de Progressão: a inversão da lógica da exclusão*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1999a, p. 22-29
- \_\_\_\_\_, Dóris; MOGETTI, Ereci; VILLANI, Mariana et alii. Turma de progressão e seu significado na escola. In: Silva, Luiz H. (Org.) *Escola Cidadã - teoria e prática*. Porto Alegre: Vozes, 1999b, p.104-109
- SOUZA, Marilene R. A queixa escolar e o predomínio de uma visão de mundo. In: MACHADO, Adriana M; SOUZA, Marilene R. (Orgs.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. São Paulo: Casa do Psicólogo 1997, p. 17-33
- STOLZMANN, Marianne M. A questão da interpretação na análise do discurso e na psicanálise: intersecções. *Coletâneas do Programa de Pós-Graduação em Educação*, Porto Alegre, n. 13, v. 5, p.23-29, jul/ ago, 1997
- SUÁREZ, Daniel. Políticas Públicas e reforma educacional – a reestruturação curricular na Argentina. In: SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, José C. (Orgs.). *Reestruturação curricular – teoria e prática no cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes, 1995, p.108-127
- TEIXEIRA, Marlene. *Análise de discurso e psicanálise – Elementos para uma abordagem do sentido no discurso*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- \_\_\_\_\_, Marlene. O “sujeito” é o “outro”? Uma reflexão sobre o apelo de Pêcheux à psicanálise. *Letras de Hoje*, Porto Alegre, n. 1, v. 32, p. 61-88, março, 1997.
- VAUGHN, Sharon; ZARAGOZA, Nina; HOGAN, Anne et al. A four-year longitudinal investigation of the social skills and behavior problems of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Austin, v. 26, n. 6, p. 404-416, June/ July, 1993.
- WRINER, Judith; SIEGEL, Linda. A Canadian perspective on learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, Austin, v. 25, n. 6, p. 340-350, 371, June/ July, 1992.
- XAVIER, Maria L. Anexo II – A Escola cidadã estruturada por ciclos de formação – a implantação do projeto educacional da administração popular de Porto Alegre. In: XAVIER, Maria L. (Org.). *Disciplina na escola - enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002, p. 169-172
- XAVIER, Maria L. Escola cidadã estruturada por ciclos de formação – as turmas de progressão em estudo. In: SCHOLZE, Lia (Org.). *Conhecendo e discutindo a rede municipal de ensino - jornada de verão de 2001*. Porto Alegre: SMED, 2001, p. 57-59



# **ANEXOS**

**Anexo 1 – Autorização dos Professores****AUTORIZAÇÃO**

Eu, \_\_\_\_\_ autorizo  
Cristina Py de Pinto Gomes Mairesse (CRP 07/ 07159), doutoranda da UFRGS a utilizar as  
informações que lhe forneci para sua pesquisa de doutorado, podendo serem divulgadas desde  
que seja respeitado seu caráter sigiloso.

Porto Alegre, junho de 2002.

\_\_\_\_\_  
Assinatura professor(a)

## **Anexo 2 – Trechos da Entrevista da Professora A**

Só que a volante é virtual, né. Ela de fato não existe (ri), nunca entra, porque tá sempre cobrindo, né e falta de professores, porque desvia aqui e vai ali. Então elas nunca conseguem fazer o trabalho de volante. Então tu nunca tem esse profissional. Então essa é uma das queixas. A gente lida com muitas dificuldades na sala de aula. A gente lida com muitas especificidades. Tu é sozinha ali dentro, então tu não tem muito preparo, é muita coisa. E tu precisa da ajuda de alguém. Não, mas aí nós temos as volantes e tal. Tem, no papel, porque essa pessoa não é presente e agora a prefeitura quer tirar as volantes. Tem um papo por aí, que eles vão tirar as volantes... Só que assim, hoje uma professora entra em biometria, aí ela fica uma semana, porque ela não tá legal, porque ela tem um filho que não tá bem, porque ela tem que tirar uma licença para uma cirurgia. Aí uma volante é deslocada do trabalho de volante, vai para aquela sala de aula e fica. Aí aquelas turmas não tem o atendimento dessa pessoa que entra para trabalhar assim junto contigo, com aquelas crianças que tem mais dificuldades... Também é assim. Na outra escola é até pior (nome da outra escola que a professora trabalha no turno oposto). É pior, porque tem menos volantes. Tem mais falta de professores do que no (nome da escola), né. Então ah, como é que eu vou dizer. Tem coisas que está previsto na proposta, mas que não são realidade, não é uma realidade, né. A gente não vive numa realidade, em função dessas dificuldades que a gente tem, né. E o número de biometrias é muito grande. Se a gente for ver isso é sintomático, né. O número de professores que tira licença, né. A gente sabe porque que tira licença, assim, né. Porque, realmente é para dar conta, de tudo isso e lidar com as tuas coisas, tu somatiza tudo que tu pode e mais um pouco, né. (tosse). Então ah, existe um descontentamento por parte dos professores, né... Nas duas escolas que eu tenho contato, mas eu já tive, eu já trabalhei em outras. Eu trabalhei em 3 escolas da prefeitura, né. O número de biometrias é grande. É grande. Na época que eu entrei na prefeitura, nós quase não tínhamos problemas, assim... Tinha assim aquelas faltas eventuais, né. Ah, aconteceu tal coisa com o meu carro, e tal. Mas o número de biometrias não era tão acentuado como tá sendo agora. Agora é impressionante.

### Trechos da 2ª entrevista realizada – agora como Coordenadora Pedagógica da Escola (julho de 2002)

- Pesquisadora: O que eu queria de ti assim que tu me falasse um pouco desse teu trabalho que tu está desenvolvendo...

- a gente tá vivendo agora uma situação bem diferente do que a gente vivia na época que eu estava em sala de aula. Né, no sentido assim, ah, ah, de que o nosso trabalho antes ele era muito, muito individualizado assim. Eu trabalhava praticamente sozinha. Nós não tínhamos oportunidade de sentar, professora paralela para conversar, assim. Nós tínhamos reuniões ah, de ano-ciclo esporadicamente. Era muito difícil. A gente não conseguia fazer um planejamento, né, sentar assim, pensar. Bom, agora a gente já tá conseguindo fazer isso, né. A gente conseguiu se organizar de tal forma, os horários, esse ano, onde os professores tem dois momentos para poder se encontrar para poder planejar. Claro que a gente não faz só isso, né. Não é só o planejamento de sala de aula. Nesses momentos de reunião, mas a gente tem procurado ah, viabilizar esse trabalho, esses encontros entre os professores. E eu acho que isso ah, para o professor já é uma mudança muito grande: tu poder partilhar as experiências, né, tu poder contar com o teu colega, tu poder ter idéias, assim, criar coisas novas com os colegas, coisas que antes tu não fazia. Eu me sentia muito sozinha. Então tinha o meu trabalho que tava muito isolado. E é um problema isso, porque não enriquece o teu trabalho, né. Tu

enriquecesse quando tu pode partilhar com o outro e a gente não tinha muito esse espaço, né. Assim, as coisas estavam muito engessadas. Então a gente tá conseguindo agora oportunizar, né. Mas eu vejo assim, que a gente tá, a gente tem que tá aprendendo, ainda, e a como em grupo, a como partilhar. Porque ainda existe assim aquela, aqueles vícios, né, do trabalho individualizado. Para as pessoas aprender a trabalhar em equipe é muito complicado. E a gente esbarra muito nas individualidades que não querem mudar também. Aquela coisa individual, né. Aquela pessoa tem aquela forma de agir e tu não consegue, interferir naquilo ali. Às vezes para o trabalho de grupo fica meio difícil, né. Ah, acho assim, que essa, para mim, tem sido uma, uma certa dificuldade, né, porém eu percebo assim, que, ah, como é que eu vou dizer, que as coisas estão mudando assim, as pessoas estão aos poucos, elas vão se tornando mais receptivas a partilhar suas experiências. A partilhar materiais, né, e a gente tá conseguindo assim, ah, ah, ah, ter uma noção do que está acontecendo em cada turma, né. Ainda assim que precariamente. Nesse primeiro trimestre, o nosso trabalho (interrupção de aluno na sala da coordenação). Nós estamos conversando, tu vais ter que nos dar licença. (diálogo gravado com a adolescente que entrou, mas não transcrito)... Mas nós estávamos falando, do, do trabalho com os professores, né.

Pesquisadora: - Como é que tu tá sentindo agora na coordenação, esse trabalho.

- É assim. Tem horas que eu não me sinto tendo começado ainda o trabalho, né. Porque. E não sei, eu fico pensando assim óh, e eu não sei se a gente, se em algum momento nós vamos nos sentir realmente. Eu acho assim óh. Tem momentos que eu sinto a coisa funcionando, né. Ontem eu saí super faceira, de uma reunião, porque eu consegui sentar com cada grupo de ano-ciclo. Nós sentamos e conseguimos organizar os projetos, né, de trabalho para o próximo trimestre. Já conseguimos ver vários objetivos, assim. Conseguimos já entrelaçar visitas do pessoal do posto. A gente já conseguiu assim deixar a coisa mais ou menos organizada. Aí ontem eu saí bem feliz. Aí que bom deu para fazer um trabalho bem legal. Mas ah, em muitos momentos tu te sente assim um bombeiro, né. Tu corre aqui, tu corre ali, tu apaga um incêndio aqui, tu aparta briga, tu tá fazendo outras coisas que, não vou dizer que não fazem parte, eu acho que faz parte do trabalho de todo mundo dentro de uma escola, né. Mas assim, é muito diferente daquela idéia que a gente tem do que seria o trabalho do coordenador, né. Porque assim, muitas vezes tu não consegue fazer o trabalho de apoio ao professor sentar virem...

### Anexo 3 – Trechos da Entrevista da Professora B

- Passei em 97 em pedagogia na (nome da faculdade) e estou concluindo agora...

Pesquisadora - E quando tu iniciou na rede municipal?

- Em maio de 97 eu fui nomeada.

(mais adiante na entrevista)

- Não, não. Entrei em 97 aqui na (nome da faculdade), o ano passado, por isso eu não concluí o estágio probatório ainda.

Pesquisadora - Então tu ainda está em estágio probatório.

- Vai fazer um ano agora. São 3 anos agora.

- Eu adorei assim o trabalho de volante em si. A proposta do que é e quando eu consegui exercer esse papel. Porque a contrapartida é que tu acaba até toda a confusão que tem na escola, a falta de professor. Eu percebi assim que a maior parte do tempo eu fui substituta. Não só das turmas das quais eu era volante, que seria prioridade, tipo se falta um professor das turmas que eu sou volante por já conhecer a turma e saber o que estão trabalhando, entraria ali. Mas isso não acontecia, eu acabava entrando também em outras turmas que eu nunca tinha entrado e que eu não tinha nada a ver com a história, até por aquela questão da turma não ficar sem professor. Então era mais um paliativo assim, tu entrava meio de pára-quadras. Era um jeito de ocupar o tempo, eu vejo assim, por mais que tu tente fazer um trabalho bom tu entra uma vez na turma para substituir, assim, então, isso eu não achei legal...isso eu achei que é ... e o trabalho da volante, ah... durante muitos momentos as professoras sentavam comigo, a gente fazia nas reuniões de 3<sup>a</sup>. Olha, tais alunos estão precisando. Se tu conseguir... é sempre essa frase padrão, né. Se tu conseguir entrar essa semana, vamos trabalhar com eles, eu estou precisando produção de textos, eles não estão produzindo em aula, mas eu sei que eles sabem fazer. Vê o que tu consegue... Nesse ano eu continuo volante à tarde, mas vou rever isso. Para o ano que vem eu pretendo me colocar em turma de manhã e tarde. Embora eu tenha achado assim que a proposta do trabalho da volante é maravilhosa, mas por não estar acontecendo, não tá (ri). Esse ano, eu tenho caderninho de volante, que eu anoto que turma eu peguei, que alunos, toda assim a observação do trabalho que foi realizado. O caderno está praticamente vazio, porque eu entrei pouquíssimas vezes esse ano, a a gente já tá na metade do ano... Não, e estão se desesperando com isso, né. Porque a TP já tem uma dificuldade maior né, mesmo tendo um número reduzido de alunos, tu não consegue atender adequadamente cada um deles, na sua necessidade. Então o papel da volante ali é fundamental. Ele não tá acontecendo. E o que eu percebo assim, em particular, na escola é que assim, ah, tem mais professora volante nas turmas de ano ciclo, se eu pegar o turno da manhã, tu vê isso do que nas TPs. Porque as pessoas se colocam no fim do ano espontaneamente nas turmas, inclusive as volantes.

Pesquisadora - Como foi para ti iniciar esse trabalho pegando uma turma da escola? Como foi esse processo?

- Por ser de progressão, em nenhum momento assim me causou uma preocupação maior. O que eu sabia era a turma, que era uma turma com muitas dificuldades. A (diz o nome da professora referência anterior) já anteriormente à decisão da escola de me colocar naquela turma, ela já vinha conversando comigo, achava que de repente podia ser legal aquela turma. Então ela já vinha me contando todo o processo da turma. Então eu sabia que era uma turma que tinha muita dificuldade, que era muita disparidade de conhecimento, que tinha aluno,

assim que não conseguia manter aquele comportamento de, entre aspas, ser aluno, de tar desejando, estar desejando estar na sala de aula para aprender. Então, não sei se dá para citar nomes? Do (nome de um aluno) que não parava em sala, tinha outros alunos que também tinham alguns problemas assim. Então eu tinha essa imagem da turma, né. Mas não por ser de progressão ou não. Essa relação eu não fazia. Eu acho que a única marcação, assim de ser progressão era o número de alunos mesmo, que eram vinte alunos. Quando eu entrei na turma eu fiquei bem preocupada, principalmente observando as aulas dela, porque eu percebi um tumulto muito grande, uma dificuldade assim de centrar, de fazer as coisas. E eu me preocupei. Ai, vai ser muito difícil fazer estágio nessa turma e eu me preocupava muito. *Meu Deus*, talvez minha orientadora ache que eu não tenho domínio de turma, porque eu tinha essa idéia assim. Até por ouvir falar de outras questões na própria equipe de estágio, né. Que poderia ter esse problema. Pô, eles não páram para fazer o trabalho, então tu não tem domínio de turma. E eu me preocupei. Como, assim, atender essa demanda da turma e ao mesmo tempo não me prejudicar no estágio, né. Porque eu não estava ali como um desafio meu com a turma, né. Eu tinha uma outra situação que era de estágio, que querendo ou não pesava, né, né, na minha atuação ali com a turma... E ainda o agravante que tu, tinha uma observadora do doutorado (ri) me olhando e eu já tinha te dito que ia ser um prazer. No início eu pensei assim, *meu Deus* vai ser minha orientadora me observando e mais essa mulher me observando. É muita coisa (pausa) e foi muito legal assim perceber com o tempo, né. A gente conversando, quanto eu fiquei a vontade, em quantos momentos eu esqueci que tu tava na sala. E isso para mim era o mais marcante o quanto tua presença assim, ah, não estava me incomodando, pelo contrário. Eu até pensei, a gente sempre saía comentando alguma coisa. Eu até me lembrei que bem no início eu sempre te perguntava o que é que tu achou, como é que foi. E a tua fala assim, como ela foi fundamental para me dar segurança, de continuar, de eu achar que era por aí o caminho, né. Então acabei lidando com a turma assim, num primeiro momento, enquanto afetividade, né, conhecê-los, me conhecer como profissional ali. Porque era uma situação nova para mim, né. Então era muito assim, partindo daquela situação de jogos, de brincadeiras, de atividades que pudessem movimentar o corpo, né. Não sei se tu lembra. A gente fazia círculos no chão, estava sempre fazendo esse tipo de atividade, porque num primeiro momento eu não me preocupei assim com a questão do conhecimento (pausa), num primeiro momento eu queria conquistar a turma, né (pausa), né. Quanto assim a gente pode ter um ambiente bom de trabalho, que pode dar segurança para eles e para mim. Então eu parti o trabalho dali. Depois eu fui sentindo o grupo assim, um vínculo comigo, aquela coisa de terem certeza que era eu que ia tá lá, de que eu não ia no outro dia embora e não ia mais voltar. Porque eu percebia neles essa insegurança muito grande, por ene fatores, né. Quando entrava a (nome da professora volante) era a volante deles, né. Mas em vários momentos entravam outras pessoas para darem conta da turma (pausa) eu senti assim neles essa ansiedade, se ia tar lá no outro dia. É tu que vai tar lá amanhã? Então eu aos poucos fui conseguindo dar essa segurança para eles. Um dia após o outro. Quando eu senti o grupo assim (pausa) se sentindo grupo, porque foi o primeiro trabalho que eu fiz com eles, foi a questão do grupo, se escolherem para sentar junto, escolherem nomes pros grupos, escolherem com quem vão sentar, isso ai para mim acho que foi fundamental, para eles se perceberem como grupo, porque eu não sentia no início eles, eu sentia cada um ali meio perdido nas suas questões, não sabendo porque dava ali, o que que tava acontecendo (pausa). Então eu trabalhei primeiro a questão do grupo, de se sentir grupo, de se sentir grupo e até pela minha presença como uma pessoa nova, né. Não ser um grupo e eu. Eu fazer parte desse grupo. Então eu resgatei toda essa questão do grupo, né.

- ... eu consegui perceber assim uma afetividade muito grande quanto a minha pessoa e isso era legal, porque eu sou uma pessoa afetiva, eu não consigo chegar lá, dar uma aula e terminou o período eu vou embora, sabe. Eu vivencio isso de tar com eles no meu dia-a-dia. Ah, no fim de semana eu me lembro de alguma coisa, isso é uma coisa minha, então para mim importava essa resposta deles... Em termos de aprendizagem os alunos que já tinham anos de escolaridade, né. Que agora estavam nos ciclos, que antes era por séries, né, que rodavam várias vezes na 1ª série, mesmo com todos esses anos, tu percebia ainda sim muita dificuldade na construção assim da escrita. Me intrigava assim, tem toda uma teoria, ah, antigamente se ensinava de uma maneira que eles não aprendiam, porque era tudo no quadro, não levava em conta o ritmo deles, o que eles já tinham. E mesmo agora, a gente levando em conta o que eles já sabem, e o que não sabem, trabalhando com jogos, com material concreto, mesmo assim tu percebe, que eles, né, vem com uma dificuldade muito densa, isso é preocupante, porque a gente fica pensando: bom, mudou o tipo de ensino, mudou a proposta, mudou o meu olhar sobre esse aluno e ele ainda tá com dificuldade, né. Aonde é que eu vou poder dar conta disso.

#### **Anexo 4 – Trechos da Entrevista da Professora C**

- Eu acho assim. Eu acho que a idéia, o, vamos ver se dar para dizer assim óh, a idéia central da escola de ciclos ela é super válida assim. Que tipo de clientela ela vai atingir, o que que ela va proporcionar para essa clientela. Eu acho isso muito interessante, assim. O que eu acho que para a categoria assim óh, não tá sendo (pausa), deixa eu achar um termo assim (pausa). É que a teoria não, a teoria maravilhosa da escola de ciclo, a gente não tá conseguindo sentir isso na prática assim, acho que a escola de ciclos tá furando em muitos aspectos e eu sou uma pessoa que particularmente eu fui frustrando...

- Pesquisadora: O que que te chamou a atenção na proposta?

- Justamente essa coisa assim óh, de não rotular o aluno ah, essa coisa de nota, prova, de reter aluno, então. A possibilidade de de repente trabalhar alunos com toda uma assessoria de um laboratório de aprendizagem, de salas de integração e recursos, de professora volante, essas coisas assim óh, um outro tipo de escola (pausa), ah, que demonstrasse menos o fracasso da educação, então o que me interessou foi isso, assim óh, uma proposta diferente daquele tradicional, repetitivo, sempre. É então foi isso que me fez optar. Eu achei que seria muito interessante trabalhar, com essa proposta.

- Simplesmente assim óh, nós não temos professora volante, porque, as coisas que o ciclo deveria garantir para a gente, porque se a nossa escola não reprova aluno, não retém aluno, os nossos alunos são sabidamente, altamente deficientes, no, no, no, naquele contexto cultural, que faria com que eles se interessassem pelas coisas da escola, né. Eles não tem incentivo em casa, eles não tem estímulo, eles não tem essa vivência escolar que de repente os filhos da classe média tem, né, aquela paixão por livros, por conhecer coisas, e tal. Os nossos alunos não tem isso. Então, o aprendizado deles é óbvio que é mais difícil. Então assim, no momento que a prefeitura se propõe a fazer esse tipo de escola que não vai reter aluno, que não vai reprovar e que vai fazer com que esse aluno avance, em conhecimento, em senso crítico, ela tem que garantir que esses outros setores funcionem. Que o professor que está em sala de aulas e ele não pode reter um aluno, ele tem que ter a professora volante ali, para que ela dê atendimento ao aluno para que ela. Professora volante. Nós estamos em julho, duas vezes. Duas vezes o ano inteiro a professora volante conseguiu ficar comigo.

- Então e aí as coisas vão estourando, porque tu têm alunos que tem problemas de aprendizado, que têm um outro ritmo, que precisaria aquele atendimento especial. Ele não tem porque a volante não pode entrar em sala porque ela tá substituindo professor que nunca veio... porque a volante da turma de progressão é a que menos entra em sala para conseguir acompanhar a professora referência, porque normalmente o que acontece também nas turmas de progressão. Um alto número de estresse. Um índice de estresse entre as professoras de progressão é altíssimo, é biometria direto. Aí eu deixo de entrar na turma que eu tenho que ser volante, para substituir a minha outra referência que está em biometria.

- O professor de turma de progressão é “judiado”. Tanto assim oh, que os professores trabalham, 1, 2, 3 anos em turma de progressão e pelo amor de Deus, imploram para sair, imploram para sair. Se não fosse isso, ninguém implorava. Porque trabalhar com turmas de 20 alunos é o sonho... E largam as professoras em turma de progressão, meio sem



acompanhamento nenhum. Por exemplo, uma turma, na verdade, para a coisa funcionar bem, uma, duas turmas de progressão deveriam ter uma volante, de 20 horas, 10 horas para cada turma e na verdade, as turmas de progressão tem o mesmo número de volantes, das outras turmas, das turmas de ano-ciclo... para respaldar o trabalho da professora, para garantir o desenvolvimento desse aluno e na verdade nada disso acontece, porque a volante da turma de progressão é a que menos entra em sala para conseguir acompanhar a professora referência, porque normalmente o que acontece também nas turmas de progressão. Um alto número de estresse. Um índice de estresse entre as professoras de progressão é altíssimo, é biometria direto. Aí eu deixo de entrar na turma que eu tenho que ser volante, para substituir a minha outra referência que está em biometria. ... Mas isso é real. O cansaço, o desânimo, é bem mais real que nas outras turmas. É só tu párar para observar aqui na nossa escola. As referências de ano ciclo, são professoras que, a coisa anda entendeu e o trabalho flui. E isso é uma coisa que reflete diretamente na auto-estima do professor, né e estresse tem muito a ver com a auto-estima. Se eu me sinto um lixo, o meu trabalho não é bom, que ele não rende, que eu faço o que eu posso e a coisa não rende qual é minha tendência? No ponto de vista psicológico, né e aí tu pode ver, a escola reflete bem isso aí. Professores de turma de progressão são professores que adoecem muito. E isso não é deleberado, eu não estou dizendo que os professores fazem isso de propósito. Não é, é um reflexo que tu vê assim a angústia daquelas pessoas. Eu trabalhei com turma de progressão na escola como referência dois anos e eu... pedi pelo amor de Deus. Já deu dois anos para mim, agora me tirem.

## Anexo 5 – Trechos da Entrevista da Professora D

- Aí quando eu iniciei aqui, eu ainda não sabia ah, bem, em certo como é que era o trabalho das escolas municipais, né. Aí com o tempo fui descobrindo, porque ah, quando eu fui fazer meu contra, quando eu fui assinar o meu contrato aqui, junto com a direção, elas me indicaram livros, para mim ler, para mim me informar mais como é que funcionava a escola, né, os ciclos. E na universidade a gente não tava trabalhando ainda, com isto, né. Não tinha trabalhado ainda sobre a escola ciclada. Aí com o tempo depois no 5º e 6º semestre a gente foi trabalhar.

- Como tinha a questão ahh, muitos professores faltando e o problema ahh, assim de, não é licença que eles chamam, como é que é? Assim, professor doente, que se afastava da escola e tal. Daí elas me propoaram, me falaram que era melhor eu trabalhar. Substituindo, né as turmas.

(Interrupção da coordenadora pedagógica)

- Daí eu iniciei o meu trabalho assim, né. Todo o dia eu entrava numa turma diferente. No início foi difícil de me adaptar, porque tinha turmas ah, com alunos com muitos problemas de, de aprendizagem, problemas psicológicos. E físicos também, né. Então

(Pesquisadora): - Que tipos de problemas?

- Ah, diversos problemas assim, muita agressividade né. Alunos sem limites, né, ah, deixa eu ver, problema visual também né. Tem duas turmas que eu entro esse ano que tem alunos com problemas visuais, né. Então no início foi muito difícil, né, o trabalho, aí depois eu fui começando a pegar o ritmo, né. Até porque eu fui conversando com os professores. As turmas que eu entrava, que eu sabia que eu ia entrar. Aí eu conversava e já preparava um trabalho para fazer com eles. E daí nos primeiros anos foi mais difícil, né. Daí esse ano, com a nova direção, aí eu fiquei com turmas fixas. No início eu fui conhecendo todos os alunos né, tanto da manhã quanto da tarde.

- Isso, na turma que faltava, elas me davam o planejamento. Ou normalmente eu já vinha com algum planejamento de 1º, 2º ou 3º ciclo e entrava e já trabalhava com eles, né. E no início eu me lembro que foi muito difícil mesmo, tinha turma assim dos maiores, que eles tinham muito assim problema de agressividade... a gente ia para o parque, né. Às vezes eu levava livro, alguma história, levava, a gente fazia um círculo, contava, conversava. Depois eu deixava eles livres para conversarem sobre a história. Ou livre para jogar. E daí, ah, daí como eu vinha falando, né, esse ano, daí como eu tenho turmas fixas, fica mais fácil para mim planejar, né. Até porque daí eu já sei qual é a dificuldade

- E, deixa eu ver, esse ano, como eu tava te falando, ficou mais fácil, com essas turmas. Que daí eu já sei mais ou menos qual é a dificuldade. Por exemplo, com a professora (nome da professora E) nós temos o problema do (nome do aluno) que é hiperativo. É uma criança hiperativa. Como no 3º andar, às vezes ele, ele quer abrir a janela, ele, assim, ameaça que vai se jogar e aí tu tem que conter ele, tem que fazer ele sentar, conversar, né. E também tem aquele problema também, os pais quase não vem, né, não entram em contato, com o professor. Tem o problema da (nome da aluna) também, que é uma criança assim que. Eu não sei bem certo te dizer assim a dificuldade que ela tem, sabe. Mas sei que ela já tá faz tempo aqui na escola e tem muita dificuldade assim na alfabetização. Assim, quando tu tá junto com ela assim, ela tá sempre assim prestando atenção em outra coisa, assim, não se concentra. Sabe. Não tem aquela capacidade de concentração. E, tem outro aluno também na turma da (nome da professora E) que, ele é o filho, um dos filhos mais novos, né. A mãe tem vários filhos e ele tem muito problema de agressividade, né. Qualquer motivo ele quer bater. Esses

dias ele não estava conseguindo fazer uma atividade, a gente estava jogando um jogo, ele não estava conseguindo jogar. Então ele se irritou e já saiu batendo, sabe. Então tu tem que conversar, tem que tirar da sala, conversa. Às vezes levo, às vezes eu levo para a orientadora. Daí a orientadora conversa, daí ele volta para a sala. Às vezes resolve, às vezes não, né.

Pesquisadora: - Como é que tu resolves as dificuldades que aparecem no teu trabalho?

- No início, quando eu entrei aqui eu fiquei perdida, né, eu não sabia o que eu ia fazer. Aí eu chamava, sempre chamava, a (coordenadora pedagógica anterior) era da orientação antes. Eu chamava sempre a (nome da coordenadora pedagógica anterior), a (nome da coordenadora pedagógica anterior) subia conversava com aqueles alunos, né. Ou então tirava da sala, os quatro, os três, conversava, depois eles retornavam e aí ela colocava na turma o que que tinha acontecido, o que que ela tinha resolvido. Que, que, como é que ia se proceder, né. E daí depois com o tempo e eu já não vi mais necessidade de chamar, sabe, porque, mesmo chamando eu vi que continuava, sabe, a mesma agressividade, as mesmas brigas, mesmo. Daí eu procurava eu mesma resolver, né. Ir para fora da sala, conversar, né. Se era dois ou três. Aí retornar para a sala, conversar com o grande grupo. Aí retornar, né, para a sala, conversar com o grande grupo, então tentar conter, né: não, tu vai sentar agora, tu vai ouvir, né, a professora vai, trabalhar. E assim, procurei sempre resolver assim.

- Só que, alguns assim, uns três, cinco, queriam né. O resto da turma não. Daí começou se tornar muito difícil, porque os que não queriam fazer o trabalho começaram a incomodar. Saíam da sala, batiam na porta dos outros, sabe, ou então ficavam dizendo: eu não vou fazer isso, é coisa de criança, sabe. Aí eu comecei, já comecei a trabalhar de outra forma, né, comecei a trabalhar produção textual, assim, eu levava gravuras e eles escreviam. Aí tinha sempre aquela turminha que resistia também, porque eu não tinha formado um vínculo com eles, né, então tudo isso atrapalhou.

- Pesquisadora: Tu acha que precisa de vínculo para trabalhar?

- Sim. Sim, é, é importante. Então, eu percebo assim oh, com aqueles alunos que eu tenho mais vínculo eu consigo fazer um trabalho.

- Pesquisadora: O que tu chamamos de vínculo para mim entender melhor.

- Assim óh, uma aproximação, um contato, né, ah. Deixa eu ver que mais. Acho que uma forma de assim tu conversar, né, com aquele aluno, de tu conseguir te aproximar, de tu conseguir, ele perceber o quê que tu tá propondo e tu perceber também né, como é que, como é que tá se procedendo, todo aquele processo, né, de aprendizagem.

- Eu penso assim, que a proposta em si é boa. Só que algumas coisas tem que ser reavaliadas, né. Como essa questão assim do professor titular, do professor volante. Porque eu percebo assim óh, que o aluno, por exemplo, como esses alunos como eu tinha te falado, carentes e tal, quando o professor fica mais tempo com eles, consegue fazer um trabalho, entendeu? Mais assim. Quando se entra e sai um e outro professor, aí já fica mais difícil, né. Porque daí entra um professor um dia, no outro dia entra outro. Aí já não consegue formar um vínculo, né e já não consegue fazer um trabalho, né. Daí a aprendizagem toda se perde, né. Muito.

- Eu acho que seria interessante também, assim óh, alunos de outras universidade, sabe, inclusive do magistério, virem e tentarem fazer um trabalho aqui. Eu acho que seria bem interessante, sabe. De repente a direção ou a coordenação buscar sabe, alunos de universidade, da educação e tal, de tentar fazer algum trabalho. Eu acho que seria bem interessante. Para os alunos daqui, né. Até de outras áreas também, né. Medicina.

## Anexo 6 – Trechos da Entrevista da Professora E

- Pesquisadora: Hoje é dia sete (7) de junho. Primeira vez que nós estamos nos encontrando para conversar normalmente, que não seja nos momentos de sala de aula, nos intervalinhos. Eu queria então que tu pudesse agora me contar um pouco sobre a turma, as coisas que estão acontecendo, coisas que tu vens pensando...

- É, é uma turma bem heterogênea, né, porque. Tu vê que eu tenho alunos que com ah, dificuldades físicas, eu tenho o (nome do aluno) que teve, que tem, tem uma Síndrome, né. Aquela tal de Síndrome (nome da síndrome). Tem a (nome da aluna) que é feto-alcóolica, ela tem 11 anos, né, tem toda aquela história, né, já, já é uma menina que tem uma certa idade, mas tem um corpo de oito (8) anos, sete (7) anos, tem dificuldades de aprendizagem. Tem o (nome do aluno) que é um guri sem dificuldade de aprendizagem, mas que eu acho que é hiperativo, né. Tem o (nome do aluno) que tem um sofrimento emocional assim regressivo muito grande. Que é um guri que não tem controle, que não consegue, nem as gurias da SIR conseguem assim, ah, estabelecer um vínculo com ele, porque com o (nome do menino) tu consegue fazer isso, né. Apesar, apesar do jeito dele de ser assim. E com o (nome do aluno) tu não consegue isso. E já é uma criança que tem toda uma história pessoal, as gurias da SIR já contam que ele, ah, que a mãe não, tem um certo desprezo, que cuida mais da, do, do irmão que é doente, né. E ele tem todo aquele comportamento de bebê, e ele é super egocêntrico, é ele, é ele e pronto. Então além desses problemas. Tem, daí isso tudo vai levar a uma dificuldade assim de aprendizagem, ah, de alguns alunos enquanto outros não. Então na verdade eu devo ter aqui no mínimo uns três grupos diferentes de aluno. Eu tenho aqueles que estão evoluindo super bem. Né... e tem uns que nem, tipo (nome de aluno), (nome de aluno) que não sabe nem as vogais ainda. Né. Então isso é difícil de conciliar assim, e aí quando dá, quando eu, depois do recreio normalmente, eu procuro fazer atividade diferenciada. Dou uma atividade de alfabeto para uns, de produção de texto para outros.

Aluno interrompe...

- Então é isso uma turma bem difícil assim. Mas que ao mesmo tempo todos trabalham, né. A maioria deles trabalham bem no ritmo deles, assim, eles trabalham. Com exceção do (nome do aluno) que tu tem que estar em cima dele, tentando estimular ele o tempo todo. O (nome de aluno) que tu tem que chamar a atenção, ele faz as coisas correndo para terminar logo, faz mal feito. Mas os outros assim eles trabalham bem. É isso. Eu acho que esses alunos tipo (nome de aluno). Por exemplo o (nome de aluno). O (nome de aluno) provavelmente é um guri que é hiperativo. Então isso já foi falado na orientação, já foi falado na coordenação, já foi falado para a mãe do guri. Só que isso fica sempre dentro da sala de aula. Isso não tem uma continuidade fora da sala de aula para se resolver esse problema, entende. Aí quando dá um problema sério, uma briga, uma coisa, aí, aí é apagar incêndio. Aí eu levo. Nunca levo, né, procuro nunca tirar o guri daqui, ou qualquer um deles. Mas em último caso...

- ... Com uma criança que era para tar em tratamento com psicóloga, a família também era para estar em tratamento e a escola não, não tem condição ou, ou não, não consegue dar conta em dar continuidade a tratar os problemas, os problemas e eu vejo isso em todas as turmas, ficam dentro da sala de aula. Quando dá um problemão, aí ameniza naquele momento. Bem paliativo e aí volta para a sala de aula.

- Pesquisadora: - Tu acha que nesse sentido tu não tem uma acolhida assim, da

- Eu acho que não porque. Não tem, eu não vejo assim, o (nome do menino), o (nome do menino) é guri que tinha que ser encaminhado, exigido da família que levasse ele ao médico, que levasse ele no posto, que fosse encaminhado para um médico, sei lá, para um neurologista, porque, o guri, se tá, se é hiperativo um medicamento resolve, entende? Então é

uma coisa simples. Que fica dando. E aí o que que acontece? Aí, aí ele bagunça, ele bate, ele, ele dispersa a turma, aí eu fico perdendo tempo com ele, o tempo todo, e isso vai prejudicando, vai prejudicando, vai prejudicando. O ano inteiro... O (nome do menino) é um guri assim, por exemplo. Quando, quando ele tá bem assim, tu consegue estabelecer combinações com ele. A hoje, que nem ele disse: ah eu já tou a 5 dias bem. Ele se dá conta disso. Ah eu passei 20 dias bem sem bagunçar e sem brigar. Daí tem dias que ele vem assim mau humorado, já vem provocando, já, ele já vem querendo te desafiar. Ele quer desafiar, né, ele te enfrenta. E foi, acho que 6<sup>a</sup> passada que ele veio assim, bem. Querendo mesmo, não tava a fim de aula, não tava a fim. Daí é aquele problema. Ele briga...

- Um vínculo maior assim, porque eu fico mais tempo com eles, né. Eu sou a professora deles, assim. Daí isso facilita. E eu já conheço o jeito dele, então eu peço coisas que ele sabe fazer. Esses, essas letrinhas aqui, por exemplo, essas, essas pretinha, essas maiores aí, eu pedi para ele, para a gente, porque eu ia fazer o livro, que eu tou fazendo com eles, aquele pequenininho, que eu ia fazer na parede para a gente ir fazendo junto. Então eu pedi, aí ele gostou. Aí ele ficou fazendo. Recortou. Fez direitinho, que eu estava tentando trabalhar mais com ele as vogais, né, ou se não, também quando alguém pede para ele desenhar alguma coisa para ele, aí ele faz. Assim, aí quando ele não consegue uma coisa mais difícil, aí ele se emburra e quer brigar, não quer fazer.

- Pesquisadora: - O (nome do menino) tu achas que tu consegues mais as coisas mais com ele, com o desenho, assim, se ele tiver que desenhar uma letra ele gosta?

- É, é, ele adora desenhar. Porque na verdade, segundo as gurias da SIR, a mãe dele verbaliza que a única coisa que ele sabe é desenhar. Que o resto ele não sabe. Então o desenho para ele é o que ele sabe fazer bem, sabe. E realmente ele desenha muito bem. Então é uma coisa que ele sente prazer em fazer, né. E onde ele é contrariado, aonde tem que, ah, se, se expor, né, aí complica. Aonde ele tem que mostrar que não sabe ou tentar descobrir como é, aí.

- Tem o (nome do menino), por exemplo. O (nome do menino) é um guri muito querido, um amor, um amor. Só que ele tem problemas motores, tu viu né, aquele dia. Eu chamei a mãe. Pedi para ela encaminhar, porque ele precisa fazer algum tipo de atividade, psicomotora, sei lá. Para desenvolver isso, porque tu não consegue ler o que ele escreve. A letra dele é muito difícil, né. Então isso aí tinha que ter todo um trabalho, se eu pudesse, se eu tivesse tempo, eu poderia fazer, grafia das letras com ele, movimento. Só que não dá. Atividades de movimento de mão mesmo, de pegar coisas. E isso a escola também não tem como dar conta, não dá conta. Não encaminha, não exige que a mãe encaminhe, então vai ficando. O guri vai ficando, o guri já tá com 12 anos. Né. Ontem que eu percebi que ele tá começando a ler. Só que são coisas. O problema vai ficando dentro da sala de aula. Na verdade turma de progressão, é para esses tipos de criança. Só que a turma de progressão não tem nenhum, um apoio extra de uma turma normal, não tem.

- O professor não tem nenhuma formação extra para trabalhar com esse tipo de criança. Embora eu tenha psicopedagogia e isso me ajude, a trabalhar. Só que no grupo tu não tem como fazer, né uma atividade, assim, específica com cada criança. Então a escola não tem um apoio para, encaminhamento com esse tipo de criança. A única coisa que eles tem é a SIR e ainda a maioria não vai.

- E as crianças do Laboratório eles não estão querendo ir. Porque eles saem da aula e não. Tem uns que não querem ir. Tem uns que vão. A (nome da menina) nunca reclama, mas o (nome do menino) nunca quer ir. O (nome do menino) fica, furioso. Porque eles não querem sair da aula. E eu acho que botar eles a tarde eu acho que eles não viriam também, né.

- Pesquisadora: Como é que tu te sentes, tu estavas me falando antes, né, da gente sistematizar, tu estava me falando que tu ficas dois dias e meio com eles. É isso?

- Terça-feira eles tem arte e eu fico um período, que é o período do lanche. Aí 10 horas, depois tem reunião. Quarta eu fico o dia todo, quinta o dia todo, sexta até, até 10 horas e uma parte vai para o Laboratório e uma parte fica comigo, então. Dá dois dias e meio, na verdade, com todos eles. E isso não rende né.

- Pesquisadora: - Tu achas que não rende.

- Eu acho que isso, eu acho que, que ao mesmo tempo ele tem que quer outras coisas, eles tem que ter artes, eles tem que ter educação física. É dois dias e meio é pouco para ti trabalhar uma turma em alfabetização.

- Só que até hoje eu e a (nome da professora substituta) não conseguimos sentar para conversar. Nunca, nunca até hoje. Porque no dia que eu tenho reunião de planejamento, eu tenho reunião de planejamento só que eu nunca sentei com a (nome da professora volante) que é minha volante. Nunca sentei com a (professora substituta), nunca sentei com a professora de artes, nunca sentei com a professora de Ed. Física para falar da turma assim. Nem no Conselho de Classe, tu viu. No Conselho de Classe quem é que tinha? Só eu. De professor, da turma. Não tinha mais ninguém. É isso. E aí? Aí tu faz todo um planejamento, uma combinação com eles, mas aí só fica entre eu e eles. Aí a professora de Ed. Física me pergunta: mas como é que tu faz para, para eles irem para a fila? Porque ela não sabe como é que é. Porque a gente nunca combinou, que vai ser, fazer uma brincadeira, que eles iam. Expliquei para ela que eles dormem, que um vai chamando o outro, para irem, para se acalmarem para saírem. Mas ela não sabe, porque a gente nunca consegue sentar. Isso é um outro problema. E a escola, as gurias da coordenação tem tentado, né, mas não dá. Porque tem muita biometria, tem muita falta. A (professora volante) tá substituindo alguém e deveria estar comigo. São problemas que a escola tem.

- Pesquisadora: tem muita biometria na escola?

- Sempre, sempre tem. Sempre tem. A (nome da professora volante) está sempre substituindo alguém, né. Que como ela é volante. Eu já fui volante também. Poucas vezes eu conseguia fazer...