



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES  
PARA UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES  
SOCIAIS.**

**Dissertação de Mestrado**

**HELEN TATIANA DOS SANTOS-LIMA**

**BRASÍLIA**

**2008**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES  
PARA UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES  
SOCIAIS.**

**por**

**HELEN TATIANA DOS SANTOS-LIMA**

Dissertação apresentada à banca examinadora da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília – UNB com como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação, na Área de Concentração Aprendizagem e Trabalho Pedagógico.

**Orientadora: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Maria Carmem V. R. Tacca**

**Brasília  
2008**

**INVESTIGAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM: CONTRIBUIÇÕES  
PARA UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES  
SOCIAIS.**

Dissertação defendida sob avaliação da Comissão Examinadora constituída por:

---

Profª Dra. Maria Carmem Villela Rosa Tacca -UNB  
Orientadora

---

Profª Alexandra Ayach Anache - UFMT  
Examinadora

---

Profª Dra. Elizabeth Tunes - UNB  
Examinadora

---

Profº Dr. Cristiano A. Muniz - UNB  
Examinador Suplente

**Fevereiro de 2008.**

“Ninguém cura ninguém. As pessoas se curam no encontro”

Autor desconhecido

Ao meu esposo, pelo seu amor e  
pelos momentos de incentivo  
que não me deixaram enfraquecer.

À minha tão pequena, mas grandiosa família:  
pai, mãe e irmã, pelo exemplo de amor.

## AGRADECIMENTOS

À Deus pela missão de vida que me confiou e pela permissão de mais uma vitória.

Aos meus pais, pelo amor incondicional, pela minha vida, pela minha pessoa.

À minha irmã, minha amiga, meu amor singelo.

Ao meu esposo, companheiro que me apoiou e me fortaleceu a cada dificuldade.

À professora Maria Carmem V. R. Tacca, pelo apoio e confiança depositados neste trabalho. Pela oportunidade singular de crescimento pessoal e profissional.

À professora Albertina Mitjans Martínez, pela atenção carinhosa e contribuições preciosas.

Às professoras Elizabeth Tunes e Maria Helena da Silva Carneiro, pelas oportunidades de reflexão e valiosas contribuições no percurso de formação acadêmica.

À professora Alexandra Ayach Anache por aceitar o convite à composição da Banca.

Às amigas Esmeralda e Penélope, pelo carinho, apoio e amizade.

Às amigas de profissão, Dicélia, Marta e Neide que tão amigável e sensivelmente me compreenderam e incentivaram nessa conquista.

À escola e professores pesquisados que tão prontamente se dispuseram a participar deste trabalho.

Aos demais colegas do mestrado pelo espaço de compartilhamento de idéias, saberes e sentimentos.

## RESUMO

A avaliação diagnóstica realizada a partir de instrumentos estandardizados tem fortalecido a concepção mecanicista e organicista do desenvolvimento humano contribuindo para justificar fracassos e êxitos como mérito do próprio aluno, dando margem a posições preconceituosas em relação àquilo que se manifesta como diverso. Essa realidade tem sido alvo de intensificadas críticas e apontada por diversos estudiosos como uma situação a ser superada. Dessa constatação, a presente pesquisa se edificou no objetivo de identificar de que forma o professor investiga o processo de aprendizagem de seus alunos, bem como se ele considera os aspectos subjetivos nessa investigação. Para isso, pensou-se como importante, a identificação das concepções que as professoras têm a respeito da avaliação, a verificação da forma pela qual o diagnóstico psicopedagógico subsidiava a sua prática pedagógica e a investigação de como o especialista poderia se constituir em colaborador ao professor. Para isso, esse trabalho foi apoiado na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento, na qual as relações sociais e a consideração da singularidade e complexidade do sujeito se constituem como elementos-chave na busca pela compreensão da subjetivação do processo de aprendizagem. Das análises interpretativas construídas na pesquisa de campo, pôde-se apreender que o diagnóstico psicopedagógico não oferece informações que possam servir à promoção de ações que garantam o desenvolvimento dos alunos, ao contrário, além de aproximar o professor de uma concepção fatalista de desenvolvimento, termina por justificar o não exercício de sua autonomia na ação pedagógica, ficando, na maioria das vezes, na dependência da intervenção de um especialista. Sobre a avaliação, as professoras consideraram que esta deveria ser um procedimento amplo, contínuo e variável de modo que os resultados pudessem lhe servir ao direcionamento de sua prática pedagógica. Entretanto, o processo avaliativo era empregado mais com fins de verificação dos conteúdos trabalhados de forma a apoiar suas decisões sobre o aluno. Pôde-se verificar, de outra forma que, a consideração da singularidade pode sim favorecer a oportunização de um espaço dialógico e relacional entre professora e alunos, no qual todos se sintam livres e confiantes para posicionarem-se ante o objeto de conhecimento. Essa situação poderia oferecer aos professores informações significativas a serem empregadas na criação de estratégias pedagógicas favorecedoras da significação do conteúdo pelo aluno. Com isso, ficou evidenciada a importância da consideração dos processos relacionais e comunicativos na compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos e na elaboração de estratégias interventivas favorecedoras da aprendizagem. Desses resultados, encontrou-se o espaço para a reflexão sobre a necessidade de mudanças no diagnóstico psicopedagógico, em que este procedimento perca o caráter clínico a que está submetido e dê espaço a um processo investigativo no qual o professor ocupe o lugar central, tornando-se o principal ator na investigação e identificação dos processos de pensamento, aprendizagem e desenvolvimento de seu aluno.

**Palavras-chave:** aprendizagem, diagnóstico psicopedagógico, singularidade, relações sociais.

## ABSTRACT

The diagnostic evaluation conducted from standardized instruments has strengthened the design and mechanistic organismic human development contributing to justify failures and successes as a student's own merit, which leads to prejudiced views in relation to what is manifested as diverse. This reality has been the target of criticism and pointed intensified by several scholars as a condition to be overcome. This finding, the present study was built in order to identify how the teacher investigates the learning process of their students, and if he considers the subjective aspects that research. Therefore, it was thought as important, the identification of concepts that teachers have the respect of the assessment, examination of the way in which the diagnosis psychopedagogic subsidizing its pedagogical practice and research of how the specialist could be in the developer teacher. Therefore, this work was supported in view of the historical and cultural development, in which social relations and consideration of the uniqueness and complexity of the subject as they constitute key elements in the search for understanding of subjectivation of the learning process. The interpretative analysis built on the research of field, could be apprehend that the diagnosis psychopedagogic does not provide information that may serve to promote actions that ensure the development of the students, in contrast, in addition to bringing the teacher of a fatalistic conception of development, ends by not justify the exercise of their autonomy in action pedagogical, being most of the time, depending on the intervention of a specialist. About evaluation, the teachers felt that this should be an extensive, continuous and variable so that the results could serve him the direction of their pedagogical practice. However, the evaluative process was used more for purposes of verification of the contents worked in order to support their decisions on the student. It was check, otherwise, the consideration of singularity can aproponization age a talk and relational space between teacher and students, in which all feel free and confident to position themselves before the object of knowledge. This could provide significant information to teachers to be employed in the creation of teaching strategies inter preceded meaning of the content of the student. Thus, it was highlighted the importance of consideration of the processes and communicative relational understanding of the processes of learning of pupils and the development of strategies inter preceded advantageous learning. From these results, it was found the space for reflection on the need for changes in the diagnosis psychopedagogic, where this procedure lose the character that the report is submitted and give space to an investigative process in which the teacher occupy the central place, making it is the main actor in the research and identification of the processes of thinking, learning and development of their student.

**Key words:** learning, psycho diagnosis, subjectivity.

## SUMÁRIO

<b>Introdução - Uma reflexão crítica sobre a educação contemporânea formal.....</b>	<b>01</b>
<b>CAPÍTULO I - O diagnóstico: as inquietações do presente, as marcas do passado e as perspectivas para o futuro.....</b>	<b>20</b>
1.1. A influência da Medicina no contexto educacional.....	29
1.2. O diagnóstico na prática educativa.....	32
1.3. Estudos e discussões contemporâneas sobre o diagnóstico.....	44
<b>CAPÍTULO II - O processo de avaliação: um produtor do fracasso escolar ou uma possibilidade de desenvolvimento da autonomia discente?.....</b>	<b>51</b>
2.1. Avaliação Escolar.....	53
2.2. O que pensam os professores sobre a avaliação?.....	62
2.3. Avaliação formativa: uma avaliação a serviço da aprendizagem.....	64
<b>CAPÍTULO III - As contribuições da Teoria Histórico-Cultural.....</b>	<b>70</b>
3.1. Prática Pedagógica e Relações Sociais: reflexões em torno da Teoria da Subjetividade.....	75
<b>CAPÍTULO IV - O processo de construção da informação.....</b>	<b>89</b>
4.1. Objetivos.....	89
4.2. Procedimentos metodológicos.....	89
4.3. Algumas considerações.....	97
<b>CAPÍTULO 5 – Construindo o Conhecimento.....</b>	<b>99</b>
5.1. Organização das informações construídas ao longo da pesquisa.....	100
5.1.1 A escola.....	101
5.1.2 O grupo de professoras da escola e suas concepções sobre a avaliação.....	104
5.1.3. O diagnóstico psicopedagógico e suas implicações no contexto pedagógico...	121
5.1.4. A prática pedagógica e os processos subjetivos dos alunos.....	141
5.1.4.1. As professoras e suas turmas.....	141
A) A professora Cristiane.....	142
A.1) A turma e a organização do espaço pedagógico.....	142
A.2) A organização do atendimento ao aluno e a compreensão do processo de aprendizagem.....	143
A.3) Análise das relações e alcance dos aspectos subjetivos.....	159
B) A professora Aline.....	175
B.1) A turma e a organização do espaço pedagógico.....	176
B.2) A organização do atendimento ao aluno e a compreensão do processo de aprendizagem.....	176
B.3) Análise das relações e alcance dos aspectos subjetivos.....	191
5.1.5. O especialista e sua função na dinâmica pedagógica.....	197
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>202</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>206</b>

<b>ANEXOS</b> .....	213
ANEXO 1: Ficha técnica e Sinopse do filme: A Escola da Vida.....	214
ANEXO 2: Livro: Quando a escola é de vidro, Ruth Rocha.....	215
ANEXO 3: Roteiro de Entrevista Semi-estruturada com o professor.....	217
ANEXO 4: Atividade 1.....	220
ANEXO 5: Atividade 2.....	221
ANEXO 6: Tangram.....	222

## INTRODUÇÃO

### UMA REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE A EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA FORMAL

*“... Só a vida educa e,  
quanto mais amplamente a vida penetrar na escola,  
tanto mais forte e dinâmico será o processo educativo”  
(Vigotski, 2003)*

Muito se tem discutido sobre a educação no último século. Profissionais de diferentes áreas, como a psicologia, a sociologia, a antropologia, a filosofia, a medicina e a própria pedagogia têm empenhado esforços buscando propor alternativas aos diversificados problemas enfrentados hoje por aqueles que se dedicam ao ofício de educar ou por aqueles que se submetem a condição de ser educado. Na identificação de entraves educacionais, muitos autores propõem ações condutoras de uma prática pedagógica voltada para um processo de ensino efetivo. Por processo de ensino efetivo, toma-se a explicação de Sousa (1995c) que se refere àquele que “garante a aquisição das aprendizagens previstas para todos os alunos” (p.144).

Passeando pela história da educação, podemos pensar que muitos dos problemas enfrentados hoje são derivados da maneira pela qual o processo de ensino formal foi proposto e a escola instituída. Ariès (1981) nos conta que a evolução da instituição escolar se iniciou com o progressivo desenvolvimento pelo sentimento da infância, que passou a diferenciar esse período de vida da fase adulta, requerendo cuidados específicos e diferenciados às pessoas ainda em tenra idade. Até o século XIII os colégios eram abrigos para estudantes pobres sem fim educativo. O ensino que era ofertado nessa época estava limitado ao estudo do Donuat (sinônimo de gramática rudimentar) a qualquer um que se dispusesse a aprender, muito embora fosse pequeno o número de aprendizes. Por não se dispor de acomodações físicas, os alunos eram agrupados e as aulas aconteciam nos claustros ou na igreja. Neste momento da história, não havia diferenciação de idade no agrupamento de alunos; assim que iniciava o processo de estudo, a criança era imediatamente considerada como adulta.

Segundo o autor, foi a partir do século XIV, que a sociedade começou a desenvolver um sentimento de repúdio à mistura das idades e, com o objetivo de proteger a moralidade dos estudantes menores, iniciou-se uma distinção etária, separando a infância e a juventude,

que abrangiam a idade dos oito ou nove anos até os quinze, dos adultos. Com essa distinção, os colégios passaram então a ser instrumentos para a educação da infância e da juventude numa perspectiva disciplinar, hierárquica e autoritária, sob a justificativa da formação e da instrução dos alunos num princípio de vida honesta. A disciplina era imposta a partir dos princípios de vigilância, delação e castigos corporais.

Ainda segundo Ariès (1981), após o século XV, o agrupamento de alunos passou a ser feito conforme o conhecimento. As aulas aconteciam em um local qualquer, onde cada grupo ocupava um espaço específico e tinha um professor especial. Essa nova configuração de ensino, já bem próxima da atual estrutura física escolar, gerou a necessidade de adaptação do ensino e do professor ao nível do aluno.

Conforme o autor, o século XIX trouxe duas modificações significativas ao contexto escolar: a primeira foi o reconhecimento da adolescência como fase distinta e a conseqüente necessidade de separação etária, quando paralelamente se estabeleceu a relação idade-classe escolar. A segunda diz respeito às alterações sofridas pelo tratamento disciplinar decorrente do sentimento de repúdio despertado na sociedade pelos castigos corporais. A disciplina, neste momento, passou a ser orientada para o sentimento da infância na busca de despertar na criança o sentido de dignidade e preparação gradual para a vida adulta.

Partindo dessa abreviação histórica da escola, pode-se identificar a raiz de diversas configurações do atual modelo de ensino que tem sido objeto de sucessivas reflexões e críticas, dentre elas a concepção homogeneizadora do desenvolvimento e da aprendizagem, o espaço físico escolar limitador, o sistema de seriação segregacionista, o tratamento disciplinar impositivo e pouco socializador e a concepção de educação como preparo para o exercício de papéis na vida adulta, dentre outros.

Illich (1973), Vygotski (1997, 2004), Morin (2002), Postman (2002), Tunes e Bartholo (2006), González Rey (2006), dentre tantos outros, se dedicaram a oferecer contribuições ao modo de se pensar a educação partindo de suas reflexões críticas sobre essa realidade. Vale enfatizar que apesar de alguns autores viverem em momentos históricos distintos, as construções reflexivas dos mesmos são, ao longo dos anos, novamente vivenciadas, apontadas e reificadas indicando a manutenção dos mesmos vícios no sistema educativo ao longo de um século.

Illich (1973) já na década de setenta conseguiu vislumbrar as conseqüências massivas das limitações do sistema educativo fazendo críticas que, mesmo após três décadas de desenvolvimento sócio-educacional, permanecem altamente pertinentes ao atual contexto. Ele critica qualquer forma de institucionalização social, pois, segundo ele, a sociedade se

convenceu de que o produto oferecido pelas instituições é moralmente necessário. No caso da educação formal, o ensino se torna uma mercadoria que qualifica a pessoa e a evidencia diante da sociedade conforme o grau de seu consumo. O que se busca na educação não é o conhecimento, mas um status, um posto social a ser ocupado em função da graduação escolar. Essa venda da mercadoria ‘educação’ impossibilita muitas pessoas de desenvolverem atividades para as quais teriam interesse e competência, mas que por circunstâncias sócio-econômicas encontram-se impossibilitados para aprender, ou melhor, adquirir tal mercadoria (ILLICH, 1973; POSTMAN, 2002; GUZZO, 2005).

Para garantir o consumo de seu produto, as escolas alienam os jovens ensinando-os desde cedo a necessidade de ser instruído, doutrinando-os numa perspectiva submissa e levando-os a perderem o incentivo pelo desenvolvimento da independência intelectual. Para Tunes e Bartholo (2006) na escola, a “pessoa é despojada de sua possibilidade de fazer, instaurando-se o consumo obrigatório do saber escolarizado com claros limites para a autonomia pessoal” (p. 145). Nesse sentido, Postman (2002) também pondera que a atual razão da escolarização se constitui no preparo do aluno para o ingresso no mercado de trabalho e na vida econômica da sociedade, entretanto, essa crença na Utilidade Econômica, por não fazer sentido para os alunos, não é capaz então, de gerar neles a inspiração para o aprendizado. Para o autor, as escolas deveriam estar em oposição ao deus do consumismo, uma vez que através da educação a juventude estaria liberta da servidão ao materialismo.

Outra falácia da educação se constitui na crença de que a aprendizagem ocorre somente dentro dos limites dos muros escolares. Grande parte dos conhecimentos aprendidos pelo indivíduo não ocorre na escola, ou então, a frequência à escola não é a garantia de uma efetiva aprendizagem e domínio de conhecimentos. Vale lembrar a larga experiência de agricultores, que mesmo sem terem se submetido à educação formal, são altamente capacitados para reconhecer as condições favorecedoras do plantio e colheita, sabem identificar os indicadores de pragas e tão bem lidar com a prevenção e intervenção sobre elas. Eles têm conhecimento e domínio de diversas técnicas a serem empregadas na agricultura, dentre tantas outras habilidades que adquiriram ao longo da vida, sem que tenham, para isso, participado de uma vida escolar.

Illich (1973) pontua que a escola é o espaço inadequado tanto para o aprendizado da habilidade, quanto para se obter educação, uma vez que a aprendizagem enquanto um processo não ocorre necessariamente dentro dos muros escolares, mas sim dentro de uma interação do indivíduo com o seu meio circundante, de modo casual e não intencional. Converte a postura de Vigotski (2004) que afirma que a educação vem pela experiência de

vida e que, portanto, a essência do processo educativo implica um estreito contato e uma íntima comunicação com a vida, vinculando essa ação a um trabalho criador, social e vital. Para ele, o maior erro da escola se constituiu no seu isolamento da vida por meio de suas altas cercas. A imposição da aprendizagem no âmbito restrito das fronteiras escolares, nega a possibilidade do aprendizado informal e fortalece o caráter comercial da educação (TUNES e BARTHOLO, 2006).

Nesses moldes, a instituição escolar não possibilita ao aluno a oportunidade da busca autônoma do conhecimento, da manipulação da realidade ou da exploração das habilidades adquiridas, ao contrário, padroniza o processo de aprendizagem através do qual todos devem aprender de maneira semelhante, ao mesmo tempo e sob a mesma influência mediativa de recursos e ação do professor. Postman (2002) entende que muitos dos recursos pedagógicos, dentre eles os livros didáticos, ao apresentarem o conhecimento pronto para o aluno, como algo a ser consumido, não permitem a busca, a reflexão ou a elaboração, mas sim a manutenção do dogmatismo e do aprendizado superficial. Esse consumo de informações está implicado numa mistura conceitual: aprender se torna sinônimo de adquirir habilidades, ou apreender informações. A educação passou a ser considerada como sinônimo de “resultado do processo educacional gerido pelo professor” (ILLICH, 1973, p.119) “que desempenha o papel de simples bomba que inunda os alunos com conhecimento” (VIGOTSKI, 2004, p. 448). Vigotski (2004) aprofunda essa concepção criticando a prática educativa do professor que prioriza a reprodução, ao invés de viabilizar a produção do conhecimento, por ele e pelo aluno. Afirma que “uma aula que o professor dá em forma acabada pode ensinar muito, mas educa apenas a habilidade e a vontade de aproveitar tudo o que vêm dos outros sem fazer nem verificar nada” (p.448). González Rey (2006), por sua vez, também enfatiza esse caráter reprodutivo do conhecimento, o que para ele desestimula o aluno, desmotivando sua criatividade e seu pensamento. Dessa forma de pensar a aprendizagem, o autor afirma que três problemas são originados, a saber: a objetividade sobre o conhecimento, a desvalorização do erro enquanto momento de criação e reelaboração sobre o conhecimento e a idéia de terminalidade do conhecimento, sendo que nestas três dificuldades apresentadas, o aluno não é orientado à reflexão e à manipulação daquilo que está posto, mas sim conduzido a omitir-se frente aquilo que aprende.

Outro aspecto que merece atenção, diz respeito ao distanciamento entre os saberes, no qual as áreas de conhecimento são cada vez mais fragmentadas entre si e tratadas como temáticas isoladas de estudo, como se não possuíssem relação entre si. Essa fragmentação traz uma importante dificuldade ao processo ensino-aprendizagem, na medida em que não permite

ao aluno elaborar uma interligação entre as informações que lhe possibilite significar os conteúdos de maneira integrada e complementar. Nessa situação, pode estar uma das origens das famosas “dificuldades escolares”. Morin (2002) propõe que o desafio que se institui para o século XX consiste na necessidade de se religar os saberes, ou seja, de se compreender o (ou “os”) conhecimento (“s”) humano (“s”) enquanto um saber indissociável, um saber que não se construiu isoladamente e que, portanto não pode ser encarado como conhecimentos diversos, oriundos de áreas científicas diversas e que devam ser abordados e estudados em contextos separados, fragmentados. Para ele, é imprescindível ao contexto escolar, interligar as disciplinas, de modo que os alunos possam aprender o conhecimento, e não somente acumulá-lo ao longo de sua jornada escolar.

Essa escolarização formal, que tem sido oferecida apenas dentro dos limites físicos da escola, partindo da fragmentação dos saberes, não limita apenas as possibilidades de desenvolvimento e aprendizado. Ela reforça também as possibilidades de discriminação social e dificulta o acesso ao ensino para aquelas pessoas que se encontram em faixa etária diversa da usualmente atendida. Qualquer benefício oferecido pelo sistema educacional pode ser compreendido como possibilidade de discriminação, como as classes ou horários especiais. Tunes e Bartholo (2006) reificam o caráter excludente da escola que se consolida através de suas ações julgadoras de aptidão e inaptidão do aluno ao aprendizado, reforçando o fracasso escolar e social. Guzzo (2005) acrescenta que o capitalismo subverte as relações e desvaloriza o homem, marginalizando-o e excluindo-o, inclusive no contexto escolar. André (1999), por sua vez, nos conta que diversos sociólogos crítico-reprodutivistas, já na década de setenta, denunciavam a escola como uma instituição que, aliadas a outras, reproduzia as desigualdades sociais com o fim de manter a ordem social vigente. Como exemplo, cita-se o fato muito verificado no cotidiano escolar de que muitos adolescentes defasados na escala idade-série tendem à evasão. Esse adolescente evadido sofreu dentro da escola uma experiência improdutiva e segregacionista, social e educativa que o desestimulou ao estudo. Isto por sua vez, desencadeou a sua saída do sistema educativo, gerando uma nova experiência discriminatória social e profissional: ele provavelmente deixará de ter acesso a uma grande gama de oportunidades por não ter “consumido” na dosagem socialmente estabelecida o produto EDUCAÇÃO. Em contrapartida, sofrerá uma nova consequência da inadequação educacional: estará eternamente fadado aos rótulos de fracassado e incapaz.

Vigotski (2004) aponta ainda dois outros entraves à educação. O primeiro deles diz respeito ao início do processo de educação. Para ele, as experiências do aluno precedentes ao início de escolarização devem ser consideradas pelo professor como o ponto de partida de seu

trabalho, que então deixa de ser educativo, para se tornar reeducativo. A desconsideração da experiência individual de cada aluno, que conduz a uma singularização do processo ensino-aprendizagem, implica o segundo entrave, que se relaciona à tendência homogeneizadora do aprendizado, sobre a qual se elaborou a errônea concepção de que a aprendizagem ocorre de modo semelhante para todos os alunos. Na verdade, embora os princípios que regem o desenvolvimento sejam os mesmos para todas as crianças, os alunos não aprendem de maneira semelhante. Assim, se o aprendizado ocorre de maneira diferenciada para cada aluno, os recursos educativos a serem empregados pelo professor deveriam contemplar o caráter diverso da educação.

O caráter singular da educação implica na desconstrução da compreensão da aprendizagem enquanto um processo universal que segue as mesmas regras e etapas para todos os indivíduos e em todas as situações. Postman (2002) pontua que não há uma fórmula correta para se educar e, para isso, utiliza-se do princípio técnico da engenharia para esclarecer um dos problemas da educação. Segundo ele

“O problema da engenharia é essencialmente técnico. É o problema dos meios pelos quais os jovens se instruem. (...) Mas é importante ter em mente que a engenharia da aprendizagem é quase sempre endeusada, assumindo uma importância que não merece. Como diz um velho ditado ‘há vinte e uma maneiras de cantar as músicas de uma tribo, e todas estão corretas’. O mesmo se dá com a aprendizagem. Não há ninguém que possa dizer que esta ou aquela é a melhor maneira de conhecer coisas, de sentir coisas, de ver coisas, de lembrar coisas, de usar coisas, de ligar coisas, e que nenhuma outra serve. De fato, fazer tal afirmação é banalizar a aprendizagem, reduzi-la a uma habilidade mecânica” (p.11)

Essa habilidade mecânica a que se refere Postman (2002) conduz à reflexão do fim que se tem atribuído à educação. Em geral o objetivo educativo diz respeito a uma verificação quantitativa das habilidades ou informações incorporadas pelo aluno, sem levar em conta se houve construção de um sentido sobre o conhecimento aprendido. Às escolas é determinada a manutenção da ideologia e da cultura em que estão imersas, sendo o aluno treinado a responder somente o que lhe foi perguntado, utilizando-se de categorias de respostas já pré-estabelecidas. Qualquer formulação ou transcendência do aluno que supere o modelo existente é desvalorizada, quando não ridicularizada. A ele dificilmente é oferecida a oportunidade de transcender a visão de mundo e de homem dominantes. A escola promove conhecimentos, valores, costumes, e tradições que encontram ressonância na sociedade.

Para o autor, na educação há que se ter um fim a se buscar que justifique o empenho pelo ensino e não se limite apenas a índices quantitativos, pois “sem uma narrativa, a vida não

tem sentido. Sem um sentido, a aprendizagem não tem finalidade. Sem finalidade, as escolas são casas de detenção” (POSTMAN, 2002, p.15). O autor oferece a citação de Theodore Roszak, para enfatizar a razão de ser das escolas:

“o excesso de aparelhos, como o excesso de burocracia, só inibe o fluxo natural (do ensino e da aprendizagem). O diálogo humano livre, vagando por onde a agilidade do espírito permite, situa-se no centro da educação. Se os professores não dispõem de tempo, do incentivo, nem da inteligência para proporcionar isso; se os estudantes estão desmobilizados, entediados ou perturbados demais para convocar a atenção requerida pelos mestres, então esse é o problema educacional que tem de ser resolvido, e resolvido a partir do interior da experiência dos professores e dos alunos” (apud POSTMAN, 2002, p. 33)

Diante de todas as dificuldades vivenciadas na escola, seus profissionais tendem cada vez com maior frequência a procurar teorias, explicações ou experiências que se mostrem capazes de dar conta das novas configurações sociais e educacionais refletidas na dinâmica escolar. Postman (2002) defende a idéia de que não estamos vivendo um momento favorável a busca de explicações e justificativas metafísicas para fazer mover as instituições sociais. Para ele, essa busca de métodos que sejam capazes de promover o aprendizado das crianças e jovens é que constitui a grande dificuldade dos professores, que na verdade, deveriam ter suas preocupações voltadas para a busca da compreensão das razões para a aprendizagem.

Assim, os mesmos autores que se colocam criticamente perante o atual sistema de ensino, propõem alguns caminhos a serem seguidos para o encontro do real sentido de educar.

Guzzo (2005) considera importante a discussão sobre o impacto das políticas neoliberais sobre a educação, uma vez que as mesmas estão ocasionando um efeito devastador sobre a vida das pessoas, inclusive na educação. Para ela, “torna-se imperativo a busca por novas formas de compreendê-la [a escola pública] com novas referências que passem por um olhar ético e político, comprometido com mudanças verdadeiras e não apenas sustentadoras da situação [atual]” (p.23).

Illich (1973) vem oferecer como proposta à inovação do processo educativo que viabilize verdadeiramente a educação, a desinstitucionalização escolar, criado um sistema que oportunize o acesso igualitário e não formal à educação, onde o indivíduo seja o responsável pela busca do conhecimento conforme seus interesses próprios. Propõe um sistema educacional pautado no acesso igualitário aos recursos disponíveis à aprendizagem a todos que queiram aprender, na capacitação daqueles que desejam compartilhar o conhecimento que possuem e na oportunidade de tornar público o assunto motivador de seu desafio. O professor

deixa de ser o detentor do saber e assume a função de compartilhar seus conhecimentos, habilidades e experiências, promovendo assim, a formação do cidadão. Na obra de Vigotski (2004) essa idéia pode ser melhor fundamentada, pois o autor afirma que é por intermédio da relação dialética com o social, que o indivíduo constitui as mais significativas aprendizagens. É no plano social que o processo pedagógico se concretiza oportunizando a criação.

“A educação deve ser orientada no sentido de fazer a criança chocar-se da forma mais brusca e freqüente com esse desconforto [falando do aspecto social] e levá-la a vencê-lo. A vida se revela como um sistema de criação, de permanente tensão e superação, de constante criação e combinação de novas formas de comportamento. A vida só se tornará criação quando libertar-se definitivamente das formas sociais que a mutilam e deformam. Os problemas da educação serão resolvidos quando forem resolvidas as questões da vida” (VIGOTSKI, 2004, p.462).

González Rey (2006) por sua vez, reflete sobre a necessidade de descristalizar a concepção de terminalidade e objetividade que despersonaliza o conhecimento. O conhecimento está permanentemente envolvido num processo de reconstrução que está a todo momento apoiado naquele que o produz. Seguindo uma perspectiva qualitativa de caráter construtivo-interpretativo, o autor reitera a importância da oportunização de um espaço que valorize o pensamento, a dúvida, as hipóteses, a reflexão e a produção. Nesse raciocínio, para o referido autor, há que se recuperar o sujeito que aprende, integrando a consideração de sua subjetividade e não somente suas capacidades cognitivas. Aprender não se define apenas pelas operações lógicas envolvidas no processo, mas também se relaciona com a produção subjetiva que perpassa a significação do material a ser aprendido pelos sentidos subjetivos de cada sujeito.

Postman (2002) converge afirmando que apesar do fácil acesso à informação vivenciado pelos estudantes durante o último século, isso não tornou as escolas obsoletas. Na verdade não basta ter informação disponível, é necessário saber o que fazer com tanta informação. Assim, a sala de aula se constitui, para o autor, um espaço de trocas sociais ímpares, impossível de ser vivenciada através das novas tecnologias. É nela que ocorrem aprendizados que apenas por intermédio da tecnologia não seriam possíveis, tal como o realce à colaboração, à receptividade e a responsabilidade para com o outro. Conforme o autor, é esse aprendizado que permite a formação de pessoas civilizadas.

Considerando a importância da ressignificação do social sobre o processo de aprendizagem, a diversidade tem sido apontada por diversos autores como uma diretriz importante a ser trabalhada nas escolas enquanto uma alternativa de reestruturação de diversas

problemáticas educacionais, dentre elas a discriminação, a segregação, os rígidos padrões de ensino e avaliação e a concepção reprodutiva e consumista do conhecimento.

Hofmann (2005) relata que a diversidade tem sua origem na palavra divergir, que por sua vez significa “afastar-se progressivamente dos limites fixos e precisos, discordar, discrepar, questionar padrões, buscar a diferença” (p. 41). Assim, podemos pensar que a proposta de atendimento a diversidade diz respeito ao acolhimento de todos na escola, com independência de quaisquer diferenças físicas, culturais, sociais, cognitivas, lingüísticas, psicológicas ou econômicas que venham a se apresentar na população atendida.

Postman (2003) é um dos autores que defende a diversidade no contexto escolar, pois considera que ela não significa a

“desintegração de padrões, não conduz a um relativismo caótico, irresponsável. Ao contrário, é um argumento em prol do crescimento e da maleabilidade dos padrões, crescimento que acontece ao longo do tempo e do espaço e cuja forma é dada pelas diferenças de sexo, religião e outras categorias da humanidade” (p. 81).

A diversidade está intimamente ligada ao caráter singular do processo de aprender. González Rey (2006) defende que o singular implica o rompimento com a perspectiva reprodutiva e passiva da aprendizagem, que deve ser substituída por práticas pedagógicas que promovam a tomada de posição do aluno enquanto sujeito de sua aprendizagem, com suas experiências, idéias e reflexões sobre aquilo que está sendo produzido. Pensar na diversidade requer a habilidade de se trabalhar com o único, o particular, o singular, abrindo mão das concepções universalistas que compreendem a aprendizagem como processos que se desenvolvem de maneira idêntica para todos.

É nessa perspectiva do trabalho com a singularidade dentro da diversidade que o presente trabalho se edificou. Embora possamos verificar discursos de diversos estudiosos da área educacional que defendem a compreensão e a consideração do caráter singular da aprendizagem, ainda percebe-se que muitas ações, no contexto educacional, estão permeadas por uma concepção homogeneizadora do desenvolvimento humano. Dentre elas podemos destacar a prática de avaliação diagnóstica que tem ganhado significativo espaço no cenário escolar, principalmente a partir do movimento pela inclusão dos alunos com necessidades especiais.

Essa proposta de educação inclusiva foi edificada na perspectiva do atendimento a diversidade. Em junho de 1994, em Salamanca – Espanha, reuniram-se mais de trezentos participantes representantes de noventa e dois países e vinte e cinco organizações mundiais,

com o objetivo de reafirmar publicamente o que já havia sido estabelecido em Jomtien – Tailândia: alcançar a educação para todos. No acordo de “Educação para Todos” os países participantes desta conferência acordaram, dentre outros compromissos, o de oportunizar o acesso educativo igualitário a qualquer pessoa, independente de classe, raça, etnia, gênero ou limitações, favorecendo principalmente aqueles que, por razões diversas, estivessem excluídos do sistema educativo. Do encontro em Salamanca, nasceu a Declaração de Salamanca, um documento acordado mundialmente que se estabeleceu como linha de ação na educação e que veio reforçar esse compromisso mundial, colocando em destaque o ensino para as pessoas deficientes (ver TUNES e BARTHOLO, 2006; MITTLER, 2003; ALBUQUERQUE, 2005; NEVES e MACHADO, 2005).

Para isso, Mittler (2003) aponta haver a necessidade de reestruturação do ensino e das escolas, de modo que o direito de acesso igualitário e a permanência na instituição sejam garantidos e que todas as possibilidades educacionais e sociais sejam oferecidas pela escola, impedindo a ocorrência de práticas segregacionistas e excludentes, como um currículo coerente, práticas avaliativas individualizadas, pedagogias diferenciadas e oportunidades de esporte, lazer e recreação. O autor define a inclusão

“em termos de dois processos vinculados. É o processo de aumentar a participação dos aprendizes na escola e reduzir sua exclusão com relação ao currículo, à cultura e às comunidades das instituições educacionais regulares existentes na vizinhança” (MITTLER, 2003, pág. 35)

Ainscow (1999 apud MITTLER, 2003) atenta para a tendência em se considerar a inclusão como sendo uma política de atendimento às crianças com deficiência ou com necessidades educacionais especiais<sup>1</sup> que migram das escolas especiais para as regulares. Partindo disso, contrapõe sua posição definindo que a educação inclusiva tem por referencial o atendimento à superação de barreiras que podem ser vivenciadas por quaisquer crianças, não necessariamente deficientes.

Assim, nas palavras de Albuquerque (2005),

“a escola inclusiva não é voltada exclusivamente para as pessoas com necessidades educacionais especiais. É uma escola para todos.... Do ponto de vista das relações, o ambiente da diversidade pretendido pela escola inclusiva se mostra propício para a aprendizagem uma vez que provoca uma maior individualização do ensino, permitindo que a interação professor-aluno encontre os caminhos que irão atender as diferenças individuais e

---

<sup>1</sup> Terminologia do autor

estabelecendo padrões diferenciados do acordo com o potencial de cada um” (p. 20).

Nesta proposta, o oferecimento do acesso escolar igualitário deve atender aos princípios de aceitação das diferenças, de valorização do outro enquanto pessoa, de convivência dentro das diferenças e de aprendizagem através da cooperação (SASSAZAKI, 1997 apud ALBUQUERQUE, 2005).

Nessa perspectiva, tomar-se-á por educação inclusiva aquela que busca atender toda população discente, dentro das modalidades do ensino regular e especial, no contexto de uma escolar regular, buscando para isso, adequar as estratégias de ensino, o currículo e os suportes estruturais físicos, materiais e humanos da escola, às condições singulares de cada criança, valorizando as diferenças pessoais como caminhos orientadores da proposta pedagógica a ser implementada. Uma educação que oportunize ao aluno uma convivência social no respeito à diversidade e pautada na cooperação.

Entretanto, na prática observa-se que embora seja essa uma proposta que objetiva uma modificação da estrutura de ensino, ainda se mantém o rígido e inflexível engessamento das concepções de desenvolvimento e aprendizagem e das práticas educativas. As críticas elaboradas pelos diversos autores acima explicitadas, ainda estão fortemente presentes no atual modelo de educação. Assim, o círculo não se fecha. A necessidade de mudanças nos paradigmas educacionais e sociais permanece imperativa deixando aberta a discussão sobre os futuros rumos que deve seguir o processo educacional, que vise uma efetiva educação e não somente a reprodução fragmentada e alienada dos conhecimentos.

Parece prevalecer uma lógica capitalista excludente por trás dos discursos ideológicos que pregam a igualdade de direitos e oportunidades, a inclusão, o respeito à diversidade. Freitas (2002 apud ALBUQUERQUE, 2005) afirma que

“essa forma de operar faz com que a exclusão se faça, de fato, segundo a bagagem cultural do aluno, o que permite que ela ocorra no próprio interior da escola de forma mais sutil, ou seja ‘internalizada’, e permite dissimular a exclusão social já construída fora da escola e que agora é legitimada a partir da ideologia do esforço pessoal no interior da escola, responsabilizando os alunos pelos seus próprios fracassos” (p. 18)

Isso é o que Bourdieu e Champagne (1998 apud PERRENOUD, 2001) chamam de “exclusão branda”, através da qual o aluno é excluído de maneira dissimulada, temporal, gradual e imperceptível.

O lugar dado à avaliação diagnóstica no contexto educacional acaba por fortalecer essa realidade, se tornando uma das grandes dificuldades relacionadas à implementação da proposta de inclusão e mesmo da necessária mudança na estrutura de ensino, na medida em que encerra em insuficiências biológicas e orgânicas do aluno as causas do fracasso escolar e, portanto, de toda a problemática educacional.

Realizado por intermédio da aplicação de testes psicológicos e pedagógicos (por exemplo, o Raven, o Bender, o Wisc, as Provas Piagetianas, dentre outros), esse procedimento diagnóstico tem se configurado como condição à integração, por ser um instrumento cientificamente validado e reconhecido como suficiente para apontar a modalidade de ensino (se regular ou especial) e a forma de acesso (se integração total, parcial, ou inversa) que deverá ser oferecida à criança diagnosticada na escola e/ou classe regular de ensino.

De fato percebe-se que o diagnóstico, por intermédio do teste psicológico, se configurou como o principal critério de avaliação do desenvolvimento de alunos nas escolas, entretanto, não se pode perceber de que forma esse procedimento tem trazido ganhos para a aprendizagem e, até mesmo, para o desenvolvimento da criança.

A ocorrência do fracasso escolar permanece imperativa no cotidiano escolar. Ano após ano, as crianças experienciam situações de insucesso acadêmico, ficando repetidas vezes retidas numa mesma série evidenciando poucos ganhos pedagógicos, se considerados aqueles esperados pela escola. Essa suposta ocorrência do fracasso escolar, que na grande maioria das vezes está relacionada a fatores sociais e institucionais, acaba por direcionar à criança a responsabilidade pelo insucesso, dando origem às chamadas “dificuldades de aprendizagem”.

A tendência no contexto educacional é de se compreender o fracasso escolar ligado às dificuldades de aprendizagem da criança e não como uma manifestação de um sistema sócio-educacional problemático. A criança que tem histórico de insucesso escolar, baixo rendimento e reduzidas expectativas de progresso conforme os critérios avaliativos do professor, freqüentemente é denunciada como possuindo uma possível disfunção ou patologia que a impede de aprender, nesse caso, uma dificuldade de aprendizagem ou uma deficiência.

De acordo com o *National Joint Committee of Learning Disabilities –NJCLDR* (1988), uma renomada associação científica que se dedica à causa do estudo das dificuldades de aprendizagem (DA) dos Estados Unidos, pode-se definir as DAs como sendo “um grupo heterogêneo de desordens manifestadas por dificuldades significativas na aquisição e utilização da compreensão auditiva, da fala, da leitura, da escrita e do raciocínio matemático” (NJCLD, 1998 apud FONSECA, 1995, p. 71), que tem como origem alguma (s) disfunção

(ões) do sistema nervoso central estando associadas ou não a outras deficiências, podendo se manifestar por todo o período de vida e comprometer as condutas de auto-regulação do comportamento e a percepção e interação social.

Esta é uma definição que por si, mostra o entendimento de que as causas do fracasso são próprias do funcionamento biológico da criança, o que indica uma patologização do processo de aprendizagem e uma extensão da medicalização das intervenções profiláticas e de cura a serem empregadas.

Fonseca (1995) entende as dificuldades de aprendizagem como um complexo fenômeno de causas endógenas ou exógenas. Pode ser endógeno a partir de fatores hereditários e de constituição biológica que termina por influenciar o desenvolvimento, ou pode ser exógeno, a partir de influências multissensoriais e necessidades afetivas, sociais e lingüísticas, que, em conjunto, determinam a maturação neurobiológica e favorecem o desenvolvimento biopsicossocial da criança.

Embora este autor considere as causas das dificuldades sob uma ótica que ultrapassa a condição individual interna, ainda assim, ao final, ele termina por fechar também as dificuldades sobre aspectos materializados do sujeito, já que é o seu desenvolvimento biopsicossocial que está em suposto atraso. À escola caberá então, segundo seu entendimento, a identificação precoce das “crianças vulneráveis”<sup>2</sup> com o fim de se otimizar o potencial de aprendizagem das mesmas.

Assim, criou-se o imaginário de que o fracasso é um processo sempre produzido pelas dificuldades que o aluno apresenta para aprender a ler, escrever e calcular, necessitando, então, serem prontamente diagnosticadas para serem sanadas.

No entanto, as defasagens pedagógicas apresentadas pelo aluno precisariam ser melhor investigadas, incorporando uma compreensão dos aspectos relacionais enquanto possíveis intervenientes no processo de aprendizagem.

Perrenoud (2001), assim como outros autores (COLLARES E MOYSES, 1996; FREITAS, 1989; PATTO, 1990), consideram que o fracasso é fabricado pela escola, surgindo quando se deixa de considerar as diferenças individuais dos alunos e tratando todos como iguais em direitos e deveres. O autor cita Bordieu (1966) que já naquela época discutia academicamente a ideologia que a escola impõe, transformando as diferenças em experiências de sucesso ou fracasso escolar, sendo “indiferente às diferenças”.

Por seu lado, a avaliação diagnóstica, embora pretenda, não tem oportunizado o oferecimento das condições adequadas para a aprendizagem dos alunos em suposta situação

---

<sup>2</sup> Palavras e grifo do autor

de dificuldade, nem tampouco, garantido a inclusão destes ou daqueles “com necessidades especiais”. De fato, causas endógenas podem ser determinantes sobre a aprendizagem e o desenvolvimento da criança, entretanto, não se pode pensar que toda investigação e planejamento interventivo devem ter como único foco o indivíduo. O aluno participa e está em constante interação com outros sistemas que constituem o meio que o circunda. Assim, compreender e intervir, dentro das possibilidades, sobre esses sistemas - familiar, social, escolar - também são ações de fundamental importância para quem se dedica a tarefa de educar crianças com histórico de fracasso escolar.

A avaliação diagnóstica, em conformidade com o entendimento acima mencionado, tem muita possibilidade de estar conduzindo a ações contrárias ao pretendido. Isso porque, provavelmente, no interior da sua prática, tem favorecido ações discriminatórias e preconceituosas, que terminam por excluir esses alunos do contexto escolar e social, uma vez que são utilizadas de maneira indiscriminada para mensurar e classificar pessoas conforme escalas já existentes e reconhecidas cientificamente, ancoradas em uma compreensão homogeneizadora do desenvolvimento humano.

Diversos autores falam sobre esse emprego indiscriminado dos testes psicológicos apontando as danosas conseqüências que este ato pode trazer ao desenvolvimento do indivíduo, a saber, Anastasi e Urbina (2000), Gould (1991), Vygotski (1995), Beatón (2001), dentre tantos outros. Fonseca (1995) chega a apontar a inadequabilidade científica da psicometria para avaliar as dificuldades de aprendizagem, considerando a multiplicidade etiológica das mesmas e a sua insuficiência de condições para o diagnóstico.

Salazar (1998 apud OLIVEIRA, 2004) critica a utilização do laudo psicológico como instrumento de encaminhamento de crianças às classes especiais considerando-o como “um documento perverso, poderoso e um engodo, pois o psicólogo termina por legitimar a discriminação e segregação de crianças, a pretexto de problemas ou dificuldades que apresentam na escola (p.185)”. Oliveira (2004) aponta que outros teóricos também se posicionam criticamente sobre essa prática, pois se corre o risco de “convertê-lo no único critério para fazer julgamentos e tomar decisões sobre as crianças” (p. 184).

Os resultados das avaliações diagnósticas servem de base para a rotulação e classificação das pessoas dentro de um padrão esperado para aquela população específica traçado pela Psicologia, enfatizando a diferença como um aspecto negativo. Mazzotta (1987 apud OLIVEIRA, 2004) reforça a idéia pontuando que tais classificações “contribuem para multiplicar as diferenças entre as crianças” (p.185) e reforçar a idéia de que ser diferente é sinônimo de não ser normal. Gould (1999) enfatiza que os resultados dos estudos sobre as

medidas de inteligência, no decorrer da história da construção e aplicação dos testes psicológicos, serviram para confirmar a idéia de superioridade cognitiva de alguns reiterando uma ideologia dominante de diferença entre raças, que, por sua vez, favorece a evolução dos processos preconceituosos e discriminatórios.

O diagnóstico tal como é realizado, predominantemente a partir de provas psicológicas estandardizadas, reforça a concepção de homogeneidade do desenvolvimento e da aprendizagem construída ao longo dos séculos, pois traz a idéia de que os indivíduos avaliados devem apresentar desempenhos semelhantes conforme o momento de vida. Assim, por meio da utilização de testes psicológicos, a psicologia termina por conceber as causas das dificuldades como inerentes à criança, e aí, se apropriando de uma perspectiva médica, que entende os sintomas como devidamente instalados no sujeito, configurando um estado definitivo e irreversível (BORGES, 2002). Nesse sentido, a avaliação tal como está configurada reflete um caráter fatalista linear, através do qual, as dificuldades do aluno serão entendidas como resultados de uma “disfunção” que poderá determinar o possível prognóstico do seu desenvolvimento.

Este caráter fatalista permite a construção do imaginário de que, em função da “deficiência” diagnosticada, essa criança estará limitada nas possibilidades de aprender, apesar das oportunidades que lhe sejam oferecidas. Neste sentido, não mais caberá ao professor, ou à escola, a função de responsável pela educação dessa criança. Sua ação então, poderá ser embasada numa prática tuteladora da educação, orientada também pela lei do menor esforço, através da qual lhe caberão apenas o cuidado e a vigilância sobre o aluno (FARIAS-BRITO, 2005).

Em um momento de sua pesquisa, Farias-Brito (2005) fala sobre a prática tuteladora e a lei do menor esforço como manifestações de preconceito dos professores que lidam com crianças deficientes. Na lei do menor esforço, há uma baixa perspectiva por parte do professor sobre o desenvolvimento e aprendizagem da criança, a partir da qual, o docente termina por compreender, partindo de uma concepção fatalista do desenvolvimento, que ele pouco tem a ensinar e a exigir de seu aluno, porque este também tem pouco a aprender ou a desenvolver. A prática tuteladora permeia a visão assistencialista da educação, para a qual o professor oferecerá ao aluno os cuidados que este é incapaz de dar a si próprio, sendo então a criança compreendida como sujeito de falta, como alguém impossibilitado de cuidar de si mesmo. O professor termina por oferecer uma educação guiada pelas limitações da criança, limitações

que estão nitidamente evidenciadas em relatórios diagnósticos fornecidos pelas Equipes de Apoio/ Atendimento Psicopedagógico<sup>3</sup>.

Surge com isso uma oportunidade para que alguns profissionais utilizem as lacunas e falhas existentes no sistema para justificar uma ação pedagógica precária que reforça a não aprendizagem do aluno e a ineficácia das tentativas de inclusão escolar. Albuquerque (2005) fala sobre o fato, enfatizando que chavões como: “esse aluno nunca vai aprender” ou “o sistema não oferece condições” ilustram a exacerbação do mecanismo de exclusão.

Nesse contexto, uma avaliação diagnóstica que pudesse servir de subsídio para se sugerir os suportes diversos a serem implementados ou buscados pela escola, pelo professor e pela família de modo a melhor adequar o contexto escolar às necessidades da criança, não parece ter alcançado seu fim. Na prática, não é possível observar com clareza uma adequação das escolas às necessidades individuais do aluno. Na verdade, parece que essa responsividade é realizada de modo deficitário, na medida em que os currículos e as técnicas de ensino e mesmo a avaliação não estão coordenados de modo eficiente à diversidade das necessidades das crianças. As estruturas físicas e organizacionais das escolas têm sido pouco alteradas para receber uma população diversa. O trabalho com o professor, no sentido de discutir uma proposta, estabelecendo os objetivos e as alternativas da prática pedagógica, tem sido realizado de maneira precária. Os professores freqüentemente apontam suas dúvidas e incertezas sobre o processo inclusivo. Eles verbalizam suas ansiedades por não estarem engajados no processo e o próprio desconhecimento da legislação que regulamenta a inclusão, o sistema de apoio que é oferecido a ele e a criança, os seus direitos e os de seus alunos, bem como os deveres de todos os agentes no cenário educativo. O não cumprimento dos deveres e obrigações por parte de cada um: profissionais, família e alunos, já traz sérias dificuldades ao processo de aprendizagem, uma vez que coloca todos num círculo de vitimização, no qual a eles somente cabe o recebimento dos direitos devidos sem que seus deveres sejam devidamente exigidos em troca. Percebe-se também que a elaboração de estratégias pedagógicas que permitam ao professor a investigação sobre os processos de pensamento e da singularidade do desenvolvimento do aluno, assim como sugere Tacca (2006a), não parece ser realizada de modo a alcançar este fim. O que se vê na prática, são estratégias que reforçam as condições de uma prática tutelada e das leis de menor esforço (FARIAS-BRITO, 2005). Dessa forma, as oportunidades sociais e educativas que têm sido oferecidas aos alunos e

---

<sup>3</sup> A pesquisadora, em sua atuação profissional, é membro de uma dessas Equipes, na função de psicóloga.

demais elementos do cenário escolar não garantem o desenvolvimento da criança, nem tampouco a inclusão escolar, assim como sugere Mittler (2003).

No contexto inclusivo, percebe-se que o aluno assume, na maioria das vezes, uma postura passiva na aquisição de conhecimentos, muitas vezes, sendo a eles negada a perspectiva de avanço em seu desenvolvimento, possivelmente em consequência de preconceitos e de representações negativas decorrentes do diagnóstico, dentre outras práticas.

Diante de todo o exposto, questiona-se a prática do diagnóstico. A quem ele serve? Será que ele somente tem cumprido a função de justificar o fracasso escolar? Ele consegue alcançar seu objetivo maior de buscar o conhecimento sobre a criança? Ele é capaz de oferecer aos professores as informações necessárias a uma prática pedagógica eficiente com o aluno? Ele oferece sugestões que contribuam como oportunidades de aprendizagem ao aluno? Ele garante a real inclusão das crianças no contexto regular de ensino? Qual papel ele tem cumprido, ou seja, como o professor usa as informações contidas nos laudos? Será que ele não serve apenas para consolidar avaliações já realizadas pelo professor, a partir do referencial em que apóia suas concepções?

Todas essas questões nos levam a considerar que o conhecimento sobre a criança não pode ser realizado através de instrumentos estandardizados segundo padrões universais de desenvolvimento. Mas, então, qual seria o caminho que poderia levar à maior aproximação da compreensão da criança e das formas como ela atua no momento da aprendizagem, a partir dos diferentes intervenientes presentes no contexto educativo?

Entendemos que o caminho deve ser aquele que possa oferecer ao professor as informações sobre o processo de aprendizagem de seu aluno. Mas de que forma se pode alcançar esse conhecimento?

Pensamos que esse conhecimento deve partir da singularidade do aluno, na compreensão de que esta se constitui na trama das relações sociais. Nesse sentido, ponderamos ser o professor um elemento-chave nessa investigação, uma vez que é ele o principal agente interventivo pedagógico no cotidiano escolar e, portanto, também ator nesse processo.

Nessa perspectiva, o objetivo dessa pesquisa foi identificar que caminhos são utilizados pelo professor para investigar e avaliar o processo de aprendizagem do aluno. Procurou-se identificar como ele considerava os resultados dos diagnósticos psicopedagógicos em sua prática, bem como identificar se inseria a consideração da singularidade do aluno e das relações sociais no processo investigativo.

Para isso, as informações foram organizadas sob quatro grandes eixos de análises que orientaram a construção desse conhecimento, a saber: Que concepção que as professoras têm a respeito da avaliação? De que forma o diagnóstico psicopedagógico subsidia a prática pedagógica do professor em sala com o aluno-queixa? Como as professoras percebem o aluno em sua especificidade e na confluência dos aspectos sociais e relacionais? Como o especialista se constitui na postura colaborativa ao professor?

Na busca de compreender esse objeto de estudo e alcançar as respostas para as questões acima colocadas, tomamos por base um referencial teórico que abordou os temas da avaliação, do diagnóstico e da perspectiva Histórico-Social do desenvolvimento.

Assim, este estudo foi iniciado por uma exploração teórica a respeito do diagnóstico psicológico e, conseqüentemente, do diagnóstico psicopedagógico, uma vez que este se constituiu no elemento inicial dessa pesquisa. O tema foi introduzido por um breve histórico do procedimento diagnóstico, de modo a viabilizar a compreensão dos estudos contemporâneos sobre essa prática e das críticas que são lhe destinadas, bem como das propostas investigativas decorridas de tais análises.

O segundo capítulo traz a discussão sobre o tema da avaliação procurando compreender seus objetivos, instrumentos, processos, implicações e a possível relação entre avaliação e fracasso escolar. Pensamos ser importante focar a forma como o próprio professor avalia os seus alunos, por se conceber que a avaliação psicopedagógica é uma alternativa de avaliação externa e complementar àquela realizada pelo docente na busca da compreensão sobre o processo de aprendizagem do aluno. Pensamos ainda que os processos avaliativos são práticas cotidianas que podem oferecer ao professor informações a respeito da aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos que, a princípio, poderiam sucumbir a demanda da avaliação psicopedagógica.

No terceiro capítulo, discutimos a perspectiva Histórico-Cultural do desenvolvimento como o aporte teórico capaz de nos auxiliar na compreensão dos processos de aprendizagem e do fracasso escolar, a partir da consideração das relações sociais presentes no contexto escolar.

O quarto capítulo apresenta a pesquisa empírica realizada que fundamentou este trabalho, na qual são relatados os procedimentos adotados e os resultados alcançados. Ele é seguido pelo quinto capítulo que discute o conhecimento construído a partir da análise e interpretações construtivo-interpretativas, à luz do referencial teórico adotado.

O trabalho é finalizado com algumas considerações que desenvolvemos a partir do conhecimento produzido.

Assim, sugerimos a necessidade de redirecionamento da prática diagnóstica, em que o foco clínico dê lugar a uma investigação dos aspectos subjetivos implicados no processo de aprendizagem, em que os papéis do professor e do especialista também sejam repensados. Numa perspectiva diversa, o docente passaria a atuar como principal agente investigativo, enquanto o especialista cumpriria a função de apoio, oferecendo espaço para a troca de idéias, concepções e sugestões à prática pedagógica com o aluno investigado.

## CAPÍTULO I

### O DIAGNÓSTICO PSICOPEDAGÓGICO: AS INQUIETAÇÕES DO PRESENTE, AS MARCAS DO PASSADO E AS PERSPECTIVAS PARA O FUTURO

*“Poucas tragédias podem ser maiores que a atrofia da vida;  
poucas injustiças podem ser mais profundas  
do que ser privado da oportunidade de competir,  
ou mesmo de ter esperança,  
por causa da imposição de um limite externo,  
mas que se tenta fazer por interno”.*

(GOULD, 2003)

O diagnóstico psicológico constitui-se de um procedimento investigativo que visa identificar características do sujeito avaliado estabelecendo, dentre outros aspectos, perfis de personalidade, cognitivo ou emocional, cujos fins são muito diversos.

Esses diagnósticos psicológicos têm se apoiado em testes psicométricos, cuja aplicação cresce em escalas progressivas e se constitui como um instrumento que valida e regulamenta diversas ações em áreas profissionais distintas. Como exemplo, pode-se citar a utilização de testes no procedimento de seleção de pessoal pelas empresas, ou ainda como critério para a obtenção da habilitação de condução de veículos. Nesses casos, esses instrumentos são empregados como meio de se atestar a normalidade dos indivíduos e, conseqüentemente, a capacidade dos mesmos para o exercício de atividades específicas. Assim, tradicionalmente, os testes são empregados para se estabelecer as diferenças entre pessoas e os possíveis impactos dessas diferenças em circunstâncias diversas (ANASTASI e URBINA, 2000).

A busca pela compreensão do homem a partir das diferenças é percebida como enraizada no determinismo biológico, que alicerça a tese de que as diferenças sociais e econômicas existentes entre os homens têm sua origem nas características biológicas herdadas e inatas (GOULD, 2003). Dessa forma, pensar o homem sobre o enfoque determinista biológico favorece a ideologia dominante na qual os mais capacitados intelectualmente, assim nasceram e, a partir dessa característica naturalmente dada, eles também são naturalmente considerados como os mais aptos para exercerem o comando sobre os menos dotados.

Gould (2003) argumenta que o pensamento sob a perspectiva determinista biológica favoreceu a aparição de dois grandes equívocos. O primeiro equívoco consistiu em uma tendência do homem em converter conceitos abstratos em entidades coisificadas. Assim, a capacidade cognitiva se tornou uma “coisa”, a *inteligência*, com o fim de possibilitar a diferenciação entre as pessoas conforme suas capacidades. Para se estabelecer a diferenciação segundo critérios científicos, emergiu a necessidade de localização dessa “coisa” então denominada de inteligência no substrato físico: elegeu-se o cérebro, por ser esse o órgão responsável pelas atividades mentais. Isso, por sua vez, conduziu ao segundo grande equívoco: a classificação, ou em outras palavras, a tendência de agrupar as pessoas em ordem ascendente de capacidade cognitiva. Essa distribuição classificatória gerou uma nova necessidade: a elaboração de procedimentos quantificadores da inteligência padronizados cientificamente. Portanto, é nesse contexto histórico que os testes de inteligência se configuraram como os instrumentos validados cientificamente para a mensuração da inteligência. Anastasi e Urbina (2000) definem que um teste psicológico é “essencialmente uma medida objetiva padronizada de uma amostra de comportamento” (p.18).

A partir de um estudo histórico, pode-se perceber que a prática da classificação de pessoas segundo suas habilidades e/ou capacidades físicas ou intelectuais objetivamente mensuradas, é algo que remonta a antiguidade. De acordo com Gould (2003), Sócrates já preconizava a classificação dos indivíduos a partir de seu desempenho educacional, o que serviria de base para a estratificação social, ou seja, os indivíduos deveriam desempenhar funções sociais conforme sua suposta capacidade intelectual. Entretanto, a tentativa de classificar as pessoas conforme suas características físicas ou intelectuais, servia, naquele momento, à sustentação da ideologia de superioridade dos homens brancos sobre as demais raças e gênero.

Tendo em vista que a prática do pensamento classificatório de pessoas não é algo recente, para se compreender com melhor clareza a configuração atual do diagnóstico, bem como suas implicações teóricas e práticas, é importante que se realize uma contextualização dessa ação. Diversos autores se dedicaram a pesquisa histórica sobre a elaboração dos testes psicológicos e a construção da prática de diagnóstico, dentre eles, Anastasi e Urbina (2000); Gould (2003); Schultz e Schultz (1998).

Anastasi e Urbina (2000) apontam que no século XIX, com a mudança na forma de se compreender a doença mental, que deixa de ser concebida a partir de crenças religiosas e morais para ser explicada a partir do ponto de vista médico-científico, surge o interesse e a preocupação com um tratamento mais humanizado dos indivíduos mentalmente atrasados,

para o qual se fazia necessária a elaboração de instrumentos capazes de detectar essa patologia e de classificar essas pessoas. Além disso, era necessário ainda, diferenciar os insanos dos mentalmente retardados, sendo que os primeiros caracterizavam-se por apresentarem manifestações de transtornos emocionais, enquanto que os segundos eram aqueles que possuíam alguma espécie de defeito intelectual. Assim, os estudiosos se dedicaram a tarefa de estudar e mensurar a capacidade intelectual como atributo distintivo entre os mais e menos dotados cognitivamente, com vistas a admissão e tratamento dos mesmos pelas instituições de saúde.

Esquirol (1772-1840), renomado médico francês, provavelmente tenha sido o primeiro a explicitar a diferenciação entre os insanos e os mentalmente retardados através da publicação de um estudo em 1838 sobre o retardo mental. Ele propunha haver diferentes graus de retardo mental e, portanto, mais que identificar os atrasados, era necessário que se criasse uma classificação que abrangesse os diferentes graus e manifestações de retardo. Através de seus estudos na busca dessa classificação, Esquirol concluiu que o critério mais confiável de identificação de retardo mental se constituía no uso da linguagem verbal pelos indivíduos (ANASTASI e URBINA, 2000).

Séguin (1812-1880), também médico francês, precursor no treino de pessoas mentalmente retardadas e contrapósitor da idéia de incurabilidade do retardo mental, elaborou um método fisiológico de treinamento sensório e motor de crianças com retardo mental, que posteriormente seria incorporado a testes de inteligência não verbal e de desempenho (ANASTASI e URBINA, 2000).

Binet (1857-1911), psicólogo francês, procurou estudar a inteligência partindo dos achados da craniometria<sup>4</sup>. Ao concluir a improcedência desse estudo craniométrico, ele dedicou-se aos métodos psicológicos de estudo da inteligência elaborando uma série de tarefas capazes de permitir a avaliação mais direta dos aspectos da inteligência, o que posteriormente contribuiu significativamente na elaboração de testes de inteligência. (GOULD, 2003). Ele defendia que as crianças que não conseguissem se adequar a escolarização normal, mas que fossem consideradas educáveis após serem submetidas a exame formal, deveriam ser encaminhadas às classes de ensino especial (ANASTASI e URBINA, 2000).

---

<sup>4</sup> Ciência do século XIX que tinha por precursor Morton – cientista e médico da Filadélfia George Morton – que procurava estabelecer através da comparação de crânios de pessoas de raças diferentes, as diferenças determinantes entre as raças e consolidar a ideologia de supremacia dos homens brancos sobre as demais raças e gênero.

Daqui, já podemos inferir a forte influência dos testes psicológicos na origem dos procedimentos diagnósticos a serem empregados no encaminhamento e acolhimento de crianças fora do padrão da normalidade no contexto educacional.

Segundo Anastasi e Urbina (2000) e Schultz e Schultz (1998), os primeiros psicólogos das escolas de Psicologia Experimental do século XIX, dentre eles Wundt (1832-1920), não estando preocupados com a identificação e mensuração das diferenças individuais, concentraram seus esforços para estudar problemas relacionados aos estímulos sensoriais, através de experimentos fisiológicos. Estes estudos relacionavam a percepção do indivíduo aos estímulos auditivos e visuais ao tempo de reação da pessoa, buscando encontrar aspectos uniformes do comportamento humano. Foram eles os primeiros a defender o rigor no controle das observações realizadas no momento de testagem, desenvolvendo para isso critérios rigorosos de observação e padronização dos procedimentos de testagem. Essa ênfase no estudo de fenômenos sensoriais e o direcionamento a procedimentos rigorosos e padronizados constituíram as grandes contribuições da psicologia experimental ao desenvolvimento de testes psicológicos.

Gould (2003) e Schultz e Schultz (1998) relatam que Galton (1822-1911), biólogo inglês, também contribuiu fortemente à elaboração dos testes. Esse cientista, centrado no estudo da herança mental e das diferenças das capacidades humanas individuais, acreditava que quase tudo o que se podia medir tinha um caráter hereditário, logo, a inteligência seria também hereditária. Pensando na possibilidade de ser a inteligência hereditária, Galton criou o termo eugenia<sup>5</sup> para incentivar o nascimento de indivíduos mais capazes intelectualmente por meio do acasalamento seletivo entre casais bem dotados intelectualmente. Para isso, argumentava que era necessária a elaboração de testes de inteligência que fossem capazes de identificar esses homens e mulheres de notável capacidade intelectual para que pudessem gerar as crianças bem dotadas cognitivamente. Ao dedicar-se ao estudo de sua tese eugênica, Galton envolveu-se em estudos estatísticos que mais tarde compuseram a construção dos testes psicológicos.

Galton aplicava a craniometria com a intenção de estabelecer relações entre as características físicas e a capacidade intelectual. Ele supunha que quanto mais inteligente fosse o indivíduo, maior seria sua capacidade perceptual discriminatória. Para verificar sua tese, desenvolveu aparelhos e testes mentais específicos que pudessem medir a capacidade de percepção sensorial, fato pelo qual lhe foi conferido o título de primeiro clínico da Psicologia.

---

<sup>5</sup> Ciência que trata do estudo dos fatores capazes de aperfeiçoar as qualidades hereditárias da raça humana.

Foi ele o pioneiro no uso de escalas de avaliação, questionários e método de associação livre que, posteriormente, seriam melhor elaborados como instrumentos de testagem. Em 1884, fundou seu laboratório de estudos sobre a hereditariedade em uma exposição internacional de saúde. Nesse laboratório, na própria exposição, a comunidade poderia submeter-se a testagem de fatores sensoriais e físicos para a verificação das capacidades individuais próprias. (ANASTASI e URBINA, 2000; GOULD, 2003 e SCHULTZ e SCHULTZ, 1998).

González Rey (2003a) afirma que foram as idéias galtonianas, resultantes dos instrumentos e técnicas quantitativas de investigação de Galton, as responsáveis pela criação dos rótulos dentro da Psicologia, o que com a sua disseminação, resultou a desconsideração dos aspectos singulares dos sujeitos e da especificidade qualitativa social.

Até este momento da história, somente foram discutidos nos meios acadêmico e científico, aspectos que mais tarde seriam considerados como contribuição de diversos estudiosos à elaboração de instrumentos de testagem. Segundo Anastasi e Urbina (2000) e Schultz e Schultz (1998), foi com James McKeen Cattel (1860-1944), influenciado pelas idéias de Galton, que se disseminou o movimento de testagem de fato. Ele afirmava que “a Psicologia não pode atingir a certeza e a exatidão das ciências físicas se não se apoiar nos alicerces da experimentação e da mensuração” (CATTEL, 1890 apud SCHULTZ e SCHULTZ, 1998, p.188). Em 1890, Cattel empregou pela primeira vez o termo “teste mental” em um artigo que descrevia o emprego de testes em seus estudantes universitários com o fim de estabelecer o nível intelectual de cada um. Ele acreditava, assim como Galton, que a medida intelectual poderia ser alcançada através da discriminação sensorial e do tempo de reação aos estímulos, por isso, os testes por ele desenvolvidos estavam voltados para a mensuração corpórea e sensorio-motora, sendo aplicados em crianças em idade escolar, universitários e adultos. Contudo, após a reunião dos dados obtidos na aplicação dos seus testes, Cattel chegou a conclusão de que procedimentos desse tipo não eram capazes de prever a capacidade mental.

Segundo Anastasi e Urbina (2000), em 1895, Alfred Binet (1854-1911) e Victor Henri criticaram os testes já existentes por considerar que eles não abordavam a mensuração das funções mais complexas, que não necessariamente requeriam grande precisão. Ao contrário, estes testes priorizavam habilidades simples e especializadas, sendo excessivamente sensoriais. Schultz e Schultz (1998) enfatizam que para Binet a medida da inteligência deveria abarcar as funções cognitivas de memória, atenção, imaginação e compreensão.

Conforme relatam Anastasi e Urbina (2000), Gould (2003) e Schultz e Schultz (1998), em 1904, Binet foi nomeado pelo Ministro da Educação Pública da França para participar da

comissão de estudos de crianças mentalmente retardadas, juntamente com o psiquiatra Theodore Simon (1873-1961), com o propósito de desenvolver técnicas capazes de identificar as crianças que necessitassem de um atendimento educacional especializado. Eles desenvolveram o primeiro teste de avaliação da inteligência: a Escala Binet-Simon (1905). Esta escala, composta de 30 problemas organizados em ordem progressiva de dificuldade, com maior conteúdo verbal, foi elaborada de maneira a abordar diversas funções intelectuais, com ênfase no julgamento, compreensão e raciocínio, os quais eram considerados por Binet elementos essenciais da inteligência. Ele acreditava que a mistura de habilidades nos testes seria capaz de produzir uma abstração numérica que expressasse a potencialidade da criança.

Em 1908, a escala foi revisada e reelaborada, sendo lançada uma nova versão. Nesta nova escala, foi introduzido o conceito de idade mental, que sugeria o nível de realização das tarefas pelas crianças de inteligência normal conforme faixa etária.

Em resposta a demanda do Ministério da Educação da França, Binet sugeriu que as crianças que apresentavam um resultado muito abaixo da sua real idade cronológica deveriam ser encaminhadas aos programas de ensino especial.

Em 1912, W. Stern, psicólogo alemão, sugeriu que a idade mental não deveria ser subtraída, mas dividida de acordo com a idade cronológica. Foi desta idéia que nasceu então, o quociente de inteligência, o QI, definido como a razão entre a idade mental e a idade cronológica multiplicada por cem, para evitar números decimais (ANASTASI e URBINA, 2000; GOULD, 2003).

Conforme apontam Anastasi e Urbina (2000) e Gould (2003) houve ainda uma terceira edição da escala Binet-Simon em 1911, na qual foram apenas acrescentados alguns novos problemas, totalizando 44, estendendo a faixa etária de aplicação ao período que compreende desde o estágio anterior ao jardim de infância até meados da adolescência.

Muitas traduções e adaptações da escala de Binet-Simon foram realizadas ao longo dos anos, o que possibilitou sua disseminação e uso em vários países. Gould (2003) nos traz a participação de H. H. Goddard nesta história. Goddard, psicólogo e pesquisador da Vineland Training School (escola para crianças mentalmente retardadas) dos Estados Unidos, em sua revisão da escala, traduziu os trabalhos de Binet para o inglês, possibilitando a divulgação dos mesmos nos Estados Unidos. Favoreceu a utilização da escala pela classe médica, que necessitava responder a urgente demanda de diagnosticar e classificar pessoas retardadas mentalmente. Entretanto, a marca significativa deixada por este pesquisador na história da evolução dos testes e da compreensão da deficiência mental foi a criação da denominação débil mental (*morons*, de origem grega que significa tolo, estúpido), para classificar aqueles

que, embora atrasados mentalmente, pudessem desempenhar algumas funções na sociedade. Gould (2003) considera ser esse o erro fundamental do pesquisador, uma vez que Goddard limitou a busca da solução da problemática de compreensão daqueles que, apesar da deficiência, eram capazes de aprender, a uma simples questão taxonômica de inventar uma designação para o quadro.

Gould (2003) ressalta as drásticas conseqüências trazidas pela disseminação do uso das escalas de Binet. A primeira delas diz respeito à utilização do conceito de QI na compreensão da inteligência. Para o autor, o QI é um índice aproximativo cuja finalidade é limitada, uma vez que ele expressa uma média populacional e não uma entidade independente, no caso, a inteligência. Ele lembra que Binet foi reticente em desenvolver tal conceito e não o fez por diversos motivos. Ao estabelecer o quociente de inteligência, este poderia ser reificado em uma entidade, o que por sua vez, se constituiria em um artifício para o estabelecimento de rótulos indelévels. Outra proposição é que diante desse raciocínio, poderia surgir a oportunidade dos professores categorizarem todos aqueles alunos que por outras razões não desenvolveram o interesse pela escola, ou ainda, que a atribuição de um rótulo sobre uma criança poderia desenvolver no professor uma atitude desviante da finalidade educativa da avaliação.

Diante dessa reticência de Binet em desenvolver o QI, podemos inferir que ele foi prudente em seus postulados, uma vez que todas as suas previsões de utilização inadequada de seus trabalhos foram materializadas ao longo dos anos. Como exemplo disso, Gould (2003) cita que os psicólogos americanos acreditando ser o QI hereditário, passaram a elaborar diversos argumentos enganosos que reificaram essa teoria, nos quais as diferenças culturais eram confundidas como características inatas. Werner (2005) por sua vez, afirma que, sendo o critério de QI o mais fortemente utilizado como base de avaliação e classificação diagnóstica, esse quociente termina por “enquadrar o aluno em um rótulo, generalizando suas dificuldades, dissolvendo suas peculiaridades e impedindo a identificação das capacidades e necessidades do aluno” (p. 124).

Segundo Anastasi e Urbina (2000) e Schultz e Schultz (1998), foi Lewis M. Terman (1877-1956) o responsável pela revisão da escala Binet-Simon, tornando-a um instrumento padrão de testagem de ampla utilização até os dias atuais. Ele refinou essa escala, dando origem a uma nova, a escala Stanford-Binet (designação que surgiu a partir do nome da universidade a qual o pesquisador estava ligado) que superou a primeira por ser mais extensa, psicometricamente refinada e por abranger, inclusive, a idade adulta. Foi através desta escala elaborada por Terman que se consolidou o rigor no procedimento de testagem a ser realizado

por alguém treinado e que esforços passaram a ser empenhados para a elaboração de testes de inteligência para bebês e pré-escolares (ANASTASI e URBINA, 2000; GOULD, 2003). Contudo, Gould (2003) aponta um grande equívoco nos postulados de Terman: ao não valorizar as respostas originais emitidas pelos testandos, mas somente aquelas correspondentes às suas expectativas, ele incorria no erro classificar um indivíduo como deficiente equivocadamente.

A partir das revisões das escalas elaboradas por Binet, diversos estudiosos se empenharam em desenvolver instrumentos que fossem igualmente capazes de mensurar a inteligência com vários propósitos. A exemplo, Anastasi e Urbina (2000) e Schultz e Schultz (1998) relatam que o primeiro teste de inteligência para aplicação em grupo, surgiu em 1917, quando os Estados Unidos participaram da Primeira Guerra Mundial e designaram um comitê para estudar as contribuições da Psicologia à guerra. Tal comitê, sob a direção de Robert Yerkes, verificou a necessidade de se classificar recrutas em função de seu nível mental, para alocá-los em funções de acordo com sua capacidade. Como o Stanford-Binet não poderia ser utilizado por se tratar de um instrumento de aplicação individual e por requerer um profissional treinado na aplicação, Yerkes e colaboradores elaboraram o Army-Alpha e o Army-Delta, com base no modelo elaborado por Arthur S. Otis, para cumprir a função. A implantação da testagem já no final da guerra, não resultou em muitos efeitos positivos para os militares, entretanto, gerou grande publicidade, o que ocasionou um significativo impacto no status da Psicologia. Assim, após este fato, diversos testes grupais passaram a ser desenvolvidos, sendo destinados a públicos que variavam de pré-escolares a universitários.

Contudo, Anastasi e Urbina (2000) salientam que essa explosão do uso dos testes psicológicos de aplicação grupal gerou uma nova situação: considerando que a aplicação em massa não exigia um treinamento específico, por se utilizar comandos simples na aplicação, diversos profissionais passaram a manipular estes instrumentos o que, por sua vez, ocasionou o uso indiscriminado de testes, principalmente na área educacional, na qual professores passaram a empregar os testes de inteligência em seus alunos.

A partir desse momento, os testes foram se tornando cada vez mais específicos, medindo capacidades e habilidades específicas. Os psicólogos passaram a conceber que os testes de inteligência não eram capazes de abranger a totalidade da complexidade das funções psíquicas do indivíduo, pois somente alguns aspectos da inteligência eram medidos. Dessa compreensão, surgiram então, os testes de aptidão especial, usados para o aconselhamento vocacional e seleção e classificação de pessoal (como o Inventário de Interesses Strong – SII); as baterias de aptidões múltiplas que servem como instrumentos de análise intra-individual ou

para diagnóstico diferencial (como o Wisc ou Escalas Wechsler) e os testes projetivos destinados à compreensão da personalidade do testando (como as técnicas projetivas de Rorschach ou TAT), dentre tantos outros (ANASTASI e URBINA, 2000; SCHULTZ e SCHULTZ, 1998).

Anastasi e Urbina (2000) contam que vale ressaltar que após a virada do século XX, começaram a ser utilizados os testes padronizados para a mensuração da instrução escolar, sob a influência dos trabalhos de Edward Lee Thorndike (1874-1949). Paralelamente a esse movimento, os profissionais da educação estavam a discutir a discordância entre eles sobre os testes escolares dissertativos sob o argumento de que os mesmos poderiam sofrer influências, durante a correção, da subjetividade do professor tornando os resultados pouco confiáveis. Tal discussão vinha na defesa da utilização de testes objetivos, os quais poderiam ser padronizados e não sofreriam influências do professor durante a correção.

Essa padronização da avaliação objetiva também aparece refletida no contexto atual. Hoje se tem uma grande ênfase e necessidade de se empregar instrumentos avaliativos objetivos como se estes fossem as únicas fontes fidedignas de se avaliar a aprendizagem e desenvolvimento acadêmico do aluno. Por outro lado, verifica-se a permanência da necessidade de padronização do processo de ensino e de aprendizagem, sob a concepção de que todos se desenvolvem de maneira semelhante.

Fazendo esse percurso histórico, nota-se que o emprego de testes psicológicos não é apenas contemporâneo, mas é uma prática que vem se desenvolvendo ao longo dos últimos séculos. Isso explica, em parte, a freqüente utilização dos testes na atualidade, enquanto método científico de avaliação e diagnóstico do indivíduo com fins de mensurar o seu desenvolvimento, suas capacidades, suas habilidades, potencialidades, possíveis prognósticos em relação à aprendizagem ou de alocá-lo em uma classificação geral pré-existente, principalmente no contexto educacional.

Entretanto, não foi só a Psicologia que influenciou a educação com seu movimento de testagem psicológica. A Medicina foi também uma área de conhecimento que trouxe diversas influências sobre o modo de se pensar a aprendizagem, o fracasso escolar e a deficiência mental.

### **1.1. A influência da Medicina no contexto educacional**

A educação apropriou-se da técnica psicológica de aplicação de testes, para realizar um procedimento diagnóstico de seus alunos em situação de fracasso escolar. O conceito de diagnóstico nos remete à atuação clínica da Psicologia que, por sua vez, está relacionada a tradição da Medicina (CUNHA, 2002), que visa, através desse procedimento, encaixar o sujeito dentro de um quadro clínico, conforme as queixas que ele apresenta. Assim, o diagnóstico se torna uma prática de averiguação de sintomas e constatação de uma doença ou de uma disfunção segundo uma classificação geral.

Da medicina não somente a prática do diagnóstico foi exportada para outras áreas, mas também, paralelamente, permitiu a construção da concepção e definição que se tem hoje sobre a deficiência mental ou mesmo de dificuldade de aprendizagem, que repercutiu nas práticas segregacionistas e excludentes tão presentes no convívio social e no contexto escolar.

Werner (2005) conta que foi através do movimento de Higiene Escolar, enquanto política sanitária do início do século XX, que a saúde se incorporou à área educacional, através da puericultura e das ações higienistas, por se pensar que se deveria investir em salubridade e divulgação de comportamentos sadios como forma de promover uma vida saudável e, conseqüentemente, um melhor desempenho acadêmico. Aqui se tem o modelo higienista que, como tantos outros, encerra a causa das dificuldades escolares sobre a criança, culpabilizando-a por seu fracasso sem considerar os demais aspectos da vida social. Contudo, a idéia de promoção desse ambiente saudável, trazia em sua base a exclusão daqueles tidos como doentes e deficientes. Excluir esses alunos do contexto escolar, acarretaria na conseqüente exclusão deles dos programas de saúde, já que estes ocorriam dentro do âmbito escolar. A cultura higienista cria, então, a base para a compreensão do fracasso escolar como causa de doença ou deficiência.

Na história do movimento da Higiene Escolar, também se pode perceber a influência de determinados aspectos que posteriormente estariam fortemente presentes na prática diagnóstica atual, dentre eles, a relação linear entre saúde e aprendizagem ou deficiência e fracasso escolar e a concepção de que a dificuldade escolar do aluno está contida nele mesmo, ou seja, está no aluno a causa sobre o seu insucesso acadêmico.

Nessa linha de raciocínio, Borges (2002) fazendo referência a Lapa (1995), enfatiza a causalidade fatalista linear, proveniente da tendência médico-psicológica que concebe a

deficiência mental como um estado definitivo de causas orgânicas, a qual, sendo conferida por intermédio da averiguação diagnóstica, deixa latente a idéia de incapacidade, impedimentos e inaptações do indivíduo ao meio. Esta última idéia faz referência ao determinismo biológico, para o qual a deficiência é um fenômeno limitado ao seu portador.

Werner (2005) salienta a tendência existente na educação de buscar as causas e soluções na área médica, para problemas eminentemente sociais como o do fracasso escolar, na medida em que tenta entendê-lo como de procedência orgânica. Esse processo é denominado pelo autor de medicalização do fracasso escolar. Com esse crescente movimento de medicalização, que possui bases nos modelos mecanicista e organizacionista do desenvolvimento, ampliaram-se as explicações para o fracasso escolar, gerando e reforçando a necessidade da presença de profissionais da saúde dentro da escola para a realização de diagnóstico dos problemas de aprendizagem e de comportamento. Esse novo contexto exige o sistema educacional de responsabilidades sobre os resultados escolares, camuflando suas deficiências, patologizando o fracasso e transformando-o em uma deficiência da criança.

O autor pontua que como efeito dessa nova característica patologizante do fracasso escolar, começaram a se elaborar falsas demandas para os problemas pedagógicos. As escolas passam a encaminhar as crianças aos serviços de saúde para que seja encontrado nelas um distúrbio, uma doença ou deficiência que justificasse o baixo desempenho. Segundo o autor, muitas vezes a criança já chega com o diagnóstico realizado, buscando-se apenas uma confirmação para o fato. A dificuldade da escola em lidar com a diversidade lingüística, social e cultural demanda a legitimação do fracasso escolar por intermédio das falsas demandas diagnósticas na área médica. O exame de eletroencefalograma ilustra bem este fato, pois é um dos procedimentos diagnósticos mais popular e conhecido pelas famílias de alunos indicados como enfrentando dificuldades na escola.

De fato, as escolas a cada dia têm dirigido sua atenção ao diagnóstico das crianças que fracassam na escola, acreditando que ele, por si mesmo, será capaz de explicar todas as formas de aprendizagem vivenciadas em sala pela criança. Na melhor das hipóteses, o fracasso da criança estará justificado na sua própria limitação, mais uma vez abonando o sistema educacional de responsabilidade sobre o fato.

Sobre isso Werner (2005) lembra que há duas concepções de saúde muito presentes na educação. A primeira é a que compreende a saúde como ausência de doença, então considerada como entidade sólida que se localiza no corpo do indivíduo. Esta concepção entendida como mecanicista, que liga a idéia de doença a um defeito no corpo, não considera os aspectos interfuncionais do organismo, que levam o sujeito ao sofrimento produzido pelas

condições concretas da vida. O autor considera que essa visão mecanicista contribui para justificar o fracasso escolar, deslocando a responsabilidade para o aluno. Uma segunda concepção considera a saúde como adaptabilidade do organismo às dificuldades do ambiente. Então, contrariamente, a doença é compreendida como uma inadaptabilidade, imaturidade ou incompetência do corpo às exigências externas. Essa concepção, embora mais dinâmica do ponto de vista funcional, por considerar fatores causais diversos da doença, ainda localiza a doença no indivíduo, mantendo-a como de causa individual. Para o autor, ambas as concepções, por atribuírem o loco da doença sobre o indivíduo, isenta o sistema educativo de culpa sobre o fracasso escolar.

O autor questiona a utilização dos modelos e conceitos médicos no campo educacional, por entender que eles terminam por influenciar os conceitos de normalidade, patologia, equilíbrio e desvio muito empregados na educação.

Assim como os modelos cientificamente construídos para o diagnóstico do quociente de inteligência (QI) e da deficiência mental se utilizam da quantificação do desenvolvimento, classificação do indivíduo e prognóstico das perspectivas do desenvolvimento, a educação também se apropria desses conceitos ideologicamente constituídos. No campo educacional, a utilização do termo e da prática da avaliação diagnóstica realizada através da aplicação de testes psicológicos, como discutido em sessão anterior desse trabalho, é muito freqüente. O fator primordial desta mensuração e classificação intelectual indiscriminada de crianças parece ter sido acentuado com a implementação da proposta de educação inclusiva. Os encaminhamentos que permitem a inclusão da criança deficiente à escola e/ou classe regular de ensino são legitimados através dos resultados dos testes psicológicos. Nesta ação diagnóstica, procura-se identificar tudo aquilo que possa vir justificar o baixo desempenho escolar do aluno, classificando-o por intermédio de seus resultados, patologizando-se o seu insucesso, atribuindo-lhe um rótulo de deficiente e sugerindo as possíveis formas de “tratamento” e prognóstico.

Considerando que o diagnóstico se tornou imperativo no contexto educacional, compreender o impacto dessa prática no contexto educacional se faz necessária tendo em vista sua crescente demanda e as sérias conseqüências dele decorrentes para o desenvolvimento cognitivo e social das crianças.

## **1.2. O diagnóstico psicopedagógico na prática educativa**

No contexto educacional, após a implementação da proposta de educação inclusiva, a prática do diagnóstico psicopedagógico vem ganhando cada vez maior espaço e importância enquanto instrumento que legitima ações diversificadas orientadas ao aluno, principalmente àquele atendido pela modalidade da educação especial, bem como àquele indicado pelo professor como enfrentando dificuldades de aprendizagem. Como exemplo de tais ações, pode-se citar a constituição de turmas, o processo de matrícula, a sustentação de práticas pedagógicas específicas a crianças que esteja enfrentando dificuldades de aprendizagem, o encaminhamento à acompanhamentos complementares necessários ao bem-estar físico e mental do aluno, o oferecimento de suportes técnicos e pedagógicos específicos a criança e, até mesmo, o encaminhamento da família para o recebimento de benefícios sociais justificado pelo resultado do diagnóstico.

No âmbito educacional do Distrito Federal, há regulamentações específicas que definem o funcionamento da educação especial. De acordo com a Estratégia de Matrícula 2007 da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, atual documento que estabelece as normas de matrícula de crianças no DF, o processo de inclusão leva em consideração não somente as limitações cognitivas ou físicas do aluno, pois ele abrange quaisquer dificuldades que a criança enfrente e que dificultem seu processo de aprendizagem, como por exemplo, a hiperatividade ou as altas habilidades.

Contudo, para que ocorra o atendimento educativo especializado, tendo em vista o processo de inclusão de alunos, em especial ao deficiente mental, em escolas e classes regulares, estabeleceram-se, por intermédio de documentos legislativos, os passos, os requisitos e os procedimentos a serem seguidos visando a inclusão da criança, adequando-os às suas potencialidades, especificidades e necessidades pedagógicas. O processo se inicia muito antes da alocação da criança em uma escola regular. Ele primeiramente perpassa pelo diagnóstico psicopedagógico, que procurará identificar as necessidades vivenciadas pelo aluno para, em seguida, se poder sugerir que suportes técnicos, pedagógicos e de apoio ele necessitará para ser incluído na escola regular.

Segundo Bassedas et al (1996), o diagnóstico psicopedagógico é “o processo no qual é analisada a situação do aluno com dificuldades dentro do contexto de escola e sala de aula, com a finalidade de proporcionar aos professores orientações e instrumentos que permitam

modificar o conflito manifestado (p. 24)”. Segundo o autor, o processo assenta-se sobre a investigação de diversos sistemas e pessoas vinculadas ao aluno em questão e que estão direta e intimamente inter-relacionados, ou seja, a escola, o professor, o aluno e a família.

Analisando essa definição, pode-se perceber uma concepção limitada de avaliação do desenvolvimento do aluno. Embora o autor defenda uma avaliação pautada nos diversos sistemas sociais a que a criança esteja vinculada, ele não faz referência a investigação sobre a gênese do processo de elaboração do conhecimento ou sobre a consideração dos processos relacionais.

A forma pela qual o aluno que apresenta dificuldade de aprendizagem e/ou necessidades especiais<sup>6</sup> é avaliado e atendido na Secretaria de Educação do Distrito Federal está regulamentado pelo documento da Orientação Pedagógica das Equipes de Atendimento/Apoio à Aprendizagem, sendo fundamentado legalmente pela Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, pelo Currículo da Educação Básica das Escolas Públicas do Distrito Federal, na Resolução 01/2005 – CEDF, pelas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica e pelo Documento para Avaliação e Identificação das Necessidades Educacionais Especiais - SEESP, MEC (ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: EQUIPE DE APOIO/ ATENDIMENTO À APRENDIZAGEM, 2006).

Este documento, apoiado pela proposta pedagógica da escola inclusiva, entende que as barreiras impeditivas da aprendizagem do aluno devem ser devidamente identificadas com o fim de se indicar os apoios necessários a serem oferecidos a estes alunos de modo que eles possam “acompanhar com sucesso os demais alunos da turma e favorecer seu progresso acadêmico” (ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: EQUIPE DE APOIO/ ATENDIMENTO À APRENDIZAGEM, 2006, p.13). Para isso, conforme modelo proposto pelo MEC (2002 apud ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: EQUIPE DE APOIO/ ATENDIMENTO À APRENDIZAGEM, 2006) se percebe como necessário nesse processo a integração e articulação entre três âmbitos, a saber, a escola, o aluno e a família, nos quais devem ser consideradas como questões de análise a instituição educacional, as estratégias pedagógicas, o nível de desenvolvimento e condições pessoais do aluno, bem como, características do ambiente e do convívio familiar.

“Dessa forma, é que se propõe a realização de uma avaliação contextualizada e interventiva, preferencialmente realizada no ambiente escolar e que desenvolva ações de caráter preventivo e orientador aos docentes e familiares dos alunos, bem como, de ações interventivas que

---

<sup>6</sup> Terminologia apresentada pela Secretaria de Educação do Distrito Federal.

possam redimensionar a prática pedagógica, subsidiando o professor com orientações psicopedagógicas sobre as necessidades do seu aluno e quando necessário, a realização de intervenções mais específicas individualmente ou em grupo” (ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: EQUIPE DE APOIO/ ATENDIMENTO À APRENDIZAGEM, 2006, p.14).

Nesse entendimento, o documento da Orientação Pedagógica implantou uma reestruturação das atividades desenvolvidas pelas Equipes de Apoio/Atendimento e Equipes de Diagnóstico Psicopedagógico do Ensino Especial, em que suas ações estivessem articuladas com os diferentes contextos do aluno. O modelo de atendimento passou a acontecer por etapas, sendo que a passagem de uma etapa para a outra somente deve ocorrer caso não tenham sido verificadas mudanças na condição de aprendizagem do aluno, caracterizando uma não obrigatoriedade de seguimento de todas as etapas sugeridas. Este modelo de atendimento traz a idéia de atuação sobre o aluno e os diferentes contextos em que ele está imerso: a família e a escola.

Para a realização desse diagnóstico psicopedagógico, profissionais de diferentes áreas atuam avaliando a criança para em seguida coordenar suas compreensões e formular o relatório final daquele aluno. Atuam nessa avaliação, o orientador escolar, que em geral, faz o atendimento familiar em parceria com os demais profissionais da equipe visando o levantamento de informações importantes sobre a história de vida da criança; o pedagogo que avalia por meio de técnicas e provas pedagógicas o nível de desenvolvimento e aprendizagem da criança e o psicólogo que analisa, por intermédio de técnicas psicológicas e provas psicométricas e projetivas, a capacidade cognitiva e os aspectos emocionais e de personalidade do sujeito. Ambos os profissionais atendem ainda o professor e a escola com o objetivo de obter informações sociais e educacionais importantes a respeito do aluno naquele contexto. Eis o modelo de atuação das equipes:

1. Ficha do aluno: procedimento de encaminhamento do aluno em situação de suspeita de dificuldade de aprendizagem ou com necessidades educacionais especiais, que será preenchida pelo professor regente ou orientador educacional da escola e recebida pela equipe que procederá a análise do caso.

2. Observação: observação do aluno nas diferentes situações escolares – em sala, no recreio, no parque etc, de modo que o(s) profissional(is) da equipe possa(m) entrar em contato com a realidade escolar do aluno reconhecendo os sucessos e dificuldades presentes na prática pedagógica do professor, identificando inclusive percepções que ele venha a ter sobre o aluno em questão.

3. Encontro com o professor: momento de escuta ao professor, ocorrido em horário de coordenação pedagógica, que oportuniza ao (s) profissional (is) da equipe compreender a queixa apresentada pelo professor, acolhendo sua demanda e subtraindo informações necessárias a compreensão do caso. Nesse encontro, a história escolar do aluno é levantada, sendo verificada a possível necessidade de convocação da família para realização de entrevista para completamento de dados sobre história de vida e escolar da criança. Caso haja a necessidade, verificada pelo (s) profissional (is) da equipe no contexto da observação ou da conversa com o professor, podem ser oferecidas ainda possíveis orientações ao docente quanto a sua ação no contexto escolar.

4. Encontro com a família: momento de informação aos responsáveis sobre o encaminhamento do aluno e de estabelecimento do compromisso da família com o processo de aprendizagem da criança. Busca-se o entendimento da queixa fora do ambiente escolar e o levantamento de outras informações que sirvam de contribuição à compreensão da dificuldade indicada pelo professor.

5. Atendimento da criança individualmente ou em grupo: atendimento do aluno pela equipe. Esses atendimentos somente ocorrerão nos casos em que o professor já tenha empenhado esforços para seguir as orientações oferecidas pela equipe no momento de encontro com ele. O atendimento individual visa um diálogo com o aluno a respeito do trabalho a ser realizado e de suas expectativas para tal e a recuperação das percepções e expectativas que o aluno possua a respeito da vida escolar. O atendimento em grupo deve contemplar atividades lúdicas que permitam a interação entre os alunos e atividades dirigidas que oportunizem o desenvolvimento de recursos pessoais e cognitivos que favoreçam a aprendizagem. O grupo é formado a partir das necessidades dos alunos conhecidas pelas informações obtidas em todo esse processo de avaliação.

6. Devolutiva: realizado na presença do professor e da família, a devolutiva se constitui em um encontro em que serão tratados os problemas identificados e as orientações sobre o trabalho a ser realizado.

7. Avaliação psicopedagógica: em casos de evidência de problemas de aprendizagem mais significativos que sugerem maiores comprometimentos, em que todas as possibilidades de intervenção acima descritas foram esgotadas, a avaliação é empregada com vistas a verificar essa hipótese.

8. Atendimento especializado: solicitação de parecer diagnóstico especializado complementar às instituições especializadas, quando verificada a necessidade.

9. Estudo de caso: estudo sobre novas estratégias de atendimento a serem empregadas com o aluno para os casos em que todas as orientações já definidas foram empregadas e não surtiram efeitos no processo de aprendizagem do aluno. Tais orientações devem estar em conformidade com o que prevê a Estratégia de Matrícula vigente e com as Orientações Pedagógicas para o caso específico.

10. Adaptações curriculares: “conjunto de estratégias que permitem a flexibilidade no currículo de forma a atender as necessidades do aluno em cada nível, etapa ou modalidade. Priorizam o desenvolvimento de aprendizagens significativas a partir da definição de objetivos, conteúdos, metodologias, estratégias de avaliação e da temporalidade” (ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: EQUIPE DE APOIO/ ATENDIMENTO À APRENDIZAGEM, 2006, p.18).

11. Oficinas pedagógicas/ Grupo de vivências: tem por objetivo intervir em toda dificuldade que afeta de forma global o desenvolvimento do aluno, podendo ser dirigida a professores, família, Equipe de Atendimento/Apoio à Aprendizagem e aluno. Com os três primeiros, busca-se orientar e auxiliar o trabalho e o acompanhamento do aluno, oportunizando o despertar da consciência sobre o papel de cada agente. Com a criança, o objetivo é intervir focalmente, buscando a mudança do “comportamento ou atitude frente ao seu desempenho escolar, levando-o a descobrir suas potencialidades, assim como perceber suas dificuldades e alterar o rumo, se preciso” (ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: EQUIPE DE APOIO/ ATENDIMENTO À APRENDIZAGEM, 2006, p.20).

Percebe-se que esta é uma proposta que visa compreender a queixa escolar numa perspectiva mais ampla que considere as diferentes dimensões do aluno e os diversos contextos sociais dos quais participa. O professor ganha um espaço maior de fala, em que suas considerações são valorizadas e o seu olhar reflexivo a respeito das condições de aprendizagem do aluno é estimulado na interação com os especialistas; ele se torna co-partícipe<sup>7</sup> no processo de investigação a respeito da suposta situação de dificuldade do aluno. A avaliação psicopedagógica passa a ser realizada em momentos posteriores da investigação da queixa escolar e não mais a princípio como procedimento primeiro orientador das intervenções a serem implementadas na escola.

No entanto, depreende-se que o foco do processo ainda é o aluno isolado, buscando encontrar nele as justificativas para o fracasso escolar. A avaliação psicopedagógica permanece existindo no processo e possuindo a força prognóstica que determina as possíveis

<sup>7</sup> Designação encontrada no documento de Orientação Pedagógica: Equipe de Apoio/ Atendimento à Aprendizagem, 2006.

estratégias de intervenção com o aluno. O especialista ainda detém o controle da situação, sendo ele o orientador do professor a respeito das ações que devam ser implementadas em sala de aula e no ambiente escolar. O professor é entendido como co-partícipe na investigação dos processos de aprendizagem e não como agente essencial nesse processo. Os procedimentos interventivos são pensados e aplicados a partir da criança e de suas condições de aprendizagem. Embora os contextos escolar e familiar sejam pesquisados para se apreender as suas possíveis interferências no sintoma apresentado pelo aluno, este ainda permanece como o alvo único das intervenções a serem implementadas. A análise dos aspectos relacionais existentes entre a criança e o professor e suas possíveis implicações sobre a aprendizagem não aparece como aspecto foco dessa avaliação.

Da sessão de competências da Equipe de Atendimento/ Apoio à Aprendizagem, mesmo após discorrer sobre um atendimento interdisciplinar integrado com a comunidade escolar e o não emprego de um atendimento classificatório e padronizado, o documento apresenta como primeira atribuição desta equipe a realização “da avaliação diagnóstica, processual e interventiva dos alunos encaminhado pelas instituições educacionais e comunidades do Distrito Federal” (ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: EQUIPE DE APOIO/ ATENDIMENTO À APRENDIZAGEM, 2006, p.25).

Assim, a proposta assegura um vínculo com a avaliação tradicional, da compreensão do desenvolvimento humano como um processo linear e homogêneo que segue regras semelhantes para todos e que, diante de desvios normativos, intervenções sistematizadas imperam como fundamentais com vistas a identificar e justificar as irregularidades nesse processo.

Embora as políticas de inclusão preconizadas pelo MEC e as estratégias de operacionalização para o atendimento psicopedagógico no contexto escolar estabelecidas pela Secretaria de Educação do Distrito Federal prevejam malefícios oriundos do diagnóstico pautado na aplicação de provas psicométricas e proponham uma investigação mais abrangente e para além da classificação de indivíduos, revisando e atualizando conceitos e práticas avaliativas, a realidade evidencia uma prática diferente. Para a realização do diagnóstico psicopedagógico conforme o modelo proposto pela Secretaria de Estado de Educação do DF, que estabelece as normas de matrícula para alunos especiais, quer seja na modalidade regular ou especial, a aplicação do teste psicológico permanece imperativa, o que caracteriza então, um psicodiagnóstico.

Cabe aqui ressaltar a diferença entre diagnóstico psicopedagógico e psicodiagnóstico. O diagnóstico psicopedagógico, remetendo a definição de Bassedas et al (1996), leva em

consideração a avaliação das dificuldades escolares vivenciadas pelo aluno no contexto escolar, permeando assim, uma atuação de uma equipe multiprofissional, com pedagogo, orientador escolar e psicólogo, que buscará identificar as limitações do aluno, cada um sob seu enfoque teórico. O diagnóstico psicopedagógico deve levar em consideração os diferentes contextos sociais que circundam o aluno - familiar, social e educacional, de modo a compreender a inter-relação existentes entre esses sistemas e as múltiplas influências destes na constituição da criança e, conseqüentemente, na apresentação do sintoma.

Tomamos por base o modelo sistêmico assumido pela Psicologia na abordagem familiar para entender o que é um sintoma. A premissa básica dessa corrente é a de que o membro sintomático, ou seja, aquele para o qual são dirigidas as queixas, é apenas um representante circunstancial de alguma disfunção no sistema familiar (CALIL, 1987; NICHOLS e CHWARTHZ, 1998). No entendimento de Nichols e Chwarthz (1998), o problema não está *dentro*<sup>8</sup> das pessoas, está *entre* elas” (p. 413). Nesse pressuposto, o sintoma assume o significado da disfunção, distúrbio ou patologia apresentada pelo indivíduo para denunciar o funcionamento anômalo que ocorre no sistema do qual participa. Assim, nem a família, nem o membro sintomático é ou possui a causa do problema.

Transpondo esse entendimento sistêmico para a dinâmica educacional, que igualmente pode ser entendida como um sistema por suas características de funcionamento, podemos entender igualmente que o aluno apontado como em situação de dificuldade escolar pode ser aquele que expressa os padrões inadequados de interação e funcionamento do sistema escolar. Nessa concepção, assumiremos a designação aluno-queixa para tratar o aluno que é indicado pelo professor como vivenciando dificuldades de aprendizagem, compreendendo-o como um membro sintomático dentro da dinâmica escolar.

Retomando a discussão, já o psicodiagnóstico, é atribuição exclusiva do psicólogo que consiste num

“processo científico, limitado no tempo, que utiliza técnicas e testes psicológicos (*input*), em nível individual ou não, seja para entender problemas à luz de pressupostos teóricos, identificar e avaliar aspectos específicos, seja para classificar o caso e prever seu curso possível, comunicando os resultados (*output*), na base dos quais são propostas soluções se for o caso” (CUNHA, 2002, p.26).

A autora pontua ainda que esta prática é realizada a partir de propósitos clínicos que objetivam a identificação das forças e fraquezas do indivíduo, na intenção de averiguar a possibilidade de existência de uma psicopatologia e orientar a resolução do problema

---

<sup>8</sup> Grifo do autor

(CUNHA, 2002). A ação diagnóstica orientada pela psicometria, ou seja, o diagnóstico realizado prioritariamente a partir dos testes psicométricos, nesse caso, os de inteligência, não está “direcionada para o contexto total da pessoa e nem se volta aos problemas singulares que ela possa estar enfrentando” (GROTH-MARNAT, 1999 apud CUNHA, 2002, pág. 24)

Assim, vê-se que a mesma compreensão limitada apontada na definição de diagnóstico psicopedagógico para Bassedas et al (1996), intensifica-se na definição de Cunha (2002) para o psicodiagnóstico. Portanto, para este autor, o procedimento é caracterizado por uma ação mais restrita ainda, pois considera a atuação como direcionada para o momento clínico avaliativo e com vistas à identificação e avaliação de capacidades e características do indivíduo de uma maneira global, voltada a uma intervenção cujo alvo é apenas o indivíduo.

Nesse entendimento, o psicodiagnóstico, é um elemento constituinte do diagnóstico psicopedagógico. Este procedimento, composto pela avaliação cognitiva e emocional, por meio de provas psicométricas e projetivas, juntamente com a **avaliação pedagógica** e a investigação dos contextos familiar, social e escolar **compõem** o diagnóstico psicopedagógico. Essa compreensão de avaliação multidisciplinar pode ser pensada como uma oportunidade de ultrapassar uma prática pautada somente em testes e limitada no tempo avaliativo, apesar de ainda ter outros entraves como implicação.

Vale esclarecer, no entanto, que nesse processo, a aplicação de testes psicológicos é freqüente, o que, pelas suas bases, está envolvida com uma concepção preliminar de desenvolvimento maturacionista linear que estabelece um padrão de normalidade conforme faixa etária da criança e que servirá de escala comparativa ao desenvolvimento do aluno com suposta dificuldade. Isso quer dizer que há uma “linha” de desenvolvimento geral para a qual, em conformidade com a idade da criança, espera-se a existência de alguns padrões cognitivos e de comportamento e, conseqüentemente, qualquer defasagem nessa escala idade-desenvolvimento sugere um desvio da normalidade.

Nessa perspectiva, a aplicação de testes, prioritariamente psicológicos, significa estabelecer, em rigor, uma ação comparativa. Aplica-se um instrumento e interpretam-se os seus resultados partindo de uma comparação de escores obtidos entre o indivíduo avaliado e uma população semelhante estudada na elaboração do teste sob as mesmas condições de testagem. Analisa-se e classifica-se o desempenho da pessoa em função de uma escala padronizada de respostas esperadas dentro desta população específica.

Dessa forma, a avaliação psicopedagógica, que teria por objetivo subsidiar a prática inclusiva, acaba por enquadrar a criança numa categorização geral, trazendo sérios prejuízos ao seu desenvolvimento que terão repercussão não somente nos anos proximais da avaliação,

mas incidirão sobre toda a vida da criança, podendo inclusive justificar os insucessos que ela por ventura venha a experimentar, pois permite a promoção de ações discriminatórias e preconceituosas, que terminam por excluir esses alunos do contexto escolar e social.

Uma avaliação centrada no emprego de testes psicométricos e psicopedagógicos promove apenas o conhecimento (ou pseudoconhecimento) sobre o resultado cognitivo da criança referente a um recorte de sua vida, o que contribuirá apenas para uma classificação em termos de escalas de inteligência, dentro de uma curva normal de distribuição, justificando as relações pedagógicas que serão posteriormente estabelecidas com ela. Esse tipo de avaliação apenas tem sido útil para se determinar a modalidade de ensino (se especial ou regular) e o processo de integração (em que turma) ao qual essa criança será submetida, justificando seus futuros fracassos educacionais, já que os suportes pedagógicos a que a criança deveria ter direito têm sido expressivamente negligenciados, ou não têm garantido com eficácia o seu desenvolvimento. Então, essa forma de avaliação, mais uma vez reforçará os movimentos segregacionistas, preconceituosos e excludentes existentes dentro da escola.

Nessa perspectiva, a avaliação classificatória, termina por ingerir o rótulo da deficiência o que oportuniza uma relação na qual o sujeito está coisificado, deixando de ser um homem para se tornar uma designação conceitual, uma vez que sua face, suas características e sua subjetividade estão apagadas. O conhecimento do outro passa a ser realizado pelo olhar racionalista da ciência, pela segurança dos conceitos e por meio de rigorosos métodos e técnicas, resultando num emaranhado de classificações, tipologias e definições. “O homem deixa de ser visto como homem para ser visto como um deficiente em todas as suas dimensões. É a transmutação de uma pessoa em uma coisa” (CAVALCANTE, 2004, p. 49).

O rótulo de deficiente pode ainda trazer outra grave consequência do sobre o desenvolvimento de uma pessoa, conforme alertam Tunes e Bartholo (2006), pois um diagnóstico pode implicar no reconhecimento de seu caráter de irreversibilidade, que por sua vez oportuniza a criação de barreiras ao acolhimento do sujeito.

Anache (2005a) complementa a crítica ao diagnóstico classificatório realizado na sociedade ocidental, ponderando que ele está orientado pelas circunstâncias decorrentes da patologia do sujeito, restringindo-se às causas endógenas que circunscrevem a dificuldade apenas ao indivíduo, desconsiderando os demais contextos que constituem a sua subjetividade. Para a autora, essa prática reducionista fragmenta o sujeito, encerra o déficit como característica própria e principal do indivíduo, não revela a dinâmica psicológica da

pessoa e não permite a elaboração de intervenções compatíveis às suas necessidades, o que leva o investigador a perder de vista o sujeito psicológico.

González-Rey (2002) por sua vez, afirma que a prática da avaliação classificatória, despersonalizada e descontextualizada, produz tudo aquilo que ela diagnostica, uma vez que tende a reproduzir durante a situação de testagem, as situações de fracasso escolar presentes nos sentidos subjetivos da criança. A repetição da vivência dos sentidos subjetivos do fracasso escolar experienciados no contexto escolar gera na criança efeitos negativos sobre sua auto-estima e segurança podendo bloquear o desempenho satisfatório na execução do teste.

Beatón (2001) também coloca que a ênfase que se tem dado ao longo dos anos sobre a avaliação e o diagnóstico enquanto instrumentos de classificação de seres humanos, resulta em dano para o desenvolvimento infantil, uma vez que não leva em consideração a mobilidade e flexibilidade do desenvolvimento humano, mas que também implica diretamente sobre os processos de discriminação e marginalização das crianças submetidas a ele.

Diante disso, nos cabe questionar então, o significado e a eficiência da prática diagnóstica, o que por sua vez pode gerar a prescrição de ações interventivas ineficientes, a manutenção do sintoma e o agravamento da problemática. Levanta-se também como questão necessária à discussão do processo inclusivo, o papel da avaliação diagnóstica, uma vez que esta é elemento fortemente presente no processo. Percebe-se como necessária uma reflexão da prática de se avaliar. A cada dia se avalia o desempenho, o desenvolvimento, as capacidades, as potencialidades de cada criança. Entretanto, o *quê se avalia, como, por quem, para quê e por que se avalia*, bem como a necessidade de avaliação de um indivíduo, são os pontos cruciais da discussão. Ainda nessa linha, pode-se questionar também a ação do psicólogo escolar, já que a ele é atribuído o emprego da psicometria conforme os documentos normativos<sup>9</sup> que regem sua atuação no ambiente escolar. Questiona-se esse papel na instituição escolar em favor da possibilidade de que sua atuação possa servir à promoção da saúde mental, tanto de alunos quanto de seus professores e demais profissionais da educação.

Algumas das críticas já apontadas e considerações elaboradas pelos estudiosos que se dedicaram ao tema podem fornecer algumas informações importantes para se buscar a resolução do problema. Beatón (2001), ao analisar o processo avaliativo, defende que se faz necessária uma avaliação que abarque o conhecimento amplo do sujeito, suas características, seu desenvolvimento, seu processo de aprendizagem e a dinâmica de sua família. O indivíduo não é constituído apenas por um aparato biológico que determina seu desenvolvimento, mas

---

<sup>9</sup> Orientação Pedagógica: Psicologia Escolar, 2006.

também é constituído de um contexto sócio-cultural. O sujeito contempla uma complexidade formada por uma constituição física, por uma carga genética e por um contexto social multifacetado que desembocam numa constituição cognitiva e subjetiva que atua no desenvolvimento da criança de modo dialético. Para o autor, o homem é o produto de um sistema sócio-cultural e interpessoal, que se encontra em íntima relação com a qualidade e efetividade do sistema de estimulação e influências educativas que ele deve receber. Assim, não há como se considerar apenas o cognitivo buscando as respostas para as dificuldades da criança, se faz necessária uma avaliação contextualizada, da criança *em* seu meio e *do* seu meio social, familiar e escolar de modo a encontrar respostas mais completas acerca de sua individualidade, sua capacidade e suas necessidades.

Diagnosticar assume então o significado de ser um processo no qual se investiga o desenvolvimento da criança com o fim de buscar a compreensão e a explicação de suas características, capacidades e sintomas, buscando traçar as possíveis estratégias de intervenção sobre as dificuldades (BEÁTON, 2001) e não apenas aplicar testes psicológicos com fins classificatórios. Nessa perspectiva, para Beatón (2001) não há como se separar o momento avaliativo do interventivo, pois segundo o autor, na medida em que se intervém, a avaliação se integra de modo a comprovar a efetividade da intervenção.

Percebe-se, no entanto, que mesmo sugerindo uma mudança na perspectiva da prática avaliativa, apontando para a importância da não dicotomização entre os momentos avaliativo e interventivo, este autor ainda consolida uma possibilidade de identificação de potencialidades e limitações do sujeito, o que ainda pode indicar uma base na matriz naturalista do desenvolvimento, uma vez que a prática de avaliação implica num procedimento comparativo.

Portanto, o que é necessário ocorrer, seria a mudança de pensamento a respeito do desenvolvimento humano. As pessoas não se desenvolvem igualmente, cada uma possui uma singularidade e especificidade constituídas ao longo de anos que permeará o seu processo vivencial. Vygotski (1997) em seu trabalho já refletia sobre a desnecessária divisão entre um desenvolvimento normal e um patológico, pois entendia que as leis de desenvolvimento seriam as mesmas para as crianças normais e as deficientes. O autor considerava que embora as leis fossem as mesmas para todos, os processos de desenvolvimento seriam qualitativamente diferentes em função do contexto social no qual a criança estivesse inserida. Nesse sentido, o contexto social se torna relevante para o desenvolvimento de cada um.

Diante de tantas críticas, estudos e discussões têm sido realizados com o objetivo de se repensar essa prática e seus impactos, de modo a favorecer o desenvolvimento de ações avaliativas diferenciadas.

### **1.3. Estudos e discussões contemporâneas sobre o diagnóstico**

Nos últimos anos, muitos pesquisadores têm se empenhado em estudar e pesquisar sobre o diagnóstico, propondo inclusive, novas linhas de ação. Anache (2005a), fazendo referência aos trabalhos de Mendes et al (2002), informa que as pesquisas e estudos realizados até a década de 80 estavam direcionados à caracterização daqueles com retardo mental e ao seu encaminhamento à serviços especializados. Já na atualidade, as pesquisas estão voltadas para a compreensão do impacto originado pela deficiência no desenvolvimento e na aprendizagem daqueles assim diagnosticados, para o papel exercido pelo diagnóstico na Educação Especial, ou ainda para compreender diversos aspectos do fracasso escolar.

Silva et al (2006) é um exemplo disso. A autora faz parte de um grupo de profissionais do Centro de Neuropediatria do Hospital de Clínicas da Universidade Federal do Paraná que atende, no serviço de Psicopedagogia, crianças que estejam enfrentando dificuldades escolares, associadas, em alguns casos, a doenças de ordem neurológica. Pensando em traçar um modelo de intervenção que “evidencie e coloque em destaque as atuais possibilidades e pontos fortes do modo de aprender destas crianças, abrindo-lhes possibilidades para novas aprendizagens” (p.113), o grupo desenvolveu, a partir de pesquisas realizadas nos currículos de escolas da região e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), um instrumento avaliativo adaptado ao sistema de ensino brasileiro. O instrumento contém provas de desempenho de leitura, escrita e matemática e visa a análise da produção lectoescrita e dos conhecimentos matemáticos das crianças avaliadas. Considerando os resultados do projeto-piloto de aplicação dessas provas que corroboraram com o desempenho escolar dos alunos obtido pela professora em sala de aula, o instrumento encontra-se em fase de padronização para comparação de desempenho individual com a população geral.

Dessa proposta, considera-se que, apesar da intenção de adequar o instrumento avaliativo à realidade da população brasileira (o que é uma das críticas mais enfáticas sobre os testes psicológicos que são, na grande maioria das vezes, importados de outras realidades para a nossa sem qualquer adaptação), ainda se mantém a concepção de avaliação padronizada e classificatória do desenvolvimento. Por ser um instrumento padrão, ele não é capaz de investigar a singularidade da criança, de seu desenvolvimento, de sua aprendizagem e de sua subjetividade, não podendo então alcançar seu objetivo inicial, nem tampouco de compreender as diversas e particulares situações de fracasso escolar dos alunos como

proposto pelos autores, na medida que este instrumento identifica apenas aspectos gerais da população estudada e não a singularidade do aluno. Há que se ressaltar ainda, que o resultado desta pesquisa contribui para a manutenção da prática diagnóstica atual que termina por legitimar o fracasso à criança e por possibilitar a emergência de situações segregacionistas no contexto escolar.

Há aqueles que partem dos papéis do psicólogo escolar ou do professor para considerar novas perspectivas para o procedimento diagnóstico e sugerir novas linhas de ação que ultrapassem os encaminhamentos para a realização dessas avaliações. Na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, por exemplo, cabe ao psicólogo escolar enquanto membro da Equipe de Atendimento/Apoio à Aprendizagem, dentre outras atribuições, a avaliação psicológica da criança nos seus aspectos emocionais e cognitivos e a identificação de habilidades e competências que favoreçam a aprendizagem. Para isso, somente a ele são permitidos a aplicação dos testes psicológicos e, assim, o diagnóstico de problemas ou mesmo de uma possível deficiência mental (ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: PSICOLOGIA ESCOLAR, 2006).

Anache (2005b), por exemplo, aponta que o maior desafio que se institui para o psicólogo escolar está na ampliação do seu campo de atuação de modo a extrapolar o sistema educacional, o que implica numa reconstrução de sua prática profissional pautada no compromisso social e no empenho para a ocorrência de uma mudança estrutural social e educacional profunda. Neves e Machado (2005) complementam afirmando que o psicólogo escolar deve desenvolver ações que não traduzam as atitudes excludentes, mas que, partindo das propostas inclusivas, seja capaz de romper com posturas que validem as concepções ideológicas de normalidade/anormalidade, como é o caso da prática da psicomетria na educação.

Glat (1999), por sua vez, propõe que o papel do psicólogo escolar consiste no trabalho direto com a família, professores e aluno, que lhe permita a elaboração de estratégias promotoras do crescimento interno, da autonomia e da independência pessoal.

Neves e Machado (2005) apontam outro desafio ao psicólogo escolar, que versa sobre o desenvolvimento da preocupação em se incitar no professor o sentimento pela necessidade de mudança nas ações de encaminhamento e avaliação dos alunos. Uma opção pode ser a criação de um espaço de escuta ao professor que, segundo as autoras, pode ser uma forma eficiente de estimular uma parceira professor-psicólogo que possa refletir bons resultados para a parceria professor-aluno.

Outra dificuldade ao trabalho do psicólogo escolar refere-se ao fato de que os acolhimentos realizados com os alunos encaminhados por queixa escolar têm se baseado no modelo clínico-terapêutico da Psicologia, para o qual, o enfoque do atendimento é o aluno em dificuldade, o que não contempla a consideração e a participação do professor e da escola enquanto elementos ativos e responsáveis pelo desenvolvimento do aluno. Neves e Machado (2005) e Neves e Almeida (2006) refletem sobre o fato ponderando que este modelo reforça a culpabilização do aluno sobre suas dificuldades e isenta os demais agentes escolares e sociais de responsabilidade sobre o fracasso escolar.

Nesse sentido, não somente ao psicólogo escolar cabe a tarefa de romper padrões e concepções cristalizadas e propor modificações no cenário educativo. Este papel também compete aos demais profissionais da educação, em especial ao professor, o qual deve ser capaz de romper o ciclo do fracasso escolar e da exclusão de seus alunos oportunizando uma convivência de respeito, igualdade, justiça e de acesso a todos (GUZZO, 2005).

Segundo Neves e Machado (2005) e Neves e Almeida (2006), reposicionar o professor no processo de avaliação das dificuldades do aluno é uma das condições indispensáveis à superação do atual modelo de diagnóstico e à revisão das concepções e práticas educativas vigentes que favorecem o aparecimento das dificuldades de aprendizagem e do fracasso escolar. Nessa perspectiva, Neves e Machado (2005) e Neves e Almeida (2006) sugerem uma mudança na postura do professor dentro do processo de avaliação, de maneira que ele se torne co-participativo e responsável pelo processo, como uma possibilidade de ressignificação de sua prática, através de uma reflexão crítica sobre sua atuação de modo a gerar condições favorecedoras do desenvolvimento de competências de análise das dificuldades de aprendizagem.

Dessa forma, os pesquisadores que propõem linhas de ação diferenciadas, buscando romper com práticas exclusivamente mensurativas do desenvolvimento e do intelecto que classificam e excluem as crianças. Estas propostas são por eles consideradas como menos danosas à constituição e ao desenvolvimento do sujeito.

Para Anache (2005a), o diagnóstico deve ser conduzido enquanto um processo de pesquisa qualitativo dos fenômenos psicológicos do sujeito estudado e, como tal, precisa gerar conhecimento sobre o seu objeto de estudo e possuir uma coerência interna entre teoria e prática.

Em suas palavras:

“O diagnóstico psicológico tem como metas, a pesquisa e a construção de conhecimento sobre o sujeito, e, como tal, precisa explicitar sua justificativa, seu objeto de estudo e seus objetivos, além de detalhar a metodologia e, a partir do esclarecimento do seu aporte teórico, apresentar novas elaborações. Sendo assim, as práticas de diagnósticos não podem limitar-se à aferição dos comportamentos observáveis, com base em padrões normativos de condutas, porque não há duas pessoas com o mesmo tipo de síndrome que sejam iguais; elas diferem em sua forma de ser e de se expressar” (p.303)

Aplicando este modelo ao estudo de uma criança portadora da Síndrome de West, sustentado pela construção teórica de González-Rey (1999), a autora considerou ser esta abordagem adequada ao alcance dos objetivos propostos, por entender que a complexidade dos fenômenos psicológicos não poderia ser suficientemente compreendida através da mera descrição dos comportamentos observados. Entretanto, ela levanta que a necessidade de rompimento com os padrões cristalizados sobre a deficiência enquanto um modo de funcionamento ineficiente, por parte de todos os profissionais envolvidos com o processo educativo, ainda permanece latente.

Já Neves e Machado (2005) e Neves e Almeida (2006), partindo da análise dos atendimentos realizados pelas Equipes de Atendimento aos alunos com queixas escolares do Distrito Federal e dos trabalhos realizados no Projeto de Extensão do Laboratório de Psicogênese do Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, desenvolveram o PAIQUE (Programa de Avaliação e Intervenção das Queixas Escolares) com o objetivo de oferecer uma nova proposta de atendimento que contemplasse a escuta ao professor enquanto uma possibilidade de ressignificação de sua atuação pedagógica e de desestímulo a patologização do aluno, superando as visões reducionistas e deterministas vigentes. Esse programa oferece o atendimento psicológico ao aluno em cinco fases distintas de intervenção que apresentam, cada uma, a possibilidade de terminalidade, ou seja, a passagem pelos níveis somente ocorre caso não haja uma modificação na condição escolar do aluno, descaracterizando a obrigatoriedade de realização de todo um procedimento diagnóstico padronizado. O modelo de atendimento do PAIQUE está muito próximo daquele aplicado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal já discorrido anteriormente.

Como resultado desse modelo de intervenção, as autoras evidenciam um intercâmbio entre os profissionais favorecendo o estreitamento de vínculos, a diminuição da ansiedade do professor e uma modificação do foco de atendimento e de compreensão da aprendizagem e do desenvolvimento, que deixam de estar centradas exclusivamente no aluno e passam a considerar os diferentes contextos sociais em que ele está imerso.

Apesar da diferente implicação do professor neste processo avaliativo, ele ainda não é o agente principal na compreensão dos processos de aprendizagem do aluno, nem tampouco responsável pela proposição das estratégias interventivas com a criança. Essas ainda são um domínio do profissional especialista que realiza uma consultoria a partir de sua posição externa ao cotidiano de sala de aula. Outra implicação está no fato de que esta proposta mantém a possibilidade de aplicação de testes psicológicos como instrumentos de investigação, o que permite a hierarquização, a classificação e a segregação de pessoas. Por fim, o atendimento do aluno em grupos conserva, num plano de fundo, a concepção de culpabilização da criança pelo fracasso escolar: além de o aluno ser trabalhado enfaticamente sobre suas dificuldades, agora fora de sua sala, o professor também está isento de responsabilidades sobre a intervenção com a criança, não havendo uma análise e interpretação dos aspectos relacionais da sala de aula.

Outros estudos, embora não ofereçam um modelo de avaliação dos processos de desenvolvimento e aprendizagem, também procuram trazer significativas contribuições à superação da conduta diagnóstica estandardizada e classificatória.

Laterman (2006) desenvolveu um trabalho de pesquisa que procurou compreender as implicações no processo ensino-aprendizagem a partir da interação entre as escolas da rede pública de ensino de Florianópolis e os serviços institucionais de atendimento a alunos que “não acompanham o ensino”<sup>10</sup>, além de identificar os procedimentos e concepções adotadas nestes estabelecimentos sobre estes alunos. De sua pesquisa, alguns resultados merecem especial atenção:

- ▶ as escolas, com muita freqüência, tendem a adotar como procedimento frente aos alunos que estão enfrentando dificuldades escolares, o encaminhamento aos serviços especializados de atendimento, como medicina, psicologia ou psicopedagogia;
- ▶ a necessidade construída (ou pseudonecessidade<sup>11</sup>) da existência dos serviços especializados para o atendimento dos alunos que estão enfrentando dificuldades escolares, como se elas fossem suficientes para esse fim;
- ▶ a existência da necessidade do trabalho interdisciplinar como uma possibilidade para se compreender o aluno enquanto ser social;
- ▶ a evidente falta de comunicação entre especialistas e professor que acaba por reduzir as possibilidades de diálogo na busca da reflexão e compreensão dos processos de

---

<sup>10</sup> Designação utilizada pela autora para se referir aos alunos que se encontram em defasagem no desempenho acadêmico.

<sup>11</sup> Consideração nossa.

desenvolvimento, aprendizagem e socialização do aluno e de estabelecimento das atividades interventivas que oportunizem seu sucesso escolar;

► essa dificuldade comunicativa também termina por germinar um sentimento de falta de apoio dos especialistas ao trabalho com o aluno.

Para as dificuldades encontradas em sua pesquisa, Laterman (2006) aponta para a “necessidade de articular um objetivo claro, que é promover conhecimento sobre os processos de ensino, aprendizagem e de socialização por meio da reflexão de equipe multidisciplinar (p.198) dando suporte teórico para uma prática pedagógica que não se detenha diante das dificuldades neste processo” (p.199).

Esse estudo oferece como contribuição uma reflexão crítica a respeito da prática de atendimento e investigação desarticulada entre escola, professor e especialista que termina por não oferecer um conhecimento significativo sobre o processo ensino-aprendizagem que possa viabilizar estratégias pedagógicas favorecedoras do desenvolvimento do aluno.

Tacca (2006b) por sua vez, no estudo das dificuldades de aprendizagem sob o referencial teórico da Teoria da Subjetividade de González Rey, buscou investigar as singularidades dos alunos e as suas respectivas expressões no processo de aprender através da compreensão da produção de sentido em alunos de turmas regulares que estivessem sendo avaliados como em situação de dificuldade.

Entendendo que a compreensão da subjetividade pode esclarecer diversos aspectos das dificuldades de aprendizagem expressas em sala de aula, a autora procurou, juntamente com a professora regente dos alunos estudados, compreender a trama da subjetividade individual de cada criança a partir de indicadores levantados em atividades escolares cotidianas.

Com esse estudo, ficou claro, para a autora, que a aprendizagem ocorre na historicidade, na emocionalidade e nos processos simbólicos constituintes da subjetividade individual e social, reafirmando o caráter individual, subjetivo e ativo da produção de sentido pelo sujeito aluno, conforme a proposição da teoria suporte utilizada.

Dessa pesquisa pudemos validar a importância de um diferenciado posicionamento do professor na investigação do processo de aprendizagem do aluno, principalmente daquele indicado como enfrentando dificuldades de aprendizagem. Sendo o professor um agente ativo na investigação do processo de aprendizado da criança, a ele também fica facilitada a elaboração de estratégias pedagógicas mais eficientes ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Partindo do estudo dos trabalhos já realizados e das diversas críticas e contribuições oferecidas pelos autores já mencionados, concluímos que a postura do professor dentro do processo ensino-aprendizagem é decisiva para a superação do diagnóstico. Isso significa dizer

que pensamos que o professor poderia considerar a complexidade da organização social da vida do seu aluno, o que implicaria no conhecimento da subjetividade individual e social da criança. Enfim, considerar essa complexidade requer o reconhecimento do caráter singular da aprendizagem, no qual o sujeito organiza de maneira própria e diferenciada o material aprendido (GONZÁLEZ REY, 2006).

Acreditamos que através da identificação da forma pela qual o professor investiga o processo de aprendizagem de seus alunos e da compreensão dos processos relacionais nele implicados, poderemos levantar indicadores que venham a criar oportunidades de reflexão do docente a respeito da importância de sua atuação sobre o processo de desenvolvimento e aprendizagem do seu aluno. Pensamos ser esse um caminho para iniciar o desaceleramento dos encaminhamentos à avaliação psicopedagógica, bem como da patologização e da medicalização do fracasso escolar.

Entretanto, por acreditar que muitas das informações que o professor possui a respeito de seu aluno, quer sejam cognitivas, subjetivas ou de desenvolvimento, provêm de suas práticas avaliativas, sejam elas formais ou informais, realizadas nos momentos de aplicação de seus instrumentos padronizados, ou mesmo no decorrer de sua relação pedagógica e interpessoal com o aluno, consideramos importante tecer algumas considerações iniciais acerca dos processos de avaliação da aprendizagem, tema o qual será abordado no capítulo seguinte.

## CAPÍTULO II

### PROCESSO DE AVALIAÇÃO: UM PRODUTOR DO FRACASSO ESCOLAR OU UMA POSSIBILIDADE DE DESENVOLVIMENTO DA AUTONOMIA DISCENTE?

*Através de um olhar ingênuo,  
ocorre a percepção do objeto “ad-mirável”  
como um dar-se conta, uma pura opinião.  
Mas quando se adentra o que se admira,  
se alcança, de fato, o conhecimento  
sobre o objeto “ad-mirado”*  
(FREIRE, 2001)

No decorrer dos anos, a prática da avaliação não esteve ligada unicamente ao cenário escolar ou, mais precisamente, ao contexto de sala de aula. Antes mesmo da institucionalização do ensino, a avaliação já era empregada para fins de seleção de pessoal. A avaliação começou a ser praticada de maneira mais estruturada a partir da criação das escolas modernas, quando a escolarização se tornou obrigatória (FERNANDES ET AL, 2005; PERRENOUD, 2001). Entretanto, no decorrer dos anos, novos sentidos, focos e objetivos foram agregados a esse procedimento fazendo com que a função de apreensão daquilo que foi aprendido pelo aluno fosse extrapolada.

Nos últimos 30 anos, a avaliação vem se constituindo como uma temática de realce nas discussões sobre educação. Por ser uma prática corriqueira no cotidiano escolar, que permeia todo o planejamento do processo ensino-aprendizagem (desde o início, quando se faz a diagnose do nível de conhecimento e desenvolvimento dos estudantes para dar início a ação educativa, até o fim, quando se busca conhecer aquilo que foi apreendido pelo aluno para se (re) iniciar todo o processo), ela merece um espaço reflexivo de especial significância.

Um dos motores que movimentam essas discussões, pesquisas e estudos sobre o tema são os altos índices de evasão e fracasso escolar divulgados pelo MEC e Secretarias de Educação do Brasil, que têm crescido a cada dia e se colocado como um desafio de superação pelos profissionais da área. Embora a avaliação não seja situada como um dos agentes diretos na emergência da evasão e do fracasso escolar, na prática pedagógica são os resultados dos

instrumentos avaliativos que seguram o professor na decisão de promoção ou não da criança (ANDRÉ e DARSIE, 1999; VILLAS BOAS, 2006). Ou ainda, recorrendo a Perrenoud (1999),

“os alunos são considerados como tendo alcançado êxito ou fracasso na escola *porque são avaliados*<sup>12</sup> em função de exigências manifestadas pelos professores ou outros avaliadores (...) As normas de excelência e as práticas de avaliação, sem engendrar elas mesmas as desigualdades no domínio dos saberes e das competências, desempenham um papel crucial em sua transformação em classificações e depois em julgamentos de êxito ou fracasso” (p.25-26).

Na verdade, antes mesmo da ocorrência da avaliação instituída<sup>13</sup> através da aplicação dos instrumentos formais, o docente já está lançando mão de sua avaliação espontânea<sup>14</sup>, com pré-julgamentos de valor que poderão, também, determinar o fracasso ou o êxito acadêmico do discente, a inclusão ou a exclusão do aluno da escola. Nesse sentido, discutir a avaliação requer considerá-la como uma prática multifacetada (HADJI, 2001), observando aspectos que vão além das técnicas e instrumentos empregados para esse fim, pensando sobre diversas outras questões que igualmente estão inseridas no cotidiano educacional e que nem sempre são lembrados nesse dia-a-dia (LUDKE e MEDIANO, 1997).

Franco (1995) observa que tais discussões devem considerar as duas vertentes epistemológicas diferentes da avaliação. A primeira, sob a égide do positivismo, do racionalismo e do funcionalismo, com origem na psicologia da educação, por intermédio da psicometria, considera que um objeto de conhecimento se converte em científico quando está isolado do sujeito que o conhece. Para isso, os instrumentos a serem aplicados devem garantir a objetividade e a neutralidade na coleta das informações, ou seja, o objeto de conhecimento deve ser sempre palpável e passível de mensuração e observação, sendo que a interferência do pesquisador sobre o processo deve estar neutralizada. Portanto, foi nesse modelo ‘positivista’<sup>15</sup> que os testes e as provas objetivas de múltipla escolha ganharam força e aplicação reconhecida. Os estudos sobre os processos de aprendizagem de Robert Thorndike (1874-

---

<sup>12</sup> Grifo do autor

<sup>13</sup> Distinção sobre os conceitos de avaliação elaborada por Jean-Marie Barbier (1985) apud Hadji (2001), considerando os graus de explicitação e instrumentalização. Há ainda a avaliação implícita, a qual se refere a julgamentos internos revelados por meio de atos não formulados sobre as possibilidades de êxito, não sendo necessariamente, negativos.

<sup>14</sup> Idem.

<sup>15</sup> Expressão utilizada pela autora.

1949), psicólogo americano, e sua abordagem experimental do conexionismo fortaleceram essa vertente, pois fizeram com que a elaboração de testes padronizados para a mensuração de habilidades e aptidões de alunos ganhasse especial relevância no contexto norte-americano (SHULTZ e SHULTZ, 1998; FRANCO, 1995).

A segunda vertente, denominada pela autora como modelo subjetivista ou idealista, que surgiu em oposição radical à primeira ainda na década 70 do século XX, considera que o objeto de conhecimento não tem maior preponderância sobre o sujeito que o conhece, o qual na verdade não é imparcial àquilo que busca estudar. “Ao contrário, declara-se que ele [objeto] é parcial e determinado pelo sujeito que o conhece a partir de suas experiências e valores” (FRANCO, 1995, p.19). Foi nesse modelo, que as questões abertas e divergentes ganharam maior espaço, assim como passaram a ser valorizadas a auto-avaliação, os estudos dos aspectos afetivos e a análise das condições emocionais enquanto intervenientes da aprendizagem, proporcionando modelos de investigação mais abrangentes e complexos (FRANCO, 1995; SOUSA, 1995a).

Essa breve caracterização epistemológica permite afirmar que ambas as vertentes ainda estão fortemente presentes no contexto escolar, determinando as práticas pedagógicas e avaliativas, o modo de relacionamento entre professor e aluno, a organização do trabalho pedagógico da instituição e até mesmo as políticas públicas direcionadas à educação. Tudo isso demanda olhares diferenciados e abrangentes na tentativa de esclarecer os processos avaliativos, suas características, limitações, conseqüências e necessidades.

Para os fins a que se destina essa produção, a discussão a ser levantada a respeito da avaliação estará delimitada pelo contexto escolar, em especial a sala de aula.

## **2.1. Avaliação escolar**

Uma das primeiras dificuldades relacionadas à questão da avaliação e que gera intensificadas críticas, pode estar ligada ao seu próprio significado. Segundo Ferreira (2000), avaliar significa “determinar a valia ou o valor de (1), calcular (2)” (p. 77). Dessa maneira, o que se percebe muitas vezes na prática cotidiana é que os professores aplicam seus instrumentos avaliativos com o objetivo de quantificar um determinado conhecimento aprendido (ou supostamente aprendido) relacionando-o a uma escala de valor socialmente estabelecida. Em geral, esse fato leva a comparação entre indivíduos e o conseqüente escalonamento classificatório, o que cria uma hierarquização de excelência (PERRENOUD, 1999).

A compreensão desse processo de hierarquização requer a discussão do conceito de critério. Segundo Depresbiteris (1995) o critério é o princípio referencial para o julgamento sobre algo. No caso do professor, o critério se constitui como o parâmetro que ele tomará por base para avaliar o aluno. Para isso, o docente poderá utilizar dois tipos de critérios: o absoluto e o relativo. A avaliação de referência criteriada é baseada em padrões absolutos e se caracteriza por verificar o desempenho do aluno tomando por base os objetivos de ensino. A nota assume o caráter de ser uma representação da porcentagem de desempenho do aluno em relação aos objetivos definidos. Já a avaliação de referência normativa, toma por apoio os padrões relativos e caracteriza-se pela verificação da posição do aluno em relação ao grupo, para a qual a nota assume o significado de média no grupo (DEPRESBITERIS, 1995; HADJI, 2001).

Hadji (2001) aponta para a imprecisão conceitual do termo “norma” empregado nessa forma de avaliação. Para ele, norma é um modelo de comportamento valorizado pelo grupo. Por se tratar de um padrão de resposta que situa um comportamento do sujeito em relação ao grupo de referência, a forma de avaliação que permite a comparação dos desempenhos terminou por se denominar normativa.

Considerando as características de cada forma avaliativa, poder-se-ia dizer que a avaliação mais apropriada ao processo de ensino aprendizagem seria a de referência criteriada, uma vez que aquela baseada em normas serve para acentuar as desigualdades entre o grupo de alunos, na medida em que diferencia os estudantes ‘fracos’ dos ‘fortes’ (DEPRESBITERIS, 1995; PERRENOUD, 1999; HADJI, 2001). Nesse sentido, a hierarquização de excelência assume o significado de distribuição classificatória dos alunos em função do desempenho acadêmico individual em comparação ao desempenho do grupo a partir da utilização da norma, informando apenas a posição do aluno em relação ao seu grupo e à norma (PERRENOUD, 1999).

Discutindo o processo de hierarquização, vê-se que a avaliação possui características diversas que podem cumprir diferentes fins. Franco (1995) faz um estudo bibliográfico a respeito do tema, levantando as principais características da avaliação a partir da síntese das idéias dos principais autores pesquisados. Segundo ela, a avaliação deve ser um processo contínuo, realizado durante todo o período letivo, no qual, a diversidade de instrumentos empregados, deve ser compatível com os objetivos educacionais planejados e capaz de avaliar os diversos campos de domínio do aluno, quer seja, cognitivo, afetivo e/ou psicomotor.

Franco (1995) aponta ainda que a avaliação pode cumprir três funções principais: a de diagnosticar, a de retroinformar e a de favorecer o desenvolvimento individual. Por

diagnosticar a autora entende o levantamento das especificidades de cada aluno, caracterizando-o conforme suas necessidades, interesses, conhecimento e/ou habilidades. A retroinformação consiste na verificação do desempenho do aluno, em função dos objetivos planejados, com vistas ao replanejamento do trabalho pedagógico. Por fim, a avaliação pode servir ao fim de atuar como estimulador do desenvolvimento do aluno, na medida em que este possa desenvolver sua capacidade de auto-conhecimento através da auto-avaliação.

Perrenoud (1999) acrescenta que a avaliação serve ainda à função de certificação da aprendizagem a terceiros. É por meio dos instrumentos avaliativos que o professor encontra respaldo para garantir que o aluno apreendeu os conhecimentos trabalhados em sala a possíveis empregadores ou instituições escolares, por intermédio da emissão de diplomas e certificados. São esses documentos que garantem aos sujeitos que estão fora dessa relação pedagógica (professor e o aluno) que determinados conhecimentos e habilidades foram desenvolvidos.

Entretanto, partindo do conceito de hierarquização de excelência anteriormente discutido, pode-se perceber na prática que alguns docentes desvirtuam a função da avaliação para alcançar objetivos diversos (ou pelo menos, tentar alcançar) que nem sempre servem aos fins de conhecimento sobre o aluno e verificação ou promoção da aprendizagem e desenvolvimento do discente. Converte a posição de Depresbiteris (1995) que pontua que na ação pedagógica existem alguns desvios no uso dessa prática que não cumprem somente a função de conhecer o aluno ou de averiguar aquilo que foi aprendido por ele. Ela cita como exemplo, o emprego da avaliação como forma de controle disciplinar e punição dos educandos pelos comportamentos inadequados ou indesejados, diante da inabilidade do docente para a manutenção da disciplina da turma. Há ainda, segundo a autora, a administração da avaliação para o cumprimento de exigências formais institucionais, ou seja, o professor avalia somente para obter uma nota final e garantir o registro formal da mesma, descartando sua função orientadora do processo ensino-aprendizagem. Pode-se ainda, utilizar a avaliação para a elaboração de uma classificação entre alunos em função do desempenho acadêmico dos mesmos. Os estudantes passam a ser reconhecidos como fracos, fortes ou medianos, ficando muitas vezes presos a estigmas que podem vir a favorecer o fracasso escolar. Sobre isso, afirma Souza (1995a):

“a avaliação do rendimento escolar tem se traduzido, nas escolas, em uma prática autoritária que legitima o processo de seletividade e discriminação de alunos com conseqüências sociais e pessoais danosas, em nada coerente com a função que lhe foi atribuída, de apoiar o aperfeiçoamento do ensino” (p.110).

Outro desvio que pode ser apontado com relação ao processo avaliativo se relaciona à compreensão reduzida da avaliação enquanto um momento de aplicação de provas, de medida do conhecimento e de notação (VILLAS BOAS, 2006; DEPRESBITERIS, 1995). Depresbiteris (1995) aponta, recorrendo a Popham (1983), que avaliar inclui medir, entretanto não se esgota nisso. Para este autor “a medida revela o quanto o aluno possui determinada habilidade; a avaliação informa sobre o valor dessa habilidade. A medida descreve os fenômenos com dados quantitativos; a avaliação descreve os fenômenos, interpreta-os, utilizando-se, também, de dados quantitativos” (POPHAM, 1983 apud DEPRESBITERIS, 1995, p. 54). Medir, através da quantificação do conhecimento do aluno, termina, segundo Hadji (2001), por compreender o objeto ou o acontecimento sob uma dimensão única e isolada, reduzindo a realidade avaliada a uma descrição quantitativa, no caso, a nota ou menção, e desconsiderando aspectos outros impassíveis de mensuração.

Desvios como esses podem comprometer a organização do trabalho pedagógico e, conseqüentemente o processo de aprendizagem do aluno, na medida em que o professor estará voltado a objetivos diferentes e divergentes à busca da compreensão da construção do conhecimento realizado pelo discente.

Em contrapartida, estes desvios vieram contribuir para que estudos direcionados à prática do professor, em especial, a análise dos critérios, dos instrumentos e dos objetivos da avaliação fossem desenvolvidos (FRANCO, 1995), trazendo questões reflexivas desafiadoras à superação de uma avaliação classificatória, seletiva e excludente.

Depresbiteris (1995) discute sobre a importância do estabelecimento dos critérios avaliativos uma vez que eles estabelecem as condições da avaliação. Os critérios tornam-se mais eficazes na proporção da integração da relação entre professor e aluno. Para a autora, os critérios não podem ser praticados a partir das convicções do avaliador, eles precisam ser previamente definidos observando alguns cuidados básicos, a saber: serem razoavelmente estáveis de modo a garantir a segurança emocional do aluno, devem estar contextualizados às novas descobertas científicas e valores culturais contemporâneos e devem ser correspondentes ao nível de compreensão do estudante (DEPRESBITERIS, 1995; SOEIRO, 1982 apud DEPRESBITERIS, 1995).

Quanto aos instrumentos avaliativos, considera-se que eles ocupam uma posição de realce na discussão sobre a avaliação, pois quando se fala em avaliar, tende-se a pensar na elaboração de instrumentos e nas técnicas capazes de alcançar o conhecimento fidedigno e válido sobre o processo de aprendizagem do aluno (LUDKE e MEDIANO, 1997). Sobre os procedimentos de avaliação, Hadji (2001) afirma que a instrumentalização quantitativa não

garante a equidade e a justiça preconizada pela objetividade da avaliação. Para o autor, os professores, em seu cotidiano escolar, são capazes de desenvolver avaliações mais significativas da aprendizagem de seus alunos que os clássicos modelos mensurativos do conhecimento. Para ele: “verifica-se, com efeito, que os julgamentos dos professores baseados em impressões cotidianas e que traduzem uma instituição global, prevêm melhor o êxito escolar que os resultados cifrados fornecidos pelas provas aparentemente mais rigorosas e mais objetivas (...)” (p.54).

Hoffmann (2005) também considera que instrumentos escritos são adequados apenas para a consideração de alguns aspectos da aprendizagem, como a verificação de conceitos e informações, mas que não possibilitam a aproximação do aluno enquanto sujeito do conhecimento, nem tampouco permite a “análise das dimensões de um fazer prático, do aprender a ser, do aprender a conviver” (p. 32).

De fato, as circunstâncias cotidianas e o acompanhamento sistemático do processo de aprendizagem do aluno muito podem contribuir para a construção de uma avaliação mais fiel à realidade pedagógica e subjetiva do aluno e mais enriquecida de elementos que justifiquem tal avaliação. Entretanto, cabe o cuidado para que impressões do cotidiano que desgastam a relação professor-aluno ou a supervalorizam, não sejam determinantes nesse processo, levando a uma conclusão final tendenciosa. Hofmann (2005) considera que se faz necessário que os professores demonstrem bom senso e responsabilidade frente à complexidade do processo avaliativo, às situações inesperadas nele presentes, às singulares dos alunos, à interpretação das informações e, até mesmo, à proposição de estratégias mediadoras para com a turma.

Contudo, considerar que a dinâmica de sala de aula oferece diversificados elementos que podem constituir a avaliação, não quer dizer que os professores devem abnegar-se de toda forma quantitativa de avaliar, somente devem lançar um olhar diferenciado para estes instrumentos, sendo capazes de significar a validade das informações obtidas de outras fontes avaliativas. O professor deve ser capaz de contrabalancear as informações quantitativas e qualitativas levantadas no seu cotidiano com o aluno, considerando as múltiplas variáveis intervenientes no processo educativo. Pois, assim como afirma Hadji (2001), “nenhum indicador sozinho é satisfatório, (...) todos são ambíguos e devem ser interpretados. Mais uma vez as cifras aparentam objetividade. Mas tudo depende do que se quer apreender” (p.58).

Ainda sobre os instrumentos, Hadji (2001) aponta para um importante aspecto que deve ser observado pelo avaliador. Segundo o autor, a avaliação se constitui como um problema de comunicação, pois nem sempre o aluno é capaz de identificar as reais intenções

do professor em seus enunciados e instrumentos. Nesse sentido o que se propõe é que o professor esteja atento ao momento de elaboração e aplicação, buscando estabelecer objetivos coerentes com a ação pedagógica realizada. A intenção que repousa sobre o procedimento também deve ser a mais clara possível ao aluno, de modo a evitar que o instrumento utilizado seja mais um dificultador na realização da atividade proposta e a favorecer que o estudante possa desempenhar o controle sobre sua situação de desempenho.

Em função dos critérios e dos procedimentos avaliativos adotados pelo professor e ainda, conforme a organização pedagógica orientadora do trabalho do docente, o resultado obtido expresso por meio da nota pode assumir uma posição de relevância no contexto educativo. Tem-se percebido que o esforço dos estudantes está, muitas vezes, estreitamente relacionado à obtenção da nota necessária à aprovação, o que por sua vez, está ligada ao processo de hierarquização por excelência. A nota tem assumido nesse contexto, um significado numérico determinante na decisão de aprovação ou não do aluno, que na maioria das vezes, está desvinculada da preocupação de se buscar conhecer o aluno e analisar o processo ensino-aprendizagem. No entendimento de Hofmann (2005), essa forma de compreender a avaliação – quantitativa, classificatória e normativa - reforça o grande equívoco da escola, através do qual a aprendizagem se torna necessária para algum fim, ela é obrigatória para tirar uma boa nota, passar de ano, etc. e, em geral, não valoriza a dimensão do prazer e os objetivos de aprender.

A autora considera ainda que a explicação da aprendizagem por meio de medidas quantitativas, esconde o receio que as escolas possuem em oferecer esclarecimentos mais amplos e “qualitativos”<sup>16</sup> a respeito da aprendizagem, dos critérios de avaliação, dos processos de construção do conhecimento. Esse fato por sua vez, implica em prejuízo ao estudante, que não mais dialoga sobre os processos avaliativos, não busca compreender o instrumento, os critérios, a correção ou o próprio erro, mas sim, dedica-se prioritariamente à preocupação com a aquisição da nota necessária a aprovação.

Depresbiteris (1995) busca Anderson para apresentar algumas críticas ao sistema de notação, alegando que “as notas fornecem uma medida imprecisa do conhecimento, não focalizam os objetivos mais importantes do ensino e falham como meio de comunicação entre a escola e a casa do estudante” (p. 72). Acrescentamos ainda o estudante nesse processo comunicativo, uma vez que a avaliação, assim como a aprendizagem, deve estar voltada a ele, fornecendo informações sobre seu desenvolvimento, suas necessidades e progressos. A autora pontua que a discussão sobre a expressão da nota em números ou conceitos é sem proveito. O

---

<sup>16</sup> Conceito e grifo da autora.

que se faz necessária, então, é uma discussão a respeito da verificação da fundamentação da nota em relação aos objetivos, critérios e ações pedagógicas.

A avaliação em seu objetivo não deve visar o alcance de um escalonamento de alunos por intermédio das notas atribuídas. Ela deve permitir a melhoria das capacidades do aluno, desenvolvendo-lhe a capacidade de análise, questionamento e resolução dos conteúdos que lhe são postos (SOUSA, 1995b), por meio da reorganização da estrutura pedagógica utilizada pelo professor.

Outro aspecto que merece atenção, diz respeito a relação entre as expectativas do professor sobre o desempenho do aluno e as questões avaliativas. É sabido e verificado com muita facilidade no cotidiano escolar que as questões subjetivas do avaliador interpenetram as construções avaliativas que o professor elabora a respeito de seus alunos. A expectativa do docente com relação ao desempenho escolar do discente, por exemplo, já foi objeto de diversos estudos que corroboraram a tese de que o investimento pedagógico realizado pelo professor com a criança está diretamente relacionado às representações que ele construiu no decorrer de seu histórico relacional com ela. O efeito Pigmaléon estudado já na década de 60 por Jacobson e Rosenthal (apud PERRENOUD, 2001) é um exemplo desses estudos em que foram comprovadas as implicações das expectativas do professor sobre o processo de aprendizagem. Nestes estudos, ficou demonstrado que o progresso do aluno estava relacionado a previsões otimistas do docente sobre o mesmo. O efeito contrário também foi verificado, quando previsões pouco otimistas do professor acerca da aprendizagem do aluno, tendiam a um baixo rendimento escolar.

Em estudos posteriores, foi verificado ainda que a concretização dessas previsões sobre o desempenho do aluno se dava em função de que as mesmas implicavam numa mudança de comportamento do professor em relação à criança (TACCA, 2000). Assim com aquele aluno que o docente considerava haver boas perspectivas de aprendizagem, ele tendia a intervir pedagogicamente mais direta e intensivamente, terminando por favorecer o desenvolvimento daquela. Contrariamente, com aquele cujas expectativas eram baixas, o investimento do professor para com o aluno também era diminuído.

Perrenoud (2001) também considera que a avaliação pode criar as desigualdades a partir da expectativa que o professor elabora a favor dos bons alunos. Essas expectativas, segundo o autor, produz representações que pesam no decorrer da vida do aluno, mais que as desigualdades efetivas de competência vivenciadas pela criança na escola.

Merle, por sua vez, afirma (1996 apud HADJI, 2001) que

“as práticas avaliativas do professores são orientadas por uma história escolar e social singular. E, conforme as ponderações sociais, as estratégias de precaução, o jogo duplo do professor (treinador-guia e árbitro-selecionador), a manutenção da disciplina no dia-a-dia, a avaliação torna-se o ‘produto de interações múltiplas’, que expressa e traduz contradições. O julgamento professoral inscreve-se pois, em uma ‘construção social em movimento duplo ponto de vista da história do professor e daquela classe e depende muito do contexto escolar e social. Ele implica sempre uma parcela de interpretação, socialmente condicionada” (p. 32)

É sabido que a realização de uma avaliação em que o sujeito avaliador esteja destituído de suas impressões e concepções pessoais seja um difícil processo, senão impossível, considerando que as subjetividades pessoais do professor e do aluno constituem e são constituídas na dinâmica de sala de aula e, portanto, se interpenetram. Contudo, cabe ressaltar que o professor deve desenvolver a habilidade de compreender o processo de aprendizagem do aluno buscando estar consciente de julgamentos pessoais de empatia ou antipatia desenvolvidos no decorrer da interação em sala de aula.

Do mesmo modo, informações recebidas pelo professor *a priori* à relação ao aluno, por meio de professores anteriores, relatórios individuais de desempenho ou profissionais especialistas que acompanham paralelamente a criança, também podem interferir sobre a construção avaliativa que o professor faz de seus alunos. Sobre isso, Hadji (2001) recorre à Noizet e Caverni que se utilizam da teoria da dissonância cognitiva para explicar o fenômeno. Segundo esses autores, quando existem dois elementos cognitivos opostos entre si, há uma dissonância que leva o sujeito a um estado penoso que o impulsiona a restabelecer a consonância. Nesse sentido, de acordo com Hadji (2001), quando o professor se confronta com duas informações divergentes sobre seu aluno, uma percebida objetivamente na produção do aluno e outra recebida através de fontes sociais, ele buscará resolver esse conflito através do triunfo de uma das forças. No caso, segundo o autor, os efeitos de assimilação tenderão à sobreposição da informação socialmente atestada (aquela que ele recebeu de outras fontes) à informação percebida pelo professor. Dessa teoria, pode-se apreender a possibilidade da força das informações socialmente construídas sob a prática pedagógica e a avaliação, e o espaço que elas têm sobre a instauração do preconceito na relação professor-aluno.

Assim, conforme Hadji (2001), há que se considerar a pessoa do avaliador quando se discute a questão da avaliação, de modo a minimizar as conseqüências das interferências subjetivas sobre o sujeito avaliado e sua produção, uma vez que o aprimoramento do instrumento avaliativo envolve a consideração do seu corretor e suas especificidades.

Há que se considerar também a constituição do sujeito que está submetido à avaliação. O aluno não é um ser a-histórico, ao contrário, ele é constituído de uma malha de interações sociais, familiares e educacionais que está fortemente presente no cotidiano escolar e que, portanto podem estar interferindo sobre o seu desempenho acadêmico. Hadji (2001) propõe a consideração da história das interações estabelecidas entre professor e aluno e, se necessário, a consideração de toda sua vida escolar no momento da avaliação, pois segundo ele, “o desempenho é, portanto, tanto função das circunstâncias quanto do próprio aluno” (p. 35).

Ainda a respeito do aluno enquanto sujeito avaliado, outro ponto que merece especial atenção se refere ao papel atribuído a ele no contexto avaliativo. Há que se repensar a redefinição do seu papel no cenário educativo. O discente deveria sair da condicional passiva, deixando de ser mero executor de provas e testes, para se colocar como protagonista de sua aprendizagem e avaliação, sendo capaz de identificar seus momentos de elaboração do conhecimento, suas necessidades e seus êxitos e de ressignificar seus ‘erros’. Avaliar pode deixar de ser uma prática autoritária e unilateral para passar a condição dialógica. Sobre isso, afirma Freire (1997):

“Avaliar não é um ato em que A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados, os erros ou equívocos por ventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico... Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação” (apud LUDKE e MEDIANO, 1997).

Franco (1995) aponta para a necessidade de uma produção teórica na área capaz de superar os delineamentos norte-americanos tão fortemente presentes no contexto educacional brasileiro, que não esteja limitado às questões técnicas da avaliação, mas que esteja voltado à reflexão da intencionalidade no processo pedagógico. A avaliação deve vir a serviço da aprendizagem e não da classificação e exclusão. A conotação de mensuração e notação tão fortemente enraizadas na mente e na prática dos professores deve dar lugar a conotação da investigação. Avaliar deve passar a significar investigar, pesquisar, conhecer, pois assim como pondera Garcia (1984):

“O processo avaliativo reveste-se, assim das características de um processo de investigação, de pesquisa, que vise às transformações, perdendo a conotação de mensuração, de julgamento, que leva às classificações. (...) A avaliação só tem sentido se tiver como ponto de partida e ponto de chegada o processo pedagógico para que, identificadas as causas do sucesso ou do fracasso, sejam estabelecidas estratégias de enfrentamento da situação” (apud FRANCO, 1995, p. 46)

Nesse sentido, ponderando todas as considerações elaboradas pelos autores estudados a respeito da avaliação, podemos retomar a discussão inicial a respeito do processo de fracasso e evasão escolar. Mesmo que as pesquisas realizadas pelo MEC e Secretarias de Educação não correlacionem os índices de desempenho acadêmico insatisfatório aos processos de avaliação empregados por professores e preconizados pelas políticas públicas de educação, pode-se estabelecer, com base na produção teórica pesquisada, uma estreita relação entre esses fenômenos. O fracasso escolar tem sido produzido nas escolas muito freqüentemente em função de instrumentos e procedimentos avaliativos elaborados ou aplicados de maneira não adequada a realidade dos alunos em questão.

Entretanto, não basta identificar dificuldades e necessidades pertinentes a avaliação e propor novos modelos de ação, outros aspectos também necessitam ser considerados. Se é sabido que existe uma relação entre fracasso escolar e avaliação e que o professor é uma das figuras centrais no processo avaliativo, o qual estabelece, muitas vezes de forma autônoma seus instrumentos e critérios de avaliação, considerar suas concepções a respeito do tema é um aspecto de expressiva importância para a proposição de tais modificações.

Dessa forma, serão discutidos no segmento a seguir alguns estudos que levantaram as concepções que professores possuem a respeito da avaliação escolar.

## **2.2. O que pensam os professores sobre a avaliação?**

Tomando-se por tese que a concepção que professores têm sobre a avaliação pode interferir sobre a organização do trabalho pedagógico, em especial, sobre a forma como ele estabelece suas relações com os alunos e elabora e emprega seus instrumentos avaliativos, o levantamento de tais considerações é compreendido como de relevância ímpar para se poder compreender como a malha de relações pedagógicas e interpessoais estão constituídas no contexto de sala de aula.

Sousa (1995a) se dedicou a investigação da vivência da avaliação da aprendizagem a partir das representações de professores e alunos em duas escolas públicas de 1º grau do município de São Paulo.

Como funções da avaliação, os sujeitos pesquisados apontaram que ela serve ao objetivo de atribuir notas e verificar a aprendizagem e a possibilidade de promoção. Nesse contexto, os alunos não estudam visando a aprendizagem, mas sim a aprovação ao final do período letivo. Como exemplo ilustrativo, os professores acreditam que a recuperação final é sinônimo de recuperação de notas, sem garantias de ocorrência da aprendizagem. A nota

passa então a assumir uma função de controle dos estudantes quanto a realização de tarefas e manutenção disciplinar levando-os a assumir uma postura submissa que não permite questionamentos dos processos avaliativos. Nessa postura de submissão dos alunos, consideramos que as causas do fracasso escolar estarão sempre nas inabilidades, carências e despreparo do aluno e nunca no trabalho pedagógico orientado pelo professor e escola.

Hoffmann (2005) e Sousa (1995a) concluem que as práticas de avaliação estão diretamente relacionadas às concepções de mundo, educação e ensino que os profissionais têm. Nos casos estudados por Sousa (1995a), a finalidade de classificação dos estudantes está sobreposta à possibilidade de reorganização do trabalho pedagógico, que termina por alienar os alunos com relação ao seu processo de aprendizagem. Os estudantes passam a estudar por uma motivação extrínseca, que se configura no alcance das médias necessárias à aprovação. “O objetivo da educação passa a ser um bom desempenho nos exames, provas e arguições. Nesse sentido, a educação acaba por se tornar um processo voltado para a submissão às ordens recebidas, que refletem e reproduzem as estruturas de dominação mais amplas” (CURY, 1985 apud SOUSA, 1995a).

Outra pesquisa foi realizada por Souza (1995b) com profissionais da educação que tivessem produzido reflexões a cerca da prática avaliativa tendo por base o desenvolvimento de pesquisa ou o seu trabalho docente.

Seus resultados apontaram que a avaliação traduz a proposta educacional da escola, assim, os problemas indicados como sendo da avaliação, são, na verdade, entraves da própria proposta pedagógica que orienta o trabalho docente na escola. Esse processo, tal como vem sendo realizado, de forma fragmentada e reducionista, não considera a totalidade do indivíduo avaliado, buscando o conhecimento integral do sujeito com vistas à sua formação. Na verdade, ele está orientado mais para um processo de homogeneização grupal, controle disciplinar e para a verificação do cumprimento da programação de um curso, através da verificação de conceitos e realização de exercícios práticos.

Para os professores pesquisadores, a avaliação deveria ter por função a verificação do alcance dos objetivos estabelecidos, possibilitando o levantamento das dificuldades que por ventura estejam dificultando a aprendizagem, inclusive aquelas relacionadas ao educador. Ela deve ser capaz de considerar a totalidade do aluno, analisando-o em momentos de ação, para que com isso seja capaz de orientá-lo em sua aprendizagem.

Nesse sentido, a avaliação permanece como uma grande interrogação na organização do trabalho pedagógico, requerendo novos olhares e práticas capazes de responder às novas demandas da educação. As reflexões realizadas até o momento possibilitam a análise da

proposta da avaliação formativa que surge no contexto educacional não como possibilidade salvadora das mazelas educacionais, mas como uma alternativa de reconfiguração da organização do trabalho pedagógico.

Assim como nos fala Hadji (2001), “hoje se sabe que a avaliação não é uma medida pelo simples fato de que o avaliador não é um instrumento, e porque, o que é avaliado não é um objeto no sentido imediato do termo” (p. 34). Avaliador e avaliado não são apenas elementos estanques, isolados e independentes entre si, mas, ao contrário, são sujeitos em constante inter-relação construindo uma prática orientada à aprendizagem e à formação de pessoas.

### **2.3. Avaliação formativa: uma avaliação a serviço da aprendizagem**

Antes de iniciar a discussão a respeito da avaliação formativa, percebe-se como necessários, ou até mesmo, indispensáveis, alguns esclarecimentos a respeito da avaliação prognóstica, cumulativa e formativa, que no senso comum tendem a assumir conceitos diferentes e, por vezes, até opostos entre si.

Para Hadji (2001), a avaliação prognóstica, também conhecida por diagnóstica, busca compreender as características do aluno, fazendo um mapeamento das suas necessidades, capacidades e habilidades de modo que as intervenções necessárias sobre o programa de estudo ou o aprendiz sejam realizadas com a intenção de promoção da aprendizagem. Esta forma de avaliação antecede a ação pedagógica.

Ainda segundo o autor, a avaliação cumulativa é aquela que procura verificar o aprendizado do aluno objetivado pela ação pedagógica. Sua intenção é ser certificativa, ou seja, quantificar as aquisições do aluno com vistas a sua promoção de uma série para a outra ou mesmo de certificação da aprendizagem do aluno pela emissão de documentos comprobatórios de sua escolarização. Assim ela é terminal, ocorrendo após a ação pedagógica.

A avaliação formativa é vista como ocupando o lugar central da formação do aluno na medida em que sua função é regular o processo de ensino-aprendizagem, oferecendo para o professor informações que possam servir para a correção da ação pedagógica objetivando “melhores efeitos por meio de uma maior variabilidade didática” (HADJI, 2001, p. 21). Para o aluno serve-lhe também ao propósito de regular suas ações no sentido de que ele se torne consciente de seu processo de aprendizagem e possa desenvolver estratégias que melhor favoreçam esse processo.

Hadji (2001) salienta que definir o lugar da avaliação não é critério suficiente para determinar a forma de avaliação empregada. Nem tampouco o momento de realização basta para diferenciá-las (SADLER apud VILLAS BOAS, 2006). Toda a avaliação sempre será cumulativa, pois buscará levantar as aquisições do aluno, da mesma forma que todo processo avaliativo poderia servir como identificador das especificidades do discente ou ainda ser utilizado como diretriz do processo de ensino-aprendizagem, adaptando conteúdos e formas de ensino às características dos alunos, como preconiza a avaliação formativa (HADJI, 2001). Nesse sentido, o que cabe refletir é o fim que se tem para a avaliação, à que ela serve, quais são seus objetivos, qual o seu espaço na ação pedagógica e formativa do aluno, pois o diferencial desse modelo de avaliação, segundo Sadler (apud VILLAS BOAS, 2006) é o propósito e o efeito que ela exerce sobre a prática pedagógica.

Hoffmann (2005) propõe pensar a avaliação em amplitude característica, em termos de tempo, espaço e estratégias, uma vez que avaliar implica na efetivação de “procedimentos didáticos que se estendem sempre por um longo tempo e se dão em vários espaços escolares, procedimentos de caráter múltiplo e complexo tal como se delineia esse processo” (p. 13).

Nesse entendimento, a avaliação formativa surgiu no contexto educacional com propósitos diferenciados daqueles até então empregados. Os primórdios da idéia de avaliação formativa se encontram na década de 60 do século XX, quando Bloom elaborou a pedagogia do domínio que propunha que, no nível da escolaridade obrigatória, 80% dos alunos podem dominar 80% dos conhecimentos e habilidades previstas no currículo, na condição que o trabalho pedagógico estivesse organizado de modo a individualizar o conteúdo, o ritmo e as habilidades de aprendizagem em função dos objetivos claramente definidos. Nessa proposição, a avaliação se colocava como um instrumento de regulação das intervenções e situações didáticas junto ao aluno (apud HADJI, 2001).

Contudo, foi no final do século XX que a proposta da avaliação formativa ganhou força, por se colocar como uma possibilidade de reconfiguração de muitas situações identificadas como dificuldades do processo de avaliação e do sistema de educação. A idéia de uma pedagogia das diferenças, também desenvolvida por Perrenoud (1997), contribuiu ao desenvolvimento dessa proposta.

O princípio da avaliação formativa é questionar os rígidos padrões de julgamento sobre a aprendizagem, flexibilizando os olhares avaliativos de maneira a levantar informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos e refletir sobre as ações pedagógicas necessárias, adequadas e diferenciadas que possam atender a diversidade de alunos atendidos (HOFMANN, 2005).

De acordo com Villas Boas (2006), a avaliação cumpre a função formativa quando

“os professores analisam de maneira freqüente e interativa, o progresso dos alunos, para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender, e para que reorganizem o trabalho pedagógico. Essa avaliação requer que se considere as diferenças dos alunos, se adapte o trabalho às necessidades de cada um e se dê tratamento adequado aos seus resultados. Isso significa levar em conta não apenas os critérios de avaliação, mas também, tomar-se o aluno como referência” (p. 77-78)

Hoffmann (2005) acrescenta que a função de promoção da interatividade entre os alunos não pode deixar de privilegiar os progressos individuais, nem tampouco deixar de promover ações mediadoras que possuam sentido para o coletivo. Por interatividade a autora entende as relações que o sujeito estabelece com o objeto de conhecimento, com os outros colegas e consigo próprio com o fim de apropriar-se do mundo e construir o conhecimento.

Para Black e William (1998 apud VILLAS BOAS, 2006) e Sadler (1989 apud VILLAS BOAS, 2006) o feedback é o elemento principal da avaliação formativa. Ele consiste no oferecimento ao aluno de informações a respeito do seu desempenho escolar. É através dele que o professor pode indicar ao estudante as áreas que necessitam ser melhoradas. Para Sadler, muitas das habilidades físicas, intelectuais e sociais requerem um ambiente apoiador e favorecedor de feedbacks para que o aluno possa desenvolvê-las.

Através do feedback, a avaliação formativa se torna essencialmente informativa (HADJI, 2001; VILLAS BOAS, 2006). Entretanto, não basta oferecer informações ao aluno de maneira assistemática. As informações devem ser significativas aos sujeitos envolvidos no processo (professor e aluno) para que eles possam empregá-las com eficiência na adequação do processo ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, conforme Hadji (2001), a avaliação formativa deve estar a serviço do aluno aprendiz, integrando-o na ação pedagógica de maneira participativa e autônoma. A avaliação passa a compor o momento da aprendizagem, no qual os instrumentos de aprendizagem são simultaneamente instrumentos de avaliação, na medida em que estes se inscrevem na continuidade da ação pedagógica e regulam esse processo (HADJI, 2001).

De acordo com essas considerações, a avaliação deve estar sempre direcionada ao caráter singular dos alunos, uma vez que seu “sentido é o de promover uma diferença ‘sensível’, que não se coaduna com a objetividade, com a padronização” (HOFFMANN, 2005, p. 15). O avaliador nessa perspectiva deve estar voltado a conhecer, compreender e acolher os alunos em suas diferenças e características próprias de aprendizagem, de modo que possa levantar informações suficientes ao ajuste de sua ação pedagógica às características dos

alunos e do grupo (HOFFMANN, 2005). Tais características atribuem à avaliação, segundo Hoffmann (2005), o caráter de subjetividade e o contexto da diversidade.

Para essa autora, avaliar implica “conviver, percebendo, para além dos sentidos, a evolução do aluno como pessoa e como aprendiz” (HOFFMANN, 2005, p. 64). Implica em compreender a trajetória do aluno numa perspectiva multidimensional que possa oferecer informações à análise da situação de aprendizagem do aluno. Em suas palavras:

“quando falo em compreender a trajetória dos alunos, refiro-me a uma observação em ação. Mais do que reunir dados ou fatos que expliquem o seu desempenho atual, trata-se de uma reconstrução permanente de hipóteses, à medida que o professor interage com o aluno e efetiva sua mediação, numa cadeia de ações flexíveis e de complexidade crescente. O diálogo permanente entre as práticas desenvolvidas e os reflexos dessas em relação às aprendizagens e manifestações dos alunos constituem o ciclo ininterrupto do processo de observação” (HOFFMAN, 2005, pg. 28)

Nessa observação e reconstrução permanente de hipóteses, a autora considera que o aluno deve ser considerado na multiplicidade de dimensões em que está envolvido, a saber, o sócio-cultural (incluindo sua história de vida), o educativo, o currículo e as questões relativas a sua aprendizagem (histórico escolar, afetividade e aprendizagem, contexto escolar, etc). Para a autora, o olhar avaliativo deve conceber essa diversidade de dimensões, aprofundando a compreensão sobre o aluno, observando quaisquer aspectos que possam desencadear novos conhecimentos e manifestações, tornando-os objeto de conhecimento e de investigação permanente a respeito da aprendizagem da criança. A postura investigativa se coloca como essencial, favorecendo sempre o questionamento a respeito das estratégias de aprendizagem que o aluno dispõe, o que não coaduna com a antecipação de conclusões.

Conforme Hoffmann (2005), para alcançar essa profundidade de conhecimento, observar apenas não é suficiente. A observação deve ser acompanhada por um processo de significação daquilo que se viu de maneira à reconstrução da realidade pedagógica daquele aluno. A interlocução com a criança, procurando entender seu ponto de vista, também deve ser estimulada para que se possa levá-la à tomada de consciência de sua própria aprendizagem. A comunicação se constitui então em um instrumento de fundamental importância no processo avaliativo.

Para Tacca (2000), a comunicação é o eixo do processo interativo, através da qual se viabiliza o contato entre os sujeitos. Esse contato ultrapassa os meios verbais e diretos, possibilitando ao interlocutor, interpretações que estão além das palavras expressas explicitamente. Contudo, a autora afirma que a existência da comunicação está diretamente

relacionada à disposição dos interlocutores ao contato com o outro, de modo que se possa estar alerta aos sentidos subjetivos que compõem o processo comunicativo.

A interpretação de todas as situações de aprendizagem observadas pelo professor deve ter por objetivo a tradução das reflexões em estratégias pedagógicas, destacando dos aspectos observados, os mais relevantes para os quais a atenção do professor deverá estar voltada naquele momento de forma a favorecer o progresso individual e grupal (HOFFMAN, 2005), em que a criança possa se tornar um sujeito ativo e não mais passivo e reproduzidor em seu processo de aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2006).

Entretanto, uma mudança nas práticas docentes e educacionais não ocorre facilmente. Nem tampouco pode acontecer sem que se faça uma análise reflexiva do atual contexto e sua evolução histórica, ou sem considerar os diversos contextos que intervêm sobre o sistema escolar (social, político, econômico, educacional). De acordo com Perrenoud (1999), não há como propor uma modificação no modelo de avaliação, com vistas a melhorias, sem considerar o sistema didático e escolar. A avaliação formativa, segundo ele, exige a “adesão a uma visão mais igualitária da escola e ao princípio de educabilidade” (p. 15), “pois assume todo seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades” (p. 16). Para que haja avanços nesse contexto, mudanças de concepções se colocam como necessárias (HOFMANN, 2005; TACCA, 2006), bem como modificações profundas nas relações escolares, no projeto político-pedagógico e nas interações de sala de aula (ANDRÉ e DARSIE, 1999).

Vivenciar uma nova forma de avaliação no contexto de sala de aula exige uma disposição do profissional em lutar por essa causa e, mais que isso, incorporar a luta pela individualização no processo ensino-aprendizagem, rompendo com práticas pedagógicas e avaliativas padronizadas que desconsideram as diferenças e terminam por excluir os menos favorecidos do processo pedagógico e que estão fortemente presentes no atual cenário educacional.

A perspectiva Histórico-Cultural contribui com uma reflexão voltada a esses pressupostos, na medida em que compreende o desenvolvimento enquanto um processo constituído em meio a um contexto histórico e cultural próprio de cada sujeito.

A Teoria da Subjetividade de González Rey também nos oferece significativas contribuições, pois nos convida a pensar a aprendizagem enquanto um processo no qual o aluno deve ser sujeito ativo e reflexivo transcendendo a atual condição passivo-reprodutiva que norteia as práticas escolares. Nesse entendimento, o aluno deixa de ser considerado uma

unidade lógico-cognitiva para ser compreendido como aquele que aprende na complexidade de sua organização subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2006).

Para melhor compreender a relação entre a aprendizagem e os processos subjetivos nela implicados, é que alguns conceitos da Teoria da Subjetividade serão discutidos. González Rey (1998, 1999a, 1999b, 2001, 2003a, 2003b, 2004, 2005a, 2006), Martínez Mitjans (2005), Tacca (2006a, 2006b, 2006c) dentre outros, são autores que tratam dos aspectos subjetivos e sociais implicados no processo de aprendizagem buscando contribuir com uma forma diferenciada de compreendê-los, do que trataremos a seguir.

### CAPÍTULO III

#### CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL

*“Somente a participação na existência dos seres vivos  
descobre o sentido no fundo do próprio ser”*

(BUBER, 1973)

Lev Semenovich Vigotski é considerado na literatura um grande teórico no campo da Psicologia. Seus estudos, orientados pelos pressupostos da psicologia e da filosofia marxista e influenciado pelo contexto político revolucionário da antiga União Soviética, ofereceram significativas contribuições marcando a elaboração de novas concepções sobre a psique humana. De acordo com Andrada (2006), “a Psicologia Histórico-cultural significou a superação da Psicologia sustentada no campo da filosofia de base idealista; bem como, no campo da ciência orientada pelo determinismo mecanicista e biológico” (p. 36), facilitando a compreensão da psique como um processo subjetivo, em que o social e o biológico não estavam mais dicotomizados, mas em dialética relação entre si (GONZÁLEZ REY, 2003a). Na perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural, parte-se das considerações de que o homem se constitui na interação com o meio, a partir das relações que estabelece com o outro e de que o meio é um espaço dinâmico, não amorfo e, portanto, em constante processo de mudança (ANDRADA, 2006).

Foi partindo de sua experiência como docente, que Vigotski inaugurou seus primeiros artigos em Psicologia tratando de temas como o método de ensino da literatura, o uso da tradução na compreensão da linguagem e a educação de cegos, surdos-mudos, retardados e crianças fisicamente deficientes. A partir daí, Vigotski passa a desenvolver estudos sobre o desenvolvimento humano, em que a pesquisa sobre a defectologia marca o início de seu trabalho na área (ANDRADA, 2006).

Conforme relata Andrada, o termo defectologia era utilizado tradicionalmente para “designar a ciência que estudava crianças com vários tipos de defeitos mentais e físicos” (p. 45). Apoiado nisso, Vigotski buscou recuperar a compreensão fortemente arraigada socialmente sobre o defeito, que justificava a exclusão da criança do seu meio, dando-lhe um novo formato. Segundo a autora, a Defectologia se constitui em uma das grandes

contribuições de Vigotski à área da Educação, por se colocar em oposição ao enfoque quantitativo no estudo das crianças com defeito.

Nesse estudo, Vigotski (1997) propõe que as leis que orientam o desenvolvimento humano são as mesmas para todos os sujeitos, quer sejam normais ou deficientes. No caso das crianças com defeito, o desenvolvimento é que ocorre de outro modo; ele acontece de maneira qualitativamente diferente. Assim, para o autor, as diferenças percebidas nos processos de desenvolvimento estão relacionadas à mediação do contexto social em que a criança está inserida, à especificidade da estrutura orgânica e psicológica e ao tipo de desenvolvimento da personalidade. Partindo dessas premissas, o autor elabora o estudo da defectologia para compreender como se dá o processo de desenvolvimento psicológico humano, em especial o desenvolvimento da criança deficiente.

Nessa obra, o autor discute as teorias psicológicas contemporâneas e critica o determinismo biológico que considera que o desenvolvimento humano transcorre de maneira linear e progressiva, dando maior ênfase aos aspectos biológicos do desenvolvimento. Em contrapartida a esse determinismo biológico, Vigotski (1997) propõe um novo paradigma de estudo, que leve em consideração a influência do papel histórico, cultural e social no desenvolvimento da criança com defeito.

Assim, Vygotski (1997) incentiva a investigação e não a avaliação, pois defende a necessidade de se superar as análises quantitativas e reducionistas promovidas pela ação do diagnóstico. Para ele não basta identificar o retardo mental e seu grau de manifestação, o importante é identificar como a criança utiliza seus processos psicológicos e instrumentos culturais, para poder, a partir disso, se compreender as formas de ação dela sobre o meio e sobre si, de modo a desencadear seu processo de aprendizagem e desenvolvimento. Essa investigação deve integrar o sujeito no contexto de suas relações, o que inclui, a nosso ver, considerar os processos de subjetivação da aprendizagem nos espaços sociais nos quais isso acontece. Cada ser é dotado de particularidades que somente a ele pertencem. Segundo a “lei dinâmica do desenvolvimento” postulada por Vygotski (1997) o sujeito, enquanto participante ativo do seu desenvolvimento, atribui um selo particular e irrepitível ao seu processo.

Nessa linha, pontua que se deve compreender a essência da deficiência, identificando os defeitos primários e secundários<sup>17</sup>, bem como a estrutura da personalidade da criança em questão, para a partir daí, poder se estabelecer uma prática educacional adequada a essa criança.

---

<sup>17</sup> A título de esclarecimento, os efeitos primários são aqueles diretamente relacionados ao defeito, enquanto que os secundários dizem respeito ao impacto do social do defeito sobre o indivíduo.

Para Vigostki (1997), o desenvolvimento segue regras únicas tanto para as crianças normais quanto para as deficientes, pois ele está diretamente relacionado à história de vida e à cultura na qual a criança está inserida. Assim, a forma como cada sujeito se desenvolve é singular, não fazendo sentido generalizar os achados e interpretações do desenvolvimento de uma criança específica às demais que compartilham do mesmo defeito ou que não o possui. Para Vigotski (1995, 1997), a distinção entre a criança de desenvolvimento “normal” daquela com “deficiência”, não se encontra nas proporções quantitativas do desenvolvimento, mas sim na especificidade da estrutura orgânica e psicológica. O que ocorre é que enquanto na criança normal os planos biológico e cultural se fundem em um todo único, na criança deficiente o traço fundamental é a divergência entre esses dois planos, que não se fundem, mas se desenvolvem em paralelo. Nessa perspectiva, a criança deficiente não possui um desenvolvimento quantitativamente inferior ao da criança normal, ela na verdade, desenvolveu-se qualitativamente diferente.

Nessa perspectiva, para o autor, a deficiência é forjada pelo contexto social, uma vez que o defeito gera a perda do *status quo* do indivíduo perante a sociedade, alterando o seu ajustamento no meio. Essa perda e a constante sensação de insuficiência experienciada pelo sujeito ante o defeito, se configura como um efeito secundário e gera nele o sentimento de inferioridade que mobiliza a formação dos mecanismos compensatórios.

O autor desenvolveu a tese dos mecanismos compensatórios para explicar a especificidade do desenvolvimento da criança deficiente. Para ele, o defeito se constitui numa força motriz que cria no organismo estímulos para a elaboração de uma compensação do defeito. Sobre a compensação Vigotski (1997) fala:

“Sempre e em todas as circunstâncias o desenvolvimento agravado por um defeito constitui um processo (orgânico e psicológico) de criação e recriação da personalidade da criança, sobre a base da reorganização de todas as funções de adaptação da formação de novos processos sobreestruturados, substitutivos, niveladores, que são gerados pelo defeito e pela abertura de novos caminhos para o desenvolvimento” (p.16).

Assim, o estudo da criança deficiente não deve estar limitado a determinar a insuficiência do defeito e a sua gravidade sobre o desenvolvimento. Ele deve estar voltado a compreender os mecanismos de compensação desenvolvidos pela criança para dar conta das limitações que o defeito impõe. Vigotski (1997) pontua a importância fundamental da compreensão dos processos compensatórios para a educação da criança deficiente. O conhecimento da peculiaridade do desenvolvimento dessa criança possibilita ao professor o

entendimento sobre a forma de intervenção pedagógica a ser dirigida no trabalho com ela. Esse trabalho deve estar orientado pelas possibilidades de compensação a serem desenvolvidas pela criança para dar conta das insuficiências geradas pelo defeito, ou seja, as dificuldades não devem ser atenuadas, mas sim fortalecidas através das possibilidades de compensação. Anache (2006) reforça essa compreensão enfatizando que para a realização do procedimento interventivo com a criança deficiente, é fundamental o conhecimento dos processos compensatórios utilizados pelo sujeito, que, por sua vez, são evidenciados no momento da avaliação. Para a autora, a completude da investigação se caracteriza pela identificação da zona de desenvolvimento proximal, que norteará as futuras intervenções pedagógicas com a criança.

Nesse sentido, para Vigotski (1997), o processo de investigação, e não de avaliação, que deve partir dos efeitos primários, e não dos secundários como tem ocorrido na prática. Investigar os efeitos primários do defeito, que são diretamente originários da deficiência, significa conhecer a gênese do processo de pensamento e desenvolvimento da criança, o que permite por sua vez, identificar a forma pela qual a criança elaborou seus mecanismos compensatórios. A investigação que é iniciada nos efeitos secundários está direcionada a compreender o impacto social do defeito na criança e isso corresponderia então a uma busca direta de compreensão dos mecanismos compensatórios sem compreender inicialmente a sua origem.

Partindo dessa compreensão, Vygotski (1997), antes dos autores anteriormente considerados, já criticava o emprego do diagnóstico com fins classificatórios, caracteristicamente descritivo, pautado nos sintomas apresentados pela criança. Para ele, esse diagnóstico se torna redundante, sem utilidade e, portanto, desnecessário, pois ele somente serve de instrumento de constatação de um sujeito de falta, que o caracterizará como tal, quer sejam, a falta sensorial, a falta motora, a falta verbal ou a falta cognitiva. A ele, não faz sentido o entendimento dos sintomas isoladamente, sem compreender as formas e os mecanismos do desenvolvimento e os processos de compensação da criança. O autor censura a carência de critérios científicos exatos para se conhecer verdadeiramente a deficiência. Segundo ele, não se deve recorrer à natureza dos processos psicológicos que caracterizam o atraso, mas sim, buscar compreender diretamente como se processou o desenvolvimento dessa criança (BORGES, 2002).

Vigotski (1995) critica o método de investigação empírico aplicado pela psicologia que tende a fragmentar o estudo das funções psíquicas em seus elementos fundamentais como se estes contivessem as características explicativas elementares de todo o psiquismo do

sujeito. Conforme o autor, outra dificuldade trazida pela psicologia na investigação do desenvolvimento humano é considerar os elementos culturais e biológicos como fenômenos de mesma ordem e regidos pelos mesmos princípios. Esse modelo de investigação não permite o estudo das funções psíquicas superiores, uma vez que estas não podem ser reduzidas a elementos embrionários, nem tampouco investigadas pela base empirista. Esse impedimento leva a uma compreensão do desenvolvimento pautada na concepção naturalista, que não é capaz de explicar as funções psicológicas superiores. Sobre isso, ele afirma:

“O conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores é ignorado pela psicologia infantil, que está obrigada a limitar necessariamente o conceito de desenvolvimento psíquico da criança ao desenvolvimento biológico das funções elementares que transcorrem em direta dependência da maturação cerebral como função da maturação orgânica da criança (p.18). O problema das funções psíquicas superiores é insolúvel tomando por base a psicologia empírica” (VIGOTSKI, 1995, p.20).

Entendendo que o desenvolvimento das funções psíquicas superiores (a saber o pensamento lógico abstrato, a atenção voluntária, a memória voluntária e lógica, a linguagem articulada intencional e simbólica, dentre outros) é dado a partir da relação dialética entre indivíduo e cultura, o modelo tradicional empírico de investigação psicológica não pode dar conta do entendimento do desenvolvimento de tais funções, logo não é capaz de responder a especificidade do desenvolvimento segundo a perspectiva histórico-cultural. Nesse raciocínio, há que se realizar uma reorganização no modelo de investigação, para que se possa alcançar o entendimento das singularidades de cada sujeito e todas as suas possibilidades de desenvolvimento.

Segundo Vigotski (1995, 1997) a psicologia deve buscar compreender as leis específicas do desenvolvimento cultural e psicológico. Para ele, “o desenvolvimento cultural se superpõe aos processos de crescimento, maturação e desenvolvimento orgânico da criança, formando com ele um todo” (1995, p. 36). Desse modo, compreender o que tem sido chamado de dificuldades de aprendizagem e desenvolvimento requer uma investigação ampla que transcenda o mero entendimento dos sintomas, os quais são entendidos por ele como apenas uma exteriorização dos processos internos. De acordo com a concepção histórico-cultural, compreender como se processa o desenvolvimento humano, requer o entendimento da situação social do indivíduo, a dinâmica da formação da criança, o papel do outro enquanto mediador do processo, o papel das condições externas sociais e culturais e o conteúdo interno psicológico da criança. A investigação deve dar conta de estabelecer as manifestações específicas de desenvolvimento para cada sujeito.

Assim, qualquer compreensão do processo de aprendizagem necessitaria ser pensada como um procedimento investigativo contínuo e flexível, e, portanto, não pautado na compreensão da homogeneidade da espécie humana, mas, ao invés disso, procurando a compreensão da ampla diversidade entre os indivíduos que determina a forma pela qual cada um se relaciona com os diferentes contextos sociais nos quais está inserido.

Partindo desse entendimento de Vigotski e de diversos outros autores, como González Rey, que também considera os aspectos singulares do desenvolvimento como eixo norteador da investigação dos processos de aprendizagem do sujeito, diferentes estudos que foram empenhados com o objetivo de se discutir estratégias de investigação que não carregassem em sua prática a classificação e a hierarquização de pessoas, visando inclusive minimizar as conseqüências oriundas do rótulo que ela imprime.

### **3.1. Prática Pedagógica e Relações Sociais: reflexões em torno da Teoria da Subjetividade.**

Em nome da objetividade e da neutralidade, durante um largo período, o estudo das categorias de sujeito e de processos subjetivos foi significativamente negligenciado. O tema da subjetividade, por exemplo, embora tenha sido muito discutido pela Psicologia desde os seus primórdios, inicialmente denominada por consciência, referia-se mais à uma entidade da psique do que relacionava-se a um complexo sistema de natureza subjetiva. Isso se deve à forte tendência positivista e racionalista que influenciou as ciências sociais, em especial a Psicologia, no final do século XIX (GONZÁLEZ REY, 1998, 1999b, 2003a).

Tal limitação epistemológica imposta pelo positivismo e pelo racionalismo comprometeu a compreensão do sujeito e dos processos educativos, que eram entendidos de forma fragmentada e mais direcionados aos métodos de ensino e de desenvolvimento que ao sujeito propriamente dito (GONZÁLEZ REY, 1998, 1999b, 2003a).

Foi com González Rey (2003a), sob as influências epistemológicas da concepção histórico-cultural desenvolvida por Vigotski e sucessores como Bozhovich, Rubstein e Abujanova, que a subjetividade ganhou especial atenção. Esse autor desenvolveu, já no final do século XX, uma teoria que nos permite compreender a constituição da subjetividade humana por um processo dialético das relações entre o social e o individual.

Sua teoria veio contribuir à superação de concepções tradicionais da psicologia fortemente instituídas ao longo dos últimos séculos, como as dicotomias mente-corpo, indivíduo-sociedade, cognitivo-afetivo, consciente-inconsciente e à composição de um

entendimento da subjetividade humana que integra estes elementos em um todo complexo não mais a-histórico, supra-individual, estático, universal, unidirecional, descritivo e fragmentado (GONZÁLEZ REY, 1998, 1999b, 2003b; 2005a; 2005c; AMARAL, 2006).

Assim, a **subjetividade**, desde uma perspectiva histórico-cultural, é para González Rey (1999b), “uma organização dos processos de sentido e significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua” (p. 108). A subjetividade assume nessa perspectiva os aspectos de recursividade entre exterior e interior, de processualidade, de complexidade, de historicidade e de singularidade. Isso significa dizer também, que a subjetividade possui um caráter de desenvolvimento contínuo, para o qual os momentos passados e presentes e as experiências dos diversos contextos de vida estão continuamente articulados possibilitando uma configuração móvel e dinâmica (TACCA, 2006c).

Nesse entendimento, a subjetividade não pode ser entendida a partir de fragmentações de processos psicológicos, formas de expressão e processos simples, mas sim enquanto processos de sentido e significação que compõem um todo complexo, multidimensional e recursivo. Não pode ser conhecida a partir das concepções tradicionais da Psicologia, nem tampouco pode ser compreendida em equivalência ao psicológico, uma vez que há processos comportamentais automatizados, no caso, aqueles involuntários, que não se caracterizam na complexidade da configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a; 2005c).

O autor caracteriza ainda a subjetividade em seu caráter contraditório, o que dificulta a suposição da regularidade na dinâmica da singularidade, em que se impõe uma impossibilidade de padronização teórica. Em suas palavras:

“compreende-se que um indivíduo possa ser simultaneamente moral e imoral, forte e fraco, profundamente agressivo e extremamente sensível, em dependência da articulação entre os sentidos subjetivos constituídos na sua história de vida e os momentos atuais relacionais de sua ação como sujeito” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 17).

A subjetividade possui ainda o caráter de ser um sistema em permanente desenvolvimento, no qual se produzem constantemente novos sentidos subjetivos, através das interações do sujeito com o seu meio, que passam a compor a sua configuração subjetiva (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Para este autor, a subjetividade se expressa em níveis diferentes de constituição, embora simultâneos: a subjetividade social e a subjetividade individual. O autor define a **subjetividade social** como

“um sistema integral de configurações subjetivas (grupais ou individuais), que se articulam nos distintos níveis da vida social, implicando-se de forma diferenciada nas distintas instituições, grupos e formações de uma sociedade concreta. Estas formas tão diferentes guardam complexas relações entre si e com o sistema de determinantes de cada sociedade concreta” (GONZÁLEZ REY, 1998, p. 21).

Por esta definição pode-se depreender o caráter heterogêneo e complexo proposto pelo autor para a subjetividade social, que não mais está definida pela externalidade, mas sim pela integração entre o individual e o social. É um sistema complexo, em que sua constituição não está associada apenas ao momento atual do indivíduo ou de uma instância social, mas sim à significação que o atual assume diante da constituição subjetiva histórica, quer seja social ou individual (GONZÁLEZ REY, 2003a).

Nessa compreensão, os processos sociais passam a ser compreendidos como processos implicados num todo complexo que constitui e é constituído pelos indivíduos que o formam, o que implica o seu caráter recursivo, não podendo ser, portanto, entendidos sob um referencial universalista, unilateral e fixo. Isso corresponde dizer que a formação da subjetividade social está relacionada às diferentes formas de interação entre o social e o individual, na qual ambos assumem um caráter ativo em sua configuração que pode constituir diversificadas formas, conforme a ação de um sobre o outro (GONZÁLEZ REY, 2003a).

O autor considera que, sendo um sistema complexo, a subjetividade social somente poderia assumir formas de organização igualmente complexas, em que os elementos de sentido provenientes de outros espaços sociais também se articulam na sua constituição, dada a recursividade entre subjetividades individual e coletiva.

González Rey (2003a) destaca que apesar da implicação recursiva da subjetividade individual na constituição da subjetividade social, a ação de um indivíduo somente acarreta contribuição à constituição desta última quando encontra correspondência nas ações dos outros membros constituintes desse grupo.

Para definir as formas de organização da subjetividade, social ou individual, o autor propõe a categoria **configuração**, que é definida como a

“integração de elementos de sentido e de significação que caracteriza a organização subjetiva de um âmbito da experiência do sujeito – e que assumem estruturas diferentes no curso de suas ações – como configurações

subjetivas que representam a unidade fundamental para o estudo da personalidade” (GONZÁLEZ REY, 2005c, p. 18).

A categoria de configuração vem trazer a característica de unidade à subjetividade, se opondo ao entendimento dos processos psicológicos sob o princípio da separabilidade, sob o qual a compreensão dos fenômenos psíquicos se dá através da sua redução em suas partes elementares constituintes. Assim, como dito anteriormente, a configuração subjetiva representa a articulação entre os diferentes momentos de vida do sujeito e de seus recursos subjetivos, que se organizam e constituem a subjetividade (GONZÁLEZ REY, 2005c).

Por **subjetividade individual** o autor a entende enquanto uma “influência complexa e altamente diferenciada a nível individual, através da qual o social adquire um sentido subjetivo, passa a ser parte integrante da personalidade e deixa de ser uma dimensão externa a ela” (GONZÁLEZ REY, 1998, p. 21). Uma vez que a subjetividade individual se constitui em espaços sociais historicamente constituídos, em sua gênese estão os espaços constituídos da subjetividade social que antecederam a constituição do sujeito psicológico (GONZÁLEZ REY, 2003a).

Já nesta categoria, o autor ressignifica o subjetivo até então proposto pela Psicologia, entendendo-o num processo constitutivo dialético recursivo entre social e individual.

Na recursividade entre as duas formas de subjetividade, para González Rey (2003a), a constituição da subjetividade individual, oportuniza novos processos de subjetividade social e novas redes de interação que desencadeia momentos de transformação nas formas anteriores de funcionamento dessa subjetividade. Assim, por estar integradas aos sistemas sociais, os processos de subjetivação individual se expressam em ambos os sistemas de subjetividade - individual e social – e desencadeiam conseqüências diversificadas que se integram também em ambos os sistemas.

Assim, esses processos de subjetividade social e individual expressam-se como “momentos contraditórios que se integram de forma tensa na constituição complexa da subjetividade humana, que é inseparável da condição social do homem” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 206). Assim um sujeito só pode ser compreendido na dimensão processual permanente, considerando a malha social da qual participa, em que os processos individuais são momentos sociais, que se constituem reciprocamente. Entretanto, essas relações entre o individual e o social se dão de forma contraditória, uma vez que a subjetividade individual, constituída num sujeito ativo de trajetória histórica única, gera sentidos e configurações que, por sua vez desencadeiam novas configurações que se convertem em elementos contraditórios

ao *status quo* dominante no espaço social. São os momentos de contradição entre o individual e o social que permitem o desencadear dos espaços de transformação e desenvolvimento

Nessa constituição recíproca, González Rey (2003a) considera que a “ação dos sujeitos implicados em um espaço social compartilha elementos de sentidos e significados gerados dentro desses espaços, os quais passam a ser elementos da subjetividade individual” (p. 207).

Sendo a escola um espaço social, que constitui e é constituído por indivíduos, podemos pensar nas implicações e aplicações da Teoria da Subjetividade de González Rey no cenário educativo e na constituição dos processos de aprendizagem. Contudo, apesar deste autor considerar que a dimensão subjetiva está intrinsecamente relacionada aos processos educativos, ele não desenvolveu especificamente uma teoria sobre a aprendizagem. Na verdade, ele oferece, em seus trabalhos, algumas contribuições ao tema partindo de sua perspectiva teórica.

O autor reflete sobre o atual modelo de educação, ponderando que nos dias atuais ele está voltado a uma visão de aprendizagem descritivo-reprodutiva, na qual o aluno é desestimulado à reflexão e à criação. “O termo aprendizagem é reduzido à reprodução de um saber dado, pelo que a aprendizagem se dissocia do desenvolvimento humano e passa a ser representada apenas em uma dimensão cognitivo-reprodutiva” (GONZÁLEZ REY, 2006, p.31).

Discordando desse modelo educativo, o autor considera que a educação deveria estar voltada para um processo de produção de conhecimento, que é personalizado a partir da representação que o indivíduo faz do material que aprende mediante seu posicionamento com seus sentidos subjetivos. Nas palavras do autor, “o aluno deve passar da compreensão de um tema à elaboração de novos conhecimentos, a partir do modelo teórico que se desenvolve como unidade subjetiva do aprender” (GONZÁLEZ REY, 2006, p.41). A aprendizagem passaria, então, a ser concebida como um processo subjetivo e complexo, diferenciado para cada sujeito concreto a partir da elaboração individual de sentido e significado (GONZÁLEZ REY, 1999b, 2003b).

No entendimento do autor, o **sentido subjetivo** é “um tipo de unidade auto-organizada da subjetividade que se caracteriza por uma integração de significados e processos simbólicos em geral e de emoções, nas quais um elemento não está determinado pelos outros, embora tenha a capacidade de evocar outros” (GONZÁLEZ REY, 2004, p. 17).

Para o autor, o sentido subjetivo permite a representação das experiências do sujeito em diferentes sentidos, sendo responsável pela expressão das suas experiências histórico-

sociais em nível psíquico. Nesses moldes não se pode predizer um sentido. Ele é subversivo, não se subordina à lógica racional externa e se impõe à racionalidade do sujeito. Ele pode transitar nos planos consciente e inconsciente, até mesmo de maneira contraditória (GONZÁLEZ REY, 2003a).

Esta compreensão do sentido subjetivo nos apresenta o permanente aspecto de recursividade entre emoções e significados na constituição subjetiva que se coloca através da experiência histórico-social do sujeito.

Esse conceito implica uma compreensão singular, única, para cada sujeito que não permite interpretações universais a cerca dos processos psíquicos. Por não aceitar uma lógica universal, a elaboração do sentido subjetivo e seu entrelaçamento e desdobramentos com a configuração subjetiva já existente do sujeito pode assumir múltiplas organizações, as quais vão estar diretamente relacionadas a história de vida e ao contexto social em que o indivíduo interage (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Para González Rey (2005a), a lógica estímulo-resposta dominante em grandes correntes da Psicologia não é, portanto, capaz de dar conta do conhecimento do sujeito e de sua subjetividade, o que pressupõe uma atividade construtivo-interpretativa permanente, em que a história de vida e a combinação singular dos sentidos devem ser cuidadosamente consideradas. Nessa compreensão, o investigador, ou seja, aquele que busca o conhecimento sobre o sujeito, deve estar atento aos indicadores que fornecem pistas para a compreensão dos sentidos, já que estes nunca se expressam em formas terminadas (GONZÁLEZ REY, 2005a).

Um **indicador** é para González Rey (2005a), “uma unidade de significação constituída pelo pesquisador, a qual está acima da informação disponível e sobre a qual se pode elaborar uma hipótese que permita dar seguimento a um eixo de significação no processo de construção teórica” (p. 48)

Assim, para González Rey (1998) o processo de aprendizagem está condicionado tanto pelo aluno enquanto sujeito na construção do conhecimento, quanto pelo contexto cultural no qual ele está inserido, sendo nessa inter-relação que ela deve ser compreendida.

A aprendizagem é entendida por González Rey (2006), como singular e desenvolvida por meio de uma prática dialógica. Singular porque implica a compreensão do aluno enquanto sujeito do processo, valorizando suas experiências e idéias. Dialógica porque requer a existência de um espaço de diálogo em sala de aula que promova participação ativa e reflexiva do aluno sobre a produção do conhecimento. O espaço dialógico possibilita a produção de sentido subjetivo sobre o conteúdo aprendido, sentido o qual está relacionado

tanto às condições do sujeito, quanto à dinâmica de sala de aula e à estratégia pedagógica empregada, garantindo a efetividade do processo de aprendizagem.

Tacca (2006a) contribui a essa reflexão apontando que o professor, na elaboração desse espaço dialógico, deve pensar estratégias pedagógicas que, integradas na relação social, possibilitem-lhe o conhecimento sobre o pensamento do aluno, sobre suas emoções e sobre a unidade existente entre afeto e cognição, o que implica em lançar mão de recursos que permitam pensar com o aluno de maneira a oferecer-lhe subsídios à significação de sua aprendizagem.

Ainda segundo a autora, é pela relação social, por meio dos processos comunicativos, que o conhecimento é construído. É nesta relação que o aluno, enquanto sujeito do aprendizado, se posiciona perante o conhecimento a ser aprendido estabelecendo uma interação que constitui um todo único impassível de dicotomização.

Na perspectiva de Tacca (2004) os espaços relacionais vão para além da função de comunicar mensagens. É nesse espaço que as trocas ocorrem e permitem a “participação ativa do sujeito no convívio social que gera e integra os processos de desenvolvimento que se fazem presentes na ‘constituição subjetiva’ de cada um dos atores sociais” (p. 105). Assim, o espaço relacional é condição para a aprendizagem, pois permite ao professor, através do emprego de processos comunicativos efetivos, conhecer o pensamento do aluno e interferir sobre ele, permitindo-lhe conduzir a criança à significação e elaboração do seu conhecimento.

Nos espaços relacionais, através dos processos comunicativos, outra oportunidade é viabilizada: a possibilidade de perceber a alteridade nos processos de aprendizagem. Dar espaço à alteridade significa permitir o encontro com o outro, um encontro autêntico, responsável e dialógico. Significa reconhecer o espaço “entre” pessoas e valorizar aqueles que participam desse convívio, o que pode se tornar determinante na qualidade das experiências vividas e trocadas em sala de aula (TACCA, 2004). Tacca (2006a) afirma que

“para o professor inclinado a ir ao encontro de seus alunos, confirmando-os como pessoas, interessa obter um conhecimento íntimo destes, valorizando-os e aceitando-os como pessoas, o que antecede a escolha dos modos de intervenção, pois eles só se farão eficazes se estiverem organicamente coordenados com o educando como um ser integrado e total” (p.110).

Ainda sobre os processos comunicativos, González Rey (1999b, 2003b) afirma que eles são fundamentais à aprendizagem, cuja qualidade é determinante sobre a reflexão, sobre a tomada de posições e sobre a elaboração dos sentidos subjetivos e dos significados do processo de aprender, reivindicando o caráter criativo e produtivo no sujeito aluno.

Nesse sentido, uma aprendizagem padronizada que valoriza a reprodução daquilo que está sendo ensinado não desenvolve a elaboração dos sentidos subjetivos do conteúdo pelo aluno, o que para o autor é fundamental para o acontecimento de um aprendizado que propicie a reflexão, a dúvida, a significação do material aprendido (GONZÁLEZ REY, 2003b, 2006).

Os sentidos subjetivos que se desenvolvem no contexto educacional se tornam indissociáveis de sua subjetividade, que por sua vez, está intimamente ligada ao processo de aprender. Nas palavras de González Rey (2006):

“Aprender é toda uma produção subjetiva cuja qualidade não está definida apenas pelas operações lógicas que estão na base desse processo (p. 37). O sistema dentro do qual funciona a operação não é apenas um sistema lógico-cognitivo, mas um sistema de produção de sentido subjetivo que é parte essencial da operação intelectual complexa de produção de conhecimento, da aprendizagem de novos sistemas de ação intelectual, no que uma operação concreta é apenas uma ferramenta, mas não a condição que assegura a produção de um sistema de conhecimento” (p. 36)

Sendo constituintes e constituídos da subjetividade, os sentidos subjetivos também não podem ser compreendidos por meio de uma dissociação entre cognição e afeto, uma vez que, formando eles uma unidade, “não existe pensamento que não seja motivado e não existe motivo sem pensamento” (TACCA, 2006c, p. 72).

Dessa forma, o momento central da aprendizagem está na reflexão e produção de idéias. “O sujeito só vai desenvolver-se na tensão da sua produção singular ante a possibilidade de alimentar com sua experiência o que aprende e de alimentar o seu mundo com aquilo que aprende” (GONZÁLEZ REY, 2006, p.32).

O autor pontua que os sentidos subjetivos são sistemas motivacionais do aluno e permitem o seu envolvimento afetivo com o conteúdo aprendido. As emoções e a motivação não estão, portanto, externas ao processo de aprender como há muito foi preconizado, mas são intrínsecas ao sujeito.

Estes sentidos não têm relação apenas com o momento atual que a criança está vivendo, mas sua origem está nos diversos contextos e situações de vida e são resgatados no momento do aprender. Nesse sentido, é imprescindível ao professor ter esses sentidos como base do processo de ensino-aprendizagem.

Para González Rey (1999b), entender a aprendizagem enquanto um processo de produção de conhecimento requer a consideração da complexidade da condição subjetiva nela presente. Isso requer a compreensão dos sentidos subjetivos do aluno que expressam sua história de vida, sua experiência pessoal subjetivada em sua personalidade e os momentos constitutivos de sua subjetividade social. Tacca (2006c) contribui a essa compreensão

afirmando que a análise, compreensão e interpretação da aprendizagem somente podem ocorrer na integração do individual com o social, quando os sentidos subjetivos produzidos pelo sujeito frente ao objeto de conhecimento assumem especial relevância nesse processo.

Assim, o processo de aprendizagem e desenvolvimento necessita ser compreendido como um procedimento investigativo contínuo e flexível, que busca, não a compreensão da homogeneidade da espécie humana, mas a compreensão da ampla diversidade entre os indivíduos que determina a forma pela qual cada um interage com os diferentes contextos sociais nos quais está inserido.

González Rey (2005a) contribui afirmando que somente através do estudo do sujeito concreto é que se pode compreender a combinação singular dos sentidos subjetivos que podem estar relacionados a aprendizagem, pois a tendência padronizadora leva a não subjetivação do sujeito, ou seja, à não valorização da complexidade da subjetividade individual.

O estudo do sujeito concreto também permite a elaboração de estratégias pedagógicas adequadas à subjetividade, à aprendizagem e ao desenvolvimento de cada aluno (TACCA, 2006a; 2006b), pois conforme nos aponta Mitjans Martínez (2005)

“a análise das principais configurações subjetivas da criança (...), dos sentidos subjetivos associados à escola e ao processo de aprender, seus pontos fortes e suas habilidades são, sem dúvida, elementos essenciais para estruturar estratégias educativas personalizadas que contribuam com sua aprendizagem e desenvolvimento” (p. 103).

Considerar o aluno enquanto um sujeito implica analisar sua condição histórica, colocando-o numa posição central da relação dialógica entre o social e o individual (GONZÁLEZ REY, 2003a, 2001). Nas palavras do autor:

“A definição de um homem constituído subjetivamente em sua própria história, em que o sentido aparece como registro emocional comprometido com os significados e as necessidades que vão desenvolvendo-se no decorrer de sua história, fazem da categoria sujeito uma peça-chave para entender os complexos processos de constituição subjetiva e de desenvolvimento, tanto dos processos de constituição subjetiva e de desenvolvimento, tanto dos processos sociais como dos individuais” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 235).

Tacca (2006c) compartilha dessa compreensão afirmando que o ato de ensinar requer o conhecimento da história constitutiva da configuração subjetiva do aluno enquanto sujeito de sua aprendizagem de modo a compreender de que forma afeto e cognição estão relacionados com esse processo.

Nessa perspectiva, a categoria **sujeito** assume o significado de

“expressão viva e socializada do indivíduo concreto que não é simplesmente um portador de sua personalidade, mas um ator ativo em um cenário social concreto, dentro do qual gera e constrói novas dimensões desse próprio espaço. Ele está determinado, mas por sua vez é determinante de seu próprio desenvolvimento” (GONZÁLEZ REY, 1999a, p. 107)

Nessa perspectiva o sujeito assume as dimensões de ser um indivíduo consciente, ativo, atual e interativo sendo que, em todas elas, ele emerge como sujeito de linguagem e pensamento. Esses processos se expressam em conformidade com o estado emocional de quem os emite, o que dá à emocionalidade o espaço de condição permanente na definição do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003a). Ele existe a partir da tensão da ruptura que gera a elaboração de novos sentidos subjetivos que passam a integrar ou reconfigurar as configurações subjetivas já existentes (GONZÁLEZ REY, 2005a).

As emoções assumem, nessa teoria, uma estreita relação entre o sujeito e a ação, na qual elas se colocam como condição da atividade humana no domínio da cultura (GONZÁLEZ REY, 2003a). Elas “representam estados de ativação psíquicas e fisiológicas, resultantes de complexos registros do organismo ante o social, o psíquico e o fisiológico” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 242). Para o autor, a relação entre os registros emocionais atuais com os registros anteriores tem papel fundamental na definição do sentido subjetivo da emoção.

Recorrendo a Davidov (1999 apud GONZÁLEZ REY, 2003a), González Rey (2003a) afirma que a emoção capacita a capacidade decisória do sujeito para definir o começo de uma atividade e os meios nela empregados, sejam físicos, morais ou espirituais e acrescenta ainda que ela define a disponibilidade do sujeito para a ação e a qualidade da realização da atividade.

Assim, para estudar a aprendizagem na perspectiva de sujeito subjetivo, se faz necessária a consideração das emoções geradas nesse processo e nos diferentes espaços sociais que constituem a sala de aula, que por sua vez constituem momentos de sentido do sujeito dentro desse espaço, de modo a se identificar a relação entre emoção e aprendizagem, motivação e significação subjetiva do conhecimento, que se configuram como elementos intervenientes nesse processo.

Na integração das emoções, emerge a necessidade. González Rey (2003a) define a **necessidade** como “o estado afetivo que aparece pela integração de um conjunto de emoções de diferentes procedências no curso de uma relação ou de uma atividade realizada” (p. 245).

Ela está associada ao processo do sujeito no conjunto de suas ações sociais e atua como produtora de sentido quando associada à ação do sujeito em uma atividade nas suas diferentes ações e práticas sociais, conferindo-lhe um caráter de variabilidade.

A necessidade difere de motivo, que se configura num caráter mais estável na personalidade em que participam os núcleos de sentido que atravessam as ações do sujeito (GONZÁLEZ REY, 2003a). Os **motivos** “representam configurações subjetivas, que, quando integram na configuração, definem novos sentidos associados ao funcionamento integral da configuração, com o que os sentidos que se integram nela perdem sua especificidade e nexos anteriores” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 246). Para o autor, o motivo representa um estado ativo dentro de um conjunto de elementos de sentido em que a história de vida do sujeito e o contexto cultural em que vive estão associados. Isso corresponde dizer que os motivos significam complexas integrações de elementos subjetivos que não se encerram na atividade atual do sujeito.

O autor considera ainda que é pela ação do sujeito que a subjetividade individual se expressa, o que se coloca como elemento essencial de compreensão desse sistema que permanece em constante desenvolvimento. Assim, é no momento de ação, enquanto o aluno interage com o conhecimento, que o professor pode compreender a subjetividade do aluno e seus processos de pensamento e aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2003a).

Uma forma de interação do sujeito com o espaço social que merece especial atenção quando se pensa nos processos de aprendizagem, diz respeito a dominação progressiva do indivíduo sobre os espaços sociais e sobre as estratégias de ação pessoal. Esse domínio o conduz a operar sobre uma complexidade cada vez maior, impulsionando a construir novas possibilidades de interação, não se limitando somente às possibilidades já conhecidas e dominadas por ele (GONZÁLEZ REY, 2003a). Segundo González Rey (2003a), ante situações inovadoras e em decorrência da alta mobilidade psicológica, o sujeito, ao buscar elaborar novas formas de interação com o meio, entra em conflito com a sua subjetividade já constituída, o que o leva a gerar novos sentidos subjetivos, definindo novos espaços e estratégias de interação. Nas palavras do autor, “o sujeito representa um momento de contradição e confrontação não somente com o social, mas também com sua própria constituição subjetiva que representa um momento gerador de sentido de suas práticas” (GONZÁLEZ REY, 2003a, p. 240).

Assim podemos pensar que o professor deveria interagir com o aluno de modo a identificar essas estratégias de dominação do espaço social e de ação pessoal, para com isso,

elaborar suas intervenções pedagógicas junto ao aluno que se caracterizem como motivadoras e propulsoras da reflexão e criação do conhecimento trabalhado.

González Rey (2006) sugere uma possibilidade de mudança no cenário educativo, a modificação na perspectiva do posicionamento do aluno enquanto sujeito da aprendizagem, como uma alternativa de reestruturação no modo de se compreender o processo educativo. Nessa perspectiva o autor considera que esse resgate implica na consideração da complexidade de sua subjetividade, com todos os seus elementos constituintes. Destacar os aspectos subjetivos da aprendizagem significa evidenciar o caráter singular do processo compreendendo-o enquanto uma prática dialógica. Para o autor, isso significa dizer que o caráter singular da aprendizagem está relacionado a uma reflexão da prática docente de modo a propiciar um ensino que não mais priorize a posição reprodutiva do aluno, mas o leve a posicionar-se com suas experiências e idéias no ambiente da sala de aula. Tal prática, somente será possível através do desenvolvimento de um espaço relacional que respeite o sujeito aluno. Esse espaço deve ser caracterizado pelo diálogo que estimulará o aluno à reflexão.

Pensar a educação na perspectiva da subjetividade implica numa proposição de modificação também do papel do professor. De transmissor de conhecimento, ele passa a assumir a função de facilitador da aprendizagem, envolvendo o aluno nesse processo através do estabelecimento da relação dialógica (MITJÁNS MARTÍNEZ, 1997 apud GONZÁLEZ REY, 2006; GONZÁLEZ REY, 2003b).

O professor deve, também, reconsiderar a avaliação que necessita ser personalizada, de modo a levar o docente a compreender os aspectos ainda não dominados pela criança. Isso implica numa ressignificação do papel do erro na aprendizagem, pois mesmo quando a resposta do aluno não está em acordo com o conteúdo discutido, o que passa a ser valorizado é a compreensão, a argumentação, a elaboração e a construção realizada pelo aluno. Nesse raciocínio, o erro passa então a assumir uma função positiva, norteadora da investigação do professor que pode sugerir os caminhos, as falhas, as necessidades do aluno para a superação das possíveis dificuldades evidenciadas no processo ensino-aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2006).

Outro aspecto apontado por González Rey (1999b) diz respeito à transcendência do espaço coletivo e estático de sala de aula. A presença da prática participativa e dialógica entre aluno e professor, bem como entre alunos deve ser estimulada, para que, o sujeito implicado neste contexto de relações, tenha favorecido o espaço de desenvolvimento de sua subjetividade. As diferenças individuais também devem estar presentes e serem estimuladas,

de maneira que se favoreça o desenvolvimento das características próprias de cada aluno, em sua condição de sujeito individual.

A compreensão da subjetividade do aluno pelo professor pode ainda permitir o esclarecimento de diversas questões que podem estar intimamente correlacionadas às chamadas dificuldades de aprendizagem. Sobre isso, González Rey (2006) esclarece:

“recuperar o sujeito que aprende implica integrar a subjetividade como aspecto importante desse processo, pois o sujeito aprende como sistema e não só como intelecto (...) Os sentidos subjetivos constituem verdadeiros sistemas motivacionais que – diferente das teorias mais tradicionais de motivação - permitem-nos representar o envolvimento afetivo do sujeito em uma atividade, não apenas pelo seu vínculo concreto nela, mas como produção de sentidos que implica em uma configuração única (...) Daí a importância de considerar o sujeito que aprende na complexidade de sua organização subjetiva, pois os sentidos subjetivos que vão se desenvolvendo na aprendizagem são inseparáveis da complexidade da subjetividade do sujeito” (p.33-34).

Mitjáns Martínez (2005) contribui afirmando que muitas das dificuldades de aprendizagem podem ser decorrentes dos processos de subjetivação dos elementos de raça, gênero, classe social etc que se apresentaram no decorrer da história de vida e nos espaços sociais do aluno e que se constituíram como elementos da sua subjetividade individual.

Isso quer dizer que o estudo dos processos educativos deve considerar a complexidade da relação dialógica entre as subjetividades social e individual no contexto escolar e de sala de aula, bem como a produção de sentido pelo aluno, pois a dicotomização ou desconsideração desses elementos pode gerar a expressão de diversos conflitos e dificuldades de aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 1998, 2003b). Contudo, para González Rey (1999b) esse estudo e o próprio processo educativo são práticas que devem compor uma relação interdisciplinar entre professor e psicólogo indissolúvel, uma vez que ambos são agentes presentes na subjetividade social constituinte da subjetividade individual do aluno.

De fato, analisando as contribuições da teoria da subjetividade à educação, depreende-se que, mais importante que desenvolver o interesse do aluno pela busca do conhecimento, ou propiciar estratégias metodológicas que valorizem os conhecimentos prévios e as experiências de vida trazidas pela criança ao contexto de sala, ou modificar a proposta de avaliação valorizando o erro, dentre tantas outras sugestões oferecidas por González Rey (2006), é elementar a compreensão do aluno enquanto sujeito que elabora um sentido subjetivo sobre sua aprendizagem, que é singular e irrepetível.

Entretanto, colocar essa reflexão em prática na realidade escolar requer mais que um esforço por parte dos profissionais em empenharem-se a desenvolver essa proposta de ação. Requer acima de tudo, uma mudança na subjetividade social da instituição escolar (MITJÁNS MARTÍNEZ, 2005). Talvez uma mudança de paradigma epistemológico que norteie as ações pedagógicas nas escolas. Como pontua Mitjás Martínez (2005), “a nova situação proposta [falando sobre a inclusão] implica mudanças de atuação impossíveis de serem pensadas sem as necessárias mudanças de concepções, seja no plano teórico, no prático – profissional e, inclusive, no ideológico” (p.98). O paradigma que conduz hoje o processo educacional não permite essa compreensão de homem e de elaboração de conhecimento. Seria necessária então, a promoção de uma atitude reflexiva também no professor, com o objetivo de levá-lo a perceber as atuais incongruências escolares e a refletir sobre as possibilidades de solução da problemática, para a partir daí, se introduzir esse novo referencial epistemológico. Apresentar aos professores essa nova concepção sem ao menos rachar a cristalização das práticas educacionais imperativas na atualidade, seria o mesmo que remar contra a maré.

Entretanto, esta não é uma tarefa fácil. Antes de tudo, para se propor qualquer alternativa de superação das atuais dificuldades verificadas no contexto educacional, a identificação do modo pelo qual o professor percebe e age sobre o atual cenário educativo se torna imperativa. Assim, neste trabalho, buscar-se-á a possibilidade de verificar de que maneira a perspectiva da investigação da singularidade, do sentido subjetivo, da subjetividade etc, pode estar presente na sala de aula alcançando o professor e o aluno e atuando na direção da superação do fracasso escolar.

## CAPÍTULO IV

### O PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA INFORMAÇÃO

#### 4.1. Objetivos

Considerando as críticas, os estudos e as discussões sobre o tema do diagnóstico psicopedagógico, pensamos ser necessário uma investigação sobre a forma como o professor conhece o processo de aprendizagem de seu aluno, uma vez que entendemos que em seu cotidiano escolar ele vivencia diferentes situações que lhe permitem identificar e compreender a forma pela qual o aluno desenvolve seu pensamento e constrói seu conhecimento, ultrapassando os limites formais de um diagnóstico.

Assim, o presente projeto de pesquisa foi edificado com o objetivo de identificar as ações empregadas pelo professor na sua ação pedagógica para investigar a aprendizagem de seus alunos, bem como identificar se ele insere nessa investigação, a consideração das singularidades subjetivas dos alunos implicados nesses processos.

Como desdobramentos desse objetivo, tem-se por intenção:

- identificar as concepções das professoras a respeito da avaliação;
- verificar de que forma o diagnóstico psicopedagógico subsidia a prática pedagógica em sala com o aluno-queixa;
- compreender como as professoras percebem o aluno em sua especificidade e singularidade;
- perceber como o especialista se constitui em colaborador ao professor.

#### 4.2. Procedimentos Metodológicos

Para conhecer a forma como o professor age investigando o processo de aprendizagem do aluno, só poderíamos assumir uma epistemologia qualitativa, tal como propõe González Rey (2002; 2003c; 2005b), o que implica ver a realidade na sua dinâmica constituída. Tendo em vista nosso objeto de estudo e os processos nele implicados, posturas epistemológicas que

padronizam instrumentos e respostas dos sujeitos não seriam suficientes para alcançar a compreensão das formas mais complexas de expressão do sujeito em sua aprendizagem..

Para isso, tomamos por referência a escola pública onde os casos de fracasso escolar eclodem com grande frequência e relevância e que nessa rede existe o atendimento especializado específico discutido neste trabalho. Pensando nisso, foi em uma escola do Ensino Fundamental da rede pública oficial de ensino do Distrito Federal que essa pesquisa se realizou.

Para a escolha da escola a ser pesquisada, a participação da pesquisadora nesse sistema de ensino e um anterior conhecimento sobre os alunos em situação de fracasso escolar tiveram um relevante significado. Isso porque, a diversidade de informações disponíveis sobre esses alunos, acerca de seus diferentes contextos sociais, familiar e educacional, bem como de seu processo de escolarização, facilitaria uma compreensão mais completa de todas as circunstâncias que envolvem a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos. Além disso cumpriria a necessidade de envolvimento prévio com o campo empírico para o conhecimento das especificidades do contexto em que a pesquisa se desenvolveria, como princípio para a sua realização (GONZÁLEZ REY, 2005b).

Ao iniciar a pesquisa, após a anuência da Regional de Ensino, um contato específico com a direção da escola foi estabelecido visando a apresentação do trabalho a ser realizado e o seu acolhimento. Nesse momento também foi feito um levantamento de informações sobre a escola, sua clientela e seus professores, assim como já foi feita uma proposta de organização do momento investigativo, ou seja, dos encontros que seriam desenvolvidos com os professores que iriam participar da pesquisa.

Na constituição do cenário inicial da pesquisa, conforme propõe González Rey (2003c), foi planejado um encontro com todos os professores da escola para o dia de coordenação coletiva<sup>18</sup> na Instituição. Nesse dia, então, a pesquisadora e a pesquisa foram apresentadas buscando viabilizar a aceitação do estudo por parte das profissionais. Nesse momento, toda a pesquisa foi explicitada, sendo aberto um espaço para a interposição de dúvidas e questionamentos a respeito da mesma. Foi esclarecido ainda que a participação seria de caráter espontâneo ou voluntário.

Na ocasião, as professoras perguntaram sobre o período de realização da pesquisa, dias e horários que precisariam ser disponibilizados para tal. Diante disso, a pesquisadora informou a programação e previsão de duração da pesquisa, bem como dos procedimentos até

---

<sup>18</sup> A coordenação coletiva é o momento em que todos os professores se encontram em mesmo dia e horário para atividades de planejamento pedagógico.

então planejados, sugerindo que o dia e horário dos encontros do grupo fossem aqueles que pudessem contemplar a realidade funcional da maioria. Nas condições apresentadas pela pesquisadora, as professoras, de forma unânime, se disponibilizaram para a participação, solicitando apenas que os encontros fossem realizados na última hora do dia de coordenação coletiva, de modo que as atividades de planejamento pedagógico pudessem ser mantidas como de costume. Com essa negociação, foi possível garantir a realização desse procedimento inicial da pesquisa, abrindo-se um canal de diálogo entre os docentes e pesquisadora, o que foi muito importante para a realização da pesquisa em sua parte empírica.

A pesquisa de campo foi pensada para acontecer a partir de duas etapas distintas, porém relacionadas entre si, na medida em que a primeira ofereceria, dentre outras informações, aquelas necessárias à constituição da segunda.

A primeira etapa foi realizada com o objetivo de investigar crenças valores e concepções dos professores que estariam na base de sua ação educativa e pedagógica. Considerou-se que seria mais conveniente investigar esses aspectos com um grupo de professores na situação de discussão focal dos temas implicados na pesquisa. Essa estratégia permitiria que as análises interpretativas relacionadas com os dois primeiros objetivos propostos, ganhassem maior consistência.

A segunda etapa visou uma verticalização no trabalho pedagógico do professor com seus alunos com uma exploração das relações sociais estabelecidas. O foco desta etapa estava nas formas como os docentes avaliavam seus alunos, acompanhavam os processos de aprendizagem, consideravam as especificidades, singularidades e aspectos subjetivos do aprender e quais os objetivos que apareciam compondo sua intervenção e ação docente. Nessa etapa dois procedimentos integraram a pesquisa. Um deles foi a observação do cotidiano da sala de aula considerando a turma em seu conjunto e o segundo foi a organização um grupo de alunos com defasagens nos conteúdos escolares para se acompanhar de forma mais específica o professor e alunos na situação de ensino-aprendizagem, a partir de tarefas pontuais selecionadas. Esse momento foi pensado também como uma oportunidade de trocas entre professor-pesquisador, incluindo planejamento, execução e avaliação dos resultados apresentados pelos alunos, o que oportunizou reflexões e compreensões de como o especialista, no caso o pesquisador, pode se constituir em um colaborador do professor,

Dessa forma, a primeira etapa realizada no período de 06.03.2007 à 15.05.2007, aconteceu a partir da formação de um grupo de professores das séries iniciais do Ensino Fundamental. O contorno do grupo em professores de séries iniciais se deu em função de ser nessa fase da escolarização que muitas crianças vivenciam com maior contundência a

experiência do fracasso escolar, ocasionando uma demanda também maior de encaminhamentos à avaliação psicopedagógica, e também porque, na dinâmica pedagógica dessas séries, o professor possui um espaço mais sistematizado de acompanhamento do processo de aprendizagem de seu aluno.

Assim, participaram em toda a primeira etapa da pesquisa, 10 professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental, sendo 01 professora de educação Infantil, 02 professoras de 1ª série, 03 professores de 2ª série, 02 professoras de 3ª série e 02 professoras de 4ª série, além da coordenadora pedagógica e orientadora educacional que também se propuseram a participar dos encontros. Dessas duas últimas, apenas a coordenadora possui formação para a docência.

A constituição desse grupo de professores ocorreu na oportunidade da apresentação da pesquisa e pesquisadora ao corpo docente dessa escola. Nesse momento, foram acordados os dias, horários e duração de encontros e da pesquisa, estabelecendo-se que os encontros seriam realizados semanalmente, às terças-feiras, dia de coordenação coletiva, já que este era o único dia da semana em que todas as professoras se encontram reunidas em um mesmo local durante todo o turno vespertino. A duração dos encontros foi acordada em 1 hora e 30 minutos, a partir das 15 horas. Foi esclarecido, ainda, que se estimava acontecer entre 04 e 06 encontros, mas que isso se definiria de acordo com o andamento das discussões.

Constituído o grupo, foi realizada a primeira etapa do trabalho na qual, no objetivo de criar espaço de comunicação, oportunizou-se a discussão das temáticas relacionadas com a pesquisa. De acordo com González Rey (2002; 2005b), a compreensão da pesquisa enquanto um processo dialógico é característica relevante na epistemologia qualitativa.

Nessa perspectiva, criou-se a oportunidade de momentos de discussões e comunicação, para que os sujeitos pudessem expor de forma livre suas diferentes formas de pensar, manifestando-se crítica e criativamente suas concepções.

Nesse grupo, as professoras encontraram um espaço para conversar de forma reflexiva sobre as temáticas referentes aos diferentes aspectos de sua prática pedagógica elaborando hipóteses, integrando experiências e expondo dúvidas e tensões que permitiram a emergência das suas concepções e valores, especificamente aqueles relacionados à relação professor-aluno, aos processos avaliativos e às implicações do diagnóstico psicopedagógico na prática pedagógica.

Para isso, dois indutores foram utilizados com o objetivo de direcionar mais especificamente o foco da discussão. Esses dois indutores, um filme e um livro de estória<sup>19</sup> se

---

<sup>19</sup> Dados dos indutores em anexo, 1 e 2, respectivamente.

caracterizam naquilo que González Rey (2005b) define por indutores não escritos. A grande vantagem da utilização desses indutores foi que eles facilitaram o envolvimento dos sujeitos pesquisados com a pesquisa em nível subjetivo, por proporcionar um modelo da vida real, em que as docentes puderam estabelecer identificações entre seu cotidiano profissional com a realidade retratada nos mesmos. O filme, que leva o título de “A Escola da Vida” (ficha técnica no anexo 1), é americano e conta a história de professor que possui características marcantes de envolvimento com seus alunos. Isso permitiu abrir discussão em torno do tema da relação professor-aluno, de perfis de professores e alunos e das opções feitas na seleção e organização do processo ensino-aprendizagem. A estória “Quando a escola é de vidro” de Ruth Rocha (2003) - anexo1, fala de estudantes formatados e reprimidos, que em determinado momento se revoltam e ganham a liberdade. Essa história também permitiu reflexões dos professores sobre seus objetivos na condução do trabalho junto a seus alunos.

Todos os encontros, observações, participações e conversas – formais e informais – foram gravadas em áudio e sistematicamente transcritas, resultando num extenso material ao qual foi dado o tratamento específico dentro da Epistemologia Qualitativa com vistas a construção teórica a respeito da situação de aprendizagem do aluno, das relações sociais estabelecidas, dos objetivos formulados e das estratégias utilizadas pelo professor para compreender esse processo.

As informações advindas destes procedimentos serviram para integrar a trama de indicadores levantados de modo a compor os eixos norteadores da produção de conhecimento objetivada pela pesquisa (González Rey, 2005b).

No total, foram destinadas 11 horas de pesquisa com o grupo de professoras, sendo distribuídas em 07 sessões de discussão, com 90 minutos de duração cada, à exceção da projeção do filme que durou 120 minutos.

A finalização dessa etapa significou a escolha de duas profissionais para participarem da segunda etapa. O critério inicial de escolha, foi a identificação daquelas profissionais que, no grupo de discussão, manifestassem indicadores, ou uma disposição, à consideração da singularidade e diversidade dos alunos no processo de aprendizagem. Dessa forma, esta etapa da pesquisa teve como objetivo identificar de que forma o professor investiga a aprendizagem dos seus alunos, averiguando como ele considera os aspectos singulares dos mesmos, assumindo uma atitude que poderia ser considerada como investigativa quanto aos modos diversos de pensar, aprender e sentir do aluno,

Assim sendo, participaram dessa etapa, realizada no período de 22.05.2007 a 25.09.2007, Cristiane e Aline<sup>20</sup>, ambas regentes de turmas de segunda série do Ensino Fundamental. Cristiane foi convidada pela sua disposição, quando no momento da apresentação do segundo momento de pesquisa, manifestou-se, diante do grupo, como interessada em contribuir com o trabalho. Aline foi convidada a partir da consideração de suas falas na participação do grupo de professores. Suas falas se destacaram dentre as demais, ao levantar, mesmo que superficialmente, indicadores da consideração da singularidade do aluno no processo de aprendizagem.

Assim, a segunda etapa foi organizada de modo a favorecer a compreensão do espaço pedagógico, a identificação dos processos comunicativos e das relações existentes entre professora e alunos, o que pedia um procedimento de aproximação em realidades específicas. Como já explicitado anteriormente, nessa etapa dois procedimentos básicos deram apoio às análises interpretativas

- ▶ observação da dinâmica de sala de aula e dos momentos de reforço escolar, com atenção aos processos de comunicação, as relações entre professor e aluno, os instrumentos de avaliação nas atividades propostas e todos os aspectos relacionados a aprendizagem.

- ▶ o acompanhamento de um grupo de alunos, composto a partir da indicação do professor regente, com o critério de serem aqueles considerados como enfrentando situação de dificuldade de aprendizagem.

Inicialmente, a proposta era de que esse grupo fosse acompanhado no decorrer da pesquisa em horário diverso da aula. Essa escolha se justificou pela oportunidade de um contato mais aproximado com as crianças e na tentativa de não descaracterizar o clima social de sala de aula que acreditamos ter implicação direta sobre as realizações dos alunos. Neste contato mais próximo, ficaria facilitado o diálogo, e a percepção ou formas de apreensão do professor sobre as formas de pensar e agir da criança. No entanto, considerando o momento vivenciado pela escola e a não participação efetiva dos alunos nos momentos de reforço escolar, se impôs a necessidade de alteração dessa proposta metodológica. Muitos dos alunos indicados pelas professoras como em situação de dificuldade de aprendizagem não compareciam à sua convocação para o encontro do reforço escolar

A segunda dificuldade, que terminou por impossibilitar a execução metodológica, se impôs devido a mudança temporária da escola para outro prédio no segundo semestre letivo. Com isso, não era mais possível oferecer as aulas de reforço uma vez que não era

<sup>20</sup> Na intenção de proteger a identidade dos sujeitos pesquisados, todos os nomes mencionados neste trabalho, quer sejam de profissionais ou de alunos, são fictícios.

disponibilizado transporte para fazer o traslado das crianças entre as cidades no horário contrário de aula.

Assim, para a continuidade da pesquisa, foi proposto que o trabalho com o grupo de alunos fosse realizado na própria sala de aula. A proposta foi discutida com as professoras que concordaram em desenvolvê-las em sala com aquele grupo de alunos para os quais apresentam queixa de dificuldade de aprendizagem. Foi ponderado que professora e pesquisadora deveriam estar atuando juntas com o grupo de alunos-queixa de forma que ambas pudessem observar o trabalho dos mesmos, identificando e discutindo aspectos importantes para a compreensão do pensamento da criança e de sua singularidade, enquanto os demais alunos estivessem trabalhando sozinhos, mesmo que na mesma tarefa. A pesquisadora se disponibilizou para fazer sugestões de atividades, as quais as professoras conheceram previamente, manifestando-se favoravelmente à utilização das mesmas com a turma.

Para isso, na sala de aula, formou-se um grupo com os alunos especificados, ficando os demais em formação grupal livre, favorecedora do trabalho independente quanto a intervenção da professora, para que esta tivesse uma maior disponibilidade de estar atendendo o grupo selecionado.

As duas atividades sugeridas eram muito semelhantes àquelas realizadas em sala<sup>21</sup> cotidianamente, uma vez que as mesmas poderiam favorecer a compreensão dos caminhos percorridos pela criança para sua realização.

Com as turmas, totalizaram-se 59 horas de pesquisa, entre observações conjuntas das turmas e aquelas em que foram introduzidas as atividades acima explicitadas. Conversas informais entre professora e pesquisadora não foram contabilizadas em detrimento da dificuldade em mensurar o tempo nessas ocasiões.

Este momento foi registrado a partir das gravações em áudio e posteriores transcrições desse material, bem como, com anotações no diário de campo.

Esses procedimentos da pesquisa geraram informações relevantes sobre o processo de aprendizagem das crianças na conjuntura das intervenções tanto da professora como da pesquisadora. Embora houvesse conversações e trocas contínuas de impressões entre as duas sobre as realizações das crianças, suas estratégias, entraves ou dificuldades do processo, foi indispensável oportunizar um momento de conversação mais sistemática, para o que foi combinado dia e horário com cada uma das professoras em separado.

---

<sup>21</sup> Atividades em anexo, 4 e 5.

Neste momento, a pesquisadora procurou levantar algumas informações complementares àquelas que vinham sendo construídas ao longo da pesquisa, bem como trocar com a professora considerações a respeito dos alunos-queixa e seus respectivos processos relacionais e de aprendizagem.

Essa troca mais sistemática de informações foi pensada com o objetivo de levar para discussão vários momentos e situações vivenciadas nas atividades da pesquisa, procurando também perceber se surgia evidência de um olhar mais específico sobre a singularidade e os diferentes modos das crianças aprenderem.

Para obter algumas informações sobre a trajetória de vida profissional dessas duas colaboradoras e também conhecer mais de suas opções, convicções e procedimentos junto a seus alunos também foi realizada com cada uma, uma entrevista semi-estruturada (roteiro no anexo 3), que aconteceu em momento oportuno mais ao final da pesquisa. Esta entrevista foi importante também para complementar informações ou ampliar interpretações já realizadas pela pesquisadora. A estrutura do roteiro permitiu que as professoras falassem de forma livre e aberta sobre sua prática pedagógica, suas satisfações ou mesmo suas frustrações, o que também foi muito conveniente na composição de análises e interpretações das suas ações.

A todo o momento, os diferentes momentos e etapas da pesquisa entravam em integração, pois as observações possibilitavam um desdobramento ou contraposição com os conteúdos das discussões, ao mesmo tempo em que essas discussões e outras informações remetiam a novas observações, tecendo-se a rede contrutiva-interpretativa da pesquisa.

Deve ficar explicitado que em todos os momentos da pesquisa aconteceram conversações informais com as professoras a partir do que foi sendo possível conhecer diferentes opiniões e impressões que elas tinham e as avaliações que faziam de seus alunos e de seus respectivos processos de aprendizagem e mesmo da sua participação na pesquisa. Para isso foram aproveitadas quaisquer situações dentro e fora da sala de aula, ou qualquer espaço coletivo ou individualizado que pudessem servir como fonte de informações ou que pudessem significar uma troca e compartilhamento importantes para os objetivos da pesquisa.

Cabe considerar, também, que a participação da pesquisadora na dinâmica escolar não se limitou aos momentos diretamente relacionados à pesquisa ou que estivessem envolvidos os sujeitos nela implicados. Atividades extra-classe, como apresentações, festividades e reuniões também foram compartilhados pela pesquisadora, por se considerar que estas ocasiões compõem a subjetividade social da escola e que, portanto estão diretamente relacionadas a subjetividade social e individual emergentes na sala de aula. Assim como define González Rey (2005b), “a pesquisa qualitativa envolve a imersão do pesquisador no

campo de pesquisa, considerando este como o **cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele**<sup>22</sup> (p. 81).

A forma em que a presente pesquisa foi estruturada seguiu o caráter construtivo interpretativo defendido pela Epistemologia Qualitativa proposta por González Rey (2002, 2005b), na medida em que o conhecimento foi visto como uma produção contínua sobre a realidade estudada. O conhecimento foi sendo construído na perspectiva da recursividade, na qual, a todo o momento, as informações foram produzidas, compreendidas e confrontadas com a multiplicidade de eventos da realidade observada. Nessa construção, zonas de sentido foram sendo geradas, oportunizando a abertura de novos caminhos de ação sobre a realidade que pudessem ser articulados entre si de maneira a viabilizar a inteligibilidade dos processos analisados.

### **4.3. Algumas considerações**

Durante todo o processo, o relacionamento entre pesquisadora e professoras foi considerado amistoso e participe na compreensão dos processos subjetivos e de aprendizagem dos alunos, sendo, inclusive solicitado pelas docentes a troca de informações a respeito dos alunos identificados como em situação de dificuldade escolar e de material pedagógico e lúdico que pudesse contribuir com o trabalho em sala de aula. Isso aconteceu, principalmente, com a professora Cristiane.

As professoras foram solícitas e demonstraram boa vontade em contribuir com o estudo, recebendo bem as propostas de pesquisa e intervenção. Percebeu-se apenas que já mais ao final a pesquisa, Cristiane demonstrava cansaço e pouca motivação. Entretanto considerou-se não haver relação direta entre esse comportamento da professora e a pesquisa desenvolvida, uma vez que em sala de aula, com os alunos, a docente também demonstrava o mesmo padrão comportamental. Outro fator que nos leva a essa consideração é a queixa realizada, no último dia de pesquisa, pela orientadora educacional a respeito da professora. Em suas palavras, ela estava enfrentando dificuldades profissionais com a professora e seus alunos, uma vez que a docente estava pouco aberta à relação com as crianças e pouco disposta para enfrentar às dificuldades enfrentadas em sala com os alunos queixa, retirando-os com grande frequência da aula e encaminhando-os para a direção ou serviço de orientação.

---

<sup>22</sup> Grifo do autor.

Alguns intervenientes se impuseram durante a realização da pesquisa, como a suspensão do reforço escolar e licença médica de uma das professoras que demandaram uma reorganização metodológica e temporal do planeamento, mas que foram entendidos como circunstâncias constituintes da dinâmica escolar e que, portanto, não apresentaram maiores impedimentos à realização da pesquisa.

A troca de direção da escola foi um momento muito marcante na pesquisa, na medida em que se pode identificar com grande clareza a mudança na proposta pedagógica e disciplinar, o que trouxe significativas implicações para o contexto de sala de aula.

Para a construção da informação houve a necessidade de dar sentido às expressões dos sujeitos pesquisados, ora surgidas em situações informais, ora de maneira mais sistematizada, mas que puderam favorecer a produção do conhecimento pretendido. Com isso, acreditamos ter sido possível responder à questão inicial de estudo identificando as estratégias utilizadas pelo professor para compreender o processo de aprendizagem de seus alunos.

Nesta perspectiva, são apresentadas a seguir as discussões e análises interpretativas que a metodologia da pesquisa possibilitou.

## CAPITULO 5

### CONSTRUINDO O CONHECIMENTO

Durante todo o processo de pesquisa empírica, o conhecimento foi sendo construído num ir e vir contínuo em que os instrumentos eram constantemente pensados para que pudessem produzir a informação necessária ao alcance da compreensão dos processos investigados.

As transcrições do material produzido foram lidas por diversas vezes, buscando-se encontrar os recortes que melhor pudessem servir como indicadores importantes nas análises realizadas.

Neste capítulo serão apresentados os dados sobre a escola, professoras e turmas, bem como as análises realizadas sobre o material produzido.

A título de familiarizar o leitor com a estrutura elaborada para organizar os dados e, portanto, facilitar a compreensão do material, algumas considerações são cabíveis. A transcrição dos diálogos observados em sala de aula foi organizada em tabela de três colunas, nas quais uma se destinou ao trecho de informação e as outras duas às falas dos interlocutores. Sempre na primeira linha da tabela serão encontradas as pessoas que compõem o diálogo.

Foram acrescentados ainda aos discursos, alguns símbolos para indicar condições especiais da fala.

- ... : Os três pontos finais sozinhos, sem negrito indicam pequena pausa ou interrupção na fala, retomada logo em seguida.

- (...): Os três pontos finais negritados entre parênteses são utilizados no decorrer da transcrição para indicar a ausência de resposta do aluno.

- PRIMEIRO ou priMEIRO: A palavra ou sílaba em formatação maiúscula indica maior entonação nelas.

- Ca-sa: Uma palavra ou seqüência separada silabicamente indica uma pronúncia pausada da mesma.

- (XXX): Três letras X, em formatação maiúscula, entre parênteses, indicam supressão de parte do diálogo, por não apresentar conteúdo significativo à análise que está sendo realizada.

Nessa forma organizacional, passamos aos dados e análises.

### **5.1. Organização das informações construídas ao longo da pesquisa**

No objetivo de conhecer as ações empregadas pelo professor para investigar os processos de aprendizagem de seus alunos, pensamos ser necessário organizar as informações sob os quatro grandes eixos de análise que contemplassem os objetivos específicos anteriormente discutidos, de modo que os mesmos pudessem alcançar a compreensão do objeto investigado.

Em resposta aos dois primeiros objetivos, ou seja, a identificação das concepções das professoras a respeito da avaliação e as possibilidades de subsídio da avaliação psicopedagógica à ação pedagógica do professor, foram organizados dois eixos de análises a partir das informações construídas nos encontros de discussão com o grupo de professoras.

O terceiro objetivo, que procurou identificar de que forma as professoras percebiam o aluno em sua especificidade, por ser compreendido como uma extensão dos dois primeiros, foi construída uma análise subsidiada nas informações obtidas tanto nos encontros de discussão, quanto no segundo momento da pesquisa, em que se dedicou especial atenção ao estudo das duas professoras escolhidas e do grupo selecionado de alunos. Nesse momento se buscou identificar de que forma as professoras compreendiam a aprendizagem e o pensamento do aluno, como eram as relações sociais estabelecidas e como os aspectos da subjetividade dos alunos estavam implicados nesses processos.

O último objetivo se dedicou a refletir sobre o papel do especialista<sup>23</sup> nesse contexto, considerando a realidade apreendida no processo de pesquisa e os questionamentos levantados na discussão teórica deste trabalho.

Na intenção de familiarizar o leitor com a realidade estudada, iniciaremos a discussão apresentando a escola pesquisada.

---

<sup>23</sup> O especialista, na proposta dessa pesquisa, seria aquele profissional que deveria ter por função apoiar o professor no contexto de ensino (ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: EQUIPE DE APOIO/ATENDIMENTO À APRENDIZAGEM, 2006; ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA: PSICOLOGIA ECOLAR, 2006), na busca das informações e estratégias que favoreçam a aprendizagem dos alunos em situação de dificuldade de aprendizagem. Assim, esse profissional pode ser um psicólogo escolar, um psicopedagogo, um pedagogo ou um orientador escolar e que, neste trabalho, foi representado pela figura da pesquisadora.

### 5.1.1 A escola

A escola dispõe de turmas no período diurno, atendendo alunos desde Educação Infantil até 7ª série do Ensino Fundamental. No turno matutino, são atendidos 350 alunos distribuídos em 01 turma de Educação Infantil, 02 de 1ª série, 03 de 2ª série, 02 de 3ª série e 02 de 4ª série. No vespertino, há 03 turmas de 5ª série, 02 de 6ª série, 03 de 7ª série e 02 de 8ª série, totalizando, também, 350 alunos matriculados.

A escola conta em sua equipe de direção com um diretor, um vice-diretor, um assistente de direção, um secretário, uma coordenadora para as séries iniciais, uma coordenadora para as séries finais e uma professora destinada ao apoio pedagógico<sup>24</sup>. Há ainda um professor que faz apenas serviços administrativos, por se encontrar em condição de readaptação funcional<sup>25</sup>. A escola conta ainda com o serviço de orientação educacional, tendo uma orientadora que atende os alunos de ambos os turnos.

A estrutura física da escola era precária. As salas de aula foram construídas em material de placas de zinco, o que faz com que a escola fosse conhecida como a ‘escola de lata’. Posteriormente, para atender um número maior de alunos, foram construídos dois blocos em alvenaria, possuindo duas salas, dois banheiros, um feminino e um masculino e um bebedouro coletivo. Das salas em placa de zinco, 07 destinam-se à aulas; uma ao funcionamento da clínica dentária; uma à biblioteca e uma para a coordenação de professoras. As dependências administrativas, por questão de segurança foram construídas em alvenaria, portanto em bloco separado, possuindo uma sala de professores com banheiro feminino e masculinos internos; uma pequena sala para mecanografia e depósito pedagógico; cantina com depósito da merenda; 02 salas de servidores; sala de orientação educacional; secretaria; uma pequena sala para a direção; dois banheiros para uso dos alunos - masculino e feminino e bebedouro coletivo. A escola conta com um pequeno pátio coberto na área construída em alvenaria e uma quadra de esportes localizada após o estacionamento de veículos.

Esta estrutura precária dificultou o trabalho com os alunos ao longo dos anos. Somente as salas em alvenaria possuíam ventilação adequada. As salas em “lata” possuíam basculantes

---

<sup>24</sup> Esta professora cumpre a função de apoiar o professor e escola no que se refere à produção de materiais pedagógicos, elaboração e aplicação de projetos, controle disciplinar, substituição de professores em situações de faltas ou afastamentos, dentre outras necessidades.

<sup>25</sup> O professor readaptado é aquele que em função de limitações físicas ou emocionais, após avaliação realizada por junta médica, é afastado de suas funções docentes, passando a exercer atividades que estejam em acordo com suas condições.

que pouco ventilavam o interior da classe. Assim, em período de seca e calor, os alunos sofriam com a baixa umidade que tinha suas conseqüências acentuadas pelo aquecimento interno das salas. Contrariamente, no período de chuvas, o barulho dentro de sala era intenso também proporcionado pelo material da construção que, além de todos esses agravantes, ainda provocavam pequenos choques elétricos nos alunos nas situações de contato corporal com a parede.

Das salas construídas em alvenaria, uma se destinava ao laboratório de informática que já teve todo o equipamento tecnológico e profissional específico para o desenvolvimento de projeto com os alunos da escola. Contudo, no início do ano de 2007, a escola foi vítima de roubo e foram subtraídos todos os computadores do laboratório e secretaria, máquina de reprografia, duplicador digital, impressoras, televisões, aparelhos de DVD e datashow. Esse roubo determinou a supressão das atividades do laboratório de informática que teve seu espaço aproveitado como sala de vídeo.

Na época da pesquisa, a biblioteca contava com uma profissional, da carreira magistério, que se dedicava a realizar um trabalho de leitura com as crianças semanalmente.

Todos os dias, a entrada dos alunos das séries iniciais, no turno matutino, era marcada por um momento coletivo no pátio da escola, onde eles, enfileirados por turma, esperam tocar o sinal de entrada e a vinda do professor para ouvirem juntos avisos gerais, além de realizarem a oração inicial do dia. Já os alunos do turno vespertino, portanto das séries finais do Ensino Fundamental, entravam livremente, apresentando apenas a carteirinha estudantil e se dirigindo diretamente à sala de aula.

Alguns projetos foram construídos na tentativa de organizar o tempo de intervalo das séries iniciais que era marcado por muita correria, gritos e agressões entre os alunos. Com isso, no retorno à sala de aula, freqüentemente eles estavam machucados e muitos agitados, demandando um período relativo de tempo, antes da retomada das atividades, para que todos se acalmassem. Um dos projetos em execução era a 'Rádio Kids', no qual os alunos das séries finais, uma vez por semana, às quintas-feiras, organizavam uma programação musical e faziam uma simulação de transmissão de rádio aos alunos das séries iniciais. Enquanto uns eram os locutores da 'rádio' e conduziam a programação, outros se distribuíam pelo pátio organizando grupos de crianças para dançar. Outra atividade, realizada também pelos alunos das séries finais, acontecia semanalmente às terças-feiras, para as crianças de 1<sup>a</sup> à 4<sup>a</sup> séries. Nesse dia, brincadeiras e dinâmicas eram desenvolvidas durante o horário de intervalo. Pôde-se perceber que, embora muitos alunos não participassem das atividades dirigidas, o intervalo

nesses dias era mais calmo e os estudantes voltavam para a sala mais tranquilos e dispostos às atividades.

Tendo em vista a precária estrutura física, uma reforma era esperada há sete anos. No início do segundo semestre do ano de 2007, a Secretaria de Educação anunciou a autorização para a reconstrução, o que acarretou a necessária mudança de prédio de toda a escola. Tal mudança ocorreu em caráter total, ou seja, de mobiliário e pessoal, para um prédio, situado em Região Administrativa diversa daquela de origem, em que também estava instalada outra escola. Para isso, foi disponibilizado pela Secretaria de Educação transporte gratuito diário para todos os alunos. O ponto de embarque do transporte para os estudantes era sempre em frente às duas escolas, a transferida e a recebedora. Durante esse período, as aulas sofreram uma redução de horário em 15 minutos diários que visava garantir o cumprimento do horário inicial das aulas do turno vespertino, bem como para não comprometer a segurança das crianças que retornavam ao final do dia.

O prédio que recebeu a escola transferida conta com uma grande estrutura física, em dois pavimentos. A escola transferida ocupou parte do 1º pavimento, enquanto que os alunos da escola recebedora foram acomodados no térreo e na outra porção do primeiro pavimento.

A acomodação das duas escolas em um mesmo prédio foi facilitada em função da dinâmica existente na escola recebedora, que antes da mudança, disponibilizava uma sala de aula para cada professor e sua turma. Seus docentes não necessitavam dividir a sala com outro profissional no outro turno de atividade.

Com a mudança de escola, a dinâmica pedagógica foi modificada. Os projetos de leitura e aqueles relacionados ao intervalo deixaram de ser realizados, tanto pela falta de espaço, quanto por questões administrativas entre direções.

Ainda em função dessa mudança, os alunos deixaram de receber as aulas de reforço escolar, pelas razões explicitadas anteriormente.

Outro fato ocorrido na escola durante o processo de pesquisa, e que modificou a dinâmica escolar, diz respeito a substituição de equipe de direção antes mesmo da mudança do prédio. Com a primeira equipe, havia muitas cobranças pedagógicas e administrativas relacionadas ao cumprimento do regimento interno da escola, tanto por parte dos professores e funcionários, quanto por parte dos alunos. Todo o funcionamento da escola era rigorosamente planejado e executado e propostas de projetos pedagógicos eram freqüentemente organizados e desenvolvidos. Entretanto, o corpo de professores queixava-se muito do rigor da direção da escola. Havia inclusive o enfrentamento direto entre professores e direção na tomada de decisões, no qual direção procurava manter sua autoridade e

professores clamavam por uma maior democracia nos processos decisórios. Nesse contexto, alguns professores se organizaram e movimentaram a comunidade escolar para a elaboração de um abaixo assinado reivindicando a troca da equipe de direção em exercício. Dessa movimentação reivindicatória resultou a substituição da equipe de direção. Inicialmente, houve comemoração, as idéias e atitudes foram assumidas desmascarando todos os processos que permaneciam até então encobertos. A nova equipe assumiu a direção buscando negociar sempre com os professores todas as decisões como, por exemplo, o próprio regimento interno da escola e Secretaria de Educação. Uma das primeiras mudanças implantadas no contexto escolar foi a flexibilização do horário de coordenação pedagógica dos professores. Daí, decorreram várias outras modificações que alteraram significativamente a dinâmica escolar. A entrada dos alunos das séries finais, embora ainda mantivesse a cobrança da carteirinha de identificação, sofreu flexibilização de outras exigências, como as restrições de vestuário para a permanência na escola. As queixas de indisciplina pareciam aumentar. Com o passar do tempo, pôde-se perceber novamente o início de um processo velado de queixas, no qual as professoras verbalizavam a falta de apoio e acompanhamento no trabalho pedagógico, a falta de materiais para o trabalho, a omissão da nova direção quanto ao trabalho disciplinar com os alunos, a pouca permanência da mesma na escola, dentre outras.

E, assim, foi nesse compasso que a escola permitiu a realização da pesquisa.

### **5.1.2 O grupo de professoras da escola e suas concepções sobre a avaliação**

Tendo em vista ser a avaliação o procedimento utilizado pelas professoras para verificar a aprendizagem e o desenvolvimento do aluno, consideramos importante a identificação das concepções que elas tinham a esse respeito, na medida em que as formas avaliativas poderiam se constituir em um importante instrumento de compreensão dos processos de aprendizagem de seus alunos, ou até mesmo, como uma justificativa para o encaminhamento de crianças ao diagnóstico psicopedagógico. Achamos importante pesquisar esse aspecto com um grupo de professores, pois isso também nos faria aproximar da subjetividade social da escola.

Assim, alguns encontros de discussão com o grupo de professoras, tiveram por tema a avaliação e foram estimulados a partir da reflexão do filme projetado. O objetivo deste momento foi discutir os processos avaliativos empregados na prática pedagógica do professor,

de modo a identificar as concepções dos mesmos a respeito da avaliação, seus objetivos, suas formas, seus instrumentos e suas implicações no processo de aprendizagem.

A primeira concepção identificada a partir das falas das professoras, diz respeito à compreensão que elas possuíam acerca da avaliação. A partir da análise das falas das professoras, pôde-se inferir que elas entendiam a avaliação enquanto um processo mensurativo, constante e variável, quer seja pelos procedimentos utilizados ou pelos resultados alcançados, devendo ser realizada por meio do emprego de diferentes instrumentos ou aproveitamento de diversas situações educativas que possam ser capazes de apreender a diversidade de dimensões do aluno. Assim, para elas, podemos destacar que avaliar seria:

*“É medir se o aluno aprendeu, o que ele aprendeu para a partir disso eu saber como direcionar o meu trabalho. O que precisa ser revisto e melhorado”* (Maria, trecho 110 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 27 da transcrição de dados – Encontro de Professores<sup>26</sup>)

*“Eu acho que é um processo diário, né? Inclusive hoje você avalia um aluno e no outro dia aquele aluno já não produziu aquilo que você queria. Então a avaliação de um dia não é a mesma avaliação do outro dia. É uma avaliação constante, até inesgotável, até acho que ao chegar no final do ano, que a gente tem que tomar uma decisão sobre aquele aluno.”* (Lúcia, trecho 6 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 12 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“A gente avalia em todo o processo, todos os momentos em sala, nas tarefas, no caderno, chamar ele ao quadro, vamos sentar pra ver se ele faz, observar, ficar um pouquinho mais do lado, ver se ele é capaz de trabalhar sozinho, resolver a questão sozinho”* (Maria, trecho 108 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 27 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Dessa forma, elas concebiam que a avaliação oferece uma base para compor sua prática e apoiar suas decisões em relação ao aluno. Elas também consideravam que deve ser um processo contínuo, variado, amplo e que é um indicativo das capacidades dos alunos ou daquilo que corresponde a um momento de sua aprendizagem, pois que pode alterar-se de um momento para o outro.

Essa forma de compreender a avaliação enquanto um processo contínuo encontra respaldo na literatura. Franco (1995)<sup>27</sup> aponta que Tyler, Taba, Ragan, Fleming, Bloom e

<sup>26</sup> As informações foram transcritas e organizadas em três blocos de dados. O primeiro, chamado “Encontro de Professores”, refere-se à transcrição do grupo de discussão com as professoras. O segundo, Relatório de campo – 2ª “A”, contém a transcrição das informações referentes à professora Aline e sua turma. O terceiro, Relatório de campo – 2ª “B”, contém as informações referentes à professora Cristiane e sua turma.

<sup>27</sup> A autora faz um estudo teórico de autores que produziram trabalhos na área da avaliação da aprendizagem e que mais frequentemente se encontravam citados no meio educacional brasileiro.

Ausubel compartilham da concepção sobre a necessidade de que a avaliação seja um processo contínuo ao longo de um período letivo ou de uma unidade de ensino, utilizando-se de instrumentos diversos, que servirão como recursos para cumprir diferentes funções nesse processo. Nesse sentido, para uma avaliação contínua, a diversidade de instrumentos se faz necessária.

Para Franco (1995), a amplitude da avaliação também está diretamente relacionada à variedade dos instrumentos avaliativos. De acordo com a autora e com Sousa (1995c), um amplo programa de avaliação, que considere os aspectos cognitivo, afetivo, social e psicomotor, requer técnicas eficientes de apuração de informações suficientes para a avaliação. Cada forma de avaliar deve alcançar a peculiaridade daquilo que se pretende analisar.

Isso corrobora também para o que propõe Sousa (1995a; 1995c), que entende que a avaliação é um processo amplo, que não se restringe à mensuração do conhecimento obtido pelo aluno. Ela supera a mensuração, pois deve considerar todas as informações obtidas durante todo o processo de ensino, para servir ao propósito de melhoria do ensino e de garantia da aprendizagem. Seu fim é a prescrição de ações pedagógicas que concretizem a aprendizagem.

Essa amplitude mencionada por Sousa (1995a; 1995c) corresponde ao que Cury (1985 apud LUDKE e MENDIANO, 1997) denomina por totalidade. Em suas palavras:

“a categoria de totalidade justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos, enfim, coordená-los com uma síntese explicativa cada vez mais ampla” (p. 106)

Nesse entendimento, a avaliação deve ser um processo que integra de modo dialético as informações sobre as diversas dimensões do aluno, visando a compreensão do sujeito integral do funcionamento do sujeito e não apenas dos seus processos cognitivos.

Na direção de compreender o aluno em sua totalidade, aquelas falas levaram a crer que as professoras se utilizam de ações formais e informais para avaliar, na medida em que lançam mão não somente de instrumentos escritos, mas também aproveitam todos os momentos de interação com o aluno no contexto escolar para considerar o seu aprendizado e desenvolvimento.

A composição da avaliação por meio do emprego das ocasiões avaliativas formais e informais traz uma boa oportunidade ao professor de conhecer seu aluno e considerar sua

aprendizagem, uma vez que ele pode cruzar as informações obtidas em ambas as formas avaliativas e formar uma compreensão mais ampla a respeito do desenvolvimento de seus alunos (VILLAS BOAS, 2004)

Entretanto, muito embora as professoras demonstrassem considerar a necessidade de realizar uma avaliação mais continuada empregando, inclusive, uma diversidade de instrumentos para tal, podemos supor, a partir de suas falas que, ainda assim, elas pareciam permanecer amarradas a uma concepção de aprendizagem bancária, na qual o aluno deveria vencer os conteúdos trabalhados em sala, ao menos com o mínimo de rendimento esperado. O conteúdo parecia ser ainda a principal preocupação das professoras em detrimento de uma aprendizagem que constitui o aluno. Aline reforçou essa idéia quando apontou:

*“É porque tem que tomar uma decisão, né”* (Aline, trecho 07 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 12 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“Pra mim é sempre, sempre vai ta valendo como isso, como isso, como um diagnóstico, porque você faz a avaliação do aluno pra medir o meu trabalho, se eu avanço, se eu não avanço, o quê que eu tenho que retomar, o quê que eu posso avançar (...)”* (Aline, trecho 23 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 14 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Assim, pode-se pensar que, para elas, a averiguação da aprendizagem está direcionada para o conteúdo apreendido, o que lhe servirá de referencial para a definição de seu plano de ação junto à turma e/ou aluno. Pode-se considerar que este plano de ação, a ser elaborado após a avaliação, estará voltado para o conteúdo a ser trabalhado em sala e nem sempre para a consideração do processo de aprendizagem de cada aluno, para o qual a docente poderia considerar estratégias específicas de intervenção pedagógica. A avaliação alcança significado para o professor elaborar, redimensionar ou reelaborar o processo pedagógico a ser desenvolvido, ou como retomada de seu plano de ensino, na intenção de eleger os conteúdos que deverão ser seguidamente trabalhados em sala.

Importante considerar também é que se percebe que apesar das professoras afirmarem que a avaliação serve ao propósito de direcionamento da ação docente, elas demonstraram um distanciamento à consideração da possibilidade de usar esse instrumento como um elemento para a sua própria avaliação, para considerar as implicações de sua prática de ensino sobre a aprendizagem do aluno. Os trechos a seguir ilustram bem essa compreensão.

*“O aluno não alcançou isso, então é nisso que eu vou tentar avaliar com ele pra que ele melhore. Mas ao mesmo tempo eu não posso ficar angustiada*

*demais e colocar uma carga muito pesada em cima de mim, ou de todas nós. Porque aí, a gente vai se sentir inútil. Ela deve servir como um norte”* (Aline, trecho 50 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 17 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“Mas, além disso, é importante também, ao avaliar, é a gente entender que essa avaliação que a gente faz também, a gente não pode se culpar, pois a gente se culpa muito se o aluno não aprendeu isso porque eu não fiz isso, eu deixei de fazer aquilo...”* (Maria, trecho 46 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 17 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Assim, os resultados da avaliação permanecem voltados para a elaboração de uma linha de ação junto ao aluno, e não incidem sobre conclusões de sua própria ação pedagógica.

Villas Boas (2004) afirma que a avaliação é uma aliada do professor, pois além de servir ao propósito de promoção da aprendizagem do aluno, ela também deve promover a aprendizagem do professor. Ela deve oferecer informações a respeito do trabalho dos profissionais envolvidos. Deve permitir ajustes nos currículos e métodos de ensino, portanto, ajustes nas concepções e estratégias adotadas pelo docente.

Pode-se hipotetizar, a partir dessas falas, que existe uma necessidade de distanciamento na consideração de uma possível responsabilização isolada pelo fracasso escolar de um ou mais alunos. Isso pode ser uma tentativa de auto-proteção no sentido de não ter que assumir sozinha as conseqüências de um fato que pode possuir outros intervenientes não relacionados diretamente à sua ação pedagógica. O fato parece ser que, muitas vezes, os resultados da avaliação, frustram os professores.

Essa consideração nos leva a pensar que se os baixos desempenhos, não condizentes com as expectativas das professoras, realmente não deveriam lhe servir de instrumento de auto-culpabilização, mas sim, para colocar o foco na processualidade da aprendizagem do aluno, para que o docente possa identificar o que impede o aluno de avançar e, a partir daí, identificar a ajuda necessária para ele adiantar-se.

Essa forma de compreender a avaliação não corresponde a uma perspectiva investigativa da aprendizagem em que os resultados desse processo sejam utilizados como informações sobre o processo de significar e aprender, permitindo ao professor avaliar o seu trabalho, na perspectiva do impacto no aluno, reorganizando-o e modificando-o, quando necessário, de forma a adequá-lo às suas necessidades (ANDRÉ e DARSIE, 1999).

Assim, pode-se identificar nas falas, que apesar das professoras considerarem importantes os resultados da avaliação para o direcionamento do processo pedagógico, elas não indicaram o uso da avaliação à serviço prioritário da aprendizagem. Não ficou claro se as professoras concebiam a avaliação enquanto uma ferramenta que pudesse lhes servir como

elemento investigativo das formas como o aluno aprende. O que parece comandar é à idéia de apreensão de conteúdos, ao invés da compreensão da significação que o aluno fez a respeito dos conhecimentos aprendidos. A verificação da aprendizagem sugere mais uma preocupação bastante direcionada à tomada de decisões burocráticas, como a aprovação ou reprovação do aluno, que à elaborações de intervenções que visem atender às necessidades singulares dele. O sucesso acadêmico termina por ser uma consequência secundária desse processo e não necessariamente o seu fim.

Essa forma de compreensão evidencia uma consideração do desenvolvimento humano como um processo homogêneo, no qual a aprendizagem da turma deve ocorrer como um todo mais ou menos igual, como num processo universal, no qual as especificidades da aprendizagem de cada aluno ficam sucumbidas à necessidade de continuidade de apresentação dos conteúdos para o coletivo da turma. Esse fato corrobora com o que nos aponta Postman (2003) quando salienta que os objetivos educativos têm estado voltados à averiguação quantitativa daquilo que foi apreendido pelo aluno, sem com isso, significar que ele tenha elaborado algum sentido sobre o conhecimento trabalhado.

Dalben (2002) ao refletir sobre as políticas públicas de avaliação alerta para o fato de que “medir não significa, necessariamente, avaliar” (p. 37). De acordo com a autora, os resultados obtidos através da avaliação devem sim servir à proposição de estratégias e processos pedagógicos e educacionais, mas cabe ao professor refletir sobre esses achados, discutindo-os em grupo para elaborar e propor ações educacionais condizentes aos resultados encontrados, com foco além dos conteúdos. A leitura dos resultados avaliativos deve ser transmutada para uma compreensão dinâmica de um processo pedagógico que forma sujeitos.

Os resultados devem servir à compreensão dos sentidos que o aluno elabora sobre os conhecimentos adquiridos, de modo que o professor possua elementos suficientes para compreender as necessidades de cada criança e, com isso, elaborar uma intervenção pedagógica em acordo com essa singularidade.

Esses fatos podem nos indicar que a avaliação da aprendizagem é realizada pelo professor e apenas recebida pelo aluno. Esses achados corroboram com aqueles de Villas Boas (2004) que verificou que a prática avaliativa corresponde aos moldes de avaliação tradicional, nos quais é o professor quem dita as condições do trabalho pedagógico, cabendo ao aluno apenas o cumprimento das mesmas.

Para Stiggins (1999 apud VILLAS BOAS, 2004), a participação do aluno em sua avaliação, nos registros de seus resultados e nos processos de comunicação, favorecem o

sucesso escolar, o conhecimento a respeito do que o professor espera dele e o estabelecimento de uma relação de confiança e segurança entre ambos.

Implicar o aluno no processo avaliativo não se limita aos momentos formais de avaliação. Vale a participação também nos momentos informais, como por exemplo, nas ocasiões de correção coletiva, nos quais o aluno pode ser estimulado a pensar sobre seus erros. Essa estratégia serve não somente ao favorecimento da elaboração de sentido subjetivo sobre o conhecimento construído pelo aluno (GONZÁLEZ REY, 2006), mas também serve ao professor como uma ferramenta para investigar e acompanhar a aprendizagem da criança, oferecendo-lhe elementos suficientes para o enfrentamento das diferenças em sala de aula (PINTO, 1999).

Pôde-se identificar, também, através da análise da concepção de avaliação apresentada pelas professoras, algumas características que parecem estar presentes no pensamento delas a respeito da aprendizagem, que têm como plano de fundo, aspectos biológicos determinantes. Um trecho da discussão no grupo, em que as professoras discutiam a necessidade da realização de uma avaliação gradativa e processual, que pudesse estar em conformidade com o nível de desenvolvimento da criança, ilustra bem essas características:

*“- É quando você fala que é gradativo, realmente é gradativo, né?”*  
*“- E aí, vai tudo, né? A maturidade...”*  
*“- Nível de maturação da criança...”* (Parte de diálogo entre professoras, trechos 33-37 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 15 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Dessa forma, para elas, a gradatividade da avaliação está relacionada ao processo de desenvolvimento humano, de modo que as considerações sobre a aprendizagem possam ser realizadas em concordância com os níveis de desenvolvimento biológico e psicológico dos alunos.

Quanto às formas de avaliação, podem-se apreender ainda alguns indicadores das percepções das professoras acerca das limitações da avaliação formal, compreendendo que os procedimentos tradicionais não são capazes de apurar a totalidade do conhecimento do aluno, ou ainda, nas palavras do grupo, de medir aquilo que o aluno aprendeu. Embora não tenham abordado diretamente sobre essa questão, uma pequena história contada pela Orientadora Educacional incitou uma breve discussão sobre o tema.

*“- É, a avaliação é assim, é uma faca de dois gumes. A avaliação quantitativa é que capacita o menino, o adolescente o adulto a concorrer. Mas a outra avaliação, que é no dia a dia, entendeu, aí ela também, ela pode, por exemplo, um irmão de uma colega minha, ele fez prova pra oficial*

*do bombeiro realizado pela UNB, então ele tirou o primeiro lugar na prova do bombeiro, primeiro lugar, bem novinho ele, 19 anos, todo mundo ficou assim, assustado. Então ta bom. Ai ele vai, então ele vai, o oficial do bombeiro ele vai pra interno, fazer serviço interno. (...) A primeira coisa que o major fez foi ligar pra família e convidar a família pra ir lá no gabinete dele. Ai ele colocou a situação, então assim ele é 10, em matemática, tudo o que você pensar ele é 10, mas com relação à postura, ao perfil ele não tinha. Então ele teve que ser mandado de volta. (...) Entendeu? Ai ele não pôde..."*

*"- Então, assim, a Aline falou da complexidade né? (...) O psicotécnico não foi capaz de apurar uma característica, ali, no outro caso, teve a prova escrita, classificatória, mas também não foi capaz de apurar as características da individualidade da pessoa. Então como é que estamos atentos a esses instrumentos dentro da nossa realidade?" (...)*

*"- Você quer saber se quando eu uso a prova, se esses instrumentos avaliam o aluno?"*

*"- Sim, você acha que ele é capaz de avaliar?"*

*"- Não totalmente". (Parte de diálogo entre professoras e pesquisadora, trechos 60-74 extraídos do 2º encontro com os professores, págs. 21-23 da transcrição de dados – Encontro de Professores)*

Esta história foi trazida pela orientadora para exemplificar a limitação dos instrumentos formais de avaliação na consideração da complexidade do sujeito, reclamando a necessidade de complementação por instrumentos ou procedimentos que possam dar conta da diversidade das características do sujeito.

Assim, na discussão, pôde-se verificar que as professoras compartilhavam da opinião de que os instrumentos formais de avaliação não são capazes de alcançar a complexidade humana, entretanto, elas não apresentaram alternativas avaliativas que possam dar conta dessa limitação. Villas Boas (2004) também considera em seus trabalhos a insuficiência da avaliação formal para analisar toda abrangência do processo de aprendizagem, considerando que o aluno demonstra seu desenvolvimento de diferentes formas. Para dar conta dessa diversidade de elementos, a autora entende ser necessária a utilização da avaliação informal, que fornece informações não previstas nos instrumentos elaborados de avaliação.

Assim, embora as professoras não tenham discutido formas avaliativas que possam dar conta dos diferentes aspectos subjetivos dos alunos, elas trouxeram a idéia de que, como uma alternativa às limitações da avaliação formal, essa ação deveria estar em consonância com o objetivo do ensino, ou seja, o procedimento avaliativo utilizado deveria estar adequado àquilo que se busca averiguar.

*"O quê que a gente faz: a gente tem que adequar o instrumento ao objetivo. Qual o objetivo de tá ensinando aquilo ali. Então eu vou adequar o instrumento pra poder avaliar se o objetivo foi realmente atingido. Acho que é isso que a gente faz. Seria a forma de aplicar esse instrumento, né?"*

(Aline, trecho 75 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 21 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Essa concepção de avaliação por objetivos está na essência dos trabalhos de Tyler, fortemente difundidos a partir de 1949, que considerava que o procedimento de avaliação deveria permitir ao professor a verificação do alcance dos objetivos previstos nos programas educacionais. Segundo Souza (1995a), Tyler propunha que o desempenho do aluno nas avaliações pudesse informar ao professor o quanto a aprendizagem favoreceu o alcance dos resultados esperados.

Entretanto, considerar a avaliação a partir dos objetivos educacionais, faz com que a ênfase do processo recaia no cumprimento do programa curricular. A preocupação do professor volta-se prioritariamente para a verificação do alcance de objetivos e cumprimento do currículo, e não para a apreensão sistematizada do processo de aprendizagem do aluno.

Outro aspecto identificado nos discursos como uma possibilidade de se tentar minimizar as conseqüências impostas pelas limitações da avaliação formal se refere à crença das professoras na importância de se considerar outras dimensões do aluno no processo avaliativo que não se limitam somente à quantificação da aprendizagem, como por exemplo, a postura do aluno diante do ato de estudar, seu esforço, sua responsabilidade, sua vontade...

*“Vai tudo, não é só a parte cognitiva, conteudista... É todo o processo”* (Lia, trecho 35 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 15 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“Tudo, até pela própria dedicação e pelo progresso que ele apresentou do início ao final, a gente fala: vamos apostar e vamos ver como é que ele, entendeu, se ele continuar crescendo...”* (Lia, trecho 28 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 15 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“Tem que avaliar se ele é dependente, se é independente, se é um aluno responsável, esforçado. São coisas assim que eu levo altamente em consideração. Participativo... Porque se ele tem isso, ele avança sozinho se ele quiser. Ele não precisa nem do professor ali pra ta ensinando”* (Aline, trecho 79 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 22 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Partindo dessas falas podemos considerar que aquilo que as professoras entendiam como uma avaliação que extrapola a mensuração conteudística, na verdade, são dimensões que estão a serviço dessa ação, ou seja, avalia-se o empenho, a responsabilidade, o desejo do aluno em apreender os conhecimentos ensinados.

Analisando outras falas das professoras, podemos considerar que, embora relatassem estar cientes da interveniência dos processos subjetivos individuais e coletivos sobre a aprendizagem, não podemos afirmar que elas conseguiam valorizar e atuar rumo à investigação dos mesmos. Na verdade, para elas, esta parecia não ser uma função delas, mas sim de um especialista que deveria realizá-la, por meio do diagnóstico psicopedagógico, e transmitir seus achados ao professor juntamente com as possibilidades de intervenção com o aluno. Sua função, então, se restringiria a receber as informações obtidas por este terceiro e aplicar suas sugestões afastando-se da participação na investigação. Uma parte do diálogo retirado do 4º encontro com as professoras, cujo tema era a avaliação psicopedagógica, ilustra bem essa questão.

*“- É, porque a gente sabe que tudo interfere, né? A questão da família, de como aquela criança é tratada dentro da família, o ambiente social dela também vai contribuir muito pra aprendizagem dela e as vezes é até isso que ta interferindo. Não necessariamente o fato dela ter um déficit cognitivo ou não, né? Então, tudo isso vai interferir. E isso é muito importante pra gente na hora do diagnóstico. Que às vezes não tem nenhum problema de questão de ... de aprendizagem, mas por conta da questão social que ela tem, que ela ta passando na família, qualquer coisa que interfere no aprendizado da criança. E aí é lógico, né? Os mecanismos pra gente solucionar... são pessoas completamente diferentes.”*

*“- Vocês consideram que existiriam formas diferentes de buscar esse conhecimento a não ser este?”*

*“- Eu acho que não (XXX). Olha quando você observou o aluno da Lia, você pode fazer um diagnóstico inicial dele? É só problema familiar? Ou é hiperatividade? Você consegue fazer essa distinção? (referindo-se à examinadora). Porque eu... sinceramente, não consigo.”*

*“- Eu também não.”* (Parte de diálogo entre professoras e pesquisadora, trechos 273-276, extraído do 4º encontro com os professores, págs. 65-66 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Sendo os diversos contextos constituintes da subjetividade do aluno e que esta, por sua vez, está implicada no processo de aprendizagem, o professor poderia estar preocupado em compreender essas diversas dimensões e constituições, no sentido de levantar informações relevantes ao entendimento da significação que a criança faz dos conhecimentos.

Nesse sentido, não podemos considerar um entendimento por parte das professoras de que aspectos subjetivos possam compor o processo avaliativo escolar, pois, para elas, a investigação desses aspectos se constituiria em uma ferramenta extra, realizada por um terceiro, fora do contexto de sala de aula, para aquele aluno que não alcançou o desempenho esperado. A fala de Aline reforçou essa idéia:

*“A gente tem que ver que o ser humano é muito complexo, não existe só a relação professor-aluno, existe a relação daquele aluno com os outros*

*meios onde ele vive. E que aquilo influencia em sala de aula também, né? E que a gente não tem o poder de ta mudando isso, de ta... oh, isso é bom pra você, isso, não é. A gente não tem o poder de ta julgando o que é bom pra ele. Ele tem a relação dele com os outros grupos com os quais ele convive e não somos nós que vamos ta moldando completamente o caráter ou a personalidade de uma pessoa” (Aline, parte do trecho 54 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 18 da transcrição de dados – Encontro de Professores)*

Percebe-se que a professora demonstrou não se compreender como agente passível de intervenção sobre esses contextos, o que vem reforçar novamente a idéia de esquiva à responsabilização solitária sobre a constituição desse sujeito, como já discutido anteriormente.

Outro aspecto percebido diz respeito à idéia de avaliação criteriada (DESPREBITERIS, 1995; HADJI, 2001), embora não fortemente defendida pelas professoras, apareceu sutilmente indicadas em alguns momentos da pesquisa. Na fala de Aline apareceu assim:

*“... eu não to medindo o menino, né. Nem um em relação ao outro, né. Ele em relação a ele mesmo, o quê que ele ta conseguindo progredir em relação a ele mesmo, o quê que ele não sabia lá no início do bimestre que agora ele já sabe. É ele com ele mesmo” (Aline, trecho 23 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 14 da transcrição de dados – Encontro de Professores).*

Pode-se pensar num movimento contraditório existente nas falas das professoras no decorrer das discussões, nas quais, ora a avaliação vem para cumprir a função de conhecer o processo de aprendizagem do aluno, verificando seu desempenho a partir dos objetivos pedagógicos (DEPRESBITERIS, 1995; HADJI, 2001), ora as professoras se utilizam de estratégias que terminam por escalonar os alunos numa classificação hierárquica que não objetivam ganhos ou intervenções pedagógicas pontuais ao aluno com baixo desempenho.

Assim, embora as professoras entendessem como importante a consideração da complexidade dos sujeitos nos momentos avaliativos, não se pôde identificar uma consideração da constituição subjetiva enquanto o ponto estratégico do trabalho pedagógico ou ainda, como uma possibilidade de desvelamento das condições dificultadoras da aprendizagem. Ao contrário, essa complexidade era vista por uma lente qualificada negativamente que terminava por atrapalhar o processo ensino-aprendizagem. As dificuldades que se apresentavam no processo ensino-aprendizagem pareciam ser justificadas por momentos e vivências extra-escolares para as quais não cabia a intervenção do professor.

*“Eu não me vejo nessa, nessa, nessa posição, por isso eu não me angustio quando eu não consigo, por mais que eu tenha tentado chegar ao resultado com aquele aluno, porque ele tem outras relações, ele participa de outros*

*momentos que não é exclusivamente a escola, exclusivamente a professora, ou aquele grupo com que ele ta envolvido, aquela turma especificamente. Então é uma coisa muito complexa que a gente tem que observar também. Às vezes ele não tem apoio nenhum em casa, por exemplo, não tem, você vê que é uma criança que se esforça em sala de aula, que quer participar, que quer aprender, mas que não tem apoio nem incentivo nenhum, e aí que é só a gente aqui oh, passando, passando, passando, tal, aí não tem que se punir porque não vai conseguir no final do ano”(Aline, parte do trecho 54 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 18 da transcrição de dados – Encontro de Professores).*

Buscando compreender as falas das professoras, ficou a idéia de que para a ocorrência da aprendizagem, são necessárias condições ideais prévias que partem da homogeneização das características pessoais e sociais. Todas aquelas constituições que fogem a sua consideração de “perfil ideal” de comportamento e de desempenho são entendidas como comprometedoras da aprendizagem. O espaço de sala de aula, as relações nela existentes, os comportamentos adotados pelos alunos deixam de ser entendidos como expressão de subjetividades individuais e sociais e manifestações das necessidades individuais e coletivas. Essas manifestações são desconsideradas enquanto processos constituidores da aprendizagem que poderiam servir à promoção do sucesso escolar. A fala de Maria ilustra bem essa situação:

*“É muito bonito a gente falar de avaliação, que na, na, na, na, na, mas a gente sabe que a gente tem um grupo de alunos que não estudam, que passam os cinco anos brincando dentro de sala de aula, que tudo o que você coloca ali é menos importante que conversar com os coleguinhas, né, que... o interesse deles, gente, é outro...” (Maria, trecho 94 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 25 da transcrição de dados – Encontro de Professores)*

Nesse contexto das relações emerge a consideração da emocionalidade e da motivação do aluno. Ela foi citada na discussão e evidenciou ser entendida como um interveniente no momento avaliativo. A emocionalidade nessas condições compõe o cenário da aprendizagem e interfere sobre ele. Contudo, a conotação que se deu a essa constituição, parece ser a de que ela se constitui prioritariamente como um dificultador do processo de aprendizagem.

*“(XXX.) tem aluno que realmente não consegue, com a prova na frente, não consegue. Há 3 anos atrás eu trabalhei na quarta, eu dei aula pra uma menina chamada L., ela tinha uma dificuldade assim séria de fazer prova, ela sentava na mesa, a menina suava frio, a menina tinha dor de cabeça, ela chorava, ela passava mal e eu observando aquilo ali no primeiro bimestre. No segundo bimestre, eu: L. esquece que isso aqui é prova. Aí eu fui sentar com ela, trabalhar com ela: esquece que isso aqui é prova, faz como se fosse um exercício de sala de aula como você faz todos os dias,*

*inclusive ela tinha um medo horrível de ir ao quadro e isso ela foi perdendo durante o ano, então ela perdeu o medo de ir ao quadro, ela perdeu o receio de fazer as atividades dela, de mostrar e automaticamente de fazer a prova. Então ela não teve mais problema nenhum em fazer a prova, em resolver as provas dela sem esse caráter pesado de que a prova é punitiva, que a prova é pesada, que é um monstro, um bicho de sete cabeças. Porque isso fica, quando a pessoa infiltra isso, e isso é a gente que infiltra na cabeça da criança, que é um bicho de sete cabeças, ele carrega isso pra vida inteira e leva pra concursos e leva pra vestibular e um abraço” (Aline, parte do trecho 81 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 23 da transcrição de dados – Encontro de Professores).*

Houve professoras que demonstraram considerar a presença da emocionalidade nos processos de aprendizagem. Entretanto, embora demonstrassem perceber as interveniências da emocionalidade sobre esses processos, elas não evidenciaram habilidades para compreendê-la enquanto contribuidora da aprendizagem, não a considerando, portanto, de maneira adequada e significativa.

As falas nos permitem tecer a consideração de que as professoras consideravam a emocionalidade como uma forma de mobilização para o aprender. Entretanto, essa consideração ficou limitada a um gerador de tensão impulsionadora do aluno ao estudo, apenas evidenciando interferências negativas. A tensão, enquanto expressão da emocionalidade, acaba por se tornar uma estratégia pedagógica, pois será por meio dela que o docente exercerá o seu controle sobre o comportamento da turma e pressão ao estudo.

*“(XXX) usa o instrumento da prova como uma forma de punição do aluno, ou como uma forma de colocar medo no aluno. Oh, vai ter prova! Oh, você não ta estudando, oh, vai ter prova! (Aline, trecho 81 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 22-23 da transcrição de dados – Encontro de Professores)*

*“É, mas a gente não tem só excelente aluno. Você lida com uma realidade gente que olha... não dá. Tem que dar uma pressionada (Maria, trecho 92 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 25 da transcrição de dados – Encontro de Professores)*

*Então não é fácil você chegar e dizer: ah, meu bem, a prova não vai ser um punitivo. Todas as situações têm o lado positivo e o lado negativo” (Maria, parte do trecho 103 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 26 da transcrição de dados – Encontro de Professores )*

*“Que de alguma forma você tem que pressionar” (Aline, trecho 93 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 25 da transcrição de dados – Encontro de Professores)*

Claxton (1999 apud VILLAS BOAS, 2004) afirma que “há grande necessidade de compreender o lugar das emoções na aprendizagem e de desenvolver a habilidade de incluí-las, administrá-las e tolerá-las” (p. 45). Nesse sentido, é dever do professor, considerar a emocionalidade do aluno durante todo o seu processo de aprendizagem, sendo capaz de abstrair as informações necessárias para o desenvolvimento da habilidade de manejo das emoções de forma favorecedora da aprendizagem, tanto por ele, quanto pelo aluno.

Assim, embora as professoras não tenham demonstrado colocar a emocionalidade sempre integrando os momentos de aprendizagem, elas evidenciaram ponderar a necessidade de considerá-la como um interveniente sobre a aprendizagem, em especial, sobre a avaliação, e a conseqüente possibilidade de modificação das circunstâncias geradoras de tensão, como uma tentativa de redução das conseqüências negativas de emoções sobre o processo.

*“No ano passado, em 2006 tinha um aluno da 7ª série que ele fazia todas as atividades em sala, matemática, aluno do Irineu, acertava tudo, era o primeiro que terminava. Quando ele fez a prova, tirou zero. Aí a mãe veio falar comigo, falou que ele tinha essas dificuldades. Até o Irineu brincou e falou, ah, não sei o quê. Mas aí eu falei, não vamos fazer uma tentativa. Aí o quê que aconteceu? No dia da prova, eu fui lá, trouxe ele pra minha sala e falei: pode ficar à vontade. Eu fiquei sentada, fazendo meu trabalho e ele lá fazendo a prova. Aí ele daí a pouco ele falou, terminei professora! Eu falei: Já? Ele: Já. Aí eu pequei a prova, entreguei pro Irineu. A prova valia 3 e ele tirou 3. Aí ele fez 3 provas comigo. Assim ele sentado lá fazendo sozinho e ele tirou nota máxima”* (Neide, trecho 80 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 22 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Nessa consideração sobre a necessidade do manejo da tensão enquanto um mobilizador para o alcance de um suposto sucesso acadêmico, verificou-se uma consonância com os achados de Hoffman (2005), Ludke e Mediano (1997), Sousa (1995a; 1995b) e Villas Boas (2004), nos quais a avaliação, por intermédio da nota, é vista como mecanismo de controle disciplinar e motivador para a realização das atividades propostas. A consideração de avaliação, nesse caso, relega a importância da investigação da aprendizagem. Ela se coloca como necessária, mais para o exercício do controle interno que para obter informações reais acerca da aprendizagem e desenvolvimento do aluno. Essa forma de proceder termina por confundir o aluno sobre os propósitos da avaliação e da aprendizagem. A avaliação acaba sendo compreendida como momento de atribuição de notas e conceitos, levando o aluno a apropriar-se do conceito pretendido e não mais com a aquisição do conhecimento Sousa (1995b).

Durante as discussões, embora as professoras não tenham tratado especificamente o tema das notas enquanto mecanismos propulsores ao estudo, elas expressaram a necessidade

de realização de pressão emocional, por meio de barganha com os alunos, para alcançarem os rendimentos esperados na avaliação. O diálogo a seguir evidencia essa compreensão:

*“- Que as pessoas só fazem as coisas por pressão. Que um filho da gente só faz as coisas na casa da gente se falar assim: só vai sair, só não fizer isso...”*

*“- Não vai brincar no computador.”*

*“- A gente tá lidando com essa realidade o tempo todo.”* (parte de diálogo entre professoras, trechos 100-103 extraído do 2º encontro com os professores, pág. 28 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Assim, para as professoras, o que impulsiona os alunos para a obtenção do desempenho por elas esperado está determinado por uma ação docente dirigida à barganha, em que as relações de interesse estão fortemente presentes.

Dessa forma, a avaliação enquanto exercício do domínio e controle da turma reforça processos sociais implícitos na cultura escolar. De acordo com Cury (1985 apud SOUSA, 1995b) e Sousa (1995b), nesses moldes a educação reforça os processos de dominação e submissão social, onde alunos estão subjugados aos domínios e ordens dos professores que adaptam os comportamentos discentes às normas e padrões intra-escolares, substituindo a liberdade pela licenciosidade. De acordo com Freire (1982 apud SOUSA, 1995b), a

*“disciplina é absolutamente fundamental (...) mas desde que ela seja a expressão de uma relação harmoniosa entre pólos contraditórios, que são a autoridade e a liberdade. Quando essa contradição vira antagônica, a disciplina deixa de existir: ou porque em lugar dela está havendo licenciosidade,, que seria então a ruptura desse equilíbrio em favor da liberdade, que deixa de ser liberdade e vira licença, ou em favor da autoridade, que deixa de ser autoridade e vira autoritarismo”* (p. 98-99).

Outra consequência da aplicação desse modelo de avaliação, diz respeito aos processos de discriminação e exclusão escolar e social. Se a avaliação tem por fim conceituar os alunos através da atribuição de notas ou conceitos, logo forma-se uma hierarquização e classificação do grupo entre fortes, fracos e medianos. Aos fortes e medianos é permitida a continuidade da escolarização, aos fracos, não resta outra alternativa que não a reprovação. Aos primeiros estão abertas as portas das oportunidades de sucesso escolar e social, aos segundos as portas se encontram cerradas. Assim, de maneira implícita, já que os pressupostos educacionais e avaliativos discorrem sobre a igualdade de oportunidades, aqueles que não alcançaram os resultados preconizados pela escola, dela são discretamente afastados e excluídos também estarão das diversas oportunidades sociais que estejam intrinsecamente relacionadas às condições de escolarização do sujeito (SOUSA, 1995a;

1995b). Para estes, em uma última instância, a avaliação serve para os fins de exclusão, mas também cumpre, num primeiro momento, a justificativa dos intermináveis encaminhamentos aos serviços de saúde, na busca de respostas que expliquem o baixo rendimento dessas crianças (SOUSA, 1995a).

Dessa forma, apesar de as professoras evidenciarem em seus discursos que a avaliação deve contemplar as diversas dimensões do aluno e não somente a cognitiva, e que algumas delas sejam capazes de identificar alguns aspectos subjetivos constituintes de seus alunos (como a emocionalidade, a motivação, os interesses, dentre outros) e considerá-los no momento avaliativo, não se pôde verificar de que forma elas utilizam essas informações levantadas para regular suas ações pedagógicas junto ao aluno. As professoras não demonstraram em seus discursos de que forma elas consideram a emocionalidade, ou os interesses dos alunos, por exemplo, para elaborar planos de ação pedagógicos que favoreçam os processos de aprendizagem.

Isso implica numa forma de avaliação fragmentada, em que o professor pouco apreende sobre o processo de aprendizagem do aluno, estando mais voltado à mensuração do conteúdo aprendido pela criança e não podendo, portanto, direcionar o trabalho pedagógico às especificidades dos alunos que possui (SOUSA, 1995a).

Considerando as concepções de avaliação apresentadas pelas professoras, pode-se entender que embora demonstrassem o desejo e a tentativa de romper com as estruturas tradicionais da avaliação, que por sua vez estão intimamente relacionadas a uma cultura tradicional de escola e educação (VILLAS BOAS, 2004), elas ainda estão fortemente enraizadas numa cultura tradicionalista educacional. Apesar de se verificar que as docentes possam considerar elementos subjetivos da composição individual do aluno e se utilizam da avaliação informal e de instrumentos diversificados que possam dar conta de uma consideração da aprendizagem e desenvolvimento do aluno que supere a mensuração do desempenho cognitivo, já apresentando indicativos da prática de uma avaliação formativa, é possível também pensar que elas ainda se mantêm num modelo rígido de avaliação formal que tem por meta final, a aprovação ou não do aluno, assim como prevê Villas Boas (2002).

Dalben (2002) defende a difícil, mas necessária mudança do sentido do exercício de avaliar. De acordo com a autora, avaliar implica educar e, portanto, para que ocorra uma mudança nos processos avaliativos, faz-se necessária uma modificação nos processos educacionais e nos padrões sociais, de modo a acolher na escola aqueles que estão excluídos da sociedade e que apresentam na escola valores culturais diversos daqueles esperados. Entretanto,

“a mudança de paradigmas exige a incorporação de novas atitudes e de novos valores para a construção de uma nova mentalidade educacional e de uma outra perspectiva para a avaliação. Esta última deixaria de ser puramente um exercício de técnica e recuperaria sua dimensão educativa (...) Considera-se que essa construção seja altamente complexa porque envolve um processo de formação básica dos sujeitos. Significa especialmente, estar disposto para uma profunda transformação pessoal e coletiva, despojar-se de preconceitos e abrir-se ao diálogo e ao conhecimento do outro” (DALBEN , 2002, p. 24-25)

A mudança de paradigmas implica uma mudança subjetiva porque requer uma reflexão a respeito de si próprio. É um processo complexo, inclusive, porque pode desconstruir concepções, formações, valores e até mesmo toda uma história de vida. Cunha (2005) afirma que a prática do professor constitui-se também pela sua história pessoal, pela sua experiência enquanto aluno que absorve visões de mundo, concepções epistemológicas, posições políticas e experiências didáticas de seus professores, que contribui para a construção da sua própria concepção de docência. Esse processo de mudança requer uma disposição pessoal para a auto-reflexão e para a recomposição de uma “ação educativa e profissional conseqüente e fundamentada” (CUNHA, 2005, p. 95). Assim como requer também, uma vivência desses valores no contexto da escola, cuja fundamentação também deveria integrar o Projeto Pedagógico da escola.

Das análises sobre as concepções das professoras a respeito da avaliação, pode-se concluir que elas utilizam esse procedimento como uma base para direcionar sua ação docente e apoiar suas decisões sobre o aluno. Para isso, esse processo deve ser realizado de modo contínuo, amplo e variado que contemple as diferentes dimensões do aluno.

Conclui-se ainda que suas concepções encontram-se enraizadas nas vertentes maturacionistas do desenvolvimento, tendo seu foco voltado mais para a verificação dos conteúdos e programas de ensino que para a consideração dos aspectos subjetivos de produção de sentido do aluno sobre o conhecimento.

### 5.1.3. O diagnóstico psicopedagógico e suas implicações no contexto pedagógico

Diante do interesse em conhecer como o diagnóstico psicopedagógico interfere na prática docente, determinando as ações que devem ser desenvolvidas com o aluno, passaremos às análises dessas implicações.

Para isso, as falas das professoras foram analisadas buscando identificar as concepções que as mesmas tinham a respeito do diagnóstico e do seu uso. Pôde-se verificar que elas pareciam considerar que a realização desse procedimento possibilita ao professor o acesso a informações que ele ainda não possuía ou não havia identificado em seu aluno.

*“Eu acho que o diagnóstico faz o professor entender o que o professor tem com aquele aluno... pra que o professor saiba como trabalhar com aquele aluno(XXX)”* (Nádia, parte do trecho 25 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 68 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*Sabe o que eu acho legal do diagnóstico? Porque você não tem muito tempo, você não sabe a vida dele, igual da F. Pra mim, assim, eu ter conhecido a vida dela no diagnóstico, saber como é a vida dela fora da escola, pra mim, eu acho que ajudou, pelo menos...”* (Elaine, trecho 263 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 61 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“(XXX)Mas ele serve pra gente, mas pra mim pelo menos, eu acho que serve pra me orientar com relação ao aluno, porque quando eu entrei na minha turma eu não sabia que eu tinha aluno com problema ou não, que tinha aluno DM ou não. E a partir do momento que me mostraram, que me falaram, aquele diagnóstico serviu pra mim. Entendeu? Pra me orientar, me situar com relação a como eu trato o aluno, tal* (Nádia, parte do trecho 29 extraído do 4º encontro com os professores, pág. 69 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Percebe-se que as professoras valorizavam as informações sobre aspectos da vida familiar ou extra-escolar, como importantes à compreensão das situações acadêmicas apresentadas pelo aluno. Dessas informações que elas recebem a partir do diagnóstico psicopedagógico, as docentes afirmaram que elas servem ao fim de esclarecimento. Assim falou Cristiane;

*“Eu li, agora esses dias, eu reclamei também que não tinha informações, e a Neide foi lá na secretaria e pegou as fichas, tirou até cópias pra mim do diagnóstico, eu li e claro que esclarece alguma coisa, não sei se é questão de ajudar, mas só de estar mais claro pra gente já é um passo”* (Cristiane,

trecho 125 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 44 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Que foi complementada por Aline:

*“Porque a gente sabe exatamente porque o aluno é assim”* (Aline, trecho 126 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 44 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“(XXX) pode não ajudar da forma que deveria, mas atrapalhar também, não atrapalha não. Só vem pra dar certeza pra gente de uma dúvida que a gente tem...”* (Elaine, parte do trecho 261 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 61 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Nesse sentido, parece que esse esclarecimento é útil também para a confirmação de suspeitas anteriormente levantadas pela professora sobre o aluno (o aluno-queixa), que agora deixam de ser informais e passam a ser oficiais, e mesmo cientificamente validadas, muito embora não sirvam provavelmente a nenhum propósito pedagógico.

O diagnóstico vem então para dar um nome àquela dificuldade de ensino ou aprendizagem vivenciada no contexto escolar, um nome reconhecido no meio científico. Assim como propõe Gould (2003), um conceito abstrato é convertido em uma entidade, ou seja, por meio do emprego de instrumentos cientificamente validados, a suposta dificuldade passa a se chamar deficiência, para que, a partir disso, pessoas possam ser diferenciadas, qualificadas e classificadas dentro do grupo social.

Sobre isso Vigotski (1997) refletiu afirmando que o diagnóstico pouco acrescenta em termos de informações ao requerente, quando muito, devolve a descrição inicial da queixa sob o respaldo de uma definição científica reconhecida. Para o autor, o conceito por si só, não é capaz de resolver as questões práticas que se colocam ao desenvolvimento do sujeito diagnosticado.

Mas o diagnóstico psicopedagógico não se encerra nesse oferecimento de informações sobre o aluno. As falas das professoras permitiram entender que ele também implica no acompanhamento do professor por um profissional especialista que lhe indicará o direcionamento de sua ação pedagógica com o aluno-queixa. Nesse sentido, quando o professor percebe que está em dificuldades para desenvolver estratégias pedagógicas que possam alcançar o êxito na aprendizagem de alguns de seus alunos, encaminha-os para a realização do diagnóstico, com vistas a receber orientação permanente que delimite sua atuação junto a eles.

*“Ela (indicando a professora Joice) teve aquele diagnóstico (de um aluno), então a partir daquele momento, o professor precisa de orientação de como*

*lidar com aquela criança” (Nádia, trecho 64 extraído do 4º encontro com os professores, pág. 73 da transcrição de dados – Encontro de Professores)*

*“É a finalização, é como se ele fosse o ponto final de um caminho. Ele não é, ele deveria ser o ponto inicial do caminho, ele é o início, o próprio nome diz: diagnóstico. Ele deveria ser o ponto de partida para alguma coisa que tem que ser feita, que tem que ser trabalhada com a criança. Mas ele é tomado, ele é encarado, ele é trabalhado como se fosse uma coisa final...”* (Elaine, trecho 37 extraído do 4º encontro com os professores, pág. 70 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

É bastante interessante, também, a análise da professora que percebe o diagnóstico como significando um fim, que pode ser o fim das tentativas do professor em relação à criança. Pode ser por isso que, muito provavelmente, ela se vê na situação de não poder fazer mais nada, a não ser seguir determinações externas. Ele declarou não saber lidar com o aluno diagnosticado quando expôs:

*“Oh, porque esse aluno é assim, tem que fazer assim... Porque senão, aí você vai com casca e tudo. Tem que dizer como trabalhar com esse aluno (trecho 8 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 29 da transcrição de dados – Encontro de Professores) (XXX) Oh, tem outra coisa: como é que eu vou fazer a prova, esse aluno tem dificuldade...”* (Amélia, trecho 15 extraído do 3º encontro com os professores, pág.30 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Os dados podem indicar que o professor espera receber de um especialista a resposta correta e aplicável ao caso do aluno-queixa que seja capaz de solucionar as suas próprias dificuldades de intervenção pedagógica e de relação com a criança. Isso nos faz inferir que existe uma crença de que existe alguém que possua uma resposta certa para cada caso.

Essa dependência da intervenção do especialista está orientada pelo princípio da educação como prática tutelada, em que o professor é o sujeito tutelado. Nessa prática, assim como aponta Farias-Brito (2005), o professor, ao solicitar a intervenção especializada, termina por delegar a ele a responsabilidade pelas ações educativas na escola ou em sala de aula, por considerá-lo como competente para essas ações e a si próprio como não capacitado para exercê-las. A autora lembra que essa delegação de responsabilidade termina por consolidar a dependência e não favorece o exercício da autonomia.

Assim a educação se torna instrumental, caracterizada pela aplicação de técnicas pedagógicas e de ensino garantidoras da aprendizagem. Farias-Brito (2005) aponta para a equivocada concepção existente na educação de que o ensino deva ser viabilizado por meio de técnicas e não pela relação autêntica com o aluno e pelas possibilidades interativas que dela

emergem. Contrapondo essa percepção, a autora recorre a Tunes e Bartholo (2004 apud FARIAS-BRITO, 2005) que afirmam que

“ensinar significa, necessariamente, a promoção do desenvolvimento por meio do oferecimento de ajuda que é efetivamente usada como tal. (...) Ensinar, verdadeiramente, não comporta, portanto generalizações; significa, antes de tudo, o voltar-se para o diferente, o particular, o singular; o reconhecimento da alteridade do outro e sua irredutibilidade” (TUNES e BARTHOLO, 2004 apud FARIAS-BRITO, 2005, p. 70)

Assim, a expectativa em relação ao diagnóstico, enquanto um instrumento fornecedor de prescrições pedagógicas, pode levar o professor a se colocar numa posição de dependência de um especialista que deverá direcionar sua prática com o aluno. Nesse sentido, pode-se pensar que, mesmo quando o professor problematiza o não acontecimento da aprendizagem do aluno e busca caminhos que possam promovê-la, ele parece abrir mão de sua autonomia nesse processo quando tem a atitude de esperar a intervenção de terceiros que determinem a forma de atuação pedagógica com a criança em questão.

A espera pela intervenção externa, no caso de um especialista, pode, de fato, colocar o professor na condição de não exercício de sua autonomia. O profissional demonstra não se sentir capaz de intervir com o aluno-queixa, e por isso justifica o fato de não desenvolver estratégias de investigação e intervenção com ele com vistas à promoção da sua aprendizagem e desenvolvimento. Por isso, é que o professor espera... sempre espera a ajuda de um terceiro que está fora do seu contexto. Para ele, a escola também parece participar dessa espera, na medida em que parece despreparada para lidar com as situações adversas. A fala de Cristiane ilustra bem essa questão:

*“A escola ta num compasso de espera da hora que vai acontecer alguma coisa com o Danilo...”* (Cristiane, trecho 50 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 35 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Conteras (2002 apud VILLAS BOAS, 2004) pensa a falta de autonomia docente como uma consequência da proletarização da profissão. O autor discute essa relação entendendo que o educador sofreu “uma subtração progressiva de uma série de qualidades que conduziram os professores à perda do controle e sentido do próprio trabalho” (p. 120) ficando subjugados a um controle técnico externo de ordem ideológica. Ele entende que

“o exercício do controle sobre as tarefas do professor é mais eficaz na medida em que este assume como inevitável a sua dependência com respeito a decisões externas em relação ao reconhecimento de autoridades legítimas que exercem o controle burocrático e hierárquico e ao reconhecimento do

saber legitimado que não lhe corresponde (...) Ao renunciar à sua autonomia como docente, aceita a perda do controle sobre o seu trabalho e a supervisão externa sobre o mesmo (CONTERAS, 2002 apud VILLAS BOAS, 2004, p. 120)

Cunha et al (2005) reifica esse pensamento quando afirma que burocratização do trabalho docente, ocorrida a partir da divisão social do trabalho, fez com que ficassem cada vez mais técnicos os problemas pedagógicos, requerendo para tanto a intervenção de especialistas na proposição de soluções para tais situações. Assim, nas palavras do autor, “as decisões mais importantes estão a cargo dos especialistas e do poder central restando, aos professores, as tarefas de aplicação das políticas previamente previstas” (CUNHA et al, 2005, p. 8). Esse processo gera a desprofissionalização do professor que, por sua vez, gera a perda da autonomia pelo profissional, na medida em que ele perde o controle sobre os meios, os objetivos e sobre os processos de seu trabalho, ficando a cargo de realizar ações determinadas por superiores ou especialistas (MARIANO ENGUITA, 1990 apud CUNHA et al, 2005).

Assim, o professor demonstra entender que a intervenção com o aluno em suposta situação de dificuldade de aprendizagem não lhe cabe, pois ele não possui o conhecimento acadêmico específico para tal. Essa intervenção é cabível somente ao profissional que possui a formação acadêmica necessária àquela realidade do aluno. Ele e a escola não evidenciam ter mais o controle da situação, que somente será restabelecido na apresentação desse profissional especializado que determinará as condições sócio-educacionais a serem implementadas. As sugestões apresentadas pelas professoras, quando questionadas sobre as necessidades que possuíam para trabalhar com as crianças indicadas como enfrentando dificuldades de aprendizagem, justificam esse entendimento:

*“Apoio de pessoas que tenham conhecimento de causa”* (Maria, trecho 209 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 54 da transcrição de dados – Encontro de Professores).

*“É com conhecimento específico. Específico daquela área, específico daquele, né?”* (Aline, trecho 210 extraído do 3º encontro com os professores, pág.54 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“É lá onde você integra com psicólogo, neurologista, o professor...”* (Elaine, trecho 55 extraído do 4º encontro com os professores, pág. 72 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Na verdade, o não exercício da autonomia parece sucumbir o desejo do fazer pedagógico. Nem mesmo a tomada de decisões e a proposição de novas alternativas

pedagógicas que possam compor o projeto pedagógico da escola são verificadas nos discursos das professoras.

*“Por que que esse menino não tem atividades lúdicas dentro dessa escola, pra ele se desenvolver nessas áreas, pra daqui alguns dias ele ter uma profissão e não ter que ficar cheirando cola?”* (Maria, trecho 72 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 37 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Teriam a professora Maria e seus colegas professores, coordenadores e direção de escola pensado em desenvolver essas atividades lúdicas? Não poderiam a escola e a seus profissionais desenvolver esse espaço lúdico? Não seria essa uma das atribuições da escola e professor? A quem então caberia esta função, segundo esse entendimento?

Outro aspecto de considerável importância que diz respeito ao não exercício da autonomia do professor e da escola se refere ao conseqüente distanciamento da responsabilidade desses profissionais pela aprendizagem e desenvolvimento de seus alunos. Diante do resultado do diagnóstico, as professoras mostram se sentir menos responsáveis pelo fracasso escolar da criança em questão. A culpa pode recair então sobre a criança, que passa a ser portadora de ‘algo’ que lhe impede de aprender. Maria falou claramente sobre isso:

*“Ele (o diagnóstico) coloca: A culpa não é minha!”* (Maria, trecho 122 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 43 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Além disso, os insucessos que a turma venha experienciar em virtude da dificuldade do professor em lidar com situações que demandam a consideração da diversidade e da singularidade, podem ser justificados como causados pela presença daquele aluno que, por estar diagnosticado, ‘necessita’ de atendimento especializado e essa falta não permite ao professor desenvolver sua aula como planejado.

*“E estaciona ali e a gente fica... e aí, por exemplo,... e aí a gente fica martirizando na sala de aula, meu Deus do céu, e a gente fica revoltado por que a gente fica... e realmente é difícil, eu sei, a gente não consegue dar aula. A aula vai toda por água a baixo por conta de um ou dois alunos que ficam cortando a...”* (Lia, trecho 61 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 36 da transcrição de dados – Encontro de Professores 6)

Enquanto as professoras entendem que o diagnóstico permite que se encerre na criança a causa do fracasso escolar, num outro movimento, pode-se ponderar também, que o docente acaba se considerando a verdadeira vítima, pois diante de suas concepções e da falta do

suporte profissional adequado à sua atuação pedagógica, ele se coloca como mártir, cujo desafio de encontrar a forma para atender o aluno-queixa é um problema estafante.

*“Aí é o professor que tem que continuar, que se ‘estabafa’ pra pensar”*  
(Aline, trecho 41 extraído do 4º encontro com os professores, pág. 70 da transcrição de dados – Encontro de Professores)  
*Se arrebenta pensando em como é que eu vou ter que trabalhar com aquele menino...”* (Aline, trecho 45 extraído do 4º encontro com os professores, pág. 71 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Assim, as falas das professoras permitem tecer a consideração de que a intervenção do outro, o especialista, é indicada como a solução indispensável para o professor que passa a compreender que deve delegar também a esse terceiro, a responsabilidade pelo progresso da criança. Entretanto, o que cabe ressaltar é que, em muitos casos, essa transferência de competências e responsabilidades pode preconizar a exclusão da criança daquele ambiente escolar.

*“Olha, não existe uma rede dentro da própria estrutura da Secretaria de Educação de dar um outro caminho, um outro rumo pra essas crianças que acontece isso na nossa sala de aula. E aí a gente só vai protelando uma coisa que mais tarde vai dar uma coisa muito pior”* (Aline, trecho 67 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 37 da transcrição de dados – Encontro de Professores).

A partir desse relato da professora, infere-se que não é na escola, ou nessa escola, que o aluno possui maior possibilidade de desenvolvimento. Ana reiterou essa idéia quando disse:

*“... infelizmente nós não temos uma escola inclusiva, nós não temos (XXX)”*  
(Maria, parte do trecho 70 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 37 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Essa concepção vai de encontro à proposta do trabalho com a diversidade. Mittler (2003), fazendo referência aos trabalhos de Forlin (1995) afirma que as concepções do professor acerca da inclusão e da educação de crianças especiais se constituem na principal barreira à inclusão das mesmas, na medida em que o docente considera que suas ações requerem formação, treinamento, equipamentos e escolas específicas para tal.

O Documento Subsidiário à Política de Inclusão do Ministério da Educação aponta que em investigação sobre os aspectos que necessitam de evolução para a efetivação da proposta inclusiva, um importante elemento indicado pelos pesquisados é a concepção que escolas e profissionais têm a respeito da necessidade de serviços especializados para a realização de um trabalho de qualidade com as crianças inclusas. Conforme esse documento,

essa concepção está associada à visão tradicional da educação especial, para a qual o acréscimo de atendimentos especializados serve ao fim de complementar o ‘quadro da normalidade’, no qual se tornaria suficiente a ação de cada especialista para a inclusão adequada do aluno. Entretanto, este documento apesar de considerar a fundamental importância do trabalho interdisciplinar como possibilidade de implementação da inclusão e promoção de estratégias terapêuticas a serem implementadas com o aluno incluso, ele busca as contribuições de Jerusalinski (1998) para atentar sobre as consequências de um modelo de atendimento especializado excessivamente individualizado que pode terminar por fragmentar a criança a ponto de destituir-lhe de sua constituição enquanto sujeito.

Cabe aqui fazer um parêntese para algumas considerações. Igualmente, consideramos importante o trabalho interdisciplinar para um atendimento que seja capaz de abordar a multiplicidade de dimensões subjetivas do aluno incluso. Contudo, acreditamos que o fim deste trabalho não é a elaboração de estratégias terapêuticas, mas sim de estratégias pedagógicas a serem implementadas no próprio contexto de sala de aula, tendo o professor como profissional de referência. Consideramos importante distinguir a ação terapêutica da ação pedagógica. Falar de ação terapêutica encerra as ‘dificuldades’ existentes no processo de aprendizagem no aluno, tornando-o o único alvo de considerações e intervenções, o que sugere uma medicalização e patologização das análises e intervenções clínicas. Entretanto, falar em estratégias pedagógicas implica considerar as diferentes dimensões do contexto ensino-aprendizagem, compreendendo todos os sujeitos como participantes potenciais no processo de produção das ‘dificuldades’, bem como envolvidos no desenvolvimento e aplicação das estratégias de intervenção.

Retomando as últimas falas ponderadas, ficam as questões: que escola seria capaz de oferecer à criança a contrapartida para suas necessidades? Uma escola inclusiva? O que seria essa escola inclusiva? Seria aquela totalmente organizada para receber a diversidade de alunos e responder a todos os problemas emergentes? Isso seria possível? Pensar assim não induziria à compreensão de todo o processo de aprendizagem e desenvolvimento como algo homogêneo, inflexível e padronizado?

Para Mitjans Martínez (2005) a compreensão do ensino enquanto um processo padronizado e dirigido a um grupo de alunos para o qual existe uma representação específica e com objetivos previamente definidos, se constitui numa das principais barreiras ao processo inclusivo. Isso porque, na medida em que aqueles alunos que não correspondem à tais representações e não respondem como esperado à essa padronização, tal como aqueles vistos como em dificuldades de aprendizagem, logo são considerados exceções dentro do grupo. A

diferença sendo concebida como sinônimo de problema preconiza, então, processos excludentes dentro do sistema de ensino.

Analisando ainda a fala de Maria, pode-se inferir sobre o que pensa a professora a respeito da responsabilidade sobre a edificação da escola inclusiva. É como se a proposta de trabalho devesse chegar às escolas já pronta, somente em fase de implantação, cabendo aos profissionais apenas a execução das ações. Elas não se sentiam partícipes da construção dessa escola inclusiva, na verdade, demonstraram se esquivar da responsabilidade de criá-la.

A própria escola também parecia se eximir dessa participação. Não foi percebido nas falas das professoras e nos momentos de observação, que a escola tem oferecido aos profissionais oportunidades de pensar nessa proposta, de executá-la e de vivenciá-la.

*“É só no nome. Porque esses meninos, todos esses, eles têm capacidades de ultrapassar o que o professor não deu, entendeu? São todos capazes, mas a escola não tem estrutura pra desenvolver o lado...”* (Maria, trecho 79 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 38 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Na verdade, a escola inclusiva, tendo como referencial a perspectiva da diversidade, requer uma construção diária, uma elaboração e reelaboração constantes de suas estratégias conforme a população de alunos atendida. O modelo ideal de atendimento aos alunos na escola inclusiva é aquele elaborado por ela mesma, em seu projeto pedagógico, e na sua vivência do dia a dia, de cada professor e sua turma, entre professores, alunos, comunidade, direção e demais profissionais da educação.

Parece passar ainda despercebido pelas professoras que elas também compõem a estrutura escolar, cuja participação deve ser ativa e crítica diante da realidade que se estabelece. Quando as professoras colocaram a inexistência da escola inclusiva, da carência de oportunidades de desenvolvimento de atividades diferenciadas dentro da escola ou do despreparo dos profissionais para atender a população de alunos incluídos, elas terminaram por se colocar em uma posição de passividade, na qual não lhes cabia a responsabilidade pela execução de ações que garantissem a aprendizagem e o desenvolvimento de seu aluno, elas se posicionaram apenas como executoras de uma ação pedagógica padronizada que não atende a perspectiva da diversidade. E mais uma vez, nessa posição passiva, aparece a renúncia da autonomia pedagógica do professor em sala com seu aluno.

*“Aí a gente fica lá... querendo trabalhar com o menino sem ter caminho pra seguir. O quê que eu faço?”* (Maria, trecho 88 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 39 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“Então você acaba tratando todo mundo igualmente, você faz de conta que todo mundo é normal, eles fazem de conta que são também... E no final você tchau, Feliz Natal...Feliz Ano Novo...”* (Amélia, trecho 237 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 58 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Mitjáns Martínez (2005) aponta para a necessidade essencial de mudanças na instituição escolar com vistas ao processo inclusivo, o que implica necessariamente em uma movimentação também na subjetividade social da escola, que está expressa nas suas concepções, representações, sentidos, crenças e valores que caracterizam aquele espaço social, já que muitos desses aspectos se constituem como barreiras à inclusão.

Ainda, segundo a autora, deve-se repensar nas ações intencionais que precisam ser desenvolvidas no contexto da escola objetivando favorecer as condições de aprendizagem e desenvolvimento de todos os alunos.

No entanto, da falta de autonomia do professor na realização de sua ação pedagógica, emerge outra dificuldade: ele, ao ficar na espera de um terceiro, não mobiliza forças para desenvolver estratégias pedagógicas diferenciadas que possam garantir aprendizagem no atendimento da diversidade de seus alunos. E, num movimento circular vicioso, ele termina por justificar sua passividade pela ausência da atuação dessa terceira pessoa que deveria compor o contexto. No centro desse círculo, está o aluno, que continua sendo o alvo de queixas do professor por não apresentar a produtividade acadêmica esperada. Essa cena está bem ilustrada na breve fala de Maria:

*“Eu fico enrolando ele...”* (Maria, trecho 90 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 39 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Esta fala traz à luz da discussão, um sério questionamento a respeito da postura ético-profissional docente, além de todas as implicações já discutidas anteriormente. Para Rios (2001 apud VILLAS BOAS, 2004), a dimensão ética compõe o perfil do trabalho competente, que é aquele “para o qual o professor mobiliza todas as dimensões de sua ação para proporcionar algo bom para si mesmo, para os alunos e para a sociedade” (p. 89). A explicitação da melhor qualidade da docência se apresenta nas dimensões técnica, estética, política e ética. Para os fins dessa análise, buscaremos inserir a dimensão ética abordada pela autora. Em suas palavras: “a dimensão ética diz respeito à orientação da ação, fundada no princípio do respeito e da solidariedade, na direção da realização de um bem coletivo” (RIOS, 2001 apud VILLAS BOAS, 2004, p. 89).

Nesse sentido, ao não exercer sua autonomia a professora pode comprometer a qualidade de sua atuação pedagógica, o que vai atingir também o desenvolvimento do estudante. A professora não somente abre mão do exercício de seu ofício, como também compromete o processo de escolarização desse sujeito, que passa a compor a triste história daqueles que vivenciam o fracasso escolar, deixando nele fortes marcas na constituição de sua subjetividade.

Para Mitjás Martínez (2005), trabalhar com inclusão requer um compromisso com outro que está numa posição de desfavorecimento, requer desejar transformar essa condição, o que indica a posição ética do profissional.

Nessa postura, o aluno passa então, a ser considerado como um corpo estranho no meio. A escola deixa de ser o seu lugar, cuja presença se torna improdutiva e, portanto, desnecessária. Assim como pontua Maria:

*“E ele fica perdendo tempo na sala de aula. Esse é o ‘X’ da questão”.*  
(Maria, trecho 92 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 40 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Assim como coloca Guzzo (2005), não se verifica a existência de propostas mudanças no sistema de ensino e na qualidade das relações que viabilizem o desenvolvimento dessa criança e, nesse cenário, a escola cala-se e a cena permanece imóvel, senão imutável, enquanto a vida desse sujeito passa despercebida como se ele fosse meramente um coadjuvante da trama educacional. “As crianças fracassam, e a escola fica amordaçada diante da realidade – não diz mais nada, não faz mais nada, entrega-se ao silêncio de quem é cúmplice e deixa enorme número de crianças e adolescentes viverem uma injustiça sem precedentes” (p. 22).

Ainda nessa consideração ética, pode-se pensar a concepção de respeito que as professoras possuem. Lia questionou:

*“Mas até que ponto a gente tá respeitando o aluno e a necessidade dos outros também?”* (Lia, trecho 95 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 40 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Qual é a idéia de respeito para Lia? Respeito a quê? Respeito a quem? Ela se referiu a respeitar o direito do aluno de ser atendido em uma escola a partir de suas especificidades? Ou será que ela se referiu a impossibilidade de oferecer o atendimento às especificidades e, portanto, apregoa a exclusão do aluno dessa escola, já que pode existir outra instituição que lhe assegure esse direito?

Maria acrescentou:

*“Ninguém sabe respeitar o nosso trabalho. E outra coisa: os professores são jogados, os alunos são jogados e não mostra como...”* (Maria, trecho 97 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 40 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Que trabalho é esse a que se referiu Maria? Um trabalho limitado que não oferece o atendimento adequado aos alunos conforme elas mesmas apontam? Um trabalho comprometido por uma postura ético-profissional que desconsidera a formação acadêmica, social e subjetiva dos sujeitos? Em que lugar de respeito as professoras têm se colocado?

Os discursos evidenciaram ainda que a compreensão sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento era variável entre as professoras. Havia aquelas que esperavam que o resultado do processo diagnóstico fosse um indicador de solução para o possível problema (ou pseudoproblema) do aluno, o que conduz à uma compreensão homogeneizadora do processo ensino-aprendizagem.

*“Mas é isso que a gente tá querendo, a gente quer uma forma... (trecho 19, pág. 31) Assim processo... Uma solução”* (Amélia, trecho 21 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 31 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Dessa fala, pode-se tecer a consideração de que as professoras pensavam que não somente o processo de ensino e aprendizagem são standardizados, mas também a própria deficiência diagnosticada. Nessa concepção, todos os sujeitos com deficiência deveriam responder de forma semelhante à aprendizagem, devendo existir, portanto, uma forma padronizada de ensino às pessoas portadoras desse diagnóstico. Mitjáns Martínez (2005), apoiada nos trabalhos de Vigotski, pondera que essa homogeneização da representação que se tem da deficiência se deu em decorrência da perda do sujeito na perspectiva da universalidade, para a qual o enfoque dos processos educativos recai sobre a deficiência e não sobre o sujeito. Nesse sentido, buscam-se formas de educar uma criança com deficiência mental, uma criança cega ou com surdez etc, mas não se constrói a compreensão que a aprendizagem perpassa pela diferença, pelos caminhos da subjetividade de cada um, e que, portanto, tais formas variam de criança para criança, independentemente de possuir deficiência ou não. Nas palavras da autora:

*“A análise das principais configurações subjetivas da criança com defeito, dos sentidos subjetivos associados à escola e ao processo de aprender, seus*

pontos fortes e suas habilidades são, sem dúvida, elementos essenciais para estruturar estratégias educativas personalizadas contribuam com sua aprendizagem e desenvolvimento” (MITJÁNS MARTINEZ, 2005, p. 102)

É verdade que algumas professoras evidenciaram a consideração da individualidade dos alunos, na medida em que se contrapunham ao entendimento de existência de fórmulas aplicáveis aos alunos com histórico de fracasso escolar com vista ao sucesso acadêmico e, portanto, à concepção de homogeneização do ensino.

*“Porque você não vai encontrar uma forma de agir assim e assim com ele para vê ele mudar. É difícil...”* (Lia, trecho 12 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 30 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“Gente não tem um método...”* (Aline, trecho 14 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 30 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Quando questionadas sobre a ajuda que o resultado da avaliação psicopedagógica pode oferecer à prática pedagógica, as professoras demonstraram frustração por não encontrarem nele a solução para o problema do aluno. Em suas falas, a solução estaria associada à intervenção do especialista que deve indicar o suposto caminho de atendimento escolar ao aluno.

*“Ajuda porque a gente fica sabendo do problema, só”* (Amélia, trecho 146 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 46 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“Abertamente? Eu vou ser sincera, não ajuda em nada. Ta, aí eu faço o quê? Eu vou deixar de exigir dele da mesma forma que eu exijo dos outros?...”* (Maria, trecho 147 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 46 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“Porque formas diferentes de trabalhar com ele ninguém nunca passou pra gente”* (Joice, trecho 166 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 48 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Desses discursos infere-se que o diagnóstico se encerra no oferecimento do resultado da avaliação psicopedagógica. Para elas, seria necessário o acompanhamento posterior no sentido de oferecer também as sugestões de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas com as crianças diagnosticadas.

As professoras denunciaram em suas falas a ausência desse acompanhamento especializado posterior, o qual parece se constituir como a principal queixa delas. Na verdade,

diante da falta do acompanhamento solicitado, elas acabavam se vendo como desresponsabilizadas pela aprendizagem da criança.

Há ainda, nesta última fala de Maria, um ponto de crucial importância para a discussão. A professora ponderou a possibilidade de desenvolver um processo avaliativo diferenciado para a criança diagnosticada. Entretanto, este trabalho não se baseia na consideração da diversidade constitutiva da criança, mas sim, na concepção de que este aluno é menos capaz que os demais, os ditos ‘normais’, e, portanto, não pode oferecer resultados acadêmicos comparáveis ao seu grupo. Nessa crença, a professora considerou que se deve pensar numa avaliação cujo referencial é a subestimação do potencial do aluno.

Essa forma de pensar reforça a concepção de que a facilitação da aprovação seja uma alternativa ao fracasso escolar dos alunos. Tal concepção corrobora com o princípio da educação orientada pela lei do menor esforço. Nessa prática realiza-se uma educação minimalista em que se ensina o mínimo, e, em contrapartida, também se procura exigir o mínimo do aluno (FARIAS-BRITO, 2005). Pela educação minimalista, o professor orienta sua ação pedagógica a partir das limitações do aluno designadas pela avaliação psicopedagógica. As possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno deixam de compor a preocupação central enquanto eixo norteador do trabalho pedagógico. Ao aluno é incorporada a concepção da falta: a falta de conhecimento, de habilidades, de aptidões... E nesse entendimento, a criança passa a ser pensada e tratada a partir das características ou das faltas contidas no laudo, ela é despersonalizada, se torna coisificada. Não se fala mais em Maria, Antônio ou Joaquim, mas no aluno DM, TDAH, DV, DF etc. Ao despersonalizar o aluno, o princípio dialógico das relações (TACCA, 2004; TUNES e BARTHOLO, 2004) fica comprometido. O aluno é coisificado e conhecido a partir das características indicadas pela avaliação diagnóstica. O conhecimento do outro ocorre, então, por intermédio da ciência e não pelo diálogo que ocorre face a face.

A educação minimalista também não é capaz de oferecer condições ao sujeito de compensar o seu defeito, assim como Vigotski (1997) preconizava, ao contrário, ela reforça as dificuldades criadas por ele. Ele interroga:

“Com efeito, acaso a escola deve seguir a linha da menor resistência? Não deve, ao contrário, lutar contra o atraso, orientar o trabalho segundo a linha da maior resistência, quer dizer, para a superação das dificuldades criadas pelo defeito no desenvolvimento? (...) o objetivo da escola, no fim das contas, não consiste em adaptar-se ao defeito senão superá-lo” (VIGOTSKI, 1997, p. 150-151).

Daqui, pode-se pensar que facilitar a aprovação do aluno não se constituirá na alternativa mais favorável ao seu aprendizado. Essa prática apenas irá mascarar o fracasso escolar momentaneamente, na medida em que a qualquer momento o aluno estará sendo colocado em condições de confronto de seu conhecimento, nas quais não necessariamente estarão garantidas as condições anteriores de exigência. Facilitar a aprovação do aluno não garante sua aprendizagem, nem tampouco o seu sucesso acadêmico. Na verdade, esse procedimento termina por reforçar as diferenças e a subestimação do potencial da criança, além de representar, “em última instância, uma adaptação do ensino às desigualdades sociais” (SOUSA, 1995b). Sobre isso, Soares (1981 apud SOUSA, 1995b) diz:

“canalizam-se, controlam-se e limitam-se as possibilidades do indivíduo, na ilusão de que isto está sendo feito em seu benefício e em função de suas capacidades naturais, quando, na verdade, se está amarrando irremediavelmente o indivíduo à posição desfavorável que tem na hierarquia social” (p. 105)

Aline ainda acrescenta:

*“Quando é que vai sentar com ele e fazer realmente a avaliação com aquele aluno pra saber até onde aquele currículo vai avançar com ele e até onde ele não vai. Até pra poder encaminhar aquele aluno pra uma coisa que seja melhor pra ele. (...) O quê que tinha que tentar? Ele é DM? Tá. Ele é DM então vamos sentar aqui. Até onde ele vai conseguir avançar? Ele não consegue progredir em mais nada do que é feito dentro de uma escola normal? Então manda esse menino para um curso profissionalizante, pra ele aprender uma profissão, pra ele aprender fazer alguma coisa... porque aí ele vai ficar criando um problema pra ele em si, porque pra ele já é um problema e pras outras crianças, entendeu?”* (Aline, partes do trecho 45 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 34 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Partindo da fala de Aline, identifica-se a associação que se faz entre a educação e a prática ou treino. O sujeito parece não ser considerado como capaz de aprender e de se desenvolver. Ele, na verdade, deverá ser treinado para o exercício de determinadas tarefas que lhe sejam úteis à vida social e profissional, não sendo, portanto, novamente, a escola considerada como o lugar apropriado para o exercício dessa função.

Pode-se apreender, ainda da fala de Aline, a concepção de terminalidade do desenvolvimento, a sustentação do determinismo e o entendimento de desenvolvimento limitado. Parece que as professoras consideravam que, a partir do resultado do diagnóstico poderia se estabelecer uma relação linear entre o laudo e o prognóstico sobre o limite pedagógico e de desenvolvimento dos alunos. Com isso, mais uma vez, ela poderá se

distanciar da responsabilidade de trabalhar com aquele aluno, não lhe sendo cobrado a elaboração e aplicação de estratégias eficazes à promoção da aprendizagem dele. As seguintes falas reforçam essa concepção:

*“Até onde eu posso ir com ele...”* (Aline, trecho 148 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 47 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“E vou ver, de acordo com a possibilidade dele o quê que ele pode fazer ou não”* (Maria, trecho 149 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 47 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“E ver onde posso ir com ele.”* (Amélia, trecho 150 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 47 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Assim, o foco do processo ensino-aprendizagem parece estar voltado para as ‘limitações’ do aluno e não mais nas suas possibilidades de desenvolvimento. A professora não demonstra se envolver com um trabalho pedagógico motivador, desafiante e estimulador à aprendizagem do aluno, mas parecia considerar que deveria alcançar apenas aquelas habilidades que supostamente o aluno seria capaz de desenvolver.

Essa compreensão indica a presença do determinismo biológico na concepção de aprendizagem das professoras. O diagnóstico, de acordo com a compreensão delas, ao levantar as informações sobre o desenvolvimento do aluno, deve ser capaz de prognosticar as possibilidades de desenvolvimento da criança, indicando inclusive, o ponto terminal desse processo. Segundo Gould (2003) “o determinismo biológico é, na essência, uma *teoria dos limites*<sup>28</sup>” (p. 13), o que leva a pensar que cada indivíduo, conforme sua aptidão biológica, tem possibilidades específicas de desenvolvimento e aprendizagem.

Contudo essa forma de conceber o diagnóstico, através do estabelecimento do quociente intelectual e, conseqüentemente, de um possível déficit cognitivo como uma alternativa de se traçar o prognóstico pedagógico do sujeito avaliado, vai contra ao que o próprio Binet propunha quando desenvolveu suas escalas de inteligência no início do século XX. De acordo com Gould (2003), para Alfred Binet, o QI não podia se transformar em um rótulo permanente, nem tampouco ser suficiente para preparar o prognóstico da criança e estabelecer seus limites de desenvolvimento.

Dessas considerações, verifica-se que o diagnóstico psicopedagógico não tem oferecido às professoras elementos sustentáveis que possam servir de referência para a elaboração de estratégias pedagógicas e de intervenção junto ao aluno-queixa. A fala de Joice

<sup>28</sup> Grifo do autor.

vem reforçar esse entendimento. Sobre como se organiza para o trabalho com sua turma, quanto à estratégia que adota, ela disse:

*“É a mesma que eu trabalho com os trinta e cinco, quarenta, que eu tenho na sala de aula”* (Joice, trecho 168 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 49 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

E Elaine confirmou:

*“Eu to com um aluno DM que eu passo as mesmas atividades que eu passo pros outros”* (Elaine, parte do trecho 176 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 50 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Na verdade, pode-se pensar, a partir das análises, que as professoras se mantinham desenvolvendo uma prática pedagógica que possuía por pano de fundo a concepção homogeneizadora do desenvolvimento. Dessas falas percebe-se que as docentes não diferenciavam suas estratégias para atender as especificidades de cada aluno, quer seja o dito aluno com necessidades educativas especiais ou não. Elas não se permitiam considerar a perspectiva do funcionamento psicológico do aluno, procurando entender de que modo o aluno pensa e desenvolve seu raciocínio.

As atividades até podem ser as mesmas para todos os alunos, entretanto, o que necessita ser diferenciado é a ajuda que ela vai oferecer a esse aluno. É pelo atendimento individualizado que ela será capaz de encontrar elementos interventivos que lhe fornecerão subsídios para promover a aprendizagem de seu aluno.

Pode-se conjecturar que, para justificar as próprias dificuldades de atendimento ao aluno-queixa, as professoras se apóiam nas mazelas do sistema educacional. Seu trabalho não é adequado porque ela não possui recursos materiais adequados, porque as salas estão superlotadas, porque a Secretaria de Educação não lhes oferece oportunidade de capacitação, porque as Equipes de Apoio possuem uma grande demanda de atendimento e por isso não podem oferecer ao suporte adequado ao professor, etc. As falas seguintes ilustram essas considerações.

*“Não, não tem como você fazer atendimento individual com trinta e cinco alunos lá..”*. (Joice, trecho 171 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 49 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“Mas também tem uma coisa gente. O sistema que parou, puxa não tem recurso, não tem, não tem papel...”* (Lúcia, parte do trecho 181 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 50 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“Olha só, pra fazer a inclusão, mas pra fazer os cursos lá é pra professores que trabalham com turma de ensino especial. Ai se todo mundo já tem aluno do ensino especial dentro de sua sala de aula, por que que fazem, que ficam controlando os cursos?”* (Maria, trecho 184 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 51 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“(...) uma equipe de diagnóstico pra atender uma regional, um bairro inteiro de não sei quantas mil escolas, uma equipe. Então, se não desmembrar, cada escola com a sua equipe pra poder fazer o seu trabalho, não funciona”* (Maria, parte do trecho 186 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 51 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Enquanto alternativas de soluções para as queixas que se apresentam, as professoras sugeriram um atendimento específico ao professor, no qual, profissionais, devidamente habilitados nas questões de aprendizagem pudessem oferecer sugestões de trabalho para com o aluno-queixa. Assim propôs Lia:

*“Na verdade, é o apoio mais direto ao professor, entendeu? Um núcleo de pessoas que realmente soubesse da questão daquele aluno ali em sala de aula, entendeu? E trabalhasse junto com o professor formas de lidar com aquele aluno”* (Lia, trecho 204 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 54 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

*“E de pessoas, assim, que tenham... ah, quem faz o diagnóstico, por exemplo, tinha que tá mais próximo do professor”* (Aline, parte do trecho 208 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 54 da transcrição de dados – Encontro de Professores)

Entretanto, embora esteja sugerida uma aproximação entre profissionais especialistas e professor, ainda se percebe que a docente permaneceu na condição passiva, de apenas receber informações e propostas de trabalho. Não parece que a professora se vê como participe atuante na proposição de estratégias adequadas às especificidades de seus alunos e como principal fonte de informações sobre ele e, portanto, a principal interlocutora dessa troca.

Somente a partir da intervenção da pesquisadora, as professoras, após um período de discussão, começaram a identificar a necessidade de participação do professor no processo de investigação a respeito da aprendizagem e desenvolvimento da criança. O seguinte intervalo de discussões, realizadas já no último encontro de professores, (que se estende do trecho 64 ao trecho 76) demonstra essa consideração.

*“- Ela (indicando a professora Joice) teve aquele diagnóstico, então a partir daquele momento, o professor precisa de orientação de como lidar com aquela criança.”*

*“- E se a Joice ao invés de ter essa orientação, ela estivesse junto com a equipe que investigou essa criança, ela poderia entender como essa criança...”*

*“- É exatamente isso, eu acho que é isso. Não oferecer o caminho pra ela, mas sentar com ela pra juntos construir esse caminho. Você entendeu? Porque senão acontece não acontece essa interação, não acontece.”*

*“- E também não pode ser só professor, tem que ter outras pessoas... Participar do processo.”*

*“- E daí ...”*

*“- Mas lá eles não vão poder falar pra você que é da parte pedagógica, até porque eu não sei até que ponto eles estão prontos pra trabalhar com a parte pedagógica, não podem te indicar um caminho correto: esse vai ser o caminho pra essa criança ‘x’, entendeu? Isso tem que ser uma coisa trabalhada junto! A professora também vai fazer sugestões: será que dessa forma assim não seria melhor? Ai vai ser analisado por todo mundo, entendeu? Tinha que ser uma coisa em equipe, com a equipe toda e com o professor ali junto.”*

*“- Deixa eu falar uma coisa, de uma época que eu trabalhei na secretaria e tinha um aluno que precisava ser diagnosticado e tinha a sala de recursos, e aí a professora vinha no horário que eu tava com o aluno, pra sentar com ele na sala e trabalhava na minha frente. Então ela sabia qual o conteúdo que eu tava trabalhando na sala pra ela continuar pra ver se a aluna desenvolve. A menina tinha aula duas vezes na semana com a professora da sala de recursos...”*

*“- Ai tá certo!”*

*“- Ai ela ficava na sala dela trabalhando as dificuldades...”*

*“- É mesmo, é isso mesmo.”*

*“- Exatamente gente.”*

*“-Que aí não dá pra você trabalhar numa sala de trinta e cinco alunos.”*

*“- É.” (Diálogo entre professoras, trechos 64-76 extraído do 4º encontro com os professores, págs. 76-77 da transcrição de dados – Encontro de Professores)*

Entretanto, mesmo considerando a importância do trabalho conjunto entre professor e especialista, as docentes ainda demonstraram a permanência na condição de dependência da intervenção do especialista no trabalho com a criança-queixa, por não acreditar que seu trabalho pedagógico seja suficiente para estimular as necessidades específicas daquele aluno. Nesse sentido, o professor autoriza a intervenção externa, esperando que ela, por si só, dê conta de resolver a problemática instituída.

Mitjans Martínez (2005) recorre a Maluf (2003) para tratar da importância do trabalho multidisciplinar como uma alternativa para se alcançar o entendimento sobre a complexidade dos processos que se desenvolvem no espaço escolar, como uma necessidade que se impõe à Psicologia Escolar diante dos avanços que se apresentam a ela. Nesse entendimento, sendo a psicologia uma das áreas frequentemente convidada a intervir junto ao contexto escolar com os alunos colocados como em situação de dificuldade de aprendizagem, sua atuação deve estar voltada a integrar o profissional docente à compreensão dos processos de aprendizagem

e desenvolvimento do aluno em questão, assim como de proposição de estratégias interventivas, tornando-o co-responsável por esses procedimentos, e não mais excluindo o professor desses momentos.

Há ainda aquelas que sugeriram o atendimento em escolas especializadas para os casos de alunos em que as estratégias propostas e aplicadas ainda não alcançaram o efeito idealizado por elas, o que reifica os processos discriminatórios e excludentes dentro da escola.

*“E de quê que adianta a gente ficar batendo a cabeça com um aluno feito o Danilo”? Então ele tinha que ter uma escola preparada pra ele!” (Aline, trecho 218 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 55 da transcrição de dados – Encontro de Professores)*

Nessa fala, pode-se identificar que a professora indicou a necessidade de um suporte diferenciado para o aluno que não seria possível na própria escola. Embora ela percebesse a necessidade de um atendimento que considere as especificidades de cada criança, ela não compreendeu que essa atual concepção padronizada de ensino permita isso. Essa mesma professora considerou a necessidade de mudanças no sistema educativo e de inovação pedagógica, mas não se colocou como responsável pela manutenção dessa ideologia ou como participe dessa renovação almejada.

*“É enfiar conteúdo na cabeça desses meninos, não é ensinar eles pra vida, nunca! Então com esse formato de escola aí, com essas salinhas quadradas, com a gente lá na frente falando, usando aquele quadro de giz até hoje... usando as mesmas metodologias, a gente nunca vai conseguir atender a complexidade do aluno, do ser humano de uma forma geral, nunca! Jamais! Entendeu? É esse formato de escola que a gente tem aí até hoje e que não caiu até hoje. E que eu não sei o quê que ta esperando pra cair. E não vai cair nunca!” (Aline, trecho 222 extraído do 3º encontro com os professores, pág. 56 da transcrição de dados – Encontro de Professores)*

Cunha et al (2005) traz B. Santos (2000) para considerar que a sociedade está vivendo “problemas modernos para os quais não há soluções modernas” (p. 27). Diante disso, a autora considera a necessidade de se pensar os atuais desafios, buscando não a acomodação a eles, no sentido de propor estratégias de solução a partir daquelas já existentes, mas sim a construção de uma nova proposta de resolução.

Assim, podemos concluir que as professoras entendem o diagnóstico psicopedagógico como um instrumento fornecedor de informações sobre seu aluno, que muitas vezes vem apenas confirmar suspeitas levantadas ainda no momento de encaminhamento à avaliação, e de prescrições pedagógicas a serem desenvolvidas com ele. Entretanto, tais informações não lhes servem de referencial para o trabalho com o aluno, na perspectiva de uma prática

pedagógica autônoma. Quando muito, cumprem a função de justificar uma educação minimalista pautada nas faltas que o sujeito evidencia.

Dessa compreensão decorre o fortalecimento das concepções fatalistas e homogeneizadoras da aprendizagem e do desenvolvimento humano, em que as causas do fracasso escolar se encerram no aluno, diminuindo a participação dos diversos sistemas sociais neste quadro. Percebe-se ainda que as professoras passam a justificar o não exercício de sua autonomia pedagógica em detrimento da espera da intervenção de um terceiro nessa relação, o especialista, que deverá determinar as formas de atuação junto ao aluno avaliado e, até mesmo, atuar de maneira interventiva com ele.

Sabendo que as concepções das professoras interpenetram sua ação pedagógica e, por vezes, são nelas ancoradas, considerou-se necessário o estudo de alguns casos pensando em se verificar de que forma tais percepções estavam implicadas em sua atuação.

#### **5.1.4. A prática pedagógica e os processos relacionais**

Com a realização das discussões em grupo sobre as temáticas anteriormente mencionadas, a pesquisa encaminhou-se no objetivo de compreender de que forma as concepções apresentadas por elas nesses encontros se manifestavam na relação pedagógica com o aluno. Procurou-se também identificar as estratégias utilizadas por elas para investigar o processo de aprendizagem do aluno, implicando a consideração da significação sobre o conhecimento aprendido no contexto das subjetividades constituídas nas relações de sala de aula. Dessa forma, duas turmas se constituíram como o objeto de estudo para apoiar essa pesquisa em sua dinâmica cotidiana.

##### **5.1.4.1. As professoras e suas turmas**

A ampliação do estudo se deu com a introdução do acompanhamento sistematizado de duas professoras do grupo de discussão e de suas respectivas turmas. Como mencionado anteriormente, a professora Cristiane, da 2ª série 'B', colaborou a partir da sua iniciativa própria em participar da pesquisa, enquanto que com a professora Aline, 2ª série 'A', a justificativa esteve nas suas falas, nos momentos de discussão no grupo de professores, que trouxeram alguns indícios de consideração dos aspectos singulares no processo de aprendizagem do aluno.

Passaremos então, a apresentação das professoras e das turmas.

## **A) A professora Cristiane**

Sua história no magistério começa há quarenta anos atrás, quando, aos 15 anos, desenvolveu um trabalho voluntário na fazenda do pai e do avô, com alfabetização de crianças da comunidade, para ocupar o seu tempo ocioso já que, na época, não desenvolvia atividades de estudo ou trabalho.

Com o casamento e a vinda dos filhos, Cristiane abandonou essa atividade e somente retomou seus estudos após o crescimento dos filhos, fazendo a opção pela carreira do magistério, com formação em alfabetização, no que acumula aproximadamente vinte anos de experiência.

A professora se diz feliz com sua escolha, desenvolvendo-a com muita paixão. Entretanto não se vê realizada em função das diversas dificuldades encontradas em sala de aula que não lhe permitem desempenhar um trabalho mais consistente com determinados alunos.

Sua preferência de trabalho recai em alunos maiores, de terceira e quarta série, possuindo, inclusive, 14 anos de experiência nesta última. Ela justifica acreditar que a docência com os alunos menores requer uma aproximação afetiva maior do que suas possibilidades pessoais.

Sua experiência com alunos de segunda série se iniciou quando foi removida para uma escola que não atendia alunos de quarta série. Nessa oportunidade, observando o trabalho desenvolvido por colegas, se considerou competente para atuar nesta série.

Cristiane se percebe como tradicional, vendo-se limitada a trabalhar estratégias que não correspondam a essa postura adotada.

### **A.1) A Turma e a Organização do Espaço Pedagógico**

Trata-se de turma de 2ª série do Ensino Fundamental, turno matutino, com 31 alunos, um deles com diagnóstico de déficit cognitivo<sup>29</sup> e, portanto, em condição de integração total, ou seja, o aluno estava matriculado na modalidade do Ensino Especial, porém em situação de integração no Ensino Regular.

A sala de aula, no prédio de origem, ficava de frente à quadra de esportes e ao lado do banheiro e lavatório/bebedouro. Próximo ao horário do lanche, o som externo era muito

---

<sup>29</sup> Tal diagnóstico foi realizado pela Equipe de Apoio à Aprendizagem que acompanhava a escola no ano de 2005.

intenso, pois os alunos de outras turmas faziam uso do banheiro e bebedouro para prepararem-se para lanche. O som acabava por levar os alunos à agitação dentro de sala, o que terminava por tumultuar as atividades em desenvolvimento. No segundo prédio, quando houve a mudança da escola para reforma, a turma foi alocada em uma sala que ficava ao lado e à frente de outras, o que propiciava um ambiente sonoramente mais tranquilo.

No turno vespertino a sala era ocupada pelos alunos das séries finais do Ensino Fundamental, o que não propiciava um preparo do ambiente adequado ao trabalho em conformidade com o perfil da turma, tendo em vista a diferença etária e pedagógica entre os alunos dos dois turnos. Os murais existentes na sala foram confeccionados para exposição dos trabalhos dos alunos, entretanto, encontravam-se em mau estado de conservação, estando rasgados e rabiscados pelos próprios alunos.

As carteiras sempre estiveram organizadas em seis fileiras, agrupadas de duas a duas, formando duplas. A disposição dos alunos nas carteiras era organizada conforme indicação da professora.

A professora, até a ocorrência da mudança de escola, oferecia reforço escolar para os alunos, em horário contrário, todas as segundas-feiras no turno vespertino, no horário das 13:30 às 15 horas. Dos encontros observados participaram Eva, Sérgio, Gustavo e Tatiana. Somente em um dos dias a professora trabalhou com dois alunos simultaneamente, nos outros encontros havia apenas um aluno presente. A professora informou que havia outros alunos convocados (Ivo e Gabriel), mas que estes não compareciam, apesar de a família estar ciente mediante a assinatura do termo de compromisso.

Neste documento as famílias tomavam conhecimento sobre a necessidade do reforço ao aluno e sobre as regras do atendimento, além de indicar os dias e horários em que o aluno deveria comparecer. Estabelecia ainda que três ausências injustificadas implicariam no desligamento do aluno. A assinatura da família no documento era condição para o atendimento.

Com a mudança da escola, o reforço foi suspenso pelas razões anteriormente apresentadas.

## **A.2) A organização do atendimento ao aluno e a compreensão do processo de aprendizagem**

Durante as observações nesta turma, verificou-se que a dinâmica pedagógica girava em torno de atividades diversas que eram desenvolvidas em sala de aula, a princípio, por

todos os alunos. Após a distribuição das tarefas, não era freqüente uma leitura coletiva da atividade com o propósito de explicar aos alunos o que era para ser feito. Os momentos de atendimento individualizado também não eram muito freqüentes. Na maioria das vezes, eram as crianças que se dirigiram até a professora buscando informações a respeito da atividade a ser desenvolvida ou para esclarecer suas dúvidas. A professora andava pouco pela sala na tentativa de observar o desempenho dos alunos, o que limitava o aproveitamento das oportunidades de investigação do processo de aprendizagem deles, suas dúvidas e significações.

Nos momentos de intervenção junto ao aluno, a conduta pedagógica adotada pela professora oscilava entre a estimulação do pensamento da criança e a acomodação do mesmo. Ora ela procurava estimular o raciocínio, levando o aluno a refletir sobre sua resposta através de questionamentos, ora oferecia a resposta pronta, sem levá-lo a reflexão acerca da própria dúvida, sem questionar ou problematizar.

O trecho abaixo ilustra um diálogo entre a professora e o aluno no qual ela procurou estimulá-lo a pensar a grafia de uma palavra em uma atividade de ditado. Neste episódio o aluno, ao escrever a palavra conhece, equivocou-se escrevendo ‘cohes’.

<b>Trecho</b>	<b>Professora Cristiane</b>	<b>Sérgio</b>
<b>85</b>	Olha aqui. Lê de novo. (mostrando para o aluno a palavra conhece)	Con ... Con ... Conhe...
<b>86</b>	Como é que ta ‘co’? Por que que você ta lendo ‘con’? O quê que faz esse ‘co’ aí ser ‘con’?	Iche, tia!...
<b>87</b>	Lendo...	Con... eu sei!
<b>88</b>	O quê que é então?	O ‘n’.
<b>89</b>	Então corrige lá!	
		☉ O aluno faz a correção.
<b>90</b>	Isso. O que mais? Tem certeza que esse ‘s’ ta certo?	Iche, tia. ... Iche... Não sei se é o ‘c’ ou o ‘s’... To com dúvida se é o ‘c’ ou o ‘s’...
<b>91</b>	Que letra é essa aqui? É uma vogal? (referindo-se a ‘e’ de ‘nhe’)	É.
<b>92</b>	Essa aqui é uma vogal também? (referindo-se ao ‘e’ de ‘ce’)	☉ O aluno sinaliza com a cabeça que sim.

<b>93</b>	Sabia que um ‘s’ entre duas vogais tem som de ‘z’?	Conheze?
<b>94</b>	É conheze? Você lembra de eu explicar isso?	☉ O aluno sinaliza com a cabeça que não.
<b>95</b>	Lembra não, né? Senão tinha feito rápido.	‘C’ e ‘Ç’ né?
<b>96</b>	É? E a gente usa o ‘ç’ em ‘CE’?	(...)
<b>97</b>	A gente usa o ‘Ç’ antes de quais as letras? Isso aí você também já estu... você deve ter até aí colado no seu caderno. O ‘Ç’ é pra quais vogais?	‘A’, ‘E’... O ‘A’, ‘O’... Iche... ☉ O aluno tenta corrigir escrevendo ‘conheçe’.
☉ A professora dita a palavra seguinte.		

(Trechos 85-97, extraído das páginas 29-30, Relatório de Campo – 2ª ‘B’)

Mesmo sem ter concluído a correção da palavra, a professora deu continuidade à atividade, ditando a palavra seguinte sem questionar o aluno a grafia apresentada.

Outro momento foi observado na ocasião do reforço, quando a professora, na tentativa de estimular a reflexão do aluno sobre sua produção, terminou por antecipar a resposta que esperava dele. Embora inicialmente, ela o tenha questionado o sobre a grafia da palavra iniciando o processo de problematização do pensamento, diante da não apresentação da resposta correta pelo aluno, ela logo interrompeu a exploração e ofereceu a resolução para a grafia.

<b>Trecho</b>	<b>Professora Cristiane</b>	<b>Geraldo</b>
<b>62</b>	Ta, e como foi que você escreveu irmã aqui? (mostrando a palavra para o aluno. Ele havia escrito irmãe)	Viche... é o ‘e’.
<b>63</b>	Não. Ta errado, é irmã. Chegou no a, parou.Colocou ‘ç’ direitinho, aí como ficou... irmã.	Aí ia ficar irmão. ☉ O aluno corrige, colocando o ‘o’ no final da palavra, ficando irmão.
<b>64</b>	Não, irmão não, é irmã... É a minha...	Irmã.
<b>65</b>	E irmã termina com o mesmo som?	☉ O aluno corrige a palavra, escrevendo irmã.

(Trechos 62-66, extraído da página 7, Relatório de Campo – 2ª ‘B’)

Pode-se perceber que a professora até procurou problematizar a grafia incorreta, mas, ela acabou apresentando a solução para o aluno. Ela pouco ofereceu oportunidade para o aluno identificar e refletir sobre seu próprio erro, o que pouco favoreceu a compreensão daquilo que estava sendo aprendido. Essa consideração é facilmente verificada quando se

percebe que, mesmo diante da apresentação do erro e da indicação do ponto de correção, o aluno não foi capaz de corrigi-lo, demonstrando não tê-lo compreendido.

A ação da professora pareceu estar fortemente orientada mais pela preocupação em transmitir conhecimento, que pela possibilidade de construí-lo junto ao aluno. Essa postura corrobora para a consideração de González Rey (2006a) que afirma que o atual cenário escolar está mais orientado à transmissão dos conhecimentos já prontos, instituídos, e não pela discussão e reflexão dos conteúdos trabalhados na idéia de que eles possam ser reconstruídos ou acrescentados. Na consideração do autor, essa forma de proceder não estimula a curiosidade e o pensamento, mas está a favor da reprodução e da memória.

Assim, no momento relacional, não havia indícios de um clima dialógico em que idéias pudessem ser livremente expostas e discutidas, visando colocar o pensamento do aluno na conjuntura do conteúdo em foco. Não aparecia um apoio ao aluno visto como sujeito ativo de sua aprendizagem.

As ocasiões de erro poderiam ser melhor aproveitadas pela professora de maneira que ela problematizasse a situação, levando o aluno a pensar sobre sua resposta, atuar com independência de pensamento, identificando outra opção de resposta para uma problemática apresentada. O erro, nessa circunstância, poderia oferecer à professora uma grande possibilidade de questionamentos a respeito do pensamento do aluno, de forma a identificar possíveis obstáculos à aprendizagem ou indicadores à realização do trabalho diferenciado com a criança (PINTO, 1999). Para isso, Pinto (1999) pontua que o professor deve adotar uma posição reflexiva ante o erro, procurando não somente compreendê-lo dentro de um contexto de ensino, mas também compreender o sujeito que erra.

Diversas foram as ocasiões observadas no contexto de sala de aula em que os erros ofereciam oportunidades ímpares para a investigação dos processos de pensamento do aluno, mas que passaram despercebidamente. Em uma das atividades de pesquisa, em que a proposta inicial era a de que a professora estivesse junto ao grupo de alunos-queixa para apresentar alternativas e apoio para o pensamento deles, atuando de forma mais individualizada e investigando o processo de pensar e aprender, observou-se que as situações de erros foram foco apenas para correções enfáticas. Sempre que encontrava um erro na atividade do aluno, a professora prontamente o identificava e oferecia a resposta, dando pouca oportunidade para ele pensar sobre seu erro. A docente pouco aproveitava os momentos para compreender o processo de pensamento da criança e assim significar para si mesma a sua

forma de aprendizagem. Por exemplo, na aplicação da atividade do “quadrado mágico<sup>30</sup>”, uma das alunas não conseguiu compreender o comando da atividade e, portanto, executá-la. A professora então ofereceu a resolução parcial do problema para a criança, ao invés de trabalhar com ela a compreensão resolução da questão.

Trecho	Professora	Rebeca
484	Viu, Rebeca? Tem que somar aqui, oh! Quanto que dá?	Quinze.
485	Ah, é? Quanto que é $8 + 1$ ?	9
486	E $9 + 2$ ?	(...)
487	$8 + 1$ é 9. E $9 + 2$ ?	(...)
488	Faltava o 2, o 7, o 5 e o 6. Agora é só você saber o lugar deles ficarem! Que desse jeito aí não é.	---

(Trechos 484-488, extraídos da página 128, Relatório de Campo – 2ª ‘B’)

Outro exemplo foi identificado em sala de aula, quando, na ocasião de uma leitura coletiva, a professora sugeriu uma leitura em dupla, para qual indicava a cada par de alunos o pequeno poema que deveria ser lido por eles. Ela solicitou aos alunos a releitura do texto indicado, fazendo um ensaio da leitura que iria ser feita em voz alta para a turma posteriormente. Quando os alunos começaram a leitura, diante dos erros de pronúncia, a professora, de imediato, fazia a correção e pedia, logo em seguida, para que os alunos retomassem a leitura.

Na ocasião, a professora deixou passar várias oportunidades para a exploração de outros temas associados, como a relação som e letra, acentuação, vocabulário, dentre outros e, portanto, para revisar conteúdos que possuíam relação direta com o trabalho que estava sendo desenvolvido.

Na interpretação deste texto lido coletivamente, novamente pôde-se identificar que a professora, diante das dúvidas da turma, perdia a oportunidade de intervenção e até mesmo de investigação do pensamento dos alunos. Quando uma aluna questionou à professora o significado de aluada, adjetivo dedicado à lua no texto, a docente prontamente respondeu-lhe: “Lua aluada? Não é pra entender não, gente, é só pra pensar”. (Cristiane, parte do trecho 9, extraído da página 14, Relatório de Campo – 2ª ‘B’)

<sup>30</sup> O quadrado mágico consiste num quebra-cabeça em que o sujeito deve dispor números em seu interior de forma que a soma dos números contidos nas linhas e colunas alcancem sempre o mesmo resultado. A atividade utilizada encontra-se no anexo 5.

No entanto, percebendo a dificuldade da turma em significar algumas outras palavras do texto e, conseqüentemente de interpretá-lo, a professora dirigiu-se ao seu armário para pegar um dicionário. Propôs a releitura do texto justificando que existiam algumas palavras desconhecidas para alguns alunos. A cada palavra nova, a própria professora a identificava para os alunos, procurava no dicionário, lia o significado e fazia as interpretações quando necessárias. Para algumas palavras, que já eram do conhecimento dela, apenas oferecia a explicação sem recorrer ao dicionário.

Para esta atividade, ela perguntou aos alunos como deveria ser feita a procura de palavras no dicionário, os quais, por sua vez, iam ditando as regras do uso do instrumento. Digo ditando, porque os alunos não tinham o instrumento na mão para o manuseio; somente participavam oralmente dando as orientações para a procura da palavra no dicionário.

Essa estratégia adotada pela professora possivelmente dificultava a elaboração dos conceitos das palavras, pois os alunos apenas recebiam a informação, não se abrindo o espaço para a problematização, a reflexão, a significação e elaboração conceitual. Outro episódio repetiu esse manejo. Durante o reforço escolar, na atividade de leitura, uma criança evidenciou não conhecer a palavra colinas. Embora a professora tenha identificado isso e até procurado trabalhar o significado da palavra para facilitar a compreensão do texto, ela terminou por oferecer o seu próprio significado de “colinas” para a aluna: *“Aquelas terras LÁAA do outro lado do rio. Ficou longe?”* (Cristiane, parte do trecho 209, extraído da página 65, Relatório de Campo – 2ª ‘B’). Nesse caso, mais um agravante se colocou na mediação da professora: o fato de sua explicação não corresponder ao real sentido da palavra, o que comprometia não somente a elaboração desse conceito pela criança, mas também de outros conceitos ou conhecimentos agregados a ele.

Novamente percebe-se a perda de uma oportunidade ímpar de intervenção com as crianças, na qual uma ampla diversidade de estratégias poderia ter sido empregada de maneira a estimular a capacidade reflexiva e investigar a linha de pensamento delas, reforçando outros conteúdos já trabalhados em sala.

Na perspectiva de Tacca (2006a), a aprendizagem só ocorre quando se compreende a relação entre um conceito com outros a partir de princípios que podem ser generalizados. Nessa conversa entre professora e aluna, não se pôde perceber o espaço relacional como um espaço dialógico em que docente e estudante debatessem as idéias e que o professor encontrasse um lugar para compreender o processo de significação do conhecimento percorrido pela criança, assim como propõe a autora.

Essa estratégia utilizada pela professora para explorar conceitos pode, inclusive, prejudicar momentos posteriores de construção do conhecimento pelo aluno, uma vez que a aprendizagem pode sofrer rupturas em decorrência da falta de clareza ou domínio sobre os conceitos prévios necessários na construção atual de um conceito em foco (VIGOTSKI, 2001). Assim, se um aluno não domina conceitos prévios que são requeridos no momento da aprendizagem atual, sua apreensão do conteúdo pode vir a ser prejudicada caso o professor não esteja atento a essas necessidades de intervenção.

Na verdade, podemos perceber que o aluno era posto numa posição passivo-reprodutiva em que o conhecimento é apenas repassado sem uma necessária problematização e significação para a ocorrência da aprendizagem, assimilando apenas palavras e não o conceito (VIGOTSKI, 2001). As observações não nos permitem afirmar que a professora trabalhava com as funções de atenção arbitrária, a memória lógica, a abstração, a comparação e a discriminação fundamentais à elaboração dos conceitos. A simples oportunidade do manuseio do dicionário pelas crianças, material disponível na própria biblioteca em que estavam, abriria um grande leque de estratégias de intervenção que envolveriam tais funções, como a ampla possibilidade de investigação sobre o processo de aprendizagem.

Embora os alunos denunciassem em determinadas ocasiões o não domínio conceitual de algumas palavras, a professora não demonstrava capturar esse momento como uma oportunidade para identificar as defasagens conceituais deles para, com isso, elaborar estratégias de superação das mesmas. A docente poderia ter identificado “previamente, os conceitos mediadores para que fossem trabalhados adequadamente e alcançassem novas generalizações conceituais, o que permitirá o seu uso futuro em diferentes situações, tanto da vida cotidiana, como escolar” (TACCA, 2000, p. 327-328). Ao contrário, ela ofereceu significações que não permitiriam à aluna a generalização para elaboração conceitual.

Essa observação nos leva a considerar que a professora elaborava sua estratégia de trabalho orientada prioritariamente pela assimilação e reprodução de conceitos e conteúdos e não pela construção de conhecimentos. Não foi observado em sala ou durante as aulas de reforço escolar estratégias que mostrassem uma atuação orientada para subsidiar o pensamento do aluno ou para problematizar os processos de raciocínio (por exemplo, o simples uso do material concreto), trabalhando sistematicamente sobre as funções psicológicas superiores. Na verdade, apenas foi relatado por ela um momento em que elaborou e aplicou com os seus alunos uma aula diferenciada utilizando materiais concretos para o ensino do agrupamento e desagrupamento de números, nas operações de adição e subtração. Nessa aula, a docente, juntamente com os alunos, desenhou em cada carteira um

Quadro Valor de Lugar (QVL) e distribuiu entre eles canudinhos, para que pudessem compreender e operar mentalmente a representação dos números e os processos de agrupamento e desagrupamento dos mesmos nas operações de adição e subtração. Em sua análise, foi um trabalho produtivo em que o envolvimento dos alunos com a atividade se constituiu como o diferencial do momento.

Contudo, apesar da fala da professora indicar a viabilidade de um trabalho nesses moldes, em sua prática, durante todo o período observado, não foi observada nenhuma tentativa de se oportunizar outros momentos semelhantes. Os recursos materiais disponibilizados por ela sempre se restringiram, nos momentos de observação, às atividades do quadro, do livro e em folha com cópia de exercícios.

Não somente a ausência de estímulo concreto que servisse de apoio à operação mental do aluno foi observada na ação da professora, mas também, uma exploração reflexiva limitada dos conceitos e conhecimentos desenvolvidos em sala. As intervenções da professora não alcançavam a investigação dos conhecimentos, conceitos e concepções já trazidas pela criança em sua historicidade. Ela partia de suas próprias concepções, oferecendo significados e conteúdos que, pela sua característica, apenas deveriam ser incorporados àquilo que a criança já possuía, na medida em que a capacidade crítico-reflexiva não era estimulada.

Em uma aula de leitura e interpretação de texto, por exemplo, o tema em foco era as estações do ano, apresentado ao longo de pequenos poemas, que traziam cada qual, informações sobre as diferentes estações. A professora então explorou o conceito “verão” através de perguntas indutoras e limitadas, como evidencia o diálogo a seguir.

<b>Trecho</b>	<b>Professora Cristiane</b>	<b>Aluno (s)</b>
<b>10</b>	Vocês sabem o que é verão?	É um dia de sol.
<b>11</b>	É um dia de sol?	É.
<b>12</b>	É uma parte do ano?	É.
<b>13</b>	Que faz sol?	É.
<b>14</b>	Que faz calor?	É.

(Trechos 10-14, extraído da página 14, Relatório de Campo – 2ª ‘B’)

Essa exploração limitada pode levantar ainda a hipótese de um planejamento precário das atividades a serem desenvolvidas em sala. Isso porque, a significação que a professora ofereceu aos conceitos, como dito anteriormente, não foi extraída daquilo que os alunos já haviam elaborado sobre esse conteúdo em momentos anteriores. Ela apenas ofereceu algumas características que podiam conter no significado, mas não elaborou junto a eles o conceito que ela mesma problematizou. Outra observação que podemos fazer e que corrobora com essa

hipótese é a de que ela poderia ter preparado estratégias que abordassem a interdisciplinaridade entre os conteúdos trabalhados, ou até mesmo, que pudessem oferecer aos alunos a oportunidade de uso conceitual das palavras em questão.

Podemos inferir ainda uma dificuldade de operação conceitual da própria professora na exploração desses conceitos, e não somente uma inabilidade pedagógica em explorá-los com os alunos, na medida em que, ao tentar oferecer o significado das palavras questionadas já prontos, ela, na maioria das vezes, recorria ao senso comum, ou mais gravemente, não alcançava a significação adequada ou correta para o conceito trabalhado, o que não permitia ao aluno a elaboração do mesmo.

Como exemplo, ainda na interpretação desses pequenos poemas lidos, a professora também realizava uma breve e reduzida exploração. Ela procurava fazer, no poema sobre a lua, uma relação entre as fases da lua e as estrofes do poema, mas não concluía o procedimento com todas as estrofes e nem era suficientemente clara em suas explicações para que os alunos pudessem compreender aquilo que ela estava explicando ou problematizado.

<b>Trecho</b>	<b>Professora</b>	<b>Alunos</b>
<b>22</b>	E cortina do dia? Quem já viu? Como é?	(...)
<b>23</b>	Ah, isso é uma linguagem poética. Não existe cortina do dia, é só uma forma diferente de falar sobre o que acontece quando o dia amanhece. Quem já viu o dia amanhecendo? Parece uma cortina abrindo?	(...)

(Trechos 22-23, extraído da página 15, Relatório de Campo – 2ª ‘B’)

Assim, consideramos que a professora terminava por explorar o conhecimento com significativa restrição reflexiva, não oferecendo elementos suficientes para que os alunos pensassem e atuassem sobre ele, elaborando de maneira adequada os conceitos implicados na interpretação do texto.

Até mesmo a forma como a professora tendia a introduzir as atividades de sala não favorecia a problematização do conhecimento pelo aluno. As condições nas quais ela propôs as atividades às crianças pouco estimulavam a aprendizagem, na medida em que ela não ofereceu as informações necessárias à execução da tarefa. Em geral, ela distribuía a folha de atividade para os alunos sem oferecer informações e comandos necessários para a realização da mesma. Os alunos deveriam fazer a leitura do material individualmente e realizar os exercícios. Quando questionada pelos alunos sobre o que era para ser feito, a docente, na maioria das vezes, respondia apenas que eles deveriam responder os exercícios lendo os

comandos. Na maioria das vezes ela permaneceu em sua mesa, organizando seus materiais e diário de classe. Na medida em que os alunos necessitavam de esclarecimentos, eles se dirigiam à sua mesa para perguntar. Algumas vezes a professora circulou pela sala para verificar o desempenho dos alunos, porém não realizou intervenções.

Assim, para uns alunos, as atividades estavam acessíveis demais, permitindo que fosse desenvolvida com agilidade, mas com pouca significação para sua aprendizagem, na medida em que não eram apresentados elementos novos que pudessem estimular a capacidade de raciocínio e problematização no pensamento do aluno. Para outros, em especial para os alunos-queixa, as atividades se apresentavam como desestimulantes, na medida em que os mesmos não evidenciavam compreender o que estava sendo proposto, nem tampouco recebiam as orientações necessárias à sua execução. Na ausência do ajuste das explicações, das informações, das tarefas e responsabilidades de cada aluno, essas atividades não promoviam a mobilização da criança no seu processo de aprendizagem, nem tampouco favoreciam o seu posicionamento ativo enquanto sujeito de sua aprendizagem (GONZÁLEZ REY, 2006).

Também foi pouco freqüente ver a oportunidade de um trabalho diversificado em sala de aula, em que a professora organizasse a turma na realização de atividades diferentes entre si com propósitos pedagógicos condizentes com a realidade de cada grupo construído. As atividades diversificadas que a professora manejava durante as aulas, em geral, estavam mais relacionadas à ocupação do tempo ocioso dos alunos e, portanto, tendo como fim a manutenção da disciplina da turma. Assim, ela oferecia novas tarefas aos alunos que já haviam concluído aquela anterior.

Em uma das aulas observadas, os alunos dedicavam-se à produção de um texto, cuja temática foi oferecida pela professora, por intermédio de uma história ilustrada em seqüência sobre barcos de papel. Na medida em que os alunos iam concluindo a atividade, a professora distribuía alguns pedaços coloridos de papel que seriam utilizados para a confecção de um barco em dobradura. A docente ia ensinando a dobradura a pequenos grupos que já haviam terminado a atividade, confeccionando, em seguida, um mural com os barquinhos. Alguns alunos abandonaram a produção de texto para realizar a dobradura, no receio de que não houvesse tempo suficiente para realizar essa segunda atividade. Não foi possível observar, com clareza, o cuidado por parte da professora de se certificar da participação de todos os alunos nessas atividades. Alexandre, por exemplo, foi um dos alunos que não pôde participar do grupo para aprender a dobradura, pedindo então, à pesquisadora, após a conclusão de seu texto, que lhe ensinasse.

Em outra aula observada, os alunos estavam a ilustrar em seus cadernos um texto lido e interpretado coletivamente. Quando um pequeno número de alunos já havia concluído a atividade e estavam a conversar entre si, a professora solicitou que eles abrissem outra página do livro e procedessem a leitura individual silenciosa. Em seguida, ela iniciou a leitura e interpretação coletiva de texto que não foi compartilhado por todos os alunos. Aqueles que ainda estavam fazendo a atividade de desenho deviam nela permanecer. Alguns outros alunos, percebendo a não necessidade de participação total da turma na leitura, não se envolveram, pois ficaram conversando ou realizando atividades paralelas. Dos alunos que estavam desenhando, alguns também conversavam. A conversa simultânea dos alunos à atividade que a professora fazia, tumultuava a aula e não favorecia uma situação de aprendizagem claramente produtiva.

Podemos perceber com esses fatos que o trabalho diversificado estava destinado a atender somente os alunos que conseguiam concluir a atividade com maior rapidez. Os alunos-queixa, em geral, não participavam desses momentos, uma vez que demandavam um maior período de tempo para realizar as atividades. Assim, quando intencionavam participar da segunda tarefa dirigida àqueles que já haviam concluído a primeira, eles terminavam por abandonar aquela que estava sendo realizada ou concluíam-na às pressas, sem maiores cuidados.

Essa estratégia adotada pela professora acabava por favorecer os alunos que necessitavam em menor grau da sua atenção, pois possuíam uma maior autonomia em seu processo de aprendizagem. Eles eram os favorecidos na medida em que eram os que recebiam maior estimulação pedagógica e maior atenção.

Perrenoud (1997 apud ANDRÉ, 1999) defende o trabalho diferenciado, o qual deve estar voltado ao atendimento daqueles alunos mais necessitados da mediação do professor, uma vez que essa forma de trabalho, em seu entendimento, está inspirada na revolta contra o fracasso escolar e contra as desigualdades. Entretanto, o que se observou neste contexto de sala de aula, foi que os alunos que necessitavam em menor grau da intervenção da professora, eram aqueles contemplados pelo trabalho diferenciado.

A própria professora reconheceu sua limitação em manejar atividades diversificadas em sala de aula e a não aplicação do mesmo no cotidiano escolar. Quando questionada sobre a utilização dessas atividades, embora considerasse ser essa uma importante estratégia pedagógica, reconheceu sua dificuldade para tal.

*“Diferenciadas eu não dou mesmo porque eu não consigo... porque quando eles começam ali dentro do grupo, e começam um grupo a interagir com o outro grupo, não tem, eu não dou conta. Ai eles começam a falar todos ao mesmo tempo e eles começam a brigar e eu não dou conta. Sei que é uma limitação minha, mas é uma limitação que eu tenho plena consciência, tá, que eu assumo ela sempre, já há muito tempo, já tentei várias vezes, às vezes eu tento de novo, entendeu, aí eu não tiro proveito, porque realmente é uma limitação, eu tenho muita dificuldade de trabalhar com eles ali em grupo onde eu não posso me dirigir a todos os alunos” (Cristiane, trecho 35, página 143 do Relatório de Campo – Entrevista com a professora) .*

Dessa fala da professora, podemos pensar que ela considerava o trabalho diferenciado como sendo a aplicação de diferentes atividades num mesmo momento de aula, a grupos específicos de alunos, conforme características da aprendizagem de cada um.

Perrenoud (2001) conceitua diferenciação no ensino como uma estratégia para “organizar as interações e as atividades, de modo que cada aluno seja confrontado constantemente, ou ao menos com bastante frequência, com as situações didáticas mais fecundas para ele” (p. 27). Em sua compreensão, diferenciar não significa individualizar o processo ensino-aprendizagem, no qual o aluno deva trabalhar individualmente, mas sim individualizar acompanhamentos e percursos pedagógicos do aluno (PERRENOUD, 1995; apud ANDRÉ, 1999).

Refletindo sobre a conceituação para o trabalho diferenciado e as limitações da professora, uma alternativa às suas dificuldades com esta estratégia pedagógica poderia ser a construção de uma mesma atividade que fosse capaz de reunir as situações didáticas mais importantes para a aprendizagem. Nessa situação, o aluno estaria motivado ao trabalho, desenvolvendo a atividade proposta em sala, oportunizando a significação dos conteúdos e oferecendo à professora o espaço necessário à investigação da sua aprendizagem.

Uma situação que pode claramente ilustrar essa proposição ocorreu no último dia de observação da pesquisa. Trabalhando com o Tangram<sup>31</sup>, todos os alunos, sem exceção, se envolveram com a atividade, passando todo o primeiro período da aula, que corresponde a aproximadamente 90 minutos, manuseando ativamente o jogo e desenvolvendo as mais variadas possibilidades de pensamento e ação sobre o material, extrapolando, inclusive, as sugestões apresentadas. Esta foi uma boa oportunidade para a realização do trabalho diferenciado com a turma, pois mesmo manejando o mesmo material, a professora possuía uma ampla variedade de estratégias e atividades que poderiam ser desenvolvidas com os

---

<sup>31</sup> Atividade levada pela pesquisadora no último dia de observação para simbolizar a finalização do trabalho com a turma e sua despedida.

O Tangram é um quebra-cabeça em formato original de quadrado, constituído por sete peças que permitem uma ampla variedade de encaixes e formações. Modelo em anexo 6.

grupos de alunos, com objetivos diferenciados. Entretanto, a professora deixou que os alunos manuseassem livremente o material, sem fazer qualquer intervenção sobre suas produções.

A dificuldade da professora no trabalho diversificado parecia estar muito relacionada também à sua necessidade de controle disciplinar sobre os alunos. A professora evidenciava necessitar de uma organização, na qual os alunos estivessem sempre voltados para a sua atuação. A própria organização espacial da sala de aula precisava estar voltada para ela, para frente, numa posição de recebimento e não de troca de informações. Uma situação observada já ao final da pesquisa reforçou essa interpretação.

No dia em que a pesquisadora levou o Tangram, a professora aproveitou esse jogo como uma atividade do dia, autorizando a pesquisadora a trabalhar o material com os alunos. Após a apresentação do Tangram, os alunos começaram a trabalhar individualmente e, progressivamente, começaram a trocar entre si idéias e peças para a montagem de figuras e cenários. Com o passar do tempo e o envolvimento dos alunos com o jogo e com os colegas, naturalmente eles começaram a agrupar-se para que, com um número maior de peças, pudessem formar figuras e cenários mais complexos. A própria professora, em conversa com a pesquisadora durante a atividade, afirmou que os alunos a solicitavam constantemente para realizar trabalhos em grupo por gostarem muito dessa forma de interação, mas que ela pouco autorizava essa formação. Ao final da atividade, a professora solicitou aos alunos que desfizessem os grupos, mas diante da resistência destes, logo acatou a solicitação, demonstrando insatisfação na organização grupal. Ainda assim, apesar da aceitação da professora em relação à formação dos grupos, após o horário do intervalo, os alunos voltaram à disposição normal das carteiras.

Podemos pensar dessas falas, uma postura relacional rígida muito tendente ao autoritarismo, em que as circunstâncias que comprometiam a homeostase da turma, ou eram rapidamente destituídas, ou eram flexibilizadas de maneira apenas aparente e temporária. Nessa postura pouco flexível à negociação das regras instituídas em sala de aula, a dinâmica pedagógica seguia sempre as mesmas rotinas, os alunos eram dispostos quase sempre na mesma posição, todos deveriam comportar-se disciplinadamente e até mesmo a quantidade do lanche consumida pelos alunos era determinada pela professora.

Essa dinâmica nos leva a considerar a existência de um espaço relacional limitado, em que as relações eram instituídas unilateralmente, sem significativas possibilidades de trocas, diálogos e experiências e, conseqüentemente, com pouca investigação do processo de aprendizagem dos alunos.

Observou-se que a professora não somente restringia as possibilidades de trabalho diversificado com os alunos para os quais ela apresentava queixa, mas também, não demonstrava se preocupar em oferecer um atendimento individualizado voltado às necessidades de cada um, em especial daqueles que ela apontava como possuindo dificuldades de aprendizagem. Eles trabalhavam, em geral, sozinhos e sem sua monitoria.

Durante as observações em sala, pôde-se perceber que embora a professora andasse pela sala procurando observar a realização das atividades pelos alunos, ela pouco acompanhava os alunos sobre os quais ele havia apresentado queixa.

Uma situação presenciada denuncia claramente a ausência do acompanhamento individualizado. A professora trouxe para a pesquisadora apreciar, os textos produzidos pelos alunos em uma aula de produção textual. Foi observado que o texto que a aluna Sâmara apresentou não coincidia com a queixa da professora, que relatava significativa dificuldade na aquisição dos processos de leitura e escrita. O texto estava bem elaborado, sem muitos erros ortográficos, bem pontuado e bem estruturado. A pesquisadora dirigiu-se então à professora e, mostrando-lhe o texto, perguntou sobre o progresso da aluna, pois ela parecia ter avançado bem desde o primeiro contato com a professora, quando ela apresentou a queixa. A professora leu o trabalho e surpreendeu-se com resultado. Justificou-se dizendo que não havia corrigido as produções e, por isso, não havia visto esse texto ainda, mas que certamente ele não era produção independente da aluna. Entretanto, a docente não soube dizer como a criança foi capaz de apresentar aquele trabalho, já que ela não sabia ler ou escrever. Hipotetizou então, ser uma cópia, mas disse não poder afirmar com certeza, pois não havia visto ela copiar.

A professora parecia apresentar resistência ao atendimento individualizado, mesmo quando as condições pedagógicas favoreciam esse trabalho. No momento previsto da pesquisa, o qual a professora deveria estar junto ao grupo de seus alunos queixa, atendendo-os, foi observado que ela se ausentou do grupo por duas vezes durante a realização da atividade. A primeira para ir até a sala dos professores buscar seu diário e a segunda para atender outros alunos que não estavam no grupo. Ainda assim, mesmo quando estava no grupo com os alunos, por um determinado período, a professora se dedicou a preencher o diário de classe.

A ausência de um trabalho diferenciado pode constituir em mecanismo de exclusão, uma vez que não oferece ao aluno a condição necessária ao seu desenvolvimento. A professora dificilmente fazia intervenções com os alunos em suas carteiras, menos ainda com aqueles para os quais ela apresentava queixa, o que reforçava a não participação destes nas atividades, já que não eram observados, cobrados ou acompanhados.

A posição dos alunos em sala, em geral, denunciava a exclusão. Na maioria das vezes, os alunos-queixa estiveram sentados sozinhos ou no final da sala, numa condição em que não viessem a atrapalhar o andamento das atividades realizadas. Por várias vezes, a professora foi questionada pela pesquisadora sobre a posição dessas crianças em sala e obteve como resposta a não possibilidade de reorganização dos alunos nesse espaço, sob a justificativa de que alguns deles lhe davam muito trabalho se colocados à frente da turma, ou sentados em dupla com outro colega.

O investimento pedagógico e pessoal da professora, assim, denunciou processos de exclusão. Na relação com Alexandre, por exemplo, a situação foi facilmente visualizada. Esse aluno já havia participado do reforço escolar, mas foi dispensado pela professora, que não pretendia reconvocá-lo, justificando a decisão pela falta de interesse e participação do mesmo nas atividades de sala. ‘Tem alunos que precisam mais e fazem as tarefas’ (Cristiane, página 143 do Relatório de Campo).

Essa fala evidencia uma desistência de investimento sobre o aluno, a desistência de elaborar estratégias pedagógicas que envolvessem esse aluno com o contexto de sala de aula e com seu processo de aprendizagem. Talvez aquele aluno que fazia a tarefa necessitasse menos da mediação da professora, diferentemente de Alexandre e dos demais alunos-queixa, que costumeiramente não realizavam as tarefas e estavam sempre envolvidos em situações de conflito na sala.

André (1999) salienta que é necessário que o professor se disponha a buscar estratégias de trabalho com os alunos mais difíceis. Para a autora, quando a disposição da sala não mais alcança resultados com a criança, os recursos materiais não estão adequados às suas necessidades, ou as atividades planejadas não desencadeiam motivação à realização, é preciso que o docente reflita sobre elas, propondo modificações, reinvenções, que ele experimente novas estratégias assumindo inclusive a possibilidade do erro e de sua correção. Ela afirma que

“diferenciar é, sobretudo, aceitar o desafio de que não existem receitas prontas, nem soluções únicas; é aceitar as incertezas, a flexibilidade, a abertura das pedagogias ativas que em grande parte são construídas na ação cotidiana, em um processo que envolve negociação, revisão constante e iniciativa de seus atores” (p. 22).

Cabe ainda abrir um parêntese para trazer brevemente algumas considerações a respeito dos alunos-queixa. Observando e acompanhando a dinâmica de sala de aula, do

reforço escolar e as vivências grupais, pôde-se apreender que o processo de ensinar cada uma das crianças apontadas como enfrentando necessidades educacionais especiais demandava uma consideração, ao menos, de seus aspectos singulares.

Na oportunidade da realização das atividades previstas nesta pesquisa, não foram verificados indicadores reais de dificuldades de aprendizagem. Ao contrário, todas as crianças, inclusive aquela diagnosticada como possuindo déficit cognitivo, foram capazes de realizar com independência a tarefa proposta. O que ocorria, de fato, é que elas tinham necessidades diferentes para tal: uma precisava de um tempo maior para concluir a atividade, outra de um atendimento mais individualizado para que pudesse compreender o comando, outra precisava de motivação, outra de ajuda para o manejo da própria ansiedade frente à expectativa que a tarefa gerava nela e na professora, outra de atenção e reconhecimento como sujeito...

O fato era que todos os alunos-queixa se envolviam com a atividade, cada um ao seu modo, mas, quase sempre, sozinhos. Uns concluíam, outros mal começavam, outros desistiam. Mas todos tentavam e apresentavam resultados positivos. A dificuldade que se colocava estava, então, na estratégia pedagógica adotada pela professora e não nos alunos.

O que se pôde concluir disso é que a identificação dessas situações singulares já seria suficiente para que se pudesse alcançar a aprendizagem e superar a suposta situação de dificuldade de aprendizagem dos alunos

Assim, as análises e interpretações realizadas nos permitem concluir que a professora Cristiane organizava sua prática de forma a reforçar a postura passivo-reprodutiva de seus alunos, na qual o espaço de problematização do pensamento, em que a criança tivesse favorecidos os momentos de reflexão e construção do conhecimento, não era privilegiado.

Nessa organização, não foram percebidos espaços dialógicos e relacionais favorecedores dos processos de aprendizagem. Isso não oportunizava o desenvolvimento de uma atuação pedagógica investigativa voltada para conhecer os processos individuais de aprendizagem, em especial dos alunos-queixa, não que não permitia, portanto, o desenvolvimento de ações interventivas pautadas na singularidade das crianças.

### A.3) Análise das relações sociais e alcance dos aspectos subjetivos

No atendimento individualizado, o espaço dialógico merece especial atenção. Entretanto, a disposição da professora à escuta do aluno foi pouco observada. Os diálogos eram precocemente interrompidos, o aluno possuía um estreito espaço para apresentar suas idéias, suas necessidades ou suas dúvidas.

Trecho	Alexandre	Professora Cristiane
31	Tia, posso ir ao banheiro?	Não! (responde a professora de forma ríspida ao aluno)
☺ O aluno volta e se senta em lugar.		

(Trecho 31, extraído da página 18, Relatório de Campo – 2ª ‘B’)

Trecho	Professora
01	O que você ta fazendo aqui, Carlos, vai pro seu lugar que eu já passo lá.
☺ O aluno volta para o seu lugar calado e de cabeça baixa	

(Trecho 01, extraído da página 77, Relatório de Campo – 2ª ‘B’)

Trecho	Professora
29	Que é Alexandre, vai sentar! (fala ríspidamente e em tom alto com o aluno)
☺ O aluno timidamente recua.	
30	Que foi, você ta sem lápis. Pega aqui. (pergunta a professora rapidamente ao perceber sua ação)
☺ O aluno volta a se aproximar e começa a escolher os lápis de que necessita.	

(Trechos 29-30, extraído da página 81, Relatório de Campo – 2ª ‘B’)

Percebeu-se que a professora não oportunizava a verbalização do aluno, não lhe dando espaço de fala. Ela vetava precocemente a possibilidade de interação com a criança, antes mesmo que esta fosse capaz de verbalizar suas intenções para a aproximação. Essa limitação comunicativa implica numa restrição à investigação subjetiva da criança, considerando que nesse modelo relacional, dificilmente o estudante encontraria segurança para a exposição de suas necessidades, interesses e motivações.

No caso de Cristiane, a dificuldade no estabelecimento do vínculo afetivo com as crianças pode estar relacionada às habilidades e preferências dela que, ao reconhecer sua limitação pessoal no estabelecimento das relações, acredita estar mais apta a trabalhar com os alunos maiores, no caso de quarta série. Durante a entrevista, a professora relatou sua preferência em atuar com turmas em faixa etária maior em função de suas características pessoais.

*“Não eu prefiro mais... na verdade eu prefiro os maiores, né. Eu trabalhei 12 anos com a 4ª série, eu prefiro, eu acho que eu me dou melhor com os maiores justamente porque eu sou meio desajeitada, né? Eu não sou de ficar adulando muito, apesar de que eu tenho um trabalho bastante afetivo com eles...”* (Cristiane, trecho 07, páginas 138-139 do Relatório de Campo – Entrevista com a professora).

Nessa aparente dificuldade relacional, facilmente se identifica mecanismos de exclusão branda (BORDIEU; CHAMPAGNE, 1998 apud PERRENOUD, 2001) que movimentam discretamente a dinâmica de sala e reforçam ainda mais os processos que excluem o aluno da participação na dinâmica da turma. Em diversos outros momentos a professora falou claramente sobre sua falta de motivação para a intervenção pedagógica com esses alunos. Em um dia em que a pesquisadora estava desenvolvendo a atividade de observação na outra turma pesquisada, ela encontrou-se com o aluno Alexandre fora de sala, no horário do lanche. O aluno estava no estacionamento da escola, em pé, encostado em um dos carros, lanchando. A pesquisadora se aproximou e tentou um diálogo procurando compreender o que estava acontecendo. Alexandre, pouco disponível ao contato, falou resumida e rispidamente que estava fora de sala porque uma colega estava lhe atrapalhando a fazer a atividade e a professora pensou que era ele quem estava tumultuando a sala e o encaminhou para a sala da Direção.

Após o intervalo, quando as professoras estavam voltando pra sala, a pesquisadora abordou Cristiane e comentou sobre o episódio com Alexandre, questionando também com a docente o que havia acontecido.

<b>Trecho</b>	<b>Pesquisadora</b>	<b>Cristiane</b>
<b>06</b>	O que aconteceu com o Alexandre hoje?	Ah, eu não to agüentando mais, Helen. Ele bateu na Rebeca, fica atrapalhando os meninos, não faz as tarefas, eu não to dando mais conta. Já mandei bilhete pra mãe, já chamei pro reforço, mas ele não vem. Eu não vou ficar perdendo o meu tempo com esses meninos que não querem nada, não Helen. Que nem o Ivo, o Alexandre... To cansada...
© A conversa foi interrompida, pois professora e pesquisadora já estavam na porta da sala.		

(Trechos 06, extraídos da página 83, Relatório de Campo – 2ª ‘B’)

Essa fala permite pensar que na situação de não envolvimento do aluno com as atividades de classe e extra-classe, a docente abriu mão de sua relação com ele, e, também, da responsabilidade pela sua aprendizagem. Intervir na aprendizagem dessa criança passou a ser

uma atividade desnecessária, uma perda de tempo, de energia e de investimento pessoal e pedagógico, já que o aluno não apresentava desempenho e motivação à altura de suas expectativas.

Hoffmann (2005) lembra que “perder tempo é não fazer a intervenção pedagógica no tempo certo” (p. 14) e nessa consideração, passa-se a vida do aluno sem que intervenções sejam despendidas a ele e que oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento passem “desapercebidamente”. O tempo aqui se caracteriza na vida do aluno, é o aluno quem está perdendo tempo de vida, anos a fio de escolaridade numa mesma série que não lhe renderão ganhos pedagógicos significativos que lhe permitam avançar em seu processo de desenvolvimento, mas que, ao contrário, lhe renderá significações implicadas com a motivação suficiente para a desmotivação ao aprender, tendo como consequência um possível abandono escolar.

Nesse caso, o que percebemos é uma acentuada ocorrência das discriminações negativas para com os alunos-queixa, em especial para com Alexandre e Gustavo, na medida em que a atuação da professora reforçava reincidentemente as desigualdades entre os alunos e o sentimento de não pertencimento deles no grupo.

Entendemos o sentimento de não pertencimento enquanto uma consequência do mecanismo da exclusão branda ou explícita (BORDIEU; CHAMPAGNE, 1998 apud PERRENOUD, 2001), na qual, a imagem do aluno é construída de maneira a se configurar como destoante do perfil geral da turma, gerando nele um sentimento de não identificação com os demais colegas.

Estes alunos já possuíam um estigma junto aos demais que tendiam a assumir condutas de evitamento e rejeição ao trabalho em coletividade com os alunos-queixa, o que gerava a necessidade de intervenção da professora para a realização de um trabalho que favorecesse a aceitação deles pela turma.

Na atividade em que os alunos trabalhavam com o Tangram, eles gradativamente se dispuseram em grupo. Gustavo se aproximou da pesquisadora, com os olhos cheios de lágrimas e relatou não ter grupo, uma vez que os colegas não desejavam sua presença em seus respectivos grupos. A pesquisadora por sua vez, questionou-lhe o porquê dessa rejeição e lembrou-lhe do quanto ele se envolveu em conflitos com os colegas naquele mesmo dia. No reconhecimento do aluno de que seu comportamento estava interferindo sobre a sua aceitação no grupo, a pesquisadora propôs-lhe que ambos conversassem com alguns colegas, solicitando-lhes a sua participação no grupo, mas que isso exigiria dele o compromisso em se envolver com a atividade e não brigar com os colegas. Feito o acordo, pesquisadora e aluno

dirigiram-se a um grupo que prontamente recebeu Gustavo na condição de que ele colaborasse. Esse aluno permaneceu todo o período de trabalho nesse grupo sem que qualquer queixa dos colegas fosse apresentada à sua pessoa. Foi observado também um envolvimento efetivo dele com a atividade, pois participou ativamente da produção de idéias relacionando-se harmoniosamente com os colegas.

Apesar do estigma já construído em sala a respeito dos alunos-queixa, dos comportamentos apresentados pelos próprios alunos que reforçavam essas concepções e da ausência de intervenção da professora junto aos alunos, pôde-se verificar que quando houve uma negociação, os acordos foram estabelecidos na dinâmica grupal, o que favoreceu a integração de um desses alunos com a turma e a participação do mesmo nas atividades propostas.

A própria dinâmica grupal serviu de estímulo para a realização das atividades, como um motor para a aprendizagem, na medida em que o aluno se percebeu como um componente do grupo de iguais, em que foi acolhido e respeitado.

Dessas falas e situações, podemos considerar ainda que a professora parecia não perceber a interação interpessoal e intergrupal como estratégia, na qual os próprios alunos pudessem trocar entre si informações e conhecimentos, contribuindo para o desenrolar da aprendizagem.

O trabalho em sala de aula constituído por grupos de alunos, dentre outras possibilidades, oferece a oportunidade de estimular as capacidades de decisão e cooperação e de melhor gerenciar as diferenças e os conflitos em sala. Destacamos ainda, que no grupo o aluno poderia encontrar o espaço de apoio relacional e pedagógico necessários ao processo de aprendizagem que, por vezes, podem estar ausentes na relação professor-aluno.

O trabalho em grupo, nesses moldes, oportuniza o espaço relacional e, conseqüentemente, a constituição subjetiva do sujeito que González Rey (1999a) preconiza. Para ele, é nos processos da relação, pela participação e pelo diálogo, que a subjetividade se produz.

Nesses moldes, o que a professora terminava por fazer era favorecer os alunos mais favorecidos no processo de aprendizagem e desfavorecer os que nele já estavam desfavorecidos. Tacca (2004) nos lembra que a professora deveria estar atenta às próprias expectativas relacionadas a seus alunos de maneira a não condicionar sua ação pedagógica à elas, uma vez que o contexto idealizado de aprendizagem esconde preconceitos, mitos e expectativas que, dissonantes à realidade vivenciada, se constituem no primeiro obstáculo às relações pedagógicas genuínas em que pessoas concretas constituem uma relação social.

Percebe-se também que a responsabilização de outros atores e outros sistemas sociais pelo baixo rendimento do aluno é uma possibilidade de justificar a ausência da intervenção necessária da professora. Nesse caso, a sua função pedagógica ficou diminuída em detrimento das omissões da família.

Em outro episódio, desta vez durante o reforço escolar, a professora novamente desabafou, falando sobre sua dificuldade em trabalhar com os alunos-queixa e sobre a não colaboração da família no processo pedagógico. Com isso, justificou sua decisão em não mais atender tais crianças no horário de reforço escolar, de modo que pudesse oferecer esse atendimento a outros alunos que igualmente necessitavam e que compareciam à convocação.

Dessa postura percebe-se o distanciamento relacional da professora com os alunos sobre os quais ela apresentava queixa. Um distanciamento que não favorecia a aprendizagem, mas ao contrário, limitava-a.

Na oportunidade da aplicação de um dos instrumentos de pesquisa (atividades semelhantes aquelas cotidianamente desenvolvidas), apesar de orientada sobre a formação grupal em que os alunos deveriam estar dispostos, a professora iniciou o agrupamento apenas daqueles que ela havia indicado como enfrentando dificuldades. À exceção de Alexandre, todos se movimentaram para ocupar o local designado pela professora no grupo. Este aluno apresentou intensa resistência para atender a ordem da professora. Foram muitas as vezes que ela chamou Alexandre para compor o grupo, chegando inclusive a levar todo o seu material para o novo lugar, mas obteve, ou a negativa dele, ou a retomada de seu antigo lugar. Curiosamente, nesse dia, Alexandre sentava-se ao lado da mesa da professora. Após sucessivas tentativas de fazer com que o aluno tomasse o lugar designado, Cristiane dirigiu-se à carteira dele, pegou bruscamente seus materiais levando-os novamente para o grupo e voltou para ele, pegando-o pelos braços, retirando-o da cadeira e arrastando-o para o grupo. Após essa atitude, o aluno permaneceu então no grupo, mas com a cabeça abaixada sobre a mesa, não se envolvendo com a atividade ou com os colegas.

Essa ocorrência evidenciou uma relação de enfrentamento direto entre professora e aluno, na qual a sua essência esteve na mensuração de força. A professora e o aluno tendiam a demonstrar um evitamento de envolvimento afetivo e pedagógico. Nessa confusa relação, se evitou o vínculo, a intervenção, a investigação, a estimulação.

Essa dinâmica relacional nos permite pensar na possibilidade de existência de um rompimento no vínculo afetivo, permeado pelo embate afetivo e pelas lutas de força e poder.

Vários outros momentos foram observados evidenciando indicadores do rompimento do vínculo afetivo e pedagógico com os alunos queixa. Durante as observações das aulas, nos

momentos em que os alunos se dedicavam à execução das atividades, a professora pouco andava pela sala de modo a identificar as necessidades ou dificuldades das crianças para com o trabalho. Quando o fazia, a docente não direcionava a sua atenção aos alunos para os quais ela apresentava queixa, como já apresentado anteriormente. Dessa verificação, podemos pensar que os alunos não executam as atividades, não em decorrência de supostas dificuldades de aprendizagem, mas, possivelmente, pela ausência de intervenção competente da professora ou, até mesmo, pela sua impossibilidade de atentar para os aspectos subjetivos dos alunos. À exemplo, Alexandre no desenvolver das atividades, nas diversas aulas observadas, sempre procurava a ajuda da pesquisadora, e à medida em que recebia alguma atenção, procurava apresentar produção, com o possível fim de obter um reconhecimento. Parecia que para a professora, o aluno não apresentava dúvidas no trabalho que realizava.

Um diálogo entre pesquisadora e aluno ilustra essa consideração. Em uma aula de produção de texto, quando Alexandre recebeu sua atividade, logo chamou a pesquisadora que estava sentada do outro lado da sala. Ela o olhou e, então, ele balançou a sua folha apontando para a carteira ao lado que estava vazia, sinalizando que a pesquisadora se sentasse ao seu lado. A pesquisadora sentou-se ali e perguntou o que ele queria, e ele fez o pedido de ajuda na elaboração do texto. A pesquisadora então explorou com o aluno a gravura estímulo recebida para a produção e, seguidamente, lhe sugeriu que ele escrevesse a história partindo daquelas idéias que haviam conversado. Enquanto a pesquisadora observava o desenvolvimento de outros alunos, Alexandre escreveu apenas um parágrafo, esperando nova ajuda. Percebendo que o aluno produzia conforme a atenção que recebia, a pesquisadora lhe sugeriu que ele produzisse todo o texto para, depois, apresentar-lhe. E foi o que fez Alexandre.

Dessa situação, podemos verificar que o aluno ofereceu indicadores sobre a importância das relações na aprendizagem. Com a pesquisadora, ele evidenciou a necessidade de vínculo afetivo, atenção, motivação e reforço que não foram observados na relação com a professora. Essa situação evidenciou a necessidade de relações de confiança, de atenção e de afeto, na medida em que o aluno mostrou empenho na execução da atividade quando recebeu atenção, desenvolvendo-a adequadamente. Alexandre demonstrou necessidade de companhia, ou de acompanhamento na realização das atividades, não com o fim de ter monitoramento, mas, possivelmente, com a intenção de ter alguém ao seu lado, vendo-o como sujeito. Ficou evidente no seu apelo à pesquisadora que, ao ser visto de forma diferenciada, ele expressa sua potencialidade. Talvez essa seja a possibilidade de resgate da participação dele em sala de aula, uma vez que sua relação com a professora parecia estar muito desgastada. Ela não o

acompanhava, pouco interagiu com ele, suas falas tendiam a ser ríspidas e com tendência ao evitamento.

Numa outra situação, quando a professora corrigia uma atividade no quadro, Alexandre circulou um bom tempo pela sala solicitando um lápis emprestado, ficando, inclusive, por algum tempo próximo à professora para também lhe pedir. A professora demorou algum tempo para demonstrar ter percebido a sua presença e, quando o percebeu, não lhe emprestou o material e, tampouco, ajudou-o a conseguir com algum outro aluno. Ao obter o lápis com um colega, ele dirigiu-se à sua carteira, para acompanhar a correção. Apesar de não haver realizado o exercício em casa, ele empenhou-se em copiar as respostas em seu caderno, mas com a cópia atrasada, não conseguiu corrigir a atividade, pois a professora, sem observá-lo, apagou o quadro. Quando ele disse a ela sobre o seu não acompanhamento da correção e lhe pediu para que não apagasse o quadro, a mesma lhe respondeu que ele não deveria estar copiando, mas somente acompanhando a correção, pois aquilo já deveria ter sido feito em casa.

Nessa mesma ocasião, Ivo, outro aluno, andou todo o tempo pela sala, sem realizar qualquer atividade. Quando questionado pela pesquisadora sobre o porquê de não estar corrigindo a atividade, justificou-se dizendo que havia faltado no dia anterior. A professora por sua vez, não realizou qualquer intervenção com o aluno, parecia ter ignorado seu comportamento em sala.

Outro momento significativo diz respeito à aplicação das duas atividades constituintes como instrumentos da presente pesquisa. Na primeira atividade, a professora não participou da intervenção com o grupo de alunos, apesar de ter sido discutido anteriormente com ela os objetivos e procedimentos da pesquisa. Ela olhou a produção dos alunos de forma distanciada e não se deteve para investigar o que e como eles trabalhavam. Na segunda atividade, foi necessária a solicitação pontual da sua participação pela pesquisadora, o que não garantiu a participação efetiva dela junto aos alunos, já que ela se ausentou do grupo por duas vezes e desenvolveu paralelamente, atividades não pertinentes ao objetivo da pesquisa.

Dessas observações pode-se apreender a desatenção da professora para com os alunos que ela apontou como em situação de dificuldade de aprendizagem. Além da não realização do acompanhamento mais individualizado com esses alunos, a professora também demonstrou não se interessar mesmo por qualquer comportamento apresentado por eles: não acompanhou sua produção, não problematizou sua conduta ou seu pensamento, não interagiu com eles. A presença dos alunos queixa em sala parecia ser ignorada, a não ser quando eles apresentavam comportamentos que tumultuam a dinâmica da sala de aula.

Nessas condições, consideramos que os alunos não se sentiam responsáveis pela sua aprendizagem, não significavam esse processo, não empenhavam esforços para tal. Na verdade, eles tendiam a uma economia de energia, a qual deveria ser despendida em favor da aprendizagem. Os alunos acabavam sendo pegos pela armadilha do comodismo, já que para eles a aprendizagem parecia não ter significado. Eles não precisavam apresentar resultados ou produções já que não lhes era cobrado isso.

Assim, a dinâmica que se observava parecia se reforçar mutuamente: da mesma forma que o professor tendia ao evitamento do aluno, ele também tendia ao evitamento da docente. Parecia haver um acordo tácito e um círculo vicioso instalado: a professora não intervinha junto ao aluno, pois considerava uma perda de tempo e de esforço pessoal. Dentro de suas crenças e valores, discriminava o aluno-queixa, não investia numa relação com ele e o expunha perante a turma. O aluno, por sua vez, não realizava suas atividades e, igualmente não investia na relação com a professora, ao contrário, a enfrentava. Parecia estar instalado na subjetividade social da sala de aula o medo de chamar a atenção da professora para si, pois isso poderia instigar a possibilidade de serem ainda mais agredidos em sua individualidade. Assim, o pacto velado se fortalecia: a atitude da professora reforçava a do aluno e ambas justificavam sua existência. Essa era uma trama tecida entre a subjetividade individual e social (González Rey, 1998)

Essa condição parecia impor uma situação paradoxal ao professor. Por um lado, o aluno que mais necessitava de sua intervenção era o que menos lhe solicitava e, contrariamente, o aluno capaz de realizar sua atividade de maneira mais autônoma era aquele que mais pedia sua atenção. Assim, caberia à professora compreender a motivação da solicitação da criança, para que ela pudesse fazer escolhas que garantissem o atendimento das necessidades daqueles que mais necessitavam da sua intervenção e, portanto, de sua aprendizagem (TACCA, 2006b).

Em nosso entendimento, uma intervenção individualizada com estes alunos se colocava como imperativa para o resgate da motivação à aprendizagem, por intermédio da investigação dos processos subjetivos do aluno. De acordo com Tacca (2000), o professor necessita compreender o aluno como ser ativo e integrado, mobilizando as energias do estudante em favor das atividades escolares e, portanto, da aprendizagem, para com isso minimizar as possibilidades de canalização dessas energias à outras situações que escapam do planejamento pedagógico. Entretanto, para isso, se impunha como necessidade primária, o rompimento de crenças, valores e concepções que serviam de apoio à professora.

Essa postura pedagógica nos leva a questionar sobre os mecanismos investigativos e avaliativos que a professora lançou mão para compreender o processo de aprendizagem do aluno. De que forma a professora avaliava o desenvolvimento do seu aluno se não desenvolvia um acompanhamento sistematizado sobre o processo de aprendizagem?

*“Ah, eu uso tudo! Tudo! Sabe, eu tudo o que eu faço na sala de aula tem um porquê. Eu converso com o aluno, eu faço atividades orais com ele, certo? Eu faço atividade de... brincadeira, atividades de.. de ... as atividades escritas, então desde quando ele começa a escrever, as primeiras palavras dele ali em sala de aula eu já to olhando, já to observando, né?” (Cristiane, trecho 13, página 139, Relatório de Campo – 2ª ‘B’ -Entrevista com professora)*

A diversidade de instrumentos que a professora considerou utilizar como meios de avaliar a criança não fugiu de uma concepção tradicionalista. O foco da avaliação não estava prioritariamente no aluno, sendo realizada com referência maior aos conteúdos trabalhados em sala, e não procurando compreender o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Durante as observações, percebeu-se que era principalmente por meio do desempenho nas atividades escritas que a professora avaliava a aprendizagem, ela pouco estimulava a expressão verbal dos alunos ou problematizava as respostas procurando compreender o raciocínio deles. A participação oral dos mesmos ocorria, em geral, nos momentos de correção de exercícios, nos quais respondiam sempre coletivamente e a própria professora reproduzia as respostas no quadro. O fim da avaliação era então, a verificação do quanto o aluno foi capaz de absorver os conhecimentos desenvolvidos em sala. O contexto escolar e social, bem como todos os seus elementos constituintes não foram relatados pela professora como aspectos de consideração no processo avaliativo da aprendizagem do aluno.

Assim, um baixo rendimento nas atividades escolares provavelmente tendia a ser explicado pela patologização. A fala a seguir, nos permite tecer a consideração de que ela não procurava investigar os aspectos subjetivos presentes nos comportamentos do aluno. Em seu entendimento, o aluno deixava de apresentar os resultados esperados em função de uma possível patologia ou desvio no desenvolvimento que ele pudesse apresentar.

*“É, mas eu já mudei ele de... de lugar na sala várias vezes, várias vezes. Eu sei não, eu fico pensando que essas crianças têm um problema assim talvez de... de fundo psicológico, talvez até uma depressão não, não identificada... O caso do Guilherme, por exemplo, porque ele não tem dificuldade de aprendizagem”. (Parte do trechos 19, extraído das páginas 44-45, Relatório de Campo – 2ª ‘B’)*

Dessa forma, o processo pedagógico, os espaços relacionais entre professor-aluno e os processos comunicativos não seriam aspectos a serem considerados como intervenientes no baixo desempenho acadêmico da criança, mas sim, um possível defeito ou patologia que a criança podia apresentar.

Mitjans Martínez (2006) lembra a tendência na educação de se enfatizar o déficit cognitivo como explicação para as dificuldades escolares, como se a aprendizagem fosse uma expressão direta dos processos cognitivos, desarticulada de outras formas complexas de constituição psicológica.

A patologização do fracasso escolar acaba por levar à cristalização da crença do não investimento pedagógico sobre o aluno em detrimento de concepções pessimistas em relação às possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dessas crianças (MITJANS MARTÍNEZ, 2006). Assim, a professora terminava por evidenciar não mais acreditar nas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento de alguns dos alunos-queixa e estes, por sua vez, não buscavam mais a intervenção ou estabelecer relações com a docente.

As concepções que a professora possuía sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento e sobre os seus alunos também apareciam como intervenientes em sua atuação. Durante o reforço escolar, quando questionada pela pesquisadora sobre a ausência de Eva, afirmou que a aluna deveria estar atrasada, pois “ela e a mãe são muito lerdinhas” (Parte do trecho 09, extraído da página 21, Relatório de Campo – 2ª ‘B’). Em outro momento, durante uma atividade da pesquisa em sala de aula, enquanto ela discutia com Ivo o resultado de um dos exercícios, disse claramente a este aluno, na frente de Alexandre, que este não sabia fazer continhas e que, portanto não adiantava corrigi-lo, pois o mesmo iria permanecer no erro.

As concepções e expectativas da professora terminavam por se consolidar na sala de aula, na medida em que os alunos não eram motivados e estimulados adequadamente à aprendizagem, o que por sua vez estava diretamente relacionado à baixa de expectativa do professor no progresso deles. Como os alunos não apresentavam produção em sala, não evidenciavam seu processo de aprendizagem e não se envolviam com as atividades desenvolvidas, a professora passava a acreditar que investir em seu desenvolvimento era desnecessário, uma perda de tempo. A falta de investimento e intervenção dela não favorecia a significação do conhecimento trabalhado em sala e, portanto, da aprendizagem.

Essas considerações condizem com os estudos sobre o efeito Pigmaleão estudado desenvolvido por Jacobson e Rosenthal (apud PERRENOUD, 2001) e por diversos outros

autores em pesquisas similares, nos quais foi possível se verificar as implicações diretas das expectativas do professor sobre o processo de aprendizagem.

A professora, de forma natural, partia de suas concepções para realizar seu trabalho com os alunos. Isso ganhava força nas suas falas e reforçava neles a construção de auto-imagem negativa, reduzia a auto-estima e diminuía o espaço relacional.

<b>Trecho</b>	<b>Professora</b>	<b>Gustavo</b>	<b>Alexandre</b>
<b>515</b>	O quê que foi Gustavo?	Ele bateu em mim.	
<b>516</b>	Como é que foi?	(???)	(???)
© Os alunos falam juntos, não sendo possível a compreensão das falas individuais. A intenção é de explicar o ocorrido.			
<b>517</b>	Olha, vocês dois, vão parar lá na Papuda <sup>32</sup> ! (a professora fala em baixo e pausado tom) Por causa de agressão um ao outro.	Eu não vou parar lá não.	
<b>518</b>	Ou então vai pro cemitério...		Eu vou pro cemitério.
<b>519</b>		Não, eu vou pro cemitério e ele...	Não, você vai pra Papuda!

(Trechos 515-519, extraídos da página 131, Relatório de Campo – 2ª ‘B’)

A postura da professora era acusativa e reforçava uma imagem social de menor valia compreendida pelas crianças. Ela reafirmava os processos excludentes já vivenciados pelos alunos o que contribuía, possivelmente, para a formação de uma auto-imagem negativa que fortalecia os comportamentos não favoráveis à aprendizagem.

Para Tacca (2004), no processo dinâmico educacional, as relações se tornam constitutivas do desenvolvimento de cada pessoa envolvida na interação, sendo que o professor assume um lugar de relevância, na medida em que está sempre na posição de confirmar “o aluno como sujeito, devolvendo-lhe seu valor como pessoa e aprendiz” (p. 101). Assim, essas mensagens recebidas pelas crianças que expressam a avaliação da professora a seu respeito, parecem que vão, ao longo do tempo, se constituindo como aspecto integrante da sua configuração subjetiva e até mesmo da sala de aula, levando o aluno a assumí-las como uma verdade sobre sua pessoa (TACCA, 2000).

Tais considerações negativas a respeito do aluno, que acabam por constituir a subjetividade social da sala de aula, podem ainda diminuir sua motivação para o aprendizado.

<sup>32</sup> Papuda é uma prisão de alta segurança do Distrito Federal.

Mitjáns Martínez (2006) lembra que o significado de menos valia pode se integrar ao sentido subjetivo da aprendizagem limitando as possibilidades de aprender do aluno.

A intervenção da professora acabava por inibir os alunos, limitava a relação social e os desestimulava para a aprendizagem. As produções e os comportamentos deles deviam, no entanto, estar compatíveis com a expectativa da professora e não em conformidade com aquilo que era mais significativo para eles.

Por exemplo, em uma aula de artes, cuja atividade trabalhada foi uma malha quadriculada sugerida pela pesquisadora, os alunos deveriam criar desenhos no papel quadriculado tomando por limites o traçado já existente na folha. Os alunos, na medida em que iam desenvolvendo suas idéias no papel, sempre recorriam à professora e à pesquisadora para buscar a opinião das mesmas. Na verdade, pairava uma expectativa de encontrar um elogio para sua produção, porém, isso não estava garantido, principalmente por parte da professora, pois quando Eva a procurou para mostrar seu desenho, recebeu prontamente uma avaliação negativa, sua produção foi considerada pobre e inacabada. Nessa consideração, a professora ordenou à aluna a retomada da atividade para uma melhor elaboração do desenho.

Na fala da professora ficou destacada a não valorização da produção da criança. Essa avaliação pode ser significada pela criança como uma não valorização pessoal, na medida em que produto e produtor estão implicados como um todo na realização deste trabalho. Essa intervenção desvalorizou, de uma só vez, o trabalho da criança, sua idéia e sua pessoa. Isso pode vir a ser um inibidor do potencial criador da criança, na medida em que a coloca na situação futura de apresentar resultados em consonância com a expectativa da professora. A aluna poderá deixar de trabalhar suas idéias para apresentar apenas produtos que agradem à docente ou ao avaliador.

Podemos pensar que o processo comunicativo entre a criança e a professora (TACCA, 2000; GONZÁLEZ REY, 2006) não favoreceu a aprendizagem, pois mostrou a não confiança da professora no potencial da aluna, a não valorização das suas idéias e, conseqüentemente, a não valorização do aluno enquanto sujeito na relação pedagógica.

Essa característica visualizada no processo comunicativo entre professora e alunos sugeria o estabelecimento de uma relação tensa em que ambos os interlocutores não se projetavam para o encontro de um com o outro. O aluno não parecia ser visto como um sujeito concreto da relação. Isso impedia que a professora o conhecesse e encontrasse o caminho para compreender e intervir nas dificuldades vivenciadas em sala de aula.

Para Mitjáns Martínez (2006) é pelo reconhecimento da condição de sujeito do aluno que as possibilidades de estimulação para uma aprendizagem mais efetiva podem ser otimizadas, o que, por sua vez, se expressará nos processos de desenvolvimento.

Em contrapartida, o aluno também não se dispunha a esse encontro, não encontrando o espaço de confiança para o diálogo em que suas idéias, dúvidas, necessidades, sentimentos e conhecimentos pudessem ser expressos e valorizados. Assim, a perspectiva da alteridade no espaço relacional e pedagógico, conforme proposto por Tacca (2004), não se encontrava nessa realidade, o que dificultava a compreensão, por parte da professora, dos aspectos subjetivos diretamente envolvidos no processo de aprendizagem de seus alunos e o desenvolvimento de estratégias que fossem capazes de favorecer a aprendizagem deles.

A alteridade é entendida por Tacca (2004) como o espaço de encontro com o outro, no qual a relação genuína ocorre através do diálogo e da disponibilidade para o conhecimento mútuo. O espaço do “entre” na relação professor-aluno é valorizada, e a confiança é entendida como fundamental nessa relação.

A investigação dos aspectos subjetivos, por parte do professor, implicados no processo de aprendizagem dos alunos se constituiu como o objeto de estudo, Tacca (2004) afirma:

“sem conhecer as estratégias de pensamento das crianças e, ainda, sem tentar decifrar os ‘nós’ do seu desenvolvimento, o que pedia uma consideração da zona de desenvolvimento proximal de desenvolvimento, significando estar junto, fazer parceria, implicar-se com o outro no processo de aprendizagem, muito pouco a professora podia realizar (...)” (p. 119)

Já com Carlos, na mesma atividade da malha quadriculada, a professora não gostou da escolha de uma única cor para a composição do seu desenho e sugeriu-lhe que usasse outras cores também, pois em sua concepção, o uso de uma única cor deixaria o desenho sem graça. Diante dessa intervenção da professora o aluno se pôs a chorar, abandonando a atividade por um período.

A intervenção a ser oferecida poderia ter atingido o envolvimento do aluno com a atividade. Uma intervenção na qual a criança encontrasse o apoio afetivo e pedagógico poderia ser determinante para a sua motivação à aprendizagem.

Em um episódio ocorrido entre Guilherme e pesquisadora essa consideração pode ser facilmente visualizada. Na mesma atividade da malha quadrada, Guilherme desistiu da atividade e começou a chorar quando percebeu que não deixou o espaço necessário para o desenho da porta na casa. A pesquisadora que passava pela sua carteira e o viu chorando, interpelou-o questionado sobre o motivo do pranto. Guilherme respondeu resistentemente que

o seu desenho estava feio. A pesquisadora, então, colocou sua opinião sobre a produção, alegando que não estava considerando feio o desenho, mas que pensava que ele estava incompleto e que poderia ser terminado. Nessa situação, a pesquisadora discutiu com o aluno uma possibilidade para a resolução do espaço da porta, a partir do que ele, novamente, se pôs a desenhar.

Esse episódio vem reforçar a importância da mediação enquanto estratégia motivadora do potencial à produção. Pode-se pensar que o aluno, não se sentido motivado e reconhecido em sua produção, tendeu à recusa ao envolvimento com a atividade, com o processo pedagógico. Intervenções vexatórias, que geram o sentimento de exposição também podem não contribuir ao envolvimento com o processo de aprendizagem.

Por exemplo, em um dos encontros do reforço, nas atividades de leitura e interpretação de texto, a professora interrompia a aluna fazendo intervenções que inibiam a interação e a apresentação de respostas que pudessem servir de indicadores sobre sua intervenção. Por diversas vezes ela mediava as respostas e considerações da aluna imprimindo uma conotação irônica, vexatória ou expositiva da criança aos demais colegas e/ou pesquisadora. Em um desses episódios, durante uma atividade de leitura, ao perceber que a pontuação não estava sendo seguida, a professora a interrompeu, dizendo:

<b>Trecho</b>	<b>Professora Cristiane</b>	<b>Tatiana</b>
<b>31</b>	Ah? Sua pontuação ta boa, hein? Boa de aprender direito! É dos tentáculos de um polvo. Era... (Lê fazendo a entonação da pontuação).	Era piabinha.

(Trecho 31, extraído da página 48, Relatório de Campo – 2ª ‘B’)

No momento da interpretação desse texto, a aluna não apresentou as respostas da interpretação oral que a professora fazia com ela. A professora Cristiane, então, questionou Tatiana sobre o objetivo da atividade de leitura, colocando a aluna para reler o texto já que ela não sabia responder as questões apresentadas.

Em outra oportunidade, em sala, durante uma leitura coletiva, em que a professora indicava os alunos que deveriam ler, ela convidou Gleice à participação.

<b>Trecho</b>	<b>Professora</b>	<b>Gleice</b>	<b>Sérgio</b>
<b>05</b>	Gleice, leia você.	Onde parou professora?	
<b>06</b>	No último parágrafo.	Se a vaca...	
<b>07</b>	Não Gleice, é o último parágrafo!	(...)	
<b>08</b>	Vamos Gleice.	To procurando! (fala agressiva)	
<b>09</b>	É o último parágrafo!	To procurando! (fala ainda mais agressiva)	Só tem dois!
<b>10</b>	Ih, vai ser difícil achar, só tem dois parágrafos. (fala em tom irônico para a aluna)	(...)	
<b>11</b>	Então vai. Lê qualquer pedaço. O importante é não travar. (Fala a professora em tom impaciente após se cansar a aluna)	☺ A aluna inicia a leitura de um trecho aleatório.	

(Trechos 05-11, extraídos das páginas 70-71, Relatório de Campo – 2ª ‘B’)

Percebe-se desse diálogo, a dificuldade relacional entre professora e aluna. Embora a professora verbalizasse sua dificuldade relacional com a criança, esclarecendo que a interação estava permeada por padrões agressivos da mesma que sempre se remetia à ela com rispidez na fala, a professora não demonstrou se dispor à distender a relação pedagógica com a criança, não ofereceu a ajuda de que ela necessitava para se localizar no texto, não acolheu a aluna. Ao contrário, aproveitou sua dificuldade para reforçar sua convicção, expô-la diante da turma e acentuar a distância relacional.

Essa postura vai de encontro ao que propõe Tacca (2006a) como processos relacionais e comunicativos favoráveis à aprendizagem. Para a autora, o aluno precisa encontrar um espaço relacional que lhe propicie segurança para a exposição de suas idéias e produções ao outro. O professor, por sua vez, deverá encontrar no processo relacional, os recursos mais adequados de intervenção junto aos seus alunos. “Não haverá processo de intervenção para a aprendizagem consistente, se por medo ou insegurança o aluno esconder seu processo de pensamento, evitando externalizá-lo” (TACCA, 2006a, p. 50).

Nessas condições, podemos inferir que os canais comunicativos entre professora e alunos muitas vezes estiveram comprometidos, nos quais os alunos não estavam motivados à

expressão de seus pensamentos e não demonstravam segurança para tal, e a professora não encontrava elementos suficientes para alcançar a compreensão dos processos de pensamento deles. Tudo isso comprometia o processo de construção do conhecimento, em especial, dos alunos-queixa.

De todas as situações exemplificadas e analisadas sobre a professora Cristiane e sua turma, não se pode afirmar que ela desenvolveu uma postura de escuta ao aluno, através da qual ela pudesse identificar os sentidos subjetivos que estivessem envolvidos quer seja nas situações de aprendizagem ou relacionais. Várias foram as oportunidades que a professora poderia ter aproveitado para investigar as significações relacionadas com os comportamentos apresentados. Com isso, ela poderia pensar em estratégias eficazes de intervenção. Em suas atitudes rígidas e muito voltadas para padrões de aprendizagem, a professora não conseguia encontrar ações pedagógicas que pudessem favorecer a aprendizagem e resgatar seu vínculo com os alunos-queixa.

Pode-se perceber durante a pesquisa que em todos os momentos de observação e interação entre professora e pesquisadora, a primeira sempre manifestou dificuldades na intervenção com os alunos-queixa. Nesses espaços dialógicos, os momentos de escuta à professora foram viabilizados, bem como a troca de conhecimentos, sugestões, idéias, concepções e interpretações a respeito da constituição subjetiva dos alunos. Entretanto, Cristiane sempre se mostrou resistente a considerar os aspectos subjetivos dos alunos relacionados com o processo de aprendizagem. Ela sempre se justificava como possuidora de uma postura tradicionalista de educação e sempre trazia diversos atores desse cenário, como a família e os próprios alunos, como responsáveis por aquela mazela instituída. Nesse entendimento, não cabia a ela o desenvolvimento de ações pedagógicas que promovessem a aprendizagem dos alunos em dificuldade, já que ela deveria direcionar sua atenção àqueles que estivessem realmente interessados em aprender e que possuíssem famílias presentes nesse processo. Ressalta-se que quanto mais se aproximava o final da pesquisa, e paralelamente o final do ano letivo, mais a docente apresentava queixas de insatisfação para com os alunos e de desmotivação para a realização de seu trabalho com eles.

Possivelmente, pode-se pensar que na ausência de estratégias pedagógicas que efetivassem o envolvimento dos alunos-queixa com o processo de aprendizagem, mais se acentuavam as dificuldades vividas em sala de aula, uma vez que o cansaço já tomava conta da professora e o desinteresse, dos alunos.

Nessa realidade, as queixas de Cristiane evoluíam, nas quais as dificuldades vivenciadas em sala e os comportamentos indesejados dos alunos tomavam proporções cada vez maiores e requeriam cada vez mais uma intervenção externa.

Assim, podemos concluir que a professora Cristiane pouco procurava compreender como ocorriam os processos de aprendizagem de seus alunos. Sua atenção estava mais voltada à verificação da aprendizagem de conteúdos, o que não lhe permitia alcançar a consideração dos aspectos subjetivos implicados nesse processo. Na verdade, a dificuldade relacional e comunicativa entre professora e alunos, acabava por limitar até mesmo a consideração dos aspectos singulares presentes nessa relação e no aprender.

Essa dinâmica pedagógica e relacional não favorecia, dessa forma, a elaboração de ações interventivas focadas na singularidade dos alunos, mas sim, reforçava uma postura passivo-reprodutiva dos mesmos frente ao aprendizado.

## **B) A professora Aline**

Aline escolheu a profissão do magistério por identificação. Formou-se em 1994, na escola de magistério do Gama. Após a conclusão do curso, seguidamente participou do concurso público para a Secretaria de Educação, obtendo aprovação.

Possui 13 anos de experiência no magistério, sendo esta a terceira experiência com turma de 2ª série. Já trabalhou como dinamizadora e com alunos de 4ª série, sendo nesta a série que acumula maior experiência.

A escolha pela atual turma ocorreu em função do procedimento de praxe na Secretaria para a distribuição de turmas no início do ano letivo, que classifica os professores segundo critérios de tempo de serviço e atuação na escola e formação acadêmica. Sua baixa classificação, determinada pelo pouco tempo de escola, lhe deixou como escolha a atual turma.

Entretanto, a professora se diz identificada e satisfeita com o trabalho que vinha realizando, especialmente com relação a turma a qual se dedicava, apesar das dificuldades encontradas e impostas pelo sistema de ensino.

### **B.1) A Turma e a Organização do Espaço Pedagógico**

Trata-se de turma de 2ª série do Ensino Fundamental, turno matutino, com 29 alunos. Entre esses, havia um portador de deficiência auditiva leve e um diagnosticado com TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade). Os alunos diagnosticados estavam em condição de integração total.

A sala de aula dessa turma também ficava de frente à quadra de esportes e ao lado do banheiro e do lavatório/bebedouro. Nesse sentido, também passava por dificuldades em função do barulho externo intenso no horário próximo ao lanche. Com a mudança de escola, a localização da sala em um corredor distante dos pátios da escola, favoreceu um ambiente sonoro mais tranquilo.

O preparo do ambiente para o desenvolvimento de um trabalho adequado ao perfil da turma também estava comprometido em função do compartilhamento do espaço com os alunos que a freqüentavam no turno vespertino. Assim, as mesmas situações observadas na primeira turma, repetiam-se nesta.

As carteiras também apresentaram a mesma disposição da turma anterior, entretanto, a escolha dos lugares era feita pela própria criança.

A professora, até a ocorrência da mudança de escola, oferecia reforço escolar para os alunos, em horário contrário (turno vespertino), todas as quartas-feiras, no horário das 15:00 às 16:30 horas. Dos encontros observados participaram Guilherme e Josué. Em todos esses encontros, apenas um aluno esteve presente. A docente informou que havia outros alunos convocados (Karina, Josué - em uma das ocasiões, Eder), mas que estes não compareciam à convocação, apesar da ciência família pelo termo de compromisso.

O reforço também foi suspenso após a mudança da escola.

### **B.2) A organização do atendimento ao aluno e a compreensão do processo de aprendizagem**

Durante as observações em sala de aula, pôde-se verificar que a dinâmica pedagógica girava em torno de atividades diversas que eram desenvolvidas em sala, por todos os alunos, sendo inicialmente explicadas pela professora ao coletivo da turma. À frente, após a distribuição das tarefas, a docente lia a atividade com os alunos explicando o que era para ser

feito. Os momentos de atendimento individualizado não eram muito freqüentes. A professora andava pouco pela sala na tentativa de observar o desempenho dos alunos. Na maioria das vezes eram as crianças que se dirigiam até ela buscando esclarecer suas dúvidas. Assim, as oportunidades de investigação do processo de aprendizagem dos alunos foram mais freqüentes durante os momentos de vivências coletivas, como, por exemplo, na correção de atividades ou quando os alunos a procuravam. Entretanto, apesar dessa característica de atuação, a professora parecia reunir informações significativas a respeito do processo de aprendizagem de seus alunos, como trataremos mais adiante. Era na correção da atividade, quando a professora indicava os alunos para responderem às questões no quadro ou oralmente, que ela confirmava quais deles haviam feito as atividades, o seu desempenho, as suas dúvidas e as formas de pensamento e raciocínio.

Para a professora a realização do atendimento individualizado em sala de aula, orientado pelas características específicas, seria um trabalho possível, porém difícil de ser realizado, pois os aspectos burocráticos do processo educacional se colocavam como impeditivos para esse atendimento.

*“Bom às vezes é possível aplicar, e... fica falho essa coisa porque...a gente tem conteúdo pra fechar, tem coisa pra alcançar e, às vezes funciona, tem dia que dá pra fazer, e a gente acaba passando mesmo e vai pro automático”. (Aline, trecho 20, página 125, Relatório de Campo – 2ª ‘A’ -Entrevista com professora)*

Em consequência disso, a professora compreendia que o trabalho diversificado a partir das especificidades de cada aluno também ficava dificultado pelas circunstâncias do processo educacional, muito embora considerasse a importância, a necessidade e os resultados que este ofereceria aos alunos.

*“Olha, às vezes fica complicado de adaptar, fica complicado, porque às vezes você tem que seguir mais de perto, avaliar mais de perto, precisaria de uma apoio muito maior da minha parte o que às vezes fica inviável de fazer. Infelizmente, isso às vezes não acontece, porque fica complicado. Tem alguns aqui que eu tenho certeza que se tivesse um acompanhamento mais próximo, com certeza se desenvolveriam muito melhor”. (Aline, trecho 16, página 125, Relatório de Campo – 2ª ‘A’ -Entrevista com professora)*

Partindo dessa fala, pode-se pensar que o elemento tempo, dentro das formalidades da prática educativa, era determinante em relação ao trabalho individualizado dessa professora. Um atendimento voltado às características subjetivas das crianças, que demandasse uma orientação mais direcionada para cada caso, requereria, segundo a professora, uma

disponibilidade de tempo maior do que aquele disponível. Dentro dos limites temporais que estavam determinados para a ação pedagógica, a professora necessitava cumprir o programa curricular, o que, por sua vez, limitava o período que ela dispunha para atuar junto ao aluno.

Isso não equivale dizer que os impeditivos burocráticos poderiam ser suficientes para justificar uma ação pedagógica homogênea que desconsidere as particularidades de cada aluno. Pode-se pensar que se faz necessária uma sistematização do planejamento da professora de maneira que o tripé tempo, cumprimento curricular e atendimento individualizado estivesse igualmente considerado e organizado na atuação docente.

A professora considerou que alguns elementos seriam necessários para a ocorrência de um atendimento individualizado, que ela compreendia a partir das atividades de reforço suplementar.

*“Assim, maior tempo de reforço escolar que os alunos precisariam, ou outros tipos de instrumentos mesmo de trabalho, pra ta desenvolvendo o pensamento deles, pra ta auxiliando no desenvolvimento deles, no comportamento deles... e aí, às vezes isso fica inviável de fazer numa sala com tantos alunos, com trinta e tanto alunos”.* (Aline, trecho 18, página 125, Relatório de Campo – 2ª ‘A’ -Entrevista com professora)

Daqui podemos identificar que a professora reclamava por instrumentos que estavam diretamente relacionados à sua prática, o que nos levou a inferir que ela considerava ser sua própria ação o elemento necessário à aprendizagem e desenvolvimento do aluno. A professora não reivindicou uma intervenção externa se colocando como não apta a desenvolver o trabalho com o aluno, mas sim, solicitou condições que fortalecessem sua ação pedagógica.

Era no horário de reforço escolar que a professora possuía maior disponibilidade para atender individualmente os alunos que ela considerava defasados ou com dificuldades, dado a especificidade desse atendimento que ocorria, em geral, com um número bem reduzido de alunos. Nas oportunidades observadas, embora a convocação fosse dirigida a um número maior que um, apenas uma criança compareceu no horário disponibilizado. Em seus atendimentos individuais, nesse horário de reforço escolar, a professora procurava estimular o aluno problematizando sua resposta, de modo que ele mesmo fosse capaz de identificar o erro e reelaborar seu pensamento.

Em um dos encontros observados, a professora explorou com o aluno os substantivos contidos em um texto lido e interpretado alguns minutos antes. Assim foi o diálogo:

<b>Trecho</b>	<b>Professora Aline</b>	<b>Guilherme</b>
<b>144</b>	(XXX) Só no primeiro parágrafo, algum nome que você já conhece. Algum substantivo que você já conhece. Procura pra tia Aline aí no primeiro parágrafo.	Vinte.
<b>145</b>	É nome de quê isso? Tem que lembrar que tem que fazer a perguntinha: É nome? É nome de objeto, de animal, de pessoa, de lugar, de cidade, de ponte, de isso... ta?	(...) ☺ O aluno procura a palavra. Muitos.
<b>145</b>	Muito é nome de que?	Muitas.
<b>147</b>	Muito é nome de quê que você conhece? Que tem esse nome, muitas?	Pessoas.
<b>148</b>	Ah, mas aí são pessoas, né? Pessoas! Muitos não é nome de nada. Você ta informando o que? A quanti...	Dade.
<b>149</b>	Dade, não é?	☺ O aluno volta a procurar a palavra. Anão.

(Trechos 144 - 149, extraído das páginas 15 – 16, Relatório de Campo - 2ª ‘A’)

Para a professora, parecia não ser suficiente a emissão de respostas. Ela demonstrava considerar importante também que o aluno soubesse o explicar o porquê daquela resposta emitida, e mais que isso, que ele pudesse expressar sua linha de raciocínio. Várias situações observadas tanto em sala de aula, quanto no reforço escolar, reforçaram essa interpretação.

Em atendimentos do reforço escolar, ela sempre procurava problematizar o que vinha da criança. Seu objetivo era compreender o raciocínio, levando o aluno a expressar seu pensamento e instigando-a a dar uma explicação lógica daquilo que havia realizado. Por exemplo, durante a correção de alguns cálculos, ela procurou problematizar a situação de desagrupamento e agrupamento que estava envolvida na operação de adição.

<b>Trecho</b>	<b>Professora Aline</b>	<b>Josué</b>
<b>203</b>	Deixa eu ver. Ué. Quanto que é 9 mais 3?	Doze.
<b>204</b>	Doze? Ué, porque que o doze não ficou embaixo? (referindo-se ao processo de reagrupamento)	(...)
<b>205</b>	Tem que saber explicar, viu? Porque que não ficou o doze embaixo, ficou o 2 embaixo e o 1 subiu?	(...)
<b>206</b>	Porque quando passa de dez o quê que a gente tem que fazer?	(...)
<b>207</b>	Mudar de...	Ordem.

(Trechos 203 - 207, extraído da página 21, Relatório de Campo – 2ª ‘A’)

Com Guilherme, enquanto ela escrevia em seu caderno os cálculos que ele deveria resolver, problematizava a armação dos mesmos, perguntando-lhe como deveria ser a disposição dos números, fazendo, inclusive, um registro incorreto na tentativa de levá-lo a pensar sobre o erro e oferecer uma justificativa coerente com a situação.

<b>Trecho</b>	<b>Professora Aline</b>	<b>Guilherme</b>
<b>178</b>	E, Guilherme e, eu esqueci uma coisa: pra eu armar uma continha, como é que eu tenho que armar uma continha? Com os números assim, oh, quando ta assim (nessa respectiva posição a professora apresentou ao aluno: 153-65=) Como é que tem que ficar a continha? ☺ A professora começa a armar a continha.	Como a senhora ta fazendo!
<b>179</b>	Igual eu to fazendo?	É.
<b>180</b>	É assim mesmo? E se eu fizesse assim, oh! (arma a continha da seguinte forma: $\begin{array}{r} 181 \\ - 60 \\ \hline \end{array}$ )	Pode não. ☺ O aluno sorri.
<b>181</b>	Por que?	Porque um número tem que ficar em baixo do outro.
<b>182</b>	Uai, e ele não ta aqui em baixo do outro não?	Não.
<b>183</b>	Ah, não ta, não?	Esses dois aqui tão no lugar errado (referindo-se ao 60).
<b>184</b>	Ah, então onde eu tinha que colocar esses dois então?	O 0 no 1 e o 6 no 8.
<b>185</b>	Por que?	Porque sim.
<b>186</b>	Porque sim, não é resposta. ... Ta errado, eu vou apagar. Mas por que que ta errado?	Por que unidade embaixo de unidade e dezena embaixo de dezena.

187	Ah, porque unidade tem que ficar na casa da unidade e dezena tem que ficar na casa da...	Dezena.
-----	--	---------

(Trechos 178 - 187, extraído das páginas 15 – 16, Relatório de Campo – 2ª ‘A’)

Essa estratégia adotada pela professora de problematizar as situações de aprendizagem levava a criança, por meio da explicação do porquê de sua ação ou de suas respostas, a pensar sobre o seu modo de pensamento abrindo oportunidades para novas elaborações e para a ampliação da aprendizagem (TACCA, 2000). Nesse sentido, o aluno tinha favorecido não somente a oportunidade de significação do conteúdo trabalhado, mas também, a condição de desenvolvimento de outras habilidades que não estavam, necessariamente, relacionadas àquela em foco, como o raciocínio lógico ou a expressão oral, por exemplo.

Em outro momento, em sala de aula, a professora iniciou a correção de um exercício já realizado pelos alunos. O exercício se relacionava à identificação de encontros vocálicos e consonantais e dígrafos numa lista de palavras. A professora escreveu as palavras no quadro e começou a correção indicando os alunos que deveriam responder as questões. Os alunos respondiam de suas carteiras e a professora fazia a anotação no quadro. Por vezes, ela fazia a anotação errada (divergente daquela indicada pelo aluno) esperando o questionamento dos estudantes para que ela pudesse problematizar a situação. Por exemplo, na palavra encontro, a professora marcou encontro consonantal em ‘NT’. Os alunos prontamente indicaram que a marcação estava errado, que não era ali. Então Aline questionou aos alunos sobre o fato de que ambas as letras eram consoantes (N e T) e que, portanto, poderiam formar um encontro consonantal. Com esse questionamento, a professora alcançou o seu objetivo de que as crianças formulassem a resposta de que, na verdade, esse encontro se caracterizaria como um dígrafo.

Outro exemplo bem semelhante se deu na correção coletiva de uma das atividades de pesquisa no quadro, o enigma<sup>33</sup>. A professora problematizou a escrita da palavra engraçada, escrevendo-a no quadro sob a grafia ‘**engrasada**’. Com a percepção dos alunos da incorreta grafia da palavra, a professora passou a tentar corrigi-la, mas apresentando outra possibilidade também incorreta (**engrassada**). Ela se mantinha na exploração da grafia da palavra até que os alunos conseguissem explicar claramente que a escrita correta seria com ‘ç’ e não com ‘s’ ou ‘ss’, como ela havia feito.

<sup>33</sup> Esta atividade consistia na leitura e reescrita de palavras e texto que estavam escritos sob a forma de enigma, ou seja, parte da palavra estava ilustrada e outra parte, escrita, cabendo ao aluno identificar, por meio dos desenhos e sílabas, o vocábulo em questão. Em anexo 4.

Em outro momento, durante a realização de outra atividade da presente pesquisa, o quadrado mágico, a professora interveio sobre uma consideração de um aluno:

<b>Trecho</b>	<b>Professora Aline</b>	<b>Aluno (s)</b>
76		<b>Lucas:</b> Oh, tia, aqui tem seis, aqui tem dez, não dá quinze, não.
77	Ah... o Lucas descobriu uma coisa! Compartilha com seus colegas, Lucas.	<b>Lucas:</b> Aqui, oh, aqui já não é mais uma tabela de quinze. Essa aqui que é de quinze. Essa daqui é de outro número.
78	E como é que você descobriu que isso aí não é de quinze?	<b>Lucas:</b> Porque eu to tentando fazer e não ta dando nenhum, aí eu vi.
79	E você pode me mostrar alguma coisa que aparece aí e que mostra que essa daqui não é mais de 15?	<b>Lucas:</b> Porque eu to tentando e não ta dando 15 no resultado.
80	Linha, coluna, tudo?	---
82	Ah? E tem algum exemplo aí que mostra que não é de 15?	<b>Lucas: (...)</b>
83	Tem alguma coisa aí que mostra que essa daí não é de 15?	<b>Lucas: (...)</b>
84	Alguém sabe falar pra tia Aline?	<b>(...)</b>
91	Não tem um 10 e um 6 aqui?	☺ Os alunos sinalizam com a cabeça que sim.
92	Já não passou de 15?	☺ Os alunos sinalizam com a cabeça que sim.
93	Isso já mostra que essa tabela não é de... 15. Ta?	Bora pra segunda!

(Trechos 76-93, extraído das páginas 91-92, Relatório de Campo – 2ª ‘A’)

Essa estratégia de estimulação da criança, por meio da problematização, oportunizava a investigação do pensamento, favorecendo a exploração do significado do conhecimento, na medida em que ela possuiu o espaço para elaborar perguntas, expor suas dúvidas e refletir sobre o conteúdo trabalhado.

Esse espaço favorecia o diálogo entre professor e aluno, por meio do qual a docente ia compreendendo o processo de aprender, identificando os apoios necessários a serem oferecidos à criança de modo que ela pudesse retomar e reelaborar o pensamento colocando-o na conjunção de novas aprendizagens (TACCA, 2006a).

O espaço do diálogo, na perspectiva da alteridade proposta por Tacca (2004), parecia favorecer o encontro com a criança, no qual, tanto o conhecimento sobre ela enquanto pessoa

era facilitado, como suas idéias, sentimentos, experiências e conhecimentos eram valorizados. Para a autora,

“para o professor inclinado a ir ao encontro de seus alunos, confirmando-os como pessoas, interessa obter um conhecimento íntimo destes, valorizando-os e aceitando-os como pessoas, o que antecede a escolha de modos de intervenção, pois eles só se farão eficazes se estiverem organizadamente coordenados com o educando como um ser integrado e total” (TACCA, 2004, P. 110)

Alunos e professora mostravam-se abertos ao diálogo em sala de aula, onde os conteúdos eram discutidos, as dúvidas colocadas, os sentimentos expressos e as idéias debatidas. Os alunos sentiam-se confiantes, inclusive, para questionar posturas tomadas pela professora, para o que propunham a revisão de decisões, castigos e estratégias pedagógicas e vivenciais. Esse contexto sugere, então, o espaço da alteridade naquela realidade, uma vez que não era somente a professora que se colocava disponível ao diálogo, mas o aluno também o propunha e problematizava-o.

Outro aspecto que compunha a investigação da professora sobre o processo de aprendizagem do aluno, dizia respeito a verificação da aprendizagem à luz da própria perspectiva da criança. No espaço dialógico, a docente dava voz ao estudante procurando identificar junto a ele as necessidades ou dificuldades sentidas. Ela sempre procurava verificar com ele a existência de dúvidas quanto ao conteúdo recentemente introduzido.

Os momentos de dúvidas das crianças também eram aproveitados pela professora como uma oportunidade para estimular a capacidade de raciocínio e reflexão. Diante das perguntas elaboradas pelos alunos, ao invés de oferecer respostas já prontas, que inibiriam o potencial reflexivo, a professora mediava a situação de modo que a questão fosse devolvida ao aluno para que ele pensasse sobre ela e pudesse chegar, dentro de suas possibilidades, à resposta requerida.

Durante o reforço escolar, em uma atividade de leitura, Josué denunciou a incompreensão da palavra ‘berreiro’, questionando à professora sobre o seu significado. Aline, por sua vez, devolveu a dúvida ao aluno, discutindo com ele a possível semelhança com outra palavra. Josué associou então berreiro a berro, e seguidamente a choro, elaborando, em parceria com a professora, o significado daquela palavra.

Essa forma de explorar a dúvida do aluno favorecia a construção dos conceitos na qual a professora lançava mão do desenvolvimento das funções cognitivas, tais como memória lógica, comparação e discriminação, para favorecer a elaboração dos significados pelo aluno.

Por meio do diálogo, a professora tinha a oportunidade de identificar os conceitos básicos já elaborados por ele, além de aprofundar, incluir e relacionar os novos que se colocavam como necessários (TACCA, 2000; 2006b). Tacca (2000) afirma que um trabalho pedagógico apoiado na verificação do apoio conceitual constituído no aluno é de grande importância para o sistema de conceitos desenvolvidos em sala de aula.

Outra estratégia utilizada pela professora para a estimulação do raciocínio de seus alunos correspondia ao lançamento de desafios a serem resolvidos por eles. Assim, em situação de sala de aula, dando continuidade ao conteúdo e exercícios trabalhados, a professora oferecia uma questão, por ela intitulada de ‘desafio’ que deveria ser resolvida pelos alunos.

Durante uma das aulas observadas, a professora corrigia uma atividade de casa que envolvia cálculos matemáticos monetários. Nesta tarefa, eram oferecidos os valores de alguns eletrodomésticos, a partir dos quais se colocavam as questões a serem respondidas. As questões eram problemas a serem resolvidos por meio de operações de adição e subtração, em que simulações de compra eram sugeridas e os alunos deveriam calcular valores finais das compras e troco. Ao final da correção, os alunos iniciaram um diálogo com a professora avaliando o resultado de uma das operações como sendo um valor muito alto. Daí, os alunos começaram a hipotetizar tudo o que poderiam comprar com esse valor de R\$ 15.000,00. A professora aproveitou bem a oportunidade para explorar a noção de quantidade com os alunos e ofereceu-lhes o desafio de identificar a quantidade de geladeiras necessárias, sob o valor de R\$750,00, para se adquirir um carro no valor de R\$15.000,00. Os alunos se empolgaram e começaram a oferecer impulsivamente respostas variadas, sem fazer os cálculos. A professora interveio, salientando que somente a resposta não era suficiente para ela, era necessário, portanto, que eles demonstrassem seu pensamento explicando o que fizeram para alcançar a solução. Os alunos, então, dedicaram-se à resolução do cálculo, até que Davi, Manuela e Lorena alcançaram a resposta e sua explicação. Do momento de correção dessa atividade, podemos explorar a situação interativa que se colocou à professora:

Trecho	Professora Aline	Alunos
37	<p>Vamos ver o desafio? A Manuela e a Lorena resolveram juntas e o Davi também. Vamos ver se eles acertaram?</p> <p>☺ A professora pega o caderno de uma das alunas, coloca-o sobre sua mesa, faz a leitura da resolução e vai para o quadro.</p> <p>Vamos ver o pensamento da Manuela e da Lorena? Olha só elas pegaram R\$3000,00 e foram somando (a professora fala enquanto escreve o cálculo no quadro)</p> $\begin{array}{r} 1500 \\ 1500 \\ 1500 + \\ 1500 \\ 1500 \\ 1500 \\ 1500 \\ 1500 \\ 1500 \\ 1500 \\ \hline 1500 \\ 15000 \end{array}$	☺ Os alunos prestam atenção à explicação da professora
38	Eu posso somar isso aqui tudo de uma vez só?	Não.
39	<p>Elas foram somando mil e quinhentos até chegar a 15000.</p> <p>Depois elas foram contando as geladeiras, porque mil e quinhentos dá duas geladeiras.</p> <p>E aí elas descobriram que 20 geladeiras dá pra comprar um carro de R\$ 15000,00.</p>	Tia, mas eu disse que era vinte! (reivindica Samuel)
40	Mas você não me provou. Elas provaram.	(...)
41	Teve outro também. O Davi conseguiu também	Eu e o Paulo, tia. Ele também me ajudou.
42	Cadê a sua? (pergunta a professora a Davi enquanto espera o caderno do aluno)	☺ Davi coloca os braços sobre o caderno encabulado (denotando não querer mostrar).
43	Ah, que mania de ficar chorando... (A professora pega o seu caderno enquanto fala sorrindo)	☺ O aluno entrega o caderno para a professora
44	Olha, só. O Davi fez diferente. (e começa a anotar no quadro o seguinte esquema)	☺ Os alunos prestam atenção à explicação



o processo de pensamento das crianças de forma que a visualização do cálculo no quadro facilitasse a compreensão do raciocínio seguido pelos colegas.

Esses desafios, e em especial, a forma como a professora procedia para corrigir as respostas alcançadas pelos alunos alcançavam o objetivo proposto por Tacca (2006a) para estratégia pedagógica. Entendendo que uma estratégia pedagógica é um

“recurso relacional que orienta o professor na criação de canais dialógicos, tendo em vista adentrar o pensamento do aluno, suas emoções, conhecendo as interligações impostas pela unidade cognição-afeto. Nesse sentido, seriam recursos, principalmente pessoais, que implicam captar o outro, dispor-se a pensar o outro para fazer gerar as significações de aprendizagem (p.48).

Podemos pensar numa atuação pedagógica bem sucedida, a partir do que propõe Tacca (2000), quando busca nos resultados da pesquisa de Maciel (1996) elementos que justifiquem tal afirmação. De acordo com essa autora, a clareza dos objetivos do trabalho, a sensibilidade na percepção da criança, as estratégias de negociação desencadeiam uma relação de qualidade permeada pela confiança sobre intenções e expectativas entre ambas as partes que se esforçam no cumprimento dos acordos. Acrescentamos ainda a postura de disponibilidade ao outro, o respeito às idéias, o espaço dialógico e as relações afetivas presentes nesse contexto como elementos que certamente integram-se no desempenho de uma ação pedagógica bem sucedida.

Por meio destes recursos utilizados, a professora alcançava também a motivação do aluno para a tarefa, e conseqüentemente para a aprendizagem, o que permitia integrar o processo cognição-afeto no transcurso da atividade da aula.

Essa estratégia da professora favorecia ainda a participação da turma na construção do conhecimento em foco. Os alunos encontravam no espaço de sala de aula uma oportunidade para a expressão de idéias próprias e de escuta ao pensamento do outro e, no momento da confrontação de idéias, construíam em conjunto o conhecimento (TACCA, 2006a).

Das várias oportunidades de observação em sala de aula, pôde-se verificar que em quase todos os dias, havia sempre um desafio como este a ser resolvido pelos alunos, os quais se mostravam motivados e envolvidos com a resolução do caso, considerando o empenho de toda a turma em encontrar a resposta para o problema. Pode-se pensar que a atividade servia como um estímulo motivador para as crianças, considerando que todas demonstravam interesse e se empenhavam para descobrir a resposta. A expressão de satisfação com a atividade era visivelmente observada na face das crianças que demonstravam alegria na realização da tarefa e orgulho na apresentação da resolução do problema.

González Rey (2006) defende que a elaboração do sentido subjetivo do aluno sobre sua aprendizagem vai estar relacionada com as oportunidades que propiciam a ele defrontar-se com o conhecimento, implicando suas experiências e idéias. Essa oportunidade por sua vez, está relacionada com o estabelecimento de relações que favoreçam o espaço para o posicionamento do aluno de forma ativa e reflexiva.

Nesse entendimento, não podemos dizer que tais desafios, bem como as estratégias de trabalho da professora sobre eles, favoreciam a constituição de sentidos subjetivos dos alunos em seu processo de aprendizagem. Entretanto, podemos pensar que eles serviam à docente como ferramenta para a estimulação do raciocínio do aluno e para a investigação do processo de pensamento dos mesmos, na medida em que era exigida a explicação do caminho seguido para alcançar o resultado, para a consideração da resposta como correta.

A exploração junto à turma, da diversidade de respostas a que se poderia chegar a partir de um mesmo problema, também contribuía para a estimulação do raciocínio das crianças, uma vez que a professora esclarecia e desenvolvia com elas as diferentes possibilidades de pensamento. Todas as possibilidades de respostas eram investigadas. Algumas vezes, a professora aproveitou até mesmo as respostas incorretas para explorar junto com a turma a linha de pensamento seguida pela colega.

Nessa mesma atividade com os cálculos monetários, em um dos problemas a ser resolvido, era oferecido o valor total da compra e o valor de uma variedade de eletrodomésticos. Pedia-se que os alunos identificassem os eletrodomésticos comprados com aquela determinada quantia. Nesse problema um dos caminhos para resolução era a tentativa e erro. Vários alunos se manifestaram, oferecendo suas respostas. A professora aproveitou então a diversidade de respostas, passando a exploração de uma por uma, iniciando por aquelas que estavam erradas. Assim, ela organizou no quadro o primeiro cálculo a partir das colocações de uma aluna, convidou outra para resolvê-lo e, com a resolução no quadro, levou a turma a concluir que aquela possibilidade não poderia estar correta. Testou então, a resposta de Davi. Com essa possibilidade, a turma chegou à resposta esperada para o problema. Entretanto, Edinalva reclamou que havia feito de forma diferente, mas que havia chegado à mesma resposta. A professora então observou o exercício da aluna, explorou-o junto a turma e aproveitou a oportunidade para enfatizar a existência de variadas formas de resolução para os exercícios, que apesar de seguirem caminhos de pensamento diferentes, alcançavam o mesmo resultado.

Desse episódio, podemos verificar o manejo da professora sobre o erro. O erro não era repreendido, mas estimulado e aproveitado como momento para a problematização das idéias.

Essa estratégia favorecia ao aluno pensar seu erro como um caminho a ser retomado e não como uma incapacidade ou desatenção de sua parte (PINTO, 1999). De acordo com Pinto (1999), trabalhar os diferentes tipos de erros que emergem em sala, localizando as suas origens, é uma forma de trabalho diferenciado voltado para a aprendizagem efetiva do aluno.

A docente criava na sala de aula um espaço para o diálogo, onde as idéias dos alunos circularam livremente e eram devidamente problematizadas e organizadas de maneira que os alunos pudessem refletir sobre o próprio pensamento e sobre os seus erros e aqueles dos colegas.

Mitjans Martínez (2003) aponta para a importância dos processos comunicativos na aprendizagem quando considera ser através deles que o professor encontra a possibilidade de compreender as vivências emocionais experienciadas pelo aprendiz na realização das atividades, bem como da produção de sentido subjetivo sobre elas e sobre o conhecimento.

Por processos comunicativos Tacca (2000) denomina toda mensagem de conteúdo verbal e não-verbal que surge no contexto de trocas interativas em que características dos interlocutores e suas histórias de vida estão envolvidas.

Dentro daquilo que propõe González Rey (2006), Mitjans Martínez (2003) e Tacca (2006a) e considerando a comunicação ocorrida entre a professora Aline e seus alunos, podemos pensar na existência de processos comunicativos favorecedores da aprendizagem, permeados por uma relação de confiança em que os alunos se sentiam seguros para expor suas idéias e trabalhar a partir do próprio erro - que era valorizado pela professora, que seguia a apresentação das suas argumentações acompanhando o processo de pensamento dos alunos.

Nesses processos também aparecia o contexto da alteridade, em que os sujeitos se sentiam abertos e confiantes para envolverem-se na interação propiciando a criação de um ambiente favorável ao diálogo e ao encontro com o outro (TACCA, 2004).

Outro exemplo do apoio concreto no processo de operação mental foi observado no reforço escolar, quando a professora recorreu ao material dourado para que, ao representar o numeral com os blocos, o aluno Gabriel pudesse compreender o processo de desagrupamento dos números nas operações de subtração. Com o apoio desse material, a professora o conduziu à representação do subtraendo, em cima do qual se realizou a subtração, sempre problematizando a formação do número e a associação paralela ao registro da operação. A professora repetiu essa estratégia com várias outras contas objetivando possibilitar à criança, não somente a compreensão dos processos de agrupamento e desagrupamento, mas também de operação mental sobre eles.

No caso deste aluno, pôde-se perceber que o apoio ao pensamento abstrato com o material concreto foi o grande diferencial na compreensão do processo da operação. Nas primeiras tentativas de resolução da operação, o aluno demonstrava certa necessidade da mediação da professora na elaboração do raciocínio, entretanto, já ao final da atividade pôde-se verificar que ele já manuseava o material com maior segurança e evidenciava um pouco mais de independência na realização do cálculo.

A dependência da intervenção da professora foi um aspecto bastante observado nas crianças que foram inicialmente apontadas como em situação de dificuldade escolar. Em geral, as falas dessas crianças eram reincidentes e apontavam sempre o mesmo conteúdo: os alunos não se percebiam como sabedores ou dominadores do conhecimento, não se percebiam como capazes de realizar a atividade proposta.

Como exemplo, cita-se uma ocasião observada durante o reforço escolar em que, embora o aluno tivesse explicado para a professora a forma de armação das operações durante a problematização de uma situação de erro, ele afirmou não saber sobre a referida organização quando ela lhe perguntou poucos minutos depois.

<b>Trecho</b>	<b>Professora</b>	<b>Josué</b>
<b>197</b>	Tem que lembrar sempre: unidade embaixo de unidade, dezena embaixo de dezena, centena embaixo de centena.	(...) Eu não sei não, tia.
<b>198</b>	Você sabe rapaz! Você acabou de falar para mim aqui. Me explicou tudo, porque que tava errado. E agora embananou as idéias?	☺ o aluno arma corretamente a operação sozinho.

(Trechos 197-198, extraído da página 20, Relatório de Campo – 2ª ‘A’)

A atuação da professora nesses casos encontrava especial relevância na medida em que ela procura estimular o aluno à realização da atividade e ainda modificar a auto-imagem dele.

Podemos concluir dessas análises que a professora organizava sua prática valorizando os canais comunicativos como instrumentos para compreender o processo de aprendizagem de seu aluno. Nesse espaço dialógico, as relações eram igualmente valorizadas o que vinha favorecer o posicionamento da criança sobre o objeto de conhecimento, expondo suas dúvidas, pensamentos e necessidades.

### **B.3) Análise das relações sociais e alcance dos aspectos subjetivos**

As relações estabelecidas em sala de aula entre professora e alunos favoreciam o conhecimento dos processos de aprendizagem dos alunos pela docente. Pôde-se perceber da prática pedagógica de Aline, anteriormente relatada, que embora ela considerasse difícil a realização de um atendimento individualizado, partindo das características singulares de seus alunos, ela terminava por exercitar esse atendimento, mesmo que de forma não sistematizada, ou percebida por ela. Muitas situações observadas em sala de aula e no reforço escolar possibilitaram compreender que a dinâmica do trabalho pedagógico desenvolvido pela professora estava orientada pela perspectiva do olhar individualizado, na qual suas ações, mediações e avaliações estavam voltadas para compreender o processo de aprendizagem sob uma ótica heterogênea e, também, subjetiva.

Em sua perspectiva de estimulação do raciocínio e investigação do pensamento do aluno, os procedimentos avaliativos ganhavam um contorno diferenciado. Para a professora, a avaliação deveria alcançar a compreensão do pensamento do aluno, identificando os mecanismos que ele usava para alcançar determinada resposta.

*“Olha, eu não sou muito fã de prova não. O que eu gosto é de ta instigando os alunos, prestando atenção nas respostas que eles têm, na forma como eles pensam, né, de ta pensando assim, na forma que eles têm caminhado, o pensamento deles. Eu gosto muito de ver como eles estão pensando, como que eles tão adquirindo esse conhecimento, e aí é através de exercícios, ir ao quadro pra fazer exercícios, eu faço muitas perguntas, eu gosto de ta questionando: ‘ah, você ta pensando assim, por que que é assim?’ pra saber se ele consegue explicar o pensamento dele, porque eu acho que a partir do momento que ele consegue explicar o pensamento dele, a forma que ele ta pensando, pra mim já é o começo da aprendizagem. E não aquela coisa de ta só gravando na cabeça os processos, sem entender o processo, por que que ele é daquela forma, né. Se ele consegue explicar porque daquele mecanismo, porque daquele processo, pra mim, já é o começo do aprendizado mesmo. Pra mim ele ta aprendendo assim”.* (Aline, trecho 12, página 124, Relatório de Campo – 2ª ‘A’ - Entrevista com professora)

Outro aspecto identificado nas falas da professora diz respeito à sua compreensão da relação enquanto um interveniente da aprendizagem, que pode agir tanto positiva quanto negativamente sobre o processo. Dessa relação, a perspectiva da alteridade emerge na concepção da professora, quando lhe é pedido para discursar sobre sua consideração a respeito da relação entre aprendizagem e processos relacionais.

*“Eu acho que interfere 80%, não especificamente a questão econômica interfere, mas a questão da afetividade dentro da sala de aula. Eu acho que precisa ter uma relação, assim, muito boa assim, dos alunos, entre eles, eles e o professor e o professor e eles, né. Pra que eles desenvolvam esse*

*interesse de aprender, essa vontade de querer, essa curiosidade em aprender cada vez mais as coisas (XXX) e a forma de lidar, a relação deles com o colega e com você é muito importante, porque isso vai facilitar o seu trabalho, facilitar o aprendizado do aluno e muito. Quando ele tem confiança em você, quando você tem confiança nele de que ele pode alcançar, de que ele pode atingir, isso é muito importante”.* (Aline, trecho 22, página 126, Relatório de Campo – 2ª ‘A’ - Entrevista com professora)

A compreensão da professora sobre os processos relacionais na aprendizagem encontra apoio na literatura. Mitjans Martínez (2006) afirma que o processo de aprendizagem é um processo relacional, em que um Outro se coloca como necessário e constituinte desse processo de aprender. Então, “a dimensão relacional e comunicativa da aprendizagem coloca esta, não apenas no sujeito, mas simultaneamente na relação pedagógica, permitindo revelar o papel do Outro na aprendizagem” (p. 375). A autora completa afirmando que o Outro nessa relação pode se constituir ainda como um facilitador ou uma barreira ao ensino, muito embora essa característica não desconfigure a aprendizagem como um processo essencialmente individual.

Outro ponto levantado pela professora como interveniente do processo de aprendizagem é a relação que o aluno ou o professor deve ter com o conhecimento. Para ela, o professor deve levar ao aluno a importância do aprendizado, a ressignificação do processo de aprender.

*“porque se a gente demonstra que o conhecimento ou se é uma coisa que ‘ah, vamos aprender porque tem que aprender’ ou uma coisa assim, você não tá passando pro aluno segurança e tá faltando pra ele, às vezes, a idéia de que conhecimento é uma coisa maçante, chata, que tem que aprender porque tem que aprender para poder passar de ano, né. Então a forma de você lidar assim, de dar a matéria e de lidar com os alunos é muito importante, porque isso vai facilitar o seu trabalho, facilitar o aprendizado do aluno e muito.”* (Aline, trecho 22, página 126, Relatório de Campo – 2ª ‘A’ - Entrevista com professora)

Essa forma de significar a construção do conhecimento enquanto um processo que não fastidioso e, conseqüentemente, a aprendizagem, pode favorecer os processos de ensino, na medida em que pode permitir um reposicionamento do aluno nesse contexto. Ressignificando a importância do conhecimento, o aluno pode deixar de atuar de forma reprodutiva, para desenvolver motivação ao aprendizado, de modo a se tornar mais autônomo e sujeito de sua aprendizagem (González Rey, 2006).

Da relação entre a professora Aline e seus alunos pode-se inferir uma interação afetivamente positiva. A afetividade sempre esteve presente na relação considerando que em

todos os instantes de aula e reforço escolar foram observadas manifestações de afeto entre eles, emergente de ambos os lados, nas quais a troca de abraços, carinhos, sorrisos, beijos e brincadeiras eram constantes durante todo o período de aula ou reforço.

Em suas relações com os alunos, a professora sempre se colocava acessível a todos e aberta à relação, envolvendo-se nas atividades juntamente com as crianças. A exemplo, cita-se alguns episódios observados durante o horário de quadra<sup>34</sup>, no qual os alunos ficavam livres, com alguns materiais desportivos, como corda e bolas variadas, para brincarem livremente. Neste dia, especificamente, não havia direcionamento das atividades pela professora, o que não podia ser generalizado aos demais dias, já que não foram observados outros momentos similares. Na quadra, muitas alunas ficavam ao redor da professora, conversando com ela, outras brincavam de queimada e amarelinha, enquanto os meninos brincavam de futebol ou basquete. Em um determinado momento, a professora distanciou-se do grupo de meninas com o qual conversava e começou a passear pelos grupos de alunos que estavam jogando na quadra. Ela participou voluntariamente das brincadeiras de amarelinha e basquete junto com os alunos. Ao final do horário, Jorge, um de seus alunos, passou por todos os outros que já estavam na fila e abraçou calorosamente a professora. Hélio, que estava na frente da fila, reclamou que o colega havia ‘cortado a fila’. A professora respondeu sorrindo para Hélio e abraçando Jorge: *“Dá licença, ele quer me abraçar!”* (Trecho 36, extraído da página 79, Relatório de Campo – 2ª ‘A’). Ela, então, encerrou o abraço com um beijo na cabeça de Jorge que foi para o final da fila.

Entretanto, na relação constituída, como forma de reforçar a manutenção da disciplina da turma, a professora podia utilizar castigos individuais ou coletivos. Quando a turma ou algum aluno em particular descumpria alguma regra escolar ou de convivência da sala, a professora costumava lançar mão de alguma forma de punição. Contudo, ela procurava esclarecer os motivos pelos quais ela havia tomado aquela decisão, deixando claro aos alunos o porquê da situação. Ela demonstrava-se maleável, e, por vezes, democrática com os alunos, negociando o castigo dentro daquilo que ela acreditava ser possível no cumprimento da penalidade.

Em uma das aulas observadas, a professora puniu os alunos pelo episódio ocorrido no dia anterior, quando algumas crianças voltaram 8 minutos após o sinal do final do recreio. Pela penalidade aplicada, as crianças seriam liberadas após decorridos 8 minutos do início do horário do recreio. No entanto, diante das reivindicações da turma, ela resolveu distribuir os

---

<sup>34</sup> Uma vez por semana, cada turma possuía disponibilizado um horário de 50 minutos para a realização de atividades na quadra de esportes, conforme planejamento de cada professor.

minutos entre aquele dia e o dia seguinte, ficando 4 minutos a menos no intervalo para cada uma das datas.

Outro episódio ocorreu quando, na saída para o horário de quadra para uns e ensaio da quadrilha da Festa Junina para outros, Aline percebeu que alguns alunos já haviam saído de sala sem a sua permissão. Ela então lhes chamou atenção em tom ríspido perguntando-lhes sobre a autorização para a saída da sala. As crianças então se calaram e não apresentaram resposta para a professora. Foram, então, punidas com o impedimento da participação no ensaio da quadrilha daquele dia. Entretanto, elas foram para a atividade de quadra com o restante da turma.

Já na quadra, a professora percebeu que Thalís, uma das crianças castigadas, estava isolado, atrás da pilastra do gol, sentado no chão, abraçando as pernas e com a cabeça entre os braços. Ela pediu que uma das alunas fosse até ele e lhe perguntasse por que ele estava emburrado. Na volta da aluna, recebeu a informação de que Thalís havia dito a ela que a professora o teria colocado de castigo. Aline pediu para que esta aluna voltasse até ele e lhe dissesse que o castigo era somente para não participar do ensaio, mas que ele poderia brincar na quadra. Recebendo o recado, o aluno prontamente se levantou e se juntou aos demais.

Dessas observações, pode-se inferir que, apesar das punições dadas pela professora pelo descumprimento das regras escolares e de sala, ela não fechava o espaço relacional com o aluno. O castigo oferecido parecia vir mais como uma forma de levar à reflexão sobre o comportamento apresentado, que propriamente de impor ações que causassem prejuízo ao aluno. No primeiro caso, embora os alunos tivessem ficado devidamente com o horário de intervalo reduzido, por uma compensação ‘justa’ ao dia anterior, na medida em que o horário diminuído do tempo total foi equivalente ao tempo excedido no dia antecedente, a professora sensivelmente cedeu às reivindicações da turma que solicitava a distribuição do tempo em dois dias. A dificuldade maior estava no fato de que toda a turma sofria a penalidade pelo comportamento indesejado de alguns colegas.

No último caso, embora a professora tivesse retirado uma atividade lúdica da criança como forma de castigo, ela permitiu-lhe a participação em uma segunda atividade em que os demais alunos estavam envolvidos, não o excluindo do contexto pedagógico da turma.

Pode-se considerar, a partir das análises realizadas, que a relação da professora com os alunos se colocou como o diferencial na aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos. Essa interpretação é claramente ilustrada quando se pôde observar que, na ausência de Aline, por motivo de licença médica, Danilo – um dos alunos apontado como em situação de dificuldade de aprendizagem, passou a apresentar maiores problemas de comportamento, sendo alvo de

freqüentes queixas da professora substituta, da orientadora educacional e da escola (em seu lugar se encontrava uma professora que havia chegado à escola apenas para substituição daquela carência, não tendo ainda estabelecido um vínculo mais estreito com os alunos). Na oportunidade, a orientadora relatou que Danilo estava apresentando grande agressividade para com os alunos de uma forma geral e também com a professora substituta. Ela relatou ter convocado o pai do aluno, pontuando que sua presença seria condição para a liberação do estudante no dia do chamado. O pai compareceu à escola embriagado no turno da convocação. Foi somente com o regresso da professora Aline que Danilo apresentou melhora no comportamento e melhor envolvimento com as atividades de sala, não sendo mais apresentadas queixas sobre sua conduta.

Já ao final da pesquisa, no momento da entrevista com a professora, esta relatou mudança no comportamento do aluno e foi capaz de perceber, a partir da mediação da pesquisadora, uma modificação também em sua postura para com a criança no decorrer do ano.

*“Eu vejo que ele até que demonstra algum interesse pra aprender, pra fazer, pra fazer as coisas dele, ele tá mais falando assim, até mesmo ... eu queria que ele fizesse, que queria que ele falasse e expressar os sentimentos dele. Agora eu vejo que ele tá um pouquinho mais interessado”.* (Aline, trecho 28, página 127, Relatório de Campo – 2ª ‘A’ - Entrevista com professora)

*“Mudei demais a minha postura com ele, demais”.* (Aline, trecho 30, página 127, Relatório de Campo – 2ª ‘A’ - Entrevista com professora)

*“Ah, ah... tanto que ele está mais acessível ainda. Antes eu não conseguia me aproximar do Danilo pra nada, parecia que tinha uma barreira ali. Depois que eu consegui estabelecer com ele uma confiança, que ele vê que tá mais próximo da professora, que a professora é acessível para ele, que ele pode chegar na professora, que a professora não é nenhum bicho de sete cabeças, não é nenhum monstro, parece que ele tá mais assim, maleável, suscetível ao aprendizado mesmo”.* (Aline, trecho 32, página 128, Relatório de Campo – 2ª ‘A’ - Entrevista com professora)

De fato, o aluno Danilo apresentou um progresso em seu desenvolvimento e em seu envolvimento com processo de aprendizagem e com os atores que compunham o cenário educativo. No início da pesquisa, Aline descreveu Danilo como um aluno agressivo que incitava também os colegas à agressividade. Em seu relato, ele era infreqüente e, possivelmente, se encontrava em situação de risco, pois era visto na comunidade em possível situação de uso de drogas. Das poucas vezes que comparecia à aula, não fazia nada, somente atrapalhava os colegas.

A mudança na postura da professora com o aluno também pode ser claramente verificada. No momento inicial da pesquisa, no Grupo de Professores, ela já relatava sua dificuldade com o aluno e considerava não ser aquela escola o espaço adequado para o atendimento dele, que deveria ser remanejado para uma escola especializada que pudesse atender suas necessidades. Na impossibilidade de tal transferência, a docente reclamava com urgência a intervenção de especialistas no sentido de lhe propiciar oportunidades favorecedoras de sua aprendizagem. No entanto, ao final da pesquisa, a professora já se mostrava aberta à relação com o aluno, considerando-se capaz de atendê-lo em suas especificidades. Não mais reclamava, retirava o aluno de sala por problemas de comportamento ou solicitava intervenção externa no trabalho com ele.

A professora relata também mudança no processo de aprendizagem de outros alunos, como Karina e Cláudio, que naquele momento do ano letivo já apresentavam mais autonomia para aprender. Ela apontou que já se sentia mais segura para identificar com maior clareza seus interesses, necessidades e dificuldades nas aquisições pedagógicas dos conteúdos.

Assim, pudemos verificar, a partir das análises sobre a dinâmica pedagógica da professora Aline que, embora ela se aproximasse de uma consideração da singularidade dos alunos, o que terminava por favorecer o aprendizado e a significação dos conteúdos pelos mesmos, ela não alcançou a consideração dos aspectos da subjetividade para a compreensão dos processos de aprendizagem de seus alunos.

A dinâmica relacional e comunicativa que era estabelecida com as crianças oportunizava um espaço de fala, escuta e dialógico, em que elas sentiam-se livres e confiantes para posicionarem-se ante seu processo de aprendizagem, favorecido pelo contexto da alteridade.

Nessa dinâmica, a estratégia adotada para explorar e problematizar o pensamento do aluno ganhou especial realce na medida em que oportunizava um posicionamento mais ativo do aluno sobre o conteúdo aprendido e fortalecia os vínculos relacionais existentes em sala.

### 5.1.5. O especialista e sua função na dinâmica pedagógica

Os achados dessa pesquisa nos permitiram pensar ainda nas possíveis implicações sobre a relação entre professora e especialista, bem como sobre o papel deste último no contexto escolar. No caso, consideramos a pesquisadora no papel de especialista, o que, na realidade, é sua função como membro da Equipe de Apoio à Aprendizagem no Sistema de Ensino Público do Distrito Federal.

A pesquisadora procurou compreender a queixa inicial das professoras sobre cada aluno para, a partir da análise das relações estabelecidas em sala e da observação e acompanhamento do processo de aprender, se pudesse compreender a queixa e as implicações relacionadas ao contexto pedagógico.

Para compreender o processo de aprendizagem do aluno e a queixa da professora, a pesquisadora procurava observá-los sistematicamente nas situações de sala de aula, reforço escolar (nos casos em que o aluno comparecia) e interações grupais; acompanhar as atividades que eram desenvolvias, fazendo, quando necessário, questionamentos e pequenas intervenções com o aluno e estabelecer um vínculo afetivo com ambos em que a confiança estivesse presente.

A partir das informações construídas sobre o aluno, a pesquisadora procurou discutir com as professoras as situações de queixa sob a referência desses achados. Indicadores importantes para a compreensão da dinâmica emocional e cognitiva dos alunos eram introduzidos na discussão de modo que reflexões sobre os casos fossem favorecidas.

Diversos foram os momentos em que pesquisadora e professoras conversaram (individualmente) sobre as dificuldades na condução da sala de aula, angústias, necessidades e preocupações. Nesse espaço dialógico, sugestões de atendimento pedagógico ao aluno eram trocadas, idéias e concepções a respeito do estudante e seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e aspectos subjetivos eram discutidas e propostas de intervenção pedagógica no próprio âmbito escolar foram consideradas.

Com a professora Aline, o espaço dialógico e as conseqüências dele oriundas foram muito significativas para a consideração do papel do especialista.

Sobre o aluno Danilo, por exemplo, a queixa inicial da professora estava direcionada à sua falta de motivação à aprendizagem que acarretava longos períodos de ausência escolar, e aos comportamentos agressivos que ele assumia com profissionais e colegas. Nas situações

iniciais observadas, pôde-se verificar uma distância afetiva entre professora e aluno, que terminava por reforçar sua desmotivação e agressividade que se tornava instrumento para a obtenção de atenção no contexto pedagógico, assim como ocorria nos outros contextos.

Dessas informações, considerou-se que o estreitamento do vínculo afetivo entre professora e aluno, em que a confiança na relação estivesse favorecida, poderia ser uma alternativa ao resgate da motivação de Danilo para aprender, bem como lhe serviria como um referencial relacional.

Contudo, a própria professora apresentava resistência à relação com o aluno, o que demandou, como primeira necessidade, a reconfiguração da concepção que ela possuía a respeito dele. Para isso, no espaço dialógico, a pesquisadora procurou sempre destacar as qualidades e potencialidades do aluno percebidas por ela, que, na maioria das vezes, também eram compartilhadas pela docente.

Essa discussão tirou o foco das discussões sobre as queixas e problemas que o aluno ocasionava, abrindo o caminho para que a professora pudesse avaliá-lo a partir daquilo que era positivo em sua pessoa. A partir daí, a concepção que ela possuía foi se alterando naturalmente, oportunizando a emersão da compreensão de que naquela escola seria possível oferecer o ensino para Danilo.

A mudança de concepção acarretou, também de forma natural, a disposição da professora ao aluno, à conhecê-lo e a pensar estratégias que pudessem favorecer sua aprendizagem. Como consequência disso, relata-se a retomada do aluno à frequência escolar e a diminuição da apresentação de queixas à sua pessoa.

Com Gabriel, ocorreu uma desconstrução da concepção que a professora possuía a seu respeito sobre uma possível deficiência mental e a consequente limitação cognitiva para aprender. Nos primeiros contatos, ela solicitava apoio para o trabalho com o aluno, pois o mesmo possuía um laudo diagnóstico atestando um déficit cognitivo, aliado a uma discreta deficiência física.

Procurando compreender a queixa, a pesquisadora solicitou o laudo<sup>35</sup> diagnóstico do aluno para que juntas pudessem entender as informações nele contidas. No estudo do mesmo, a professora verificou a inexistência da deficiência mental e passou a solicitar um diagnóstico psicopedagógico para avaliar a condição mental da criança.

Entretanto, nos momentos de conversa, a pesquisadora procurou direcionar a atenção da professora à compreensão do processo de aprender do aluno, e não à necessidade da realização de tal avaliação.

---

<sup>35</sup> O estudo diagnóstico e laudo foram realizados por uma instituição de saúde.

A estratégia de problematização do pensamento pela professora foi sempre elogiada e pontuada como um instrumento importante para essa compreensão. Aspectos singulares do aluno, como por exemplo, tempo de concentração e tempo de latência para o pensamento, que pareciam não ser considerados pela professora, eram indicados pela pesquisadora como elementos necessários à sua consideração.

Ao final da pesquisa, a professora relatou compreender que ele demorava um pouco mais para pensar e produzir em relação aos outros alunos, mas que ele era igualmente capaz de aprender e que, inclusive, já tinha apresentando melhores resultados escolares e crescimento pessoal, como por exemplo, maior autonomia e menor introversão.

Assim, nas discussões eram valorizadas as trocas de considerações a respeito dos alunos, da estratégia pedagógica da professora e dos processos relacionais estabelecidos em sala de aula, o que terminava por favorecer a elaboração de novos caminhos de ensino para com esses alunos.

A maioria desses caminhos acabou sendo elaborada de forma autônoma pela professora, a partir das informações compartilhadas, sem que a pesquisadora necessitasse intervir, diagnosticando o aluno e determinando as intervenções necessárias à sua aprendizagem, mas somente dialogar e colaborar. O aprender foi favorecido por uma reorganização de concepções que oportunizou um replanejamento pedagógico favorável a esse processo.

Cabe ressaltar que as discussões e a troca de idéias e sugestões ocorriam de forma natural e não sistematizada. As situações que emergiam em sala de aula ou no reforço escolar e que demandavam alguma consideração ocorriam ali, quando cabíveis, ou logo após, quando professora e pesquisadora encontravam-se sozinhas. Assim, também as mudanças de concepções e atitudes foram naturais e não abruptas, realizadas ao longo de um período, respeitando, inclusive, o ritmo e singularidade da professora.

Dessa situação, podemos pensar que, ao refletir sobre sua ação pedagógica e sua relação com seus alunos, Aline possivelmente encontrou alternativas para compreender e intervir com os alunos de maneira mais independente sem que a intervenção externa de um especialista se fizesse necessária. O dispor-se à relação, possibilitou o encontro e a colaboração o que, provavelmente, levou a professora a compreender alguns aspectos da singularidade do aluno que estavam implicados na sua aprendizagem. Foi na sua mudança de postura, que a reorganização do espaço educacional foi viabilizada, resgatando o interesse do aluno, a sua motivação e, inclusive, a sua freqüência na escola e, conseqüentemente, a sua aprendizagem.

Assim, considerando o espaço de diálogo desenvolvido entre pesquisadora e professora, enquanto uma oportunidade de reflexão e discussão sobre os processos de aprendizagem e seus respectivos sujeitos possibilitando a revisão de concepções a respeito dos mesmos, podemos pensar em alguns indicadores que podem vir a reestruturar inclusive o papel do especialista nessa relação.

Dessa experiência, pôde-se verificar a viabilidade desse espaço de discussão entre profissionais sobre as realidades vivenciadas em sala de aula pelo professor e seus alunos enquanto uma alternativa à intervenção psicopedagógica direta sobre o aluno e a conseqüente avaliação psicopedagógica. A queixa inicial da professora, que reclamava por uma intervenção externa para com alguns de seus alunos, em que a avaliação psicopedagógica assumia o papel determinante de direcionar as ações interventivas sobre eles, foi substituída por um espaço reflexivo de discussão dos casos, em que estratégias de intervenção pedagógica, no nível escolar e de sala de aula, foram pensadas e desenvolvidas. A procura pela compreensão dos processos de aprendizagem dos alunos foi favorecida e aproveitada como conhecimento subsidiário à elaboração de tais estratégias. O espaço relacional entre professora e alunos foi gradativa e qualitativamente alargado e ficou constituído como uma condição ao conhecimento do aluno e de sua singularidade.

Nesse espaço, o especialista, na posição da pesquisadora, pôde assumir a função de mediar as discussões, levantando e sinalizando indicadores da constituição subjetiva social e individual de sala e dos alunos à professora, oferecendo o espaço de escuta, valorização e significação da fala da profissional, oportunizando o desenvolvimento de estratégias favorecedoras da aprendizagem conforme algumas características subjetivas identificadas e incitando a docente a refletir sistematicamente sobre a implicação da singularidade na aprendizagem e desenvolvimento do aluno.

Pensamos que esse diferente enfoque de atuação da especialista, que desempenhou uma função voltada mais à perspectiva de apoio à professora que de análise clínica das condições de aprendizagem do aluno, favoreceu também a modificação da postura da professora, que deixou de compreender o aluno enquanto um sujeito dotado de um diagnóstico que dificultava o aprender, para dispor-se à relação com ele, de maneira a identificar suas especificidades diretamente envolvidas em seu desenvolvimento.

A partir desses achados, acreditamos que em um modelo de atendimento que priorize a investigação dos processos de aprendizagem, incluindo um olhar para a subjetividade, o objetivo de se conhecer o aluno em sua singularidade de modo a elaborar estratégias

pedagógicas que favoreçam a sua aprendizagem e desenvolvimento em conformidade com suas especificidades estará favorecido.

Outro ganho significativo numa possível mudança de perspectiva de investigação do aluno diz respeito a autonomia do professor. Sendo ele capaz de investigar os processos de aprendizagem, conhecendo a implicância dos mesmos sobre o desenvolvimento do aluno, ele igualmente será capaz de encontrar, de maneira autônoma, as informações que possam subsidiar uma prática que dê conta das especificidades de cada criança e que favoreça a aprendizagem, não demandando assim, a intervenção de um terceiro, o especialista que não compõe o contexto cotidiano de sala de aula, para dizer-lhe quem é seu aluno e quais as ações pedagógicas a serem empregadas com ele.

Nessa perspectiva, o especialista poderia assumir uma função de apoio ao professor, oportunizando um espaço de discussão de idéias, sugestões, estratégias pedagógicas que possam vir a ser utilizadas a partir das informações que ambos levantaram sobre o aluno. O especialista poderia então ser um colaborador do professor, e não mais o interventor externo na dinâmica escolar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diagnóstico psicopedagógico foi instituído no contexto escolar com o objetivo de identificar as características, necessidades e potenciais de crianças em suposta situação de dificuldade de aprendizagem para, em seguida, poder sugerir ao professor os suportes pedagógicos que viabilizem seu desenvolvimento.

Entretanto, esse procedimento não tem alcançado o seu fim, uma vez que termina por legitimar as causas do fracasso escolar como próprias do funcionamento biológico do aluno. Ele também não alcança uma compreensão da sua constituição subjetiva, da sua produção de sentido na aprendizagem ou, ainda, da implicância dos processos relacionais sobre a produção do conhecimento, o que dificulta uma intervenção pedagógica voltada às especificidades do aluno.

Dessa constatação, a presente pesquisa foi edificada com o objetivo geral de verificar de que forma o professor investiga os processos de aprendizagem de seus alunos, em especial aqueles identificados como apresentados dificuldades de aprendizagem, ou seja, o aluno-queixa. Percebeu-se como necessária, para isso, verificar as concepções das professoras acerca da avaliação e a forma pela qual o diagnóstico psicopedagógico subsidiava a sua ação pedagógica. Manteve-se o foco de análise nas relações sociais estabelecidas, com atenção em como aspectos das singularidades subjetivas de seus alunos tornavam-se significativas para as professoras. Essas inter-relações foram sendo realizadas, durante todo o processo da pesquisa apoiada em uma abordagem metodológica qualitativa.

Assim, a pesquisa realizada com professores de uma escola da rede pública de ensino do Distrito Federal, permitiu considerar que o diagnóstico psicopedagógico é compreendido pelas professoras apenas como um instrumento que lhes fornece informações e prescrições pedagógicas para o aluno que ela considera como em situação de dificuldade de aprendizagem, terminando por confirmar suas suspeitas anteriores. Apesar das informações e prescrições contidas no laudo diagnóstico, pôde-se apreender que as professoras não embasam sua ação pedagógica nesses dados de forma a desenvolver uma intervenção independente do especialista avaliador. Na verdade, elas se apóiam nas informações contidas no laudo, apenas para justificar o não exercício de sua autonomia pedagógica, colocando-se na espera da intervenção daquele que realizou o diagnóstico e que, portanto, deveria não só determinar as formas de atuação junto ao aluno mas, até mesmo, intervir com ele.

Disso decorre a concepção equivocada de que as causas do fracasso escolar estão contidas no funcionamento biológico do sujeito, o que acabava por justificar uma atuação pedagógica minimalista que parte das faltas que foram identificadas no diagnóstico.

Sobre as concepções das professoras a respeito da avaliação, concluiu-se que elas consideravam que essa ação deveria ser realizada de forma ampla, contínua e variada, de modo que os resultados pudessem direcionar sua ação pedagógica e apoiar suas decisões sobre o aluno. Entretanto, o foco da ação avaliativa estava mais voltado para a verificação dos conteúdos trabalhados que para a consideração dos aspectos de produção de significados do aluno sobre o conhecimento.

Assim, outra constatação que merece realce nessa pesquisa diz respeito a consideração da singularidade do aluno no contexto pedagógico. A partir das observações e entrevistas realizadas, pôde-se verificar que as professoras não alcançam uma consideração da subjetividade e da produção de sentidos subjetivos nos processos de aprendizagem de seus alunos.

Contudo, em uma delas pôde-se perceber uma atenção para as singularidades e diferenças entre os alunos, alcançando a compreensão da importância das mesmas para o processo de aprendizagem. O vínculo afetivo que esta professora possuía com seus alunos oportunizava os processos comunicativos e o espaço relacional favorecedores da aprendizagem, na medida em que propiciava o clima para a problematização do pensamento e para a significação do conteúdo trabalhado, no qual os alunos encontravam o espaço e a confiança necessários para a exposição de suas dúvidas, necessidades, pensamentos e sentimentos.

Nessa dinâmica, a própria professora foi capaz de perceber, a partir das conversas estabelecidas com a pesquisadora, a importância e o significado do espaço relacional e de escuta ao aluno para o desenvolvimento da motivação à aprendizagem e construção do conhecimento.

No espaço de discussão entre a pesquisadora (uma especialista) e professora, novos significados foram agregados às concepções de aprendizagem e à representação que esta última possuía a respeito de alguns alunos, para os quais ela apresentou queixa no início da pesquisa. Essa relação dialógica pôde, possivelmente, ter levado a professora à mudança de postura pedagógica com os mesmos. Isso, por sua vez, resultou em progressos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento desses alunos.

Identificou-se, ainda, que a postura do especialista, que aparecia na figura da pesquisadora, pôde constituir uma função de apoio ao professor, em que idéias puderam ser

discutidas e intervenções pedagógicas elaboradas conjuntamente, sem que tivesse havido a necessidade imperativa de realização de uma avaliação psicopedagógica.

Assim, podemos concluir sobre a importância da consideração dos processos comunicativos e relacionais e da participação do professor na investigação e compreensão do processo de aprendizagem dos alunos, enquanto aspectos favorecedores do processo ensino-aprendizagem, principalmente daqueles alunos indicados como em situação de dificuldade.

A atenção do professor quanto à dinâmica relacional existente na sala de aula, percebendo-se, inclusive, como ator nesse cenário, pode oferecer-lhe significativos indicadores à compreensão singular dos processos de aprendizagem de seus alunos, em que a produção de significados e sentido sobre o conhecimento e a participação da subjetividade nesse processo podem ganhar uma atenção especial. Nessas informações, o professor pode encontrar os elementos necessários à elaboração de estratégias interventivas que alcancem as necessidades individuais de cada aluno e favoreçam, conseqüentemente, a aprendizagem dos mesmos.

Dessa forma, considera-se que a investigação das necessidades pedagógicas da criança, a princípio, deveria ser um processo rotineiro característico do dia-a-dia da sala de aula, uma atribuição basilar do professor enquanto estratégia de mapeamento da turma. O conhecimento do processo de aprendizagem da criança deveria emergir nas relações professor-aluno e não a partir da ação de um especialista que, posteriormente, irá transmitir seus achados e interpretações sobre um caso. É o professor o elemento fundamental nesse processo investigativo, já que é ele o profissional que está direta e cotidianamente implicado no processo ensino-aprendizagem.

Isso possibilitaria ao professor a construção de um espaço de reflexão sobre sua prática oferecendo-lhe condições de repensar sua atuação e suas concepções de aprendizagem e desenvolvimento, bem como construir conhecimento suficiente sobre a criança que lhe dê sustentação à elaboração autônoma de estratégias pedagógicas capazes de gerar zonas de possibilidades de novas aprendizagens (TACCA, 2006).

Nessa posição, a ele ficaria mais clarificado o modo de pensar do aluno, facilitando assim, o procedimento interventivo. Essa seria uma forma de valorizar o professor, sua atuação, seus saberes, suas experiências, de fazê-lo perceber-se elemento participante de todo o processo de desenvolvimento da criança.

Nessa abordagem, pensamos que a investigação do processo de aprendizagem também deveria estar baseada na troca, de forma a descentralizá-la enquanto uma função exclusiva de um ou outro profissional. Enfatiza-se uma atuação de um especialista, mas na posição de

apoio ao professor, de modo a viabilizar o espaço dialógico para que idéias sejam compartilhadas e estratégias interventivas possam ser criadas e elaboradas conjuntamente, e não unilateralmente. Ao alcançar essa proposta, os procedimentos investigativos e interventivos poderiam possuir um significado e uma finalidade real para o professor, na medida em que ele seria o principal proponente dos mesmos.

Pensando nisso, o processo de investigação da aprendizagem do aluno requer o seu resgate enquanto sujeito da aprendizagem, entendendo-o como possuidor de uma subjetividade única que se desenvolveu social, cultural e qualitativamente diferente. Este posicionamento incorre na necessidade de proximidade do investigador com os processos subjetivos da criança, de disponibilidade para o encontro o que favorece o conhecimento íntimo sobre a criança, levando-o a reconhecer, valorizar e aceitá-la como ser integrado e social. Tal compreensão facilitaria o entendimento sobre o processo ensino-aprendizagem e a elaboração de estratégias interventivas para com o aluno (TACCA, 2004).

Quem sabe, o desenvolvimento de uma dinâmica investigativa participativa, entre professor e especialista, possa ser a chave para a compreensão das dificuldades escolares e para o decréscimo da patologização e medicalização da educação. Quiçá o fim de uma ação dicotômica avaliação-intervenção, ou até mesmo dos infundáveis encaminhamentos à avaliação diagnóstica. Sobre isso, Werner (2005) aponta que os inadequados encaminhamentos de crianças com dificuldades escolares ao sistema de saúde poderiam ser evitados caso os professores conhecessem melhor seus alunos, contextualizando-o enquanto um ser histórico, social e cultural.

Nesse sentido, a investigação sobre a aprendizagem e não sobre as “dificuldades de aprendizagem” possa ser um passo rumo à superação das críticas elaboradas a respeito do diagnóstico, sobre a distância entre avaliador e interventor; sobre o esvaziamento de sentido do procedimento investigativo e do relatório psicopedagógico e sobre as possibilidades de classificação, hierarquização, discriminação e exclusão da criança.

Dessa forma, se conforme afirma Albuquerque (2005), “o aspecto revolucionário da proposta inclusiva é, exatamente a consideração daquilo que o ser humano traz como sua marca pessoal, ou seja, sua individualidade e suas idiosincrasias” (p.20), não há porque o processo avaliativo fugir a essa perspectiva de compreensão de homem.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE, A. P. **A subjetividade de uma escola inclusiva: um estudo de caso.** Brasília, 2005. 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.

AMARAL, A. L. S. N. **O sentido subjetivo da aprendizagem para alunos universitários criativos.** Brasília, 2006. 190f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ANACHE, A. A. **O diagnóstico psicológico na abordagem qualitativa oferecendo visibilidade ao sujeito com retardo mental grave.** IN: GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). *Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.* São Paulo: Thomson: 2005a.

\_\_\_\_\_. **O psicólogo nas redes de serviços de educação especial.** IN: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. (org.) *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas.* Campinas: Alínea, 2005b.

\_\_\_\_\_. **Reflexões sobre o diagnóstico psicológico da deficiência mental utilizado em educação especial.** Disponível em:

[http://www.educacaoonline.pro.br/reflexoes\\_sobre\\_diagnostico.asp?f\\_id\\_artigo=363](http://www.educacaoonline.pro.br/reflexoes_sobre_diagnostico.asp?f_id_artigo=363)  
Acesso em 24.02.2006.

ANASTASI, A.; URBINA, S. **Testagem Psicológica.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

ANDRADA, L. P. **O Professor na Psicologia Histórico-Cultural: da Mediação à Relação Pedagógica.** Brasília, 2006. 151f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

ANDRÉ, M. **A Pedagogia das Diferenças.** IN: ANDRÉ, M. (Org.) *Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula.* São Paulo: Papyrus, 1999.

ANDRÉ, M.; DARSIE, M. M. P. **Novas Práticas de Avaliação e a Escrita do Diário: Atendimento às Diferenças?** IN: ANDRÉ, M. (Org.) *Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula.* São Paulo: Papyrus, 1999.

ARIÈS, P. **A história social da criança e da família.** Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BASSEDAS et al. **Intervenção Educativa e Diagnóstico Psicopedagógico.** 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

BEATÓN, G. A. **Evaluación y Diagnóstico en la Educación y el Desarrollo desde el enfoque histórico-cultural.** São Paulo: Laura Marisa C. Calejon, 2001.

BORGES, E. T. **As concepções de professores acerca da deficiência mental.** Brasília, 2002. 100f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2002.

- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Educação Inclusiva: Documento Subsidiário à Política de Inclusão**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.
- CAVALCANTE, A. V. **O preconceito da deficiência no processo de inclusão escolar**. Brasília, 2004. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2004.
- CALIL, V. L. L. **Terapia Familiar e de Casal**. São Paulo: Summus, 1987.
- COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. **Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização**. São Paulo: Cortez, 1996.
- CUNHA, J. A. **Psicodiagnóstico – V**. São Paulo: Artmed, 2002.
- CUNHA, M. I. **Avaliação e poder na docência universitária**. *IN*: CUNHA, M. I. Formatos Avaliativos e Concepção de docência. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- CUNHA, M. I. et al. **As políticas de avaliação e docência**. *IN*: CUNHA, M. I. Formatos Avaliativos e Concepção de docência. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- DALBEN, A. I. L. F. **Das avaliações exigidas às avaliações necessárias**. *IN*: VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.) Avaliação: Políticas e Práticas. São Paulo: Papyrus, 2002.
- DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da Aprendizagem: revendo conceitos e posições**. *IN*: SOUZA, C. P.(Org.) Avaliação do Rendimento Escolar. São Paulo: Papyrus, 1995.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica: Equipe de Apoio/Atendimento à Aprendizagem**. Distrito Federal: 2006.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Orientação Pedagógica: Psicologia Escolar**. Distrito Federal: 2006.
- DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. **Estratégia de Matrícula para o ano de 2007**. Distrito Federal: 2007.
- FARIAS-BRITO, I. **Desenvolvimento infantil: as concepções de professores e suas implicações na manifestação do preconceito**. Brasília, 2005. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2005.
- FERNANDES, C. M. B. et al. **Formatos avaliativos: trajetória histórica, contradições e impactos em estudantes universitários**. *In*: CUNHA, M. I. (org.) Formatos avaliativos e concepções de docência. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.
- FERREIRA, A.B.H. **Mini Aurélio: o dicionário da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.
- FONSECA, V. **Introdução às Dificuldades de Aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1995.
- FRANCO, M. L. P. B. **Pressupostos epistemológicos da avaliação educacional**. *IN*: SOUZA, C. P.(Org.) Avaliação do Rendimento Escolar. São Paulo: Papyrus, 1995.

FREITAS, L.B.de L. **A produção da ignorância na escola.** São Paulo: Cortez, 1989.

GLAT, R. **Refletindo sobre o papel do psicólogo no atendimento ao deficiente mental: além do diagnóstico.** Disponível em: <http://www.uel.br/ccb/psicologia/revista/refletind.htm>

GONZÁLEZ REY, F. L. **Subjetividad social y proceso de construcción de conocimiento.** *IN:* Revista Educación, La Habana - Cuba, n. 94, p. 20 - 24, 1998.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
**Psicologia e educação: desafios e projeções.** *IN:* RAYS, A. O. (Org.). Trabalho Pedagógico: realidade e perspectivas. Porto Alegre: Sulina, 1999a.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
**Subjetividad, sujeto y construcción del conocimiento: el aprendizaje desde otra óptica.** *IN:* Revista Linhas Críticas da Faculdade de Educação da UNB, Brasília, v. 4 n. 7-8, p. 17-21, 1999b.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
**A pesquisa e o tema da subjetividade em educação.** *IN:* Psicologia da educação - Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados PUC. São Paulo, v. 13, p. 9-15, 2001.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
**Pesquisa Qualitativa em Psicologia.** São Paulo: Pioneira Thomson, 2002.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
**Sujeito e Subjetividade.** São Paulo: Pioneira, 2003a.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
**El aprendizaje en el enfoque histórico-cultural – sentido y aprendizaje.** *IN:* TIBALLI, E. F. A.; CHAVES, S. M. (Orgs.). Rio de Janeiro: Editora Alternativa, 2003b.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
**A questão das técnicas e os métodos na psicologia: da medição à construção do conhecimento psicológico.** *IN:* BOCK, A. M. Psicologia e o compromisso social. Editora Cortez: São Paulo, 2003c.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
**La investigación cualitativa em psicologia: algunas cuestiones actuales.** *IN:* Revista de Psicología Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Ano VI, n. 2, p.41-56, Noviembre 2003d.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
**O sujeito, a subjetividade e o outro na dialética complexa do desenvolvimento humano.** *IN:* SIMÃO, L. M.; MITJANS MARTINEZ, A. (Orgs.). O outro no desenvolvimento humano: diálogos para pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Thomson, 2004.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
**O valor heurístico da subjetividade na investigação psicológica.** *IN:* GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Thomson, 2005a.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
(Org.). **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade.** São Paulo: Thomson, 2005b.

\_\_\_\_\_  
**Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia.** *IN:* GONZÁLEZ REY, F. L. (Org.). Subjetividade, Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Thomson, 2005c.

\_\_\_\_\_  
**O sujeito que aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica.** *IN:* TACCA, M.C.V.R. (Org.). Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Alínea, 2006.

GOULD, S.J. **A Falsa Medida do Homem.** São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GUZZO, R. S. L. **Escola Amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto.** *IN:* MITJÁNS MARTÍNEZ, A. Psicologia Escolar e Compromisso Social. São Paulo: Alínea, 2005.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas.** Vozes: São Paulo, 1973.

HOFMANN, J. **O Jogo do Contrário em avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

LATERMAN, I. **Alunos que não acompanham o ensino: reflexões sobre o ensino público e serviços de atendimento.** *IN:* SCOZ, B. et al (Orgs.) Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Rio de Janeiro: Vozes: São Paulo: ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006.

LUDKE, M.; MEDIANO, Z. **Avaliação na escola de 1º grau: uma análise sociológica.** São Paulo: Papyrus, 1997.

MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. **El profesor como sujeto: elemento esencial de la formación de profesores para la educación inclusiva.** *IN:* Revista Movimento. N. 7, p. 137-149, 2003.

\_\_\_\_\_  
**A inclusão escolar: desafios para o psicólogo.** *IN:* MITJÁNS MARTÍNEZ, A. (org.) Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas. Campinas: Alínea, 2005.

\_\_\_\_\_  
**A perspectiva histórico-cultural da Subjetividade: sua significação para o trabalho pedagógico com alunos deficientes.** *IN:* ALDA, M. M. S. et al. Novas Subjetividades, Currículo, Docência e Questões Pedagógicas na Perspectiva da Inclusão Social. Recife: Edições Bagaço, 2006.

MITTLER, P. Trad. Windyz Brazão Ferreira. **Educação Inclusiva: Contextos Sociais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

MORIN, E. **A religação dos saberes.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NEVES, M. M. B. J.; ALMEIDA, S. F. C. **A atuação da Psicologia Escolar aos alunos encaminhados com queixas escolares.** *IN:* ALMEIDA, S. F. C. (Org.) Psicologia Escolar: Ética e competências na formação e atuação profissional. Campinas: Alínea, 2006.

NEVES, M. M. B. J.; MACHADO, A. C. A. **Psicologia Escolar e Educação Inclusiva: Novas práticas de atendimento às queixas escolares.** IN: MITJÁNS MARTÍNEZ, A. M. (org.) *Psicologia escolar e compromisso social: novos discursos, novas práticas.* Campinas: Alínea, 2005.

NICHOLS, M. P.; SHWARTZ, R.C. **Terapia Familiar: Conceitos e Métodos.** Porto Alegre: Artmed, 1998.

OLIVEIRA, I.A. **Saberes Imaginários e Representações na Educação Especial: a problemática ética da diferença e da exclusão social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar.** São Paulo: T.A. Queiroz, 1990.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artmed, 1999

\_\_\_\_\_. **A Pedagogia na Escola das Diferenças; Fragmentos de uma Sociologia do Fracasso.** Porto Alegre: Artmed, 2001.

PINTO, N. B. **Erro: uma estratégia para a diferenciação do ensino.** IN: ANDRÉ, M. (Org.) *Pedagogia das Diferenças na Sala de Aula.* São Paulo: Papirus, 1999.

POSTMAN, N. **O Fim da Educação.** Rio de Janeiro: Graphia, 2002.

ROCHA, R. **Este admirável mundo louco.** São Paulo: Salamandra, 2003.

SILVA, M. L. Q. S. DA et al. **Instrumentos diagnósticos de avaliação e/ou diagnóstico.** IN: SCOZ, B. et al (Orgs.) *Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade.* Rio de Janeiro: Vozes: São Paulo: ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006.

SCHULTZ, D. P.; SCHULTZ, S. E. **História da Psicologia Moderna.** São Paulo: Cultrix, 1998.

SOUSA, C. P. **Significado da avaliação do rendimento escolar: uma pesquisa com especialistas da área.** IN: SOUZA, C. P.(Org.) *Avaliação do Rendimento Escolar.* São Paulo: Papirus, 1995a.

SOUSA, S. Z. L. **A prática avaliativa na escola de 1º. Grau.** IN: SOUZA, C. P. *Avaliação do Rendimento Escolar.* São Paulo: Papirus, 1995b.

SOUSA, S. Z. L. **Avaliação do rendimento escolar: sedimentação de significados.** IN: SOUZA, C. P. *Avaliação do Rendimento Escolar.* São Paulo: Papirus, 1995c.

SOUZA, S. Z. L. **Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem.** IN: SOUZA, C. P.(Org.) *Avaliação do Rendimento Escolar.* São Paulo: Papirus, 1995a.

SOUZA, C. P. **Avaliação do rendimento escolar: sedimentação de resultados.** *IN:* SOUZA, C. P. (Org.). Avaliação do rendimento escolar. São Paulo: Papyrus, 1995b.

TACCA, M. C. V. R. **Ensinar e Aprender: análise de processo de significação na relação professor x aluno em contextos estruturados.** Brasília, 2000. 367f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_  
**Além de professor e de aluno: a alteridade nos processos de aprendizagem e desenvolvimento.** *IN:* SIMÃO, L. M.; MITJANS MARTINEZ, A. (Orgs.). O outro no desenvolvimento humano: diálogos para pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Thomson, 2004.

\_\_\_\_\_  
**Relação Pedagógica e Desenvolvimento da Subjetividade.** *IN:* GONZÁLEZ REY, F. Subjetividade Complexidade e Pesquisa em Psicologia. São Paulo: Thomson, 2005.

\_\_\_\_\_  
**Estratégias Pedagógicas: Conceituação e desdobramentos com foco nas relações professor-aluno.** *IN:* TACCA, M. C. V. R. (Org.). Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Alínea, 2006a.

\_\_\_\_\_  
**Produção de sentido na aprendizagem: as singularidades dos alunos e sua expressão no processo de aprender.** Trabalho produzido aguardando publicação. 2006b

\_\_\_\_\_  
**Relações Sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade.** *IN:* SCOZ, B. et al (Orgs.) Aprendizagem: tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade. Rio de Janeiro: Vozes: São Paulo: ABPp – Associação Brasileira de Psicopedagogia, 2006c.

TUNES, E.; BARTHOLO, R. **Da constituição da consciência a uma Psicologia ética: alteridade e sonda de desenvolvimento proximal.** *IN:* SIMÃO, L. M.; MITJANS MARTINEZ, A. (Orgs.). O outro no desenvolvimento humano: diálogos para pesquisa e a prática profissional em psicologia. São Paulo: Thomson, 2004.

\_\_\_\_\_  
**O trabalho pedagógico na escola inclusiva.** *IN:* TACCA, M. C. V. R. (Org.). Aprendizagem e Trabalho Pedagógico. São Paulo: Alínea, 2006.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Escogidas III.** Madrid: Visor Fotocomposición, 1995.

\_\_\_\_\_  
**Obras Escogidas V. Fundamentos de Defectologia.** Madrid: Visor Fotocomposición, 1997.

\_\_\_\_\_  
**A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_  
**Psicologia Pedagógica.** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

VILLAS BOAS, B. M. F. **Construindo a avaliação formativa em uma escola de educação infantil e fundamental.** *IN:* VILLAS BOAS, B. M. F. (Org.) Avaliação: Políticas e Práticas. São Paulo: Papyrus, 2002.

\_\_\_\_\_ **Portfólio, Avaliação e Trabalho Pedagógico.** São Paulo: Papirus, 2004.

\_\_\_\_\_ **Avaliação formativa e formação de professores: ainda um desafio.** *IN:* Revista Linhas Críticas. V. 12, N. 22, p. 75-90, jan/jun 2006.

WERNER, J. **Saúde e Educação.** Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

**ANEXOS**

**Anexo 1:** Filme “A Escola da Vida”**Ficha Técnica:**

Filme produzido por: *School of Life Entertainment*

Divulgado por: *American World Pictures e Gynormous Pictures*

Direção de: *Willian Dear*

Elenco: *David Payner, Ryan Reynolds, Kate Wernon, Andrew Robb e John Astin.*

País de Origem: *Canadá / EUA*

Produzido em: *2005*

Gênero: *Comédia/ Drama*

**Sinopse<sup>36</sup>:**

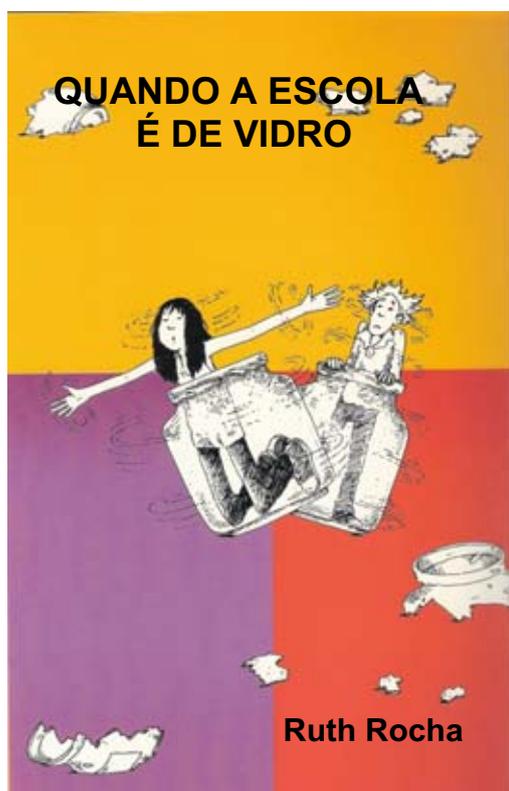
Há um novo professor na cidade e ele está fazendo um verdadeiro furacão na Fallbrook Middle School. Ele é atraente. Ele é legal. Ele é informal. Ele não apenas ensina a Guerra Civil, ele a reencena. Os alunos amam o Sr. D. (Ryan Reynolds). Os professores o admiram... exceto Mat Warner (David Paymer), o ansioso professor de biologia que sonha em ganhar o Prêmio de Professor do Ano.

O pai de Warner, Stormin' Normam (John Astin), foi o Professor do Ano durante 43 anos e agora Matt está determinado a fazer deste o seu ano. Mas com o Sr. D. em cena, Warner vê sua chance escapar. Ele simplesmente não pode competir com quem até seu próprio filho admira. Mas existe um segredo que pode mudar o jogo e ensinar a todos uma lição da qual eles nunca esquecerão.

---

<sup>36</sup> Dados e sinopse retirados do próprio material audiovisual.

Anexo 2: Quando a escola é de vidro, Ruth Rocha<sup>37</sup>.



Naquele tempo eu até que achava natural que as coisas fossem daquele jeito.

Eu nem desconfiava que existissem lugares muito diferentes...

Eu ia pra escola todos os dias de manhã e, quando chegava, logo, logo, eu tinha que me meter no vidro. É, no vidro!

Cada menino ou menina tinha um vidro e o vidro não dependia do tamanho de cada um, não!

O vidro dependia da classe que a gente estudava.



Uns eram muito gordos, outros eram muito grandes, uns eram pequenos e ficavam afundados no vidro, nem assim era confortável.

Os muito altos de repente se esticavam e as tampas dos vidros saltavam longe, às vezes até batiam no professor. Ele ficava louco da vida e atarrachava a tampa com força, que era pra não sair mais.

A gente não escutava direito o que os professores diziam, os professores não entendiam o que a gente falava...

As meninas ganhavam uns vidros menores que os meninos. Ninguém queria saber se elas estavam crescendo depressa, se não cabiam nos vidros, se respiravam direito...



A gente só podia respirar direito na hora do recreio ou na aula de educação física.

Mas aí a gente já estava desesperado de tanto ficar preso e começava a correr, a gritar, a bater uns nos outros.

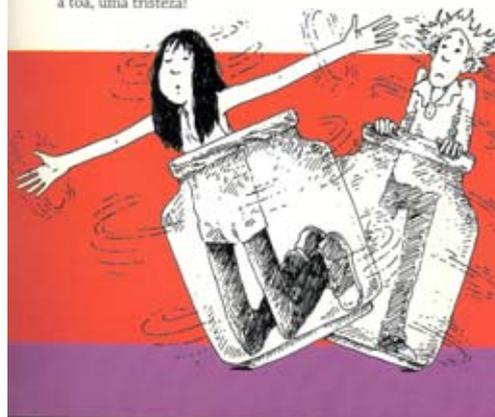
As meninas, coitadas, nem tiravam os vidros no recreio. E na aula de educação física elas ficavam atrapalhadas, não estavam acostumadas a ficar livres, não tinham jeito nenhum para educação física.

Dizem, nem sei se é verdade, que muitas meninas usavam vidros até em casa.

E alguns meninos também.

Estes eram os mais tristes de todos.

Nunca sabiam inventar brincadeiras, não davam risada à toa, uma tristeza!



<sup>37</sup> Referência citada na sessão 'Referências Bibliográficas'

Se a gente reclamava?  
Alguns reclamavam.  
E então os grandes diziam que sempre tinha sido assim,  
ia ser assim o resto da vida.

Uma professora que eu tinha dizia que ela sempre tinha  
usado vidro, até pra dormir, por isso é que tinha boa  
postura.

Uma vez um colega meu disse pra professora que exist-  
tem lugares onde as escolas não usam vidro nenhum, e  
as crianças podem crescer à vontade.

Então a professora respondeu que era mentira, que isso  
era conversa de comunistas. Ou até coisa pior...

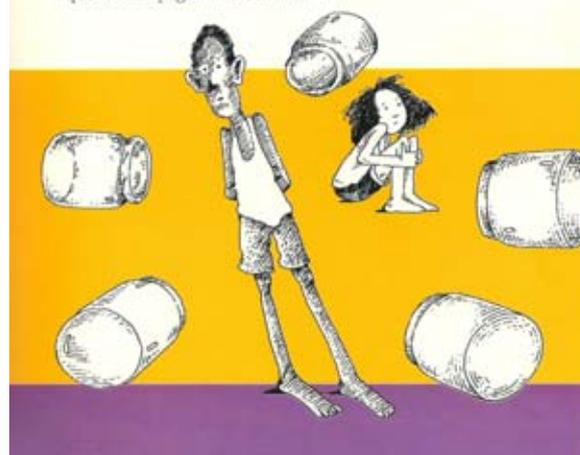


Tinha menino que tinha até que sair da escola porque  
não havia jeito de se acomodar nos vidros. E tinha uns  
que mesmo quando saíam do vidro ficavam do mesmo  
jeitinho, meio encolhidos, como se estivessem tão acos-  
tumados que até estranhavam sair dos vidros.

Mas, uma vez, veio para a minha escola um menino que  
parece que era favelado, carente, essas coisas que as pes-  
soas dizem pra não dizer que é pobre.

Aí não tinha vidro pra botar esse menino.

Então os professores acharam que não fazia mal, não, já  
que ele não pagava a escola mesmo...



Então, o Firuli, ele se chamava Firuli, começou a assistir  
às aulas sem estar dentro do vidro.

O engraçado é que o Firuli desenhava melhor que qual-  
quer um, o Firuli respondia perguntas mais depressa  
que os outros, o Firuli era muito mais engraçado...

E os professores não gostavam nada disso...  
Afinal, o Firuli podia ser um mau exemplo pra nós...

E nós morriamos de inveja dele, que ficava no bem-  
bom, de perna esticada, quando queria ele espreguiçava,  
e até meio que gozava a cara da gente que vivia preso.

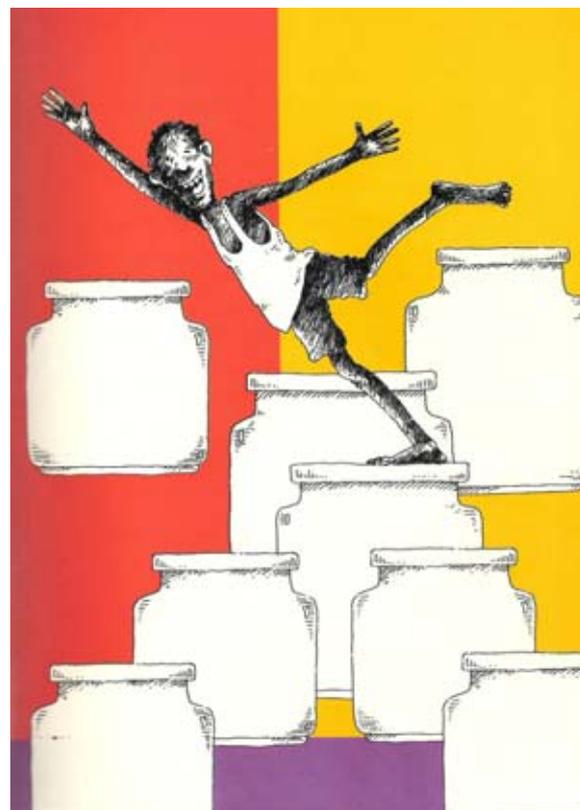
Então um dia um menino da minha classe falou que  
também não ia entrar no vidro.

Dona Demência ficou furiosa, deu um coque nele e ele  
acabou tendo que se meter no vidro, como qualquer um.

Mas, no dia seguinte duas meninas resolveram que não  
iam entrar no vidro também:

— Se o Firuli pode, por que é que nós não podemos?  
Mas dona Demência não era sopa.

Deu um coque em cada uma, e lá se foram elas, cada  
uma pro seu vidro...



Já no outro dia a coisa tinha engrossado.

Já tinha oito meninos que não queriam saber de entrar nos vidros.

Dona Demência perdeu a paciência e mandou chamar seu Hermenegildo, que era o diretor lá da escola.

Seu Hermenegildo chegou muito desconfiado:

— Aposto que essa rebelião foi fomentada pelo Firuli. É um perigo esse tipo de gente aqui na escola. Um perigo!

A gente não sabia o que é que queria dizer fomentada, mas entendeu muito bem que ele estava falando mal do Firuli.

E seu Hermenegildo não conversou mais. Começou a pegar os meninos um por um e enfiar à força dentro dos vidros.



E todo mundo começou a correr do seu Hermenegildo, que era pra ele não pegar a gente, e na correria começamos a derrubar os vidros.

E quebramos um vidro, depois quebramos outro e outro mais e dona Demência já estava na janela gritando: — SOCORRO! VÂNDALOS! BÁRBAROS! (pra ela bárbaro era xingação). Chamem os bombeiros, o Exército da Salvação, a polícia feminina...



Os professores das outras classes mandaram cada um um aluno para ver o que estava acontecendo. E quando os alunos voltaram e contaram a farra que estava na 6ª série, todo mundo ficou assanhado e começou a sair dos vidros.

Na pressa de sair começaram a esbarrar uns nos outros e os vidros começaram a cair e a quebrar.

Foi um custo botar ordem na escola e o diretor achou melhor mandar todo mundo pra casa, que era pra pensar num castigo bem grande, pro dia seguinte.



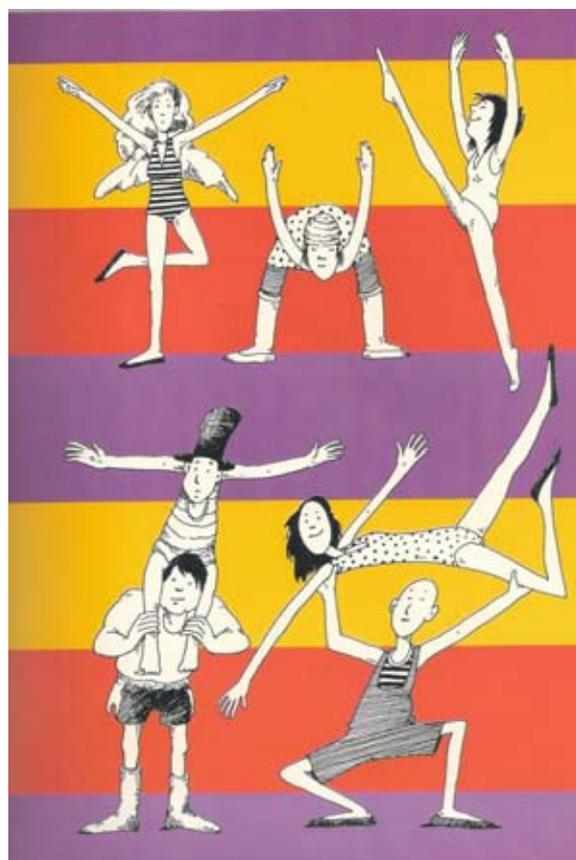
Então eles descobriram que a maior parte dos vidros estava quebrada e que ia ficar muito caro comprar aquela vidraria toda de novo.

Então, diante disso, seu Hermenegildo pensou um bocadinho, e começou a contar pra todo mundo que em outros lugares tinha umas escolas que não usavam vidro nem nada, e que dava bem certo, as crianças gostavam muito mais.

E que, de agora em diante, ia ser assim: nada de vidro, cada um podia se esticar um bocadinho, não precisava ficar duro nem nada, e que a escola agora ia se chamar Escola Experimental.

Dona Demência, que apesar do nome não era louca nem nada, ainda disse timidamente:

— Mas seu Hermenegildo, Escola Experimental não é bem isso...

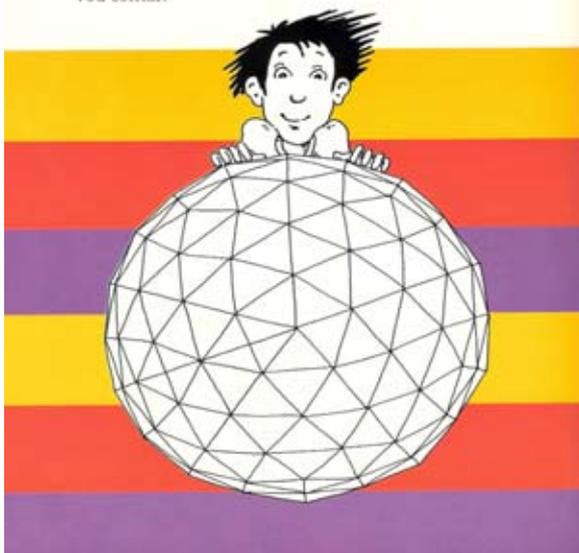


Seu Hermenegildo não se perturbou:

— Não tem importância. A gente começa experimentando isso. Depois a gente experimenta outras coisas...

E foi assim que na minha terra começaram a aparecer as Escolas Experimentais.

Depois aconteceram muitas coisas que um dia ainda vou contar.



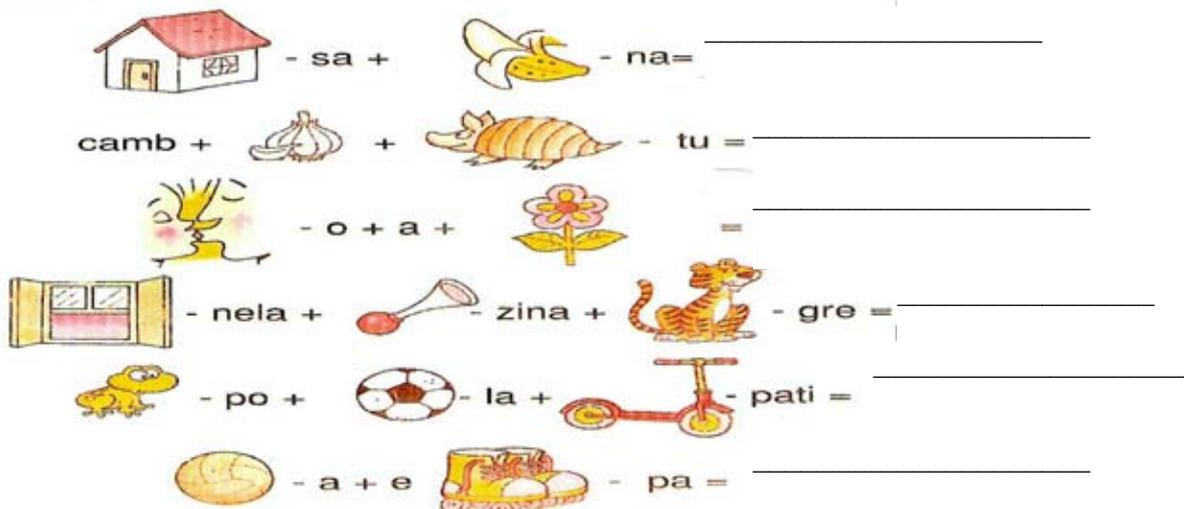
**Anexo 3: Roteiro de Entrevista Semi-estruturada com o professor**

1. Fale um pouco sobre sua história de vida/profissional?
  - porque escolheu a profissão?
  - há quanto tempo é docente?
  - em que segmentos?
  - qual a sua maior afinidade?
  - qual o seu critério de escolha dessa turma?
2. Que instrumentos são utilizados para observar as aprendizagens dos alunos?
3. Como você corrige/interpreta os instrumentos avaliativos?
4. De que forma trabalha a partir das necessidades e dificuldades percebidas nos alunos através desses instrumentos?
5. Como procede em relação aos erros e acertos?
6. Como você chega ao resultado final do bimestre, ou ano letivo? Segue o regimento da escola ou faz adaptações próprias?
7. Como considera as atitudes dos alunos? Afetividade? História de vida?

## Anexo 4: Atividade 1

Aluno: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

## 1. Decifre os enigmas e descubra as palavras:



## 2. Que tal decifrar agora esta história?

Um  - ijo + rida  - avo +  - al  
 Quando uma  - avo +  - al lê  - ena + stória  
 - bo  - ca +  - do e bru  - rope,  - olão + a +  
 - nela pelo mun +  - de encan +  - tu +  - da,  
 - to +  - ato + tici +  - to de  - sa +  
 ven +  - ta +  - pe en +  - de +  - on + das,  
 - razão + nhe +  - bola  - finete + guns  - rra +  
 gre +  - da de  - caco +  - lete +  - fa, de  
 - jão +  - gre + çarias e se  - sco + ver +  - soura  
 mui +  - ga.

Bei +  - ti - lo + s  - caco +  - lete + cos

Bru +  - rope  - rife + xéia

**Anexo 5: Atividade 2**

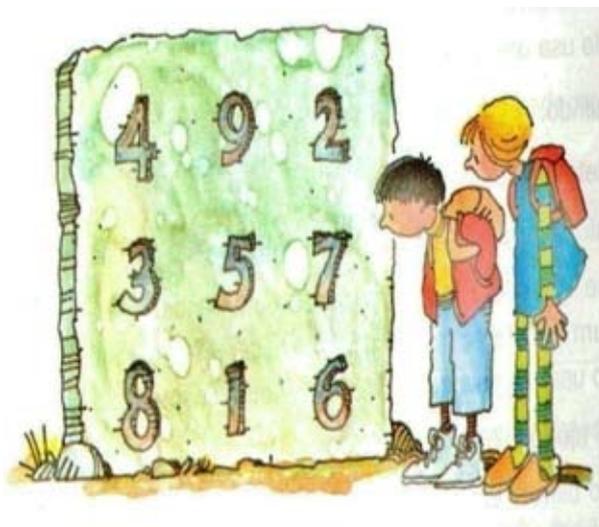
Aluno: \_\_\_\_\_ Turma: \_\_\_\_\_

**Você já brincou de quadrado mágico?**

Para brincar com esse jogo, você precisa seguir algumas pistas para desvendar o mistério:

1. A soma dos números de cada linha e de cada coluna deve ter o mesmo resultado.
2. Cada número só pode ser usado apenas uma vez.

Veja abaixo o exemplo de um quadrado mágico já resolvido:



Quer conferir se ele é um quadrado mágico de verdade?

É só seguir as regras.

1. Some os números de cada linha.
2. Agora some os números de cada coluna.
3. Os resultados são os mesmos?
4. Existe algum número repetido?

Agora é sua vez. Nos quadrados abaixo, estão faltando alguns números. Complete cada quadrado com os números que faltam, sempre se lembrando das regrinhas.

8	1	
3		
4	9	

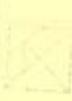
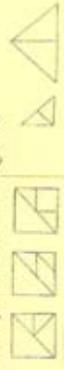
		10
	9	
8		6

## Anexo 6: Tangram



**Você conhece o TANGRAM?**

O Tangram é um quebra-cabeça que veio da China, formado por sete peças em formas geométricas que você conhece bem. Ele é um desafio que dá diferentes formas de montá-lo.

- ☉ Você pode montá-lo na sua forma original: 
- ☉ Pode montar outras formas geométricas, como quadrados ou triângulos: 
- ☉ Pode escrever números: 
- ☉ Pode escrever letras: 
- ☉ Ou pode ainda criar desenhos: 

Que tal tentar reproduzir essas formas que estão nos exemplos?

**O seu desafio agora é criar outras formas, letras, números e desenhos que não estão ilustradas aqui para você.**

Será que você consegue?