

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”**

**CÂMPUS DE PRESIDENTE PRUDENTE**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**FABIANE SALOMÃO SOUZA**

**PROCESSO DE INTERVENÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL NA  
ESCOLA: DIALOGANDO COM GESTORES, PROFESSORES  
E ESTUDANTES.**

Presidente Prudente

2017

FABIANE SALOMÃO SOUZA

**PROCESSO DE INTERVENÇÃO HISTÓRICO-CULTURAL NA  
ESCOLA: DIALOGANDO COM GESTORES, PROFESSORES E  
ESTUDANTES.**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia, UNESP/Campus de Presidente Prudente, como exigência parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho

Linha de pesquisa: Processos formativos, infância e juventude.

Presidente Prudente

2017

Ficha catalográfica elaborada pela Seção Técnica de Aquisição e Tratamento da Informação - Diretoria Técnica de Biblioteca e Documentação - UNESP, Campus de Presidente Prudente

S715p Souza, Fabiane Salomão.  
Processo de intervenção histórico-cultural na escola : dialogando com gestores, professores e estudantes / Fabiane Salomão Souza. - 2017  
239 f. : il.

Orientador: Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho  
Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente, 2017  
Inclui bibliografia

1. Teoria histórico-cultural. 2. Pesquisa-intervenção. 3. Psicologia. I. Viotto Filho, Irineu Aliprando Tuim. II. Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Tecnologia. III. Processo de intervenção histórico-cultural na escola : dialogando com gestores, professores e estudantes.

Claudia Adriana Spindola  
CRB-8ª/5790



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Presidente Prudente

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: Processo de intervenção histórico-cultural na escola: dialogando com gestores, professores e estudantes

AUTORA: FABIANE SALOMÃO SOUZA

ORIENTADOR: IRINEU ALIPRANDO TUIM VIOTTO FILHO

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO, pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. Vanda Moreira Machado Lima  
Departamento de Educação / Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente

Profa. Dra. Adriana de Fátima Franco  
Departamento de Psicologia / Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas Letras e Artes

Presidente Prudente, 15 de dezembro de 2017

Dedico este trabalho aos **meus pais**, Ademar e Dalvina, pelo apoio e amor sem limites!

Aos **professores e diretores das escolas públicas**, que mesmo enfrentando tantas dificuldades, não desistem e lutam pela melhoria da escola pública.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu **orientador**, Prof. Dr. Irineu Aliprando Tuim Viotto Filho, por ter acreditado em mim e ter vivido todas as etapas deste processo de pesquisa-intervenção, desde o planejamento, os encontros na escola, os momentos de crise e a sistematização do trabalho.

Aos amigos do **GEIPEE**thc, pelos momentos de estudo e reflexão coletiva, especialmente, aos que se envolveram diretamente com o processo de intervenção na escola, Rodrigo, Fabi, Camila, Lari, Tati e Kika. Ao amigo José Ricardo, pelos questionamentos que nos instigam sempre.

Às minhas **amigas** do Centrinho, D. Célia, Ariádine, Camila, Luciana Bento, Luciana Gomes, Luciana Padilha, Marice e Paula, que além de terem desenvolvido este trabalho comigo na escola, enfrentam os desafios de atuar diante de tantos problemas na Educação.

Aos **membros da banca de qualificação**, professora Dra. Adriana de Fátima Franco e professora Dra. Vanda Moreira Machado Lima, pelas sugestões e orientações que apontaram caminhos e ajudaram a melhorar a organização do trabalho.

À **professora** Dra. Camelia Santana Murgo Mansão, por ter planejado e acompanhado o processo conosco e pela supervisão de estágio em psicologia.

À Bárbara e Maicon, **estagiários de psicologia**, por todo empenho nas intervenções com as crianças do 3º ano.

Às **amigas**, Paula, Ariádine, Luciana Gomes e Fabiana Sala (Fabi), pelas conversas, risadas, pelas trocas de conhecimento e pela amizade sincera.

Aos **amigos novos** que fiz durante as disciplinas da pós, obrigado pelos momentos de estudo e pelos almoços divertidos.

Aos **professores** que tive o privilégio de conhecer ao participar das disciplinas, **Alberto, Paulo, Divino e Vanda**, pelas aulas interessantes que me instigaram muito.

Aos **funcionários da pós**, especialmente **Ivonete e André**, pelo auxílio e esclarecimento de dúvidas.

Aos **sujeitos da escola**, pela participação e envolvimento no processo de pesquisa-intervenção, especialmente à **diretora e orientadora pedagógica**, que desde o início aceitaram prontamente a proposta.

À **Secretaria Municipal de Educação** pela autorização em realizar esta pesquisa.

Ao professor convidado, Dr. **Marcos Vinícius**, por nos ter ajudado no momento de crise durante o processo.

À **todos**, que de alguma forma, contribuíram para que conseguíssemos realizar este trabalho.

Ao **meu marido Carlos** pelo companheirismo e pelo apoio em continuar estudando.

À **minha filha Clarice** por me ensinar o que é amor verdadeiro!

Ao **meu enteado Leonardo** pelo seu carinho e conhecimentos em informática!

Aos **meus pais**, Ademar e Dalvina, pela formação que me deram e por me incentivarem sempre!

À **priminha Ana Júlia**, por brincar com minha filha Clarice e me proporcionar momentos mais tranquilos de escrita.

*“[...]qualquer ato humano, qualquer comportamento que servir como objeto de estudo a qualquer psicólogo é permeado necessariamente pelas relações de produção. O gesto do homem é um gesto no mundo, inserido necessariamente, quer os psicólogos queiram ou não, quer percebam ou não, imediatamente nessas relações de produção desenvolvidas pelo ser humano.*

*A cada gesto pode ser atribuído o conteúdo de classe, e aqui, de novo, sobra a mesma conclusão: o estudo da Psicologia deve partir das relações de produção, reconhecer como o comportamento é determinado a partir dessas relações de produção”.*

*Wanderley Codo*



## RESUMO

Esta pesquisa tem o objetivo de apresentar as possibilidades de atuação do psicólogo e da equipe interdisciplinar na educação, realizando um processo de intervenção de natureza histórico-cultural na escola, com intuito de possibilitar a construção de um espaço de ação, reflexão e ação no interior da escola pública. Os objetivos específicos voltam-se à promoção de reflexões a respeito dos problemas vividos no cotidiano da escola, junto aos professores e gestores, especialmente sobre as queixas escolares, no intuito de transformar concepções cristalizadas e naturalizantes, realizar um processo de pesquisa-intervenção com estudantes e proporcionar condições favoráveis de aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos, rompendo com o modelo de atuação clínico-psicológico na escola. O processo de pesquisa-intervenção realizado seguiu os pressupostos da teoria histórico-cultural e os fundamentos do materialismo histórico-dialético. A pesquisa foi realizada em uma escola pública do Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP. Os sujeitos foram os gestores, professores e estudantes de uma sala de aula do 3º ano, do Ensino Fundamental, ciclo I. A metodologia se baseou em encontros semanais com os gestores e professores, durante os momentos de HTPC e com os estudantes, também semanalmente, em sala de aula e na quadra da escola. O processo de pesquisa-intervenção com os gestores e professores foi realizado por meio de discussão de temas de interesse do grupo e com os estudantes, foram realizadas atividades ludopedagógicas envolvendo jogos, brincadeiras, dramatizações, debates e discussões coletivas. No final do processo de pesquisa-intervenção foram constatadas mudanças qualitativas nos sujeitos, principalmente no que se refere a concepções, trabalho coletivo, trabalho educativo, atividade de estudo, situações de resistência/alienação e consciência/humanização. Constatamos que um processo de pesquisa-intervenção realizado de forma coletiva e histórico-cultural, pode engendrar transformações nos sujeitos e na escola, criando condições diferenciadas para a melhoria e transformação da escola pública, isso pela via da construção da consciência crítica dos sujeitos dela participantes.

**Palavras -chave:** Educação, Teoria histórico-cultural, Pesquisa-intervenção, Psicologia.

## ABSTRACT

This research aims to present the possibilities of acting of the psychologist and the interdisciplinary team in the education, realizing a process of intervention of historical and cultural nature in the school, with the intention of enabling the construction of a space of action, reflection and action in the interior of public school. The specific objectives are focused on the promotion of reflections on the problems experienced in the daily life of the school, together with teachers and managers, especially on school complaints, in order to transform crystalized and naturalizing conceptions, carry out a research-intervention process with students and to provide favorable learning and development conditions, breaking with the model of clinical-psychological performance in school. The research-intervention process carried out followed the assumptions of historical-cultural theory and the foundations of historical-dialectical materialism. The research was carried out in a public school of the Municipal Education System of Presidente Prudente / SP. The subjects were the managers, teachers and students of a classroom of the 3rd year, Elementary School, cycle I. The methodology was based on weekly meetings with managers and teachers, during HTPC moments and with students, also weekly, in the classroom and on the school grounds. The research-intervention process with the managers and teachers was carried out by means of a discussion of topics of interest to the group and with the students, ludopedagogues activities were carried out involving games, games, dramatizations, debates and collective discussions. At the end of the research-intervention process qualitative changes were observed in the subjects, mainly in terms of conceptions, collective work, educational work, study activity, resistance / alienation situations and consciousness / humanization. We found that a research-intervention process carried out collectively and historically and culturally, can generate transformations in the subjects and in the school, creating different conditions for the improvement and transformation of the public school, through the construction of a critical awareness of the participants' subjects.

**Keywords:** Education, Historical-cultural theory, Intervention research, Psychology.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

|  |            |
|--|------------|
| Figura 1. Atividade “circuito” na quadra da escola.....              | <b>110</b> |
| Figura 2. Atividade “lâmpada do Gênio” em sala de aula.....          | <b>111</b> |
| Figura 3. Atividade “lâmpada do Gênio” em sala de aula.....          | <b>111</b> |
| Figura 4. Atividade “apresentação do teatro” no pátio da escola..... | <b>112</b> |
| Figura 5. Atividade “apresentação do teatro” no pátio da escola..... | <b>112</b> |
| Figura 6. Análise do processo de pesquisa-intervenção.....           | <b>151</b> |

## LISTA DE QUADROS

|   |     |
|---|-----|
| Quadro 1. Resultados do IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais, estaduais, privadas e públicas.....                              | 35  |
| Quadro 2. Resultados do IDEB do Ensino Médio das escolas estaduais, privadas e públicas.....  | 35  |
| Quadro 3. Síntese dos procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados no processo de intervenção com os estudantes da sala de aula do 3º ano..... | 104 |
| Quadro 4. Síntese dos encontros com os estudantes do 3º ano.....  | 108 |
| Quadro 5. Síntese dos temas sugeridos pelo grupo.....   | 113 |
| Quadro 6. Síntese dos encontros com os professores e gestores.....  | 115 |
| Quadro 7. Atividade realizada com os professores.....   | 118 |
| Quadro 8. Atividade realizada no encontro com os professores.....   | 119 |
| Quadro 9. Aspectos relevantes sobre o processo de intervenção com os professores e gestores.....  | 129 |
| Quadro 10. Aspectos relevantes sobre o processo de intervenção com os estudantes do 3º ano.....   | 140 |
| Quadro 11. Aspectos relevantes sobre o processo de pesquisa-intervenção com os estudantes obtidos na entrevista com a professora do 3º ano.....               | 145 |

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

ABD = Associação Brasileira de Dislexia

CAA = Centro de Avaliação e Acompanhamento

CFP= Conselho Federal de Psicologia

DSM V = Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais

FCT/UNESP = Faculdade de Ciências e Tecnologia

GEIPPE- thc = Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Teoria histórico-cultural

HTPC = Hora de Trabalho Pedagógico Coletivo

IDA – International Dyslexia Association

IDEB = Índice de desenvolvimento da Educação Básica

INEP = Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB= Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC = Ministério de Educação e Cultura

MHD = Materialismo Histórico Dialético

PUC (USP) = Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

SECADI= Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SEDUC = Secretaria Municipal de Educação

TDAH= transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

TEA = Transtorno Espectro Autista

UEM =Universidade Estadual Maringá

## APÊNDICES

|   |     |
|---|-----|
| APÊNDICE A - Questionário levantamento de temas e expectativas..... | 204 |
| APÊNDICE B - Frases para completar.....                             | 205 |
| APÊNDICE C - Caso fictício.....                                     | 206 |
| APÊNDICE D - Texto de apoio para leitura e discussão.....           | 207 |
| APÊNDICE E - Tabulação das respostas dos questionários.....         | 209 |
| APÊNDICE F - Tabulação das respostas dos questionários.....         | 212 |
| APÊNDICE G - Roteiro de entrevista.....                             | 214 |
| APÊNDICE H – Transcrição de entrevistas.....                        | 217 |

## SUMÁRIO

|  |            |
|--|------------|
| 1. INTRODUÇÃO .....  | 16         |
| 2. EDUCAÇÃO, ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E ALGUNS PROBLEMAS DA ATUALIDADE: AS QUEIXAS ESCOLARES E A CONDIÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA PÚBLICA.....   | 22         |
| <b>2.1 A Educação e a escola pública brasileira: contextualização e problemas da atualidade....</b>  | <b>22</b>  |
| <b>2.2 As queixas escolares e a condição da criança na escola pública.....</b>   | <b>33</b>  |
| 3 POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO E DA EQUIPE INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA .....   | 53         |
| <b>3.1 Uma breve história da Psicologia da Educação e suas relações com a história do Brasil... 53</b>   | <b>53</b>  |
| <b>3.2 A Psicologia da Educação e a Psicologia Escolar: Princípios ético-políticos .....</b>   | <b>63</b>  |
| 4. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE POSSIBILITAM UMA COMPREENSÃO CRÍTICA DA REALIDADE ESCOLAR.....   | 74         |
| <b>4.1 Teoria histórico-cultural: o homem como um ser ativo, social e histórico.....</b>   | <b>74</b>  |
| <b>4.2 Pedagogia Histórico-crítica e Teoria Histórico-cultural: a busca da mediação entre Psicologia e Educação para uma compreensão histórico-social da educação, da escola e dos processos educacionais formais.....</b> | <b>82</b>  |
| <b>4.3 A importância da relação entre a psicologia e a pedagogia crítica na escola .....</b>   | <b>87</b>  |
| 5.O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO E PESQUISA NA ESCOLA .....  | 91         |
| 6. O PROCESSO DE PESQUISA - INTERVENÇÃO NA ESCOLA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS.....   | 101        |
| <b>6.1 Descrição geral do processo de pesquisa-intervenção.....</b>  | <b>101</b> |
| <b>6.2 O processo de intervenção com os estudantes.....</b>  | <b>105</b> |

|  |            |
|--|------------|
| <b>6.3 O processo de intervenção com os gestores e professores.....</b>                                      | <b>113</b> |
| <b>6.4 O processo de intervenção com a equipe da escola: os encontros com os professores .....</b>           | <b>117</b> |
| <b>6.5 O processo de intervenção na escola: texto escrito pelos professores.....</b>                         | <b>126</b> |
| <b>6.6 O processo de intervenção na escola: entrevista com os gestores .....</b>                             | <b>129</b> |
| <b>6.7 O processo de pesquisa-intervenção com os estudantes: entrevista com a professora do 3º ano .....</b> | <b>145</b> |
| <b>7. ANALISANDO O PROCESSO DE PESQUISA-INTERVENÇÃO NA ESCOLA .....</b>                                      | <b>150</b> |
| <b>7.1 Ponto de partida: A realidade caótica .....</b>   | <b>152</b> |
| <b>7.2 Segundo momento: O início dos encontros de intervenção .....</b>                                      | <b>153</b> |
| <b>7.3 Terceiro momento: o transcorrer do processo de pesquisa-intervenção .....</b>                         | <b>169</b> |
| <b>7.4 Momento de crise no transcorrer do processo.....</b>  | <b>178</b> |
| <b>7.5 Ponto de chegada : A conclusão dos encontros de intervenção.....</b>                                  | <b>179</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>  | <b>194</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>198</b> |
| <b>APÊNDICES.....</b>  | <b>204</b> |



## 1. INTRODUÇÃO

A escola pública brasileira tem sido objeto de estudo de muitas pesquisas devido a complexidade de seu papel enquanto instituição social responsável pela educação formal de crianças e jovens em nossa sociedade, mas também pela sua difícil situação em decorrência de variados problemas que tem enfrentado na tentativa de cumprir este papel de forma plena.

O processo de escolarização das crianças e jovens deve ser garantido pelo estado como um direito, que ganhou força após a promulgação da constituição cidadã de 1988 que ampliou as possibilidades de acesso a educação formal para todos os brasileiros. Destacamos conforme apregado na Constituição Brasileira de 1988, em seu artigo 205

A educação, direito de todos e dever do estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

No entanto, apesar de garantida pela constituição, nem todas as crianças e jovens conseguem chegar a escola e nela permanecer, sobretudo porque, desde há muito tempo, o fenômeno do fracasso escolar ronda a vida de muitos sujeitos na escola.

Estudos realizados por Patto (1984) desvelaram as causas do fenômeno do fracasso escolar de um grande contingente de estudantes que não conseguiam se apropriar de forma satisfatória dos conteúdos escolares, ou que abandonavam a escola por serem vítimas dos processos de exclusão escolar e social. Patto (1984), ainda realizou críticas a forma como a psicologia escolar, respaldada na medicina, desenvolveu na educação práticas de exclusão, por meio da psicometria, com intuito de diagnosticar e classificar os estudantes que apresentavam características que não se encaixavam as normas ou aos padrões estabelecidos pela sociedade. Estas práticas não beneficiavam os estudantes, apenas serviam para rotulá-los e patologizá-los. Mas o que estas práticas denunciadas por Patto na década de 1980 tem relação com a realidade educacional atual?

Estes fenômenos denunciados por Patto (1984) e depois por outros autores como Meira (2011), Souza (2010), Franco (2009), não ficaram no passado, ainda estão presentes nas escolas brasileiras. Os resultados das avaliações externas têm demonstrado que muitos estudantes concluem a educação básica com o mínimo de apropriação do processo de leitura e escrita. O número de encaminhamentos, de estudantes com queixas de problemas de

aprendizagem cresce a cada ano, tendo como consequência, o aumento de diagnósticos de possíveis transtornos e distúrbios de aprendizagem. O aumento dos diagnósticos resulta no processo de medicalização da educação, no qual questões de natureza escolar e social são naturalizadas e reduzidas a explicações biológicas. Assim, o que vemos acontecendo é o aumento abusivo no uso de medicação entre estudantes, desde a educação infantil.

Estes problemas fazem parte da realidade que vivencio no meu trabalho, no cargo de psicóloga, na Secretaria Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP, atuando em uma equipe interdisciplinar, no Centro de Avaliação e Acompanhamento (C.A.A.), serviço que avalia e acompanha estudantes da Educação Infantil e Ensino Fundamental, ciclo I.

O C.A.A. é formado por uma equipe de especialistas, das áreas de psicologia, fonoaudiologia, psicopedagogia, terapia ocupacional e serviço social. Anualmente as escolas do sistema municipal encaminham estudantes com queixas de dificuldades de aprendizagem para serem avaliados e acompanhados pelo serviço. No entanto, o que tenho verificado em reuniões nas escolas e mesmo nos encaminhamentos realizados ao C.A.A., é o aumento de diagnósticos pouco criteriosos e do uso indiscriminado de medicação pelos estudantes. Tenho observado que os encaminhamentos dos estudantes são realizados pelas escolas sem que haja reflexão em relação aos problemas manifestados pelos mesmos.

Diante desta realidade, verificamos a necessidade de desenvolver um trabalho junto às escolas, envolvendo os gestores, professores e estudantes, com objetivo de promover momentos de reflexão e discussão acerca das queixas escolares e demais problemas que se apresentam no cotidiano da escola.

Desta forma, o interesse em realizar um **processo de intervenção na escola**, partiu do trabalho que tenho realizado, como psicóloga, acompanhando casos de estudantes encaminhados para avaliação e, simultaneamente, em decorrência de minha participação no Grupo de estudos, intervenção e pesquisa em educação escolar e teoria histórico-cultural GEIPEE-thc FCT/UNESP, além de reflexões considerando os estudos de Patto (1997), Meira e Antunes (1999), Tanamachi e Souza (2000), Viotto Filho (2001;2005), Referências Técnicas do Conselho Federal de Psicologia (2013), entre outros, a respeito dos princípios teórico críticos que norteiam a atuação do psicólogo no contexto escolar.

Diante da constatação que problemas educacionais, como evasão escolar, exclusão de crianças do processo de escolarização, patologização e medicalização, estudados por Patto (1997) e por outros autores, ainda fazem parte do contexto educacional de nosso país, chegamos ao problema de nossa pesquisa, qual seja, **os sujeitos da escola vivenciam problemas, os quais não conseguem isoladamente, encaminhar estratégias diferenciadas, pois se encontram mergulhados no cotidiano escolar. Neste sentido, precisam da mediação de profissionais especializados, propondo reflexões e intervenções na direção de uma prática crítica.**

Com esta proposta, a dissertação **descreve e analisa o processo de intervenção** realizado em uma escola do Sistema Municipal de Educação de Presidente Prudente/SP, que teve como sujeitos, os professores, gestores e os estudantes de uma sala de aula do 3º ano, do Ensino Fundamental, ciclo I.

A pesquisa teve como objetivo geral apresentar as possibilidades de atuação do psicólogo e da equipe interdisciplinar na educação em uma perspectiva crítica, realizando um processo de intervenção de natureza histórico-cultural na escola, com intuito de possibilitar a construção de um espaço de ação, reflexão e ação dentro da escola pública.

Os objetivos específicos foram: promover reflexões a respeito dos problemas vividos no cotidiano da escola, junto aos professores e gestores, especialmente sobre as queixas escolares, no intuito de modificar concepções cristalizadas e naturalizantes. Realizar um processo de intervenção com estudantes no interior da escola, no intuito de estimular a aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos, rompendo com o modelo de atuação clínico-psicológica. Apresentar e analisar os dados obtidos com o processo de intervenção realizado com os estudantes do 3º ano, os gestores e professores do Ensino Fundamental.

Os dados analisados referem **as vivências e opiniões** dos sujeitos acerca do processo de intervenção, quanto ao **processo em geral, suas contribuições, metodologia intervenção, pontos positivos e negativos**, dentre outros aspectos.

As intervenções ocorreram com os professores e gestores em encontros semanais, durante as HTPCs e com os estudantes, também em encontros semanais, em sala de aula e na quadra da escola. Os responsáveis pelo processo de intervenção foram a pesquisadora, orientador da pesquisa, especialistas do Centro de Avaliação e Acompanhamento (C.A.A.),

membros do GEIPEE-thc, professora e estagiários do curso de Psicologia de outra universidade. As intervenções ocorreram de fevereiro à dezembro de 2016, por meio de encontros semanais, com os professores e gestores, durante as HTPCs e com os estudantes do 3º ano, em encontros semanais, por meio de atividades ludo-pedagógicas realizadas em sala de aula e na quadra da escola. Definimos o termo processo de pesquisa-intervenção, a realização de atividades *in loco*, nas quais os sujeitos da pesquisa, tem participação ativa ao lado dos pesquisadores, efetivando um trabalho dinâmico e coletivo.

Esta pesquisa seguiu os princípios teórico-metodológicos da **Teoria histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica, devidamente orientados pelo materialismo histórico dialético**, conforme orienta Viotto Filho (2005; 2008; 2012) ao defender a construção da escola em uma perspectiva de comunidade e sua consolidação a partir de processos de intervenção construídos coletivamente com os sujeitos membros e participantes da escola, no sentido de enfatizar a importância de compreender as múltiplas determinações dos fenômenos escolares.

Em relação ao tema da pesquisa, foi realizado um levantamento de dissertações e teses no acervo das unidades da UNESP, utilizando a base de dados Parthenon, com os descritores “escola, intervenção, teoria histórico-cultural”, foram encontradas nove dissertações e duas teses de doutorado. Dos nove trabalhos, quatro são de pesquisas realizadas pelo GEIPEE-thc, e descrevem o processo de pesquisa-intervenção realizado em escolas do município de Presidente Prudente. Dos cinco trabalhos restantes, dois descrevem intervenções na escola, junto a estudantes e professores, no entanto utilizam o termo pesquisa-ação, sendo as pesquisas de Marino Filho (2007) e de Lima (2013).

No acervo da biblioteca da Universidade Estadual do Paraná (UEM), utilizando os mesmos descritores, foram encontrados 147 trabalhos, sendo que o referencial teórico foi a teoria histórico-cultural, mas as pesquisas são de natureza documental, ou quando desenvolvidas a campo, não realizaram intervenções, como a que propomos nesta pesquisa, apenas aplicação de questionário e entrevistas. Encontramos duas dissertações que abordam a atuação e a formação do psicólogo escolar no Estado do Paraná.

Foi realizada esta busca no acervo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em todas as bases de dados, no programa de teses e dissertações e foram encontrados 129 trabalhos que filtraram a palavra “teoria”. Estes trabalhos abordam teorias

diversas da psicologia e educação. Foi realizada nova busca, mas desta vez por assunto, e foram encontrados 165 trabalhos sobre intervenção, mas em sentidos diferentes do que propomos nesta pesquisa, eles abordam “intervenção do estado”, “intervenção de terceiros”, além de outros temas. Ainda nesta tentativa de busca por assunto, encontramos uma tese de doutorado com base na teoria histórico-cultural, de Viotto Filho (2005). Em uma última tentativa, foi realizada busca pela expressão exata e encontramos 22 pesquisas em teoria histórico-cultural sobre diversos temas, mas nenhum sobre intervenção na escola.

O que podemos constatar neste levantamento sobre o objeto de nossa pesquisa, que é um tema pouco abordado, pois não encontramos estudos que abordam diretamente um processo de intervenção na escola, mas pesquisas realizadas na escola, com recortes específicos sobre formação de professores, problemas de indisciplina, dentre outros.

Tendo apresentado os motivos, a natureza da pesquisa e o levantamento de trabalhos sobre o tema, faremos a apresentação dos capítulos que compõem a dissertação.

**No próximo capítulo, intitulado “educação, escola pública brasileira e alguns problemas da atualidade: as queixas escolares e a condição da criança na escola pública”** apresentaremos os determinantes histórico-sociais da criação da escola pública brasileira, em seguida, iremos contextualizá-la, diferenciando-a da escola privada. Abordaremos os impactos do discurso empresarial e médico na educação e apresentaremos alguns problemas da escola e da educação na atualidade com objetivo de posicionar o leitor acerca do processo histórico de constituição da escola pública brasileira e seus problemas na atualidade. Destacaremos as determinações das queixas escolares e as consequências da patologização e medicalização dos problemas educacionais, com objetivo de descrever e problematizar as condições concretas que estão submetidas os estudantes, enfatizando a importância da escola na formação humana.

No terceiro capítulo, intitulado “**Possibilidades de atuação do psicólogo e da equipe interdisciplinar na educação em uma perspectiva crítica**”, faremos um breve resgate histórico-crítico do papel do psicólogo na educação e discutiremos as possibilidades de atuação do psicólogo e da equipe interdisciplinar na educação em uma perspectiva crítica, além de apresentar estratégias para o enfrentamento dos problemas cotidianos escolares com o objetivo de esclarecer o papel do psicólogo que atua na educação numa perspectiva crítica e voltada a transformação humana e social na escola.

No quarto capítulo abordaremos a **“teoria histórico-cultural: pressupostos teóricos que possibilitam a compreensão da realidade escolar”** e apresentaremos a teoria que nos baseamos para descrever e analisar o processo de intervenção realizado no interior da escola, explicitando a natureza do citado projeto e sua filiação com a teoria histórico-cultural na direção da transformação da escola e dos sujeitos que dela participam.

No quinto capítulo, **“o método materialista histórico dialético no processo de intervenção e pesquisa na escola”**, descreveremos a natureza da pesquisa e os fundamentos do método materialista histórico dialético com objetivo de esclarecer os caminhos percorridos pelo pensamento da pesquisadora ao tomar o materialismo histórico dialético como orientação principal para a realização da pesquisa.

No sexto capítulo, denominado **“Descrição do processo de intervenção na escola: dialogando com gestores, professores e estudantes”**, apresentaremos o caminho percorrido durante o processo de intervenção na escola e descreveremos os dados obtidos nos encontros de intervenção com os professores, gestores e estudantes com a finalidade de apresentar o processo de pesquisa como um todo, desde a intervenção até a análise dos dados coletados no processo.

No sétimo capítulo, faremos a **“Apresentação e análise dos dados”** que foram produzidos coletivamente no decorrer do processo de intervenção com os professores, gestores e estudantes.

Nas considerações finais retomaremos os objetivos do trabalho e apresentaremos nossas reflexões acerca dos resultados obtidos no processo de pesquisa, além de apontarmos possibilidades para pesquisas futuras acerca do tema.

É importante esclarecer ao leitor que temos clareza dos limites de um trabalho de dissertação como o que desenvolvemos e que ora apresentamos, assim como temos consciência da amplitude de um trabalho dessa natureza e dos limites, na maioria das vezes impostos pelo tempo destinado a sua sistematização, considerando o prazo máximo de 30 meses para a sua conclusão, mas, sobretudo, em decorrência da complexidade em que se constitui a escola, nosso objeto de estudo para a realização dessa pesquisa.

Enfim, procuramos abarcar nas nossas discussões os segmentos da escola, composto pelos gestores, professores e também os estudantes, diante das limitações de tempo, não

estendemos a intervenção aos familiares e demais funcionários da escola, cozinheira, porteiro, escriturário, serviços gerais, no entanto, conforme salientamos acima, tomamos consciência da dificuldade de implementação de um projeto de tamanha magnitude e, certamente, não conseguimos realizar a leitura da totalidade da escola como tínhamos planejado, embora, é importante que se diga, não faltaram esforços individuais e coletivos nesse sentido, além de pleno compromisso ético-político com o processo de transformação qualitativa da escola pública, a escola dos filhos da classe trabalhadora do nosso país.

É com grande satisfação que apresentamos nesta dissertação de mestrado, as nossas reflexões teóricas e experiências de trabalho prático-teórico com os gestores, professores, estudantes da escola pesquisada, na certeza de realização de um trabalho que, apesar de suas limitações, toma a escola como espaço essencial e imprescindível ao processo de formação humana e de construção da humanidade nos homens, como afirma Saviani (2010) e, sobretudo, como espaço de direito das crianças e jovens brasileiros, que tanto necessitam de oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento numa direção humano-genérica, ou seja, numa direção voltada à sua plena humanização.

## **2. EDUCAÇÃO, ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA E ALGUNS PROBLEMAS DA ATUALIDADE: AS QUEIXAS ESCOLARES E A CONDIÇÃO DA CRIANÇA NA ESCOLA PÚBLICA**

*Os acontecimentos não estão no tempo, mas são o tempo (CHAUÍ, 1980)*

### **2.1 A Educação e a escola pública brasileira: contextualização e problemas da atualidade**

Esta pesquisa tem como objeto de estudo o processo de intervenção em uma escola pública, com a proposta de criar um espaço de reflexão a respeito das queixas escolares e problemas cotidianos, no intuito de modificar concepções cristalizadas e assim, ampliar a consciência dos sujeitos que compõem a escola, estudantes, professores e gestores.

Desta forma, nosso ponto de partida neste segundo capítulo, será uma breve descrição do processo de constituição da escola pública brasileira, abordando as condições histórico-sociais envolvidas em sua formação.

Faremos uma contextualização da escola pública na atualidade, abordando alguns de seus problemas cotidianos, refletindo acerca das contradições existentes entre sua função social e os interesses da sociedade capitalista. Estas reflexões a respeito das relações entre escola pública e sociedade são fundamentais para compreendermos o objeto de estudo em “movimento”, ou seja, não de forma idealizada ou estática, mas entendendo que a escola e os problemas manifestados em seu interior são resultantes dos conflitos e tensões vividos em sociedade.

Posteriormente, dos problemas abordados destacaremos as determinações das queixas escolares e as conseqüências para a criança da patologização e medicalização dos problemas educacionais, no intuito de descrever e problematizar a respeito das condições que estão submetidas as crianças nas escolas públicas brasileiras. Para apresentar a realidade a que estão submetidos os estudantes, iremos expor alguns resultados do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), dados e orientações do Ministério da Saúde e da Educação a respeito do processo de medicalização.

Por meio dos resultados das avaliações, demonstraremos a realidade dos estudantes da escola pública, a grave situação acerca da apropriação do conhecimento, que por vários motivos não tem se efetivado para a maioria dos estudantes, no entanto sabemos que esses dados não expressam na totalidade a situação dos estudantes.

Para descrevermos o processo de constituição da escola pública brasileira, nos fundamentamos em Saviani (2006) que considerou a chegada dos jesuítas em 1549, como o início da história da educação brasileira. O ensino jesuíta recebia incentivos financeiros da Coroa portuguesa, configurando assim uma versão do que o autor denominou “educação pública religiosa”. No entanto, o ensino ministrado pelos jesuítas não preenchia todos os critérios para ser considerado público, pois os materiais pedagógicos, a infraestrutura, os componentes curriculares e os meios de avaliação eram administrados e disponibilizados pelos jesuítas, ou seja, estava organizado pelo domínio privado.

Saviani (2006) ressaltou que o período posterior, de 1759 à 1827, denominado pedagogia pombalina, foi marcado pelas tentativas de instituir uma escola pública estatal brasileira. Foi determinado o fechamento dos colégios jesuítas, com o alvará de 28 de junho de 1759, implantando as “Aulas Régias” que seriam mantidas pela Coroa portuguesa. As reformas pombalinas eram opostas as idéias religiosas, pois tinham sua inspiração no



Iluminismo e baseadas na laicidade, assim, o Estado era o responsável pela instrução, estabelecendo uma versão da “educação pública estatal”, como afirmou Saviani (2006, p. 17), que ainda não atendia todos os requisitos para ser considerada educação pública, pois o Estado pagava o salário dos professores e se responsabilizava pelo conteúdo a ser ensinado, mas a infraestrutura ficava a cargo do professor, que disponibilizava sua residência e os materiais pedagógicos necessários ao ensino.

Saviani (2006) destacou que depois da Proclamação da Independência em 1822, tentou-se instituir uma escola pública nacional, pela aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, de 1827, no entanto isso não aconteceu. Em 1834 o Ato Adicional determinou para as províncias a responsabilidade das escolas primárias e secundárias, o que caracterizou um retrocesso na proposta de tentar consolidar um projeto de escola pública nacional. O autor ressalta que apenas com “o advento da República”, podemos considerar que a escola pública, “fez-se presente na história da educação brasileira”, quando o poder público realmente assumiu a organização e manutenção das escolas, com objetivo de proporcionar ensino para toda a população (SAVIANI, 2006, p.17).

Saviani (2006) destacou outros acontecimentos importantes na história da educação brasileira, como a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, após a revolução de 1930. Posteriormente houveram medidas também relacionadas a educação, como o Manifesto dos Pioneiros da Educação, em 1932, a Constituição de 1934, que exigiu a fixação das diretrizes da educação nacional e formulação de um plano nacional de educação.

Na Constituição de 1946 foi determinado que a União fixasse as diretrizes e bases da educação nacional, em 1947 foi formulado um projeto que culminou na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1961. Esta periodização da história da escola pública no Brasil apresentada por Saviani (2006), retrata segundo o autor, acontecimentos preliminares ou antecedentes ao período que ele denominou de a história da escola pública propriamente dita, que se estende de 1890 até a atualidade. Nesta segunda etapa ele diferenciou três períodos, sendo o primeiro a implantação nos estados das escolas graduadas primárias sob o impulso do iluminismo republicano, de 1890 à 1931. O segundo período foi marcado pela regulamentação das escolas superiores, secundárias e primárias, com crescente incorporação do ideário pedagógico renovador e promulgação da primeira LDB de 1961. No terceiro período ocorreu a unificação da regulamentação da educação nacional, com abrangência da escola pública e privada, sofrendo as investidas de concepções produtivistas

de escola. O autor determina este período de 1961 até a elaboração da nova LDB, em dezembro de 1996. Saviani (2006) ressalta que a história da educação brasileira, especialmente na fase preliminar a constituição da escola pública propriamente dita, foi marcada por tentativas descontínuas e intermitentes de organizar a educação, tendo como responsável o poder público. Após esta breve retrospectiva sobre a história da educação pública brasileira, faremos uma contextualização da escola pública, apresentando nosso posicionamento acerca de sua função social.

Silva Jr (2016) nos apresenta alguns aspectos fundamentais a serem considerados ao tentarmos contextualizar o objeto de estudo “escola pública”. O autor explica que a visão mais antiga e dominante utilizada para observar e interpretar a escola pública, parte de uma concepção genérica, ou geral de “escola”, desconsiderando as “contingências de tempo, lugar, sociedade e economia”. Para o autor na categoria “escola” estão abrigadas duas “espécies” que seriam obrigatórias para definição deste objeto, “a espécie escola pública e a espécie escola privada” (SILVA JR, 2016, p.18).

Segundo o autor, se nos voltarmos para o objeto escola analisando-o por essa visão genérica, estaríamos abstraindo todas as determinações existentes na constituição da escola pública, ou seja, é necessário observá-la considerando o contexto histórico e social no qual ela está inserida, considerando suas especificidades e contrapondo-a a escola privada. Silva Jr (2016) afirma a necessidade de diferenciar a escola pública da escola privada, pois elas seguem lógicas distintas, sendo o direito à educação, a lógica da escola pública, e a lógica do mercado educacional, o da escola privada.

A partir desta lógica, segundo Silva Jr (2016, p.25), o universo da escola pública deveria se configurar de forma diferente do universo da escola privada, pois o princípio educativo da escola pública deve ser o da solidariedade, enquanto que o da escola privada, “por preferência” segue o da competitividade. A respeito das contradições entre os universos público e privado, Silva Jr (2016, p.24-25) afirma

Para além da interpenetração dos mundos público e privado e da interpenetração conseqüente de seus discursos, é preciso considerar ainda e principalmente que o discurso de cada mundo obedece à sua lógica própria. O discurso do bem comum e do interesse coletivo não é compatível com o discurso dos bens individuais e dos interesses localizados. No mundo ocidental capitalista a lógica do direito à educação acaba confrontada pela lógica do mercado educacional.

Saviani (2008) define a escola pública como uma instituição de instrução destinada a garantir o acesso ao saber científico e desta forma, entra em contradição com a sociedade capitalista. O papel da escola enquanto socializadora dos conhecimentos produzidos historicamente pelos homens contradiz os interesses da classe dominante, que centraliza os conhecimentos. Silveira (1995, p. 25) afirma

Podemos dizer então que, na verdade, a escola cumpre na sociedade uma função contraditória: ao mesmo tempo que reproduz a desigualdade, também colabora para sua superação.

Leal (2010) destaca o papel fundamental da educação escolar na formação do homem, pois possibilita a mediação com a realidade e assim, o desenvolvimento do homem para além da superficialidade do cotidiano. No entanto, esta possibilidade de emancipação não tem ocorrido, ou tem sido dificultada em nossa sociedade, diante dos problemas que a escola pública tem vivenciado e devido a escola estar inserida em uma sociedade de classes. Sobre esta problemática destacamos as afirmações de Saviani (1995, p. 114-115)

À medida que estamos ainda numa sociedade de classes com interesses opostos e que a instrução generalizada da população contraria os interesses de estratificação de classes, ocorre esta tentativa de desvalorização da escola, cujo objetivo é reduzir o seu impacto em relação às exigências de transformação da própria sociedade. Esta é uma característica que está presente na sociedade burguesa desde a sua constituição, mas que assume características marcantes na fase final, ou seja, no momento em que se acirram as contradições entre o avanço sem precedentes das forças produtivas e as relações de produção baseadas na propriedade privada e, portanto, na oposição de classes.

Considerando as determinações histórico-sociais e econômicas que expomos a respeito da escola pública, iremos descrever os problemas que esta instituição tem vivenciado na atualidade. Para fazermos a exposição de alguns problemas da escola pública, partiremos das provocações de Libâneo (2011, p. 01-02)

[...] a escola pública sonhada como lugar de apropriação da cultura e da ciência acumulados historicamente, como condição para o desenvolvimento mental, social, cultural, afetivo dos alunos, uma escola de qualidade para todos, ferramenta cognitiva para preparação de sujeitos para a participação no trabalho, na política, na cultura, – essa escola não se consumou, ao contrário, desandou.

Libâneo (2011, p.02) questiona quais seriam as causas que levaram a escola pública a apresentar, nos últimos trinta anos, um desempenho tão baixo. Destacamos seus questionamentos “[...] que conjunto de fatores explica o declínio dessa escola? Porque as idéias de construção de uma escola centrada no conhecimento e no emponderamento reflexivo das camadas populares não vingou?”. Não pretendemos responder os questionamentos de

Libâneo (2011), pois o objetivo desta dissertação não é apresentar a análise das causas dos problemas que a escola pública vivencia, no entanto a existência desses problemas justifica e reforça a necessidade de um projeto de intervenção no interior da escola, junto aos sujeitos que a constituem, no intuito de refletir acerca das determinações destes problemas, especialmente sobre as queixas escolares e a forma como os professores e gestores as têm compreendido.

Libâneo (2011) destaca que a compreensão do fenômeno educativo envolve a “análise política, a análise econômica, a análise pedagógica”. Ressalta que esses focos de análise estão interconectados e devem ser analisados em sua totalidade. Desta forma, o autor propõe a análise dos problemas a partir de uma investigação interna e outra externa. Uma análise externa ressalta aspectos sociológicos e políticos que tratam dos problemas existentes entre “educação e sociedade, impactos das políticas neoliberais, mercantilização do conhecimento, precarização do trabalho de professor, etc” (LIBÂNEO, 2011, p.03).

A respeito da análise interna, o autor destaca os problemas no funcionamento interno das escolas, relacionados aos “objetivos e conteúdos de ensino, ações pedagógicas e curriculares, formas de organização e gestão, metodologias e procedimentos de ensino e aprendizagem, avaliação das aprendizagens, etc” (LIBÂNEO, 2011, p. 04).

O autor afirma que estas duas análises, a interna e a externa, se complementam e aponta que a maioria dos estudos acadêmicos tem enfatizado a análise externa e negligenciado o estudo dos problemas que se manifestam no interior das escolas. Ressaltamos que neste capítulo faremos uma exposição considerando as relações entre estas duas análises, destacando os problemas que se materializam no cotidiano das escolas.

Libâneo (2011) aponta como um fator relevante nas causas dos problemas da escola pública, os interesses econômicos e políticos, especialmente da elite social, que divulga um discurso “formal e político favorável à educação”, mas que na prática mantém uma situação que não favorece o bom funcionamento da escola pública. Ressalta como exemplo, o baixo financiamento educacional, a condição salarial dos professores, a estrutura física das escolas e problemas na formação dos professores.

A partir de uma análise externa dos problemas educacionais, Silva Jr (2016, p.18), afirma que a escola pública vem sendo desqualificada e apontada como ineficiente, por não

seguir a almejada “eficiência da iniciativa privada”. Esta desqualificação tem ocasionado a fragilidade e a falta de prestígio do discurso pedagógico, diante de discursos mais articulados, como o econômico ou empresarial. Este discurso atingiu de forma hegemônica o contexto educacional, desvalorizando a educação como condição para o desenvolvimento humano e atribuindo uma função econômica ao processo educativo. Isto justifica as tentativas de “secundarizar” a escola, esvaziando-a de sua função específica, como afirma Saviani (1995) e de socializar o conhecimento.

Expomos anteriormente a afirmação de Silva Jr (2016, p.18) que a escola pública devesse ser definida de forma contextualizada, considerada a partir de um “tempo, lugar, sociedade e economia”, assim para descrevermos e tentarmos nos aprofundar nas causas dos seus problemas, nos apoiaremos nas afirmações de Saviani e Duarte (2012, p. 02)

O sistema escolar estrutura-se de forma fragmentada, reproduzindo a divisão social do trabalho e a lógica de mercado. O acesso ao conhecimento dá-se de maneira profundamente desigual e seletiva. Tudo isso, entretanto, é camuflado pelo discurso de respeito às diferenças culturais, pelo fetichismo da democratização do acesso ao conhecimento, espontaneamente assegurada pelas tecnologias de informação e pela subordinação dos objetivos da educação escolar a uma lógica de permanente esforço do indivíduo para se adaptar às mudanças constantes das condições de vida e de trabalho, normalmente no sentido da precarização.

Segundo as afirmações de Leonardo, Leal e Franco (2014) os problemas da educação brasileira têm suas raízes na própria história da educação, desde sua implantação no período colonial e que continuam promovendo tensões e as vezes assumindo nova roupagem. Considerando estes aspectos históricos, Saviani (2006) destacou que no século XX, o número de matrículas expandiu de forma significativa, acompanhando o aumento da população urbana, no entanto, ressalta que não foi implantado um sistema nacional de ensino, como ocorreu em demais países, com iniciativas de erradicar o analfabetismo e universalizar o ensino. Se analisarmos a situação atual do ensino público, constatamos que ainda não houve a implantação de um sistema nacional de ensino, mesmo sendo uma das metas do Plano Nacional de Educação, por esse motivo, o autor conclui que o desafio educacional que o Brasil ainda precisa enfrentar no século XXI o acompanha desde o século XIX.

Devido a educação pública apresentar problemas desde o início de sua implantação, Saviani (2006, p.51) enfatiza que a educação brasileira possui “déficits históricos”, pois outros países, ainda no século XIX, implantaram sistemas nacionais de ensino, erradicaram o analfabetismo e universalizaram a instrução popular, conquistas que ainda no século XXI não foram consolidadas plenamente no Brasil.

Meira (2014) ressalta, que a falta de oportunidades de acesso de muitas crianças a escolarização é comum no início da educação brasileira. Atualmente vemos que a exclusão ainda ocorre, mas ela se manifesta de forma diferente, ou seja, pelos elevados níveis de repetência e de evasão escolar. Segundo a autora, este modo de exclusão é mais sutil, porém ainda é violento, pois os alunos permanecem nas escolas por períodos longos mas não conseguem se apropriar com qualidade dos conteúdos escolares.

Estes aspectos abordados demonstram as afirmações de Leonardo, Leal e Franco (2014) que definem a escola enquanto instituição social, que não se forma a partir de uma realidade independente mas como um retrato de sua realidade histórico e social. O que nos leva a considerar, que mesmo tendo ocorrido mudanças na organização da escola ao longo do tempo, ela continua reproduzindo a luta de classes, excluindo aqueles que por motivos diversos não atingem o desempenho esperado. “Ela exprime a sociedade capitalista a qual integra e, dessa forma, expressa, na atualidade, as idéias neoliberais dominantes, sendo o indivíduo o único responsável por seu sucesso ou fracasso” (LEONARDO; LEAL; FRANCO, 2014, p.15).

Leonardo, Leal e Franco (2014) enfatizam que a educação escolar se constitui como produto das relações vividas em sociedade, podendo servir para a adaptação ou para a conformação. Assim, a educação escolar pode contribuir para a transformação da realidade quando favorece o desenvolvimento do psiquismo humano. Silveira (1995) ressalta que podem existir educadores comprometidos com a classe dominante e com a classe trabalhadora. O autor acredita que em uma sociedade de classes, o verdadeiro papel do educador seria com a luta pela transformação desta sociedade. Complementa que o educador ao trabalhar comprometido com a transformação, deve generalizar o “acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e sistematizados nas diversas áreas do saber e que, atualmente, são privilégio de poucos” (SILVEIRA, 1995, p. 28).

Porém, Leonardo, Leal e Franco (2014) destacam que a educação nem sempre tem conseguido proporcionar esse desenvolvimento, por vários motivos, mas especialmente pelo esvaziamento dos conteúdos trabalhados na escola, devido a lacuna na formação dos professores ou por assumir atividades periféricas, distantes dos conhecimentos essenciais ao desenvolvimento humano. Afirmações que reforçam a realização de um projeto de intervenção no interior da escola, engendrando reflexões e mudanças de concepções nos

sujeitos, buscando além de outros objetivos já destacados, resgatar a importância do papel social do professor e da escola.

A partir da análise interna dos problemas educacionais, destacamos as dificuldades na relação professor-aluno, assim como as dificuldades de implementação de processos de ensino-aprendizagem qualitativos. Leonardo, Leal e Franco (2014), ressaltam o problema do baixo desempenho escolar dos estudantes, que concluem o processo de escolarização sem se apropriar dos conteúdos escolares de forma satisfatória, como afirmou Meira (2014), além de problemas de indisciplina, agressividade e outras situações vivenciadas no interior das escolas.

Verificamos também, a grande pressão vivida, tanto pelos gestores, quanto pelos professores das escolas, em decorrência das avaliações externas como Prova Brasil, SARESP, ANA e outras que tem causado tensões nas relações escolares, estimulando a competição e o produtivismo, que tem comprometido a qualidade do ensino e desconsiderado as reais necessidades escolares. A respeito das avaliações externas, Saviani (2006, p. 52-53) afirma

[...] com base na montagem de um “sistema nacional de avaliação” respaldado pela LDB, centraliza-se no MEC o controle do rendimento escolar em todos os níveis, desde as creches até a pós-graduação. Inspirada no modelo americano, essa orientação acentua, pela via da diferenciação apontada, as desigualdades educacionais.

Cunha (2015) destacou os estudos de Barbosa e Vieira (2013) a respeito dos efeitos das avaliações externas nas subjetividades docentes, estas autoras apontaram que as avaliações têm “colonizado os tempos, espaços”, devido às novas necessidades que exigem, como a preparação dos alunos para realizarem atividades que se assemelham aos testes. Todo este tempo direcionado nestas ações causa ansiedade, angústia e frustrações, especialmente quando o resultado não corresponde ao esperado. Saviani (2006, p.53) ressalta que as avaliações apenas vêm “contribuindo para aprofundar ainda mais a extrema desigualdade que é a triste marca de nossa tradição histórica”.

Outro problema que gera graves consequências é a precarização do trabalho docente, aliada a desvalorização social do papel do professor, fatos que tem comprometido o exercício profissional. Estes problemas ilustram as afirmações de Silva Jr (2016), pois são reflexos do descrédito do discurso pedagógico e da introdução do discurso empresarial no campo educacional, como expomos anteriormente.

Precisamos considerar também, o quanto as políticas educacionais atuais vêm contribuindo para a instalação de diversos outros problemas, pois ao aumentarem o número de vagas nas escolas no atendimento ao lema “escola para todos”, sem o devido investimento na melhoria da educação, ou ainda ao implementar estratégias de inclusão de estudantes com deficiência, sem o devido aparelhamento da escola e formação de professores, também acaba por comprometer a qualidade da educação prestada aos estudantes. Barroco (2007, p.164) realiza algumas reflexões sobre os problemas no processo de inclusão escolar

[...] é preciso falar dos avanços conquistados, mas também da exclusão gerada; da necessidade de bom atendimento escolar para todos, incluindo aos indivíduos com deficiências; da necessidade da igualdade ser tratada com igualdade e da desigualdade ser tratada como diferença, e das dificuldades que isso engendra. É necessário falar da importância dos princípios democráticos, mas também das dificuldades deles serem vivenciados.

Sobre os problemas da educação e da escola pública, Saviani e Duarte (2012) destacam que alguns autores têm preconizado uma escola do século XXI, com a proposta de realização de atividades simultâneas que são feitas pelos alunos de forma superficial e sem sentido. Para os autores este modelo de escola afasta os alunos dos clássicos e de atividades que exigem esforço mental, concentração e abstração. Em consequência, os alunos são avaliados como portadores de possíveis transtornos de aprendizagem, generalizando o uso de medicamentos para solucionar tais problemas. Diante de todos estes problemas, os autores destacam, que o adoecimento tornou-se para os professores quase que um “aspecto inerente ao exercício da profissão” (SAVIANI e DUARTE, 2012, p. 03).

Os efeitos das concepções economicistas que centralizam as causas do sucesso ou fracasso no indivíduo ganharam força aliadas as explicações biologizantes, com base organicista, assim as causas dos problemas de aprendizagem segundo estas duas visões, a econômica e a médica, seriam decorrentes de aspectos individuais e orgânicos e não de fatores histórico-sociais. Temos acompanhado em estudos e também em eventos, como Fóruns e congressos que as consequências destas visões têm aumentado significativamente as queixas escolares, intensificando o processo de medicalização e patologização das queixas escolares.

No âmbito escolar, nos deparamos, não raras vezes, com alunos que não correspondem ao esperado, em um sistema de ensino que representa uma sociedade excludente e desigual. E mesmo reconhecendo as dificuldades envolvidas nesse sistema de ensino, que conduzem a tais resultados, o que prevalecem são explicações para justificar as queixas escolares (problemas de aprendizagem e comportamento dos alunos) predominantemente centradas no indivíduo. Esses



aspectos nos remetem ao processo de psicologização (aspectos emocionais, justificando os problemas) e biologização (aspectos orgânicos, justificando os problemas) das queixas escolares (LEONARDO, LEAL E FRANCO, 2014, p.17).

Leonardo, Leal e Franco (2014), avaliam que no geral, a educação tem se esvaziado e perdido seu sentido, os professores tem sido cobrados a seguir programas e exigências burocráticas, o que os fazem trabalhar de forma mecânica, os alunos, por outro lado, demonstram pouca participação nas aulas, as relações entre professores e alunos tem se demonstrado desgastadas. Os professores e demais profissionais da escola culpam as famílias dos alunos e têm dificuldade para trabalharem coletivamente.

Esse quadro caótico vem sendo sentido por todos, alimentando as críticas e as queixas em relação à educação, aos alunos e aos professores. Dessa forma, o olhar de toda a comunidade se volta para esse quadro caótico, como se não houvesse saída para o mesmo, e busca achar culpados entre os alunos que se tornaram indisciplinados e violentos, entre as famílias desorganizadas e desestruturadas ou entre os professores mal formados, com a disseminação de uma queixa generalizada que, no entanto, não conduz a lugar algum, pois não se analisam os reais determinantes dessa situação (LEAL; SOUZA, 2014, p.23).

Descrevemos nesta breve exposição alguns problemas que a educação e a escola pública enfrentam na atualidade, destacamos algumas reflexões a respeito dos impactos do modelo empresarial ou economicista no campo educacional, como a desqualificação do discurso pedagógico, a competitividade que se instalou nas escolas e as implicações das avaliações externas. Abordamos também o processo de exclusão dos alunos que não se apropriam qualitativamente dos conteúdos escolares, mesmo fazendo parte do contexto educacional, o grave problema do aumento das queixas escolares e conseqüente medicalização da educação, além de outros problemas que se apresentam no cotidiano das escolas.

Diante desta exposição, ressaltamos a afirmação de Saviani e Duarte (2012, p.02) “ensina-nos, porém, a dialética, que as contradições não são tensões inertes e imobilizadoras, mas forças que impulsionam o movimento”. Concordamos com os autores e por isso realizamos estas exposições e algumas reflexões, interpretando os problemas educacionais como resultantes das tensões entre a escola pública e a sociedade capitalista, ocasionados em decorrência das contradições de seu papel enquanto instituição socializadora em uma sociedade excludente e seletiva.

Para este trabalho de pesquisa nos propomos a realizar intervenção no interior da escola pública, com a finalidade de apreender o seu movimento dialético, assim como criar

condições de construção de uma nova perspectiva de atuação na escola, considerando a psicologia da educação na relação com os professores, gestores e alunos, tendo em vista o conhecimento da realidade escolar e, simultaneamente, trabalhar para a sua transformação.

## **2.2 As queixas escolares e a condição da criança na escola pública**

Nesta segunda parte do capítulo, abordaremos as condições concretas das crianças na escola pública, destacando o problema do aumento das queixas escolares e sua relação com o processo de patologização e medicalização dos fenômenos educacionais e da vida dos estudantes.

A problemática acerca das queixas escolares e do processo de medicalização serão analisados como resultantes das contradições da sociedade capitalista movida pelos ideais neoliberais dominantes, que engendram os processos de exclusão e de culpabilização nos quais o indivíduo é responsabilizado pelo seu fracasso. A sociedade capitalista permeia todo o processo de exclusão escolar e social, as exigências quanto ao desempenho escolar e a idéia de superação e sucesso, alimentam a competição e excluem todos que não alcançam os padrões estabelecidos. Esses ideais adentram os muros da escola e impulsionam os mecanismos de exclusão, culpabilização e patologização, tão evidentes nas queixas escolares. Como destaca Silveira (1995) a respeito das afirmações de Coelho (1989, p.40) a relação entre educação e sociedade não se estabelece de forma mecânica ou contígua, pois elas não são “duas realidades exteriores” e que “a relação concretamente existente entre elas é de determinação recíproca, ou seja, a sociedade sempre determina a educação e ao mesmo tempo é por esta determinada”.

Zonta (2011, p. 09) afirmou que o processo de patologização e medicalização da infância e da adolescência são a expressão contemporânea da “produção de exclusão e de miserabilidade psíquica no campo da educação”. Diante da relevância do problema não poderíamos deixar de analisar suas origens, ocorrência e conseqüências para o desenvolvimento do psiquismo dos estudantes.

Pesquisas realizadas por autores como Moysés e Collares (2012), Asbhar (2012), Santos e Leonardo (2014), Tulescki e Chaves (2011), Meira (2011), Eidt e Cambaúva (2011), tem demonstrado que as explicações sobre os problemas educacionais têm sido reduzidas a

conclusão de diagnósticos “denominados de dislexia, disgrafia<sup>1</sup>, discalculia<sup>2</sup>, disortografia<sup>3</sup>, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH<sup>4</sup>)”, entre outros, como afirmaram Facci, Meira e Tuleski (2011, p.15).

Em relação a Dislexia<sup>5</sup>, além da crítica sobre sua existência, verificamos a ocorrência de diagnósticos equivocados e prematuros, pois os mesmos acontecem no período em que o estudante ainda está em processo de alfabetização, fato considerado como critério relevante para exclusão do diagnóstico. Destacamos a definição de Dislexia adotada pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD).

A Dislexia do desenvolvimento é considerada um transtorno específico de aprendizagem de origem neurobiológica, caracterizada por dificuldade no reconhecimento preciso e/ou fluente da palavra, na habilidade de decodificação e em soletração. Essas dificuldades normalmente resultam de um déficit no componente fonológico da linguagem e são inesperadas em relação à idade e outras habilidades cognitivas.

Resultados de avaliações nos apontam o grave quadro da educação no Brasil e nos chama a atenção em relação a situação de exclusão que vivem os estudantes da escola pública. Esta exclusão que estamos nos referindo não se trata da dificuldade de acesso à escola, mas sim do que Meira (2011), baseado nas denúncias de Bourdieu (1997, p. 483) denominou de “exclusão do interior” ou “marginalizados por dentro”. Iremos expor alguns dados objetivos resultantes destas avaliações, que retratam dificuldades dos estudantes no desempenho e na apropriação da leitura e escrita, além de outros conhecimentos. Sabemos que estas avaliações

---

<sup>1</sup> Dificuldades no ato motor de escrever, alterações na coordenação motora fina, ritmo, e velocidade do movimento, sugerindo um transtorno práxico motor (psicomotricidade fina e visual alteradas). Fonte: <http://www.psicologiasdobrasil.com.br> Acesso em: 02 de dezembro de 2017.

<sup>2</sup> **Dificuldade em aprender matemática**, com falhas para adquirir a adequada proficiência neste domínio cognitivo. Fonte: <http://www.psicologiasdobrasil.com.br> Acesso em: 02 de dezembro de 2017.

<sup>3</sup> **Erros na transformação do som no símbolo gráfico que lhe corresponde**. Fonte: <http://www.psicologiasdobrasil.com.br> Acesso em: 02 de dezembro de 2017.

<sup>4</sup> Transtorno do neurodesenvolvimento, com sintomas de desatenção, impulsividade e hiperatividade. Fonte: DSM 5.

<sup>5</sup> Fonte: (IDA – INTERNATIONAL DYSLEXIA ASSOCIATION, 2002) <http://www.dislexia.org.br/>: Acesso em 12 de novembro de 2017.

têm falhas e implicações, como já descrevemos brevemente no primeiro capítulo, no entanto no momento não faremos esta análise. Meira (2011, p. 93) destaca alguns resultados

A Síntese de indicadores Sociais de 2007, divulgada pelo IBGE em setembro de 2008, traz um dado espantoso: do total de alunos de sete a 14 anos matriculados em escolas brasileiras, 27,5% estavam atrasados em relação à série recomendada e 7,4% foram denominados “iletrados escolarizados”. Em outras palavras, analfabetos, apesar de estarem freqüentando uma escola já há um longo período.

Meira (2011) avaliou os resultados do Índice de desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) criado pelo Instituto Nacional de Estudos e de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e ressaltou

Essas provas são aplicadas a cada dois anos. Tendo como referência uma escala de 0 a 10, o IDEB calculado para 2007 foi de 4,2 para as séries iniciais do Ensino Fundamental, 3,8 para as últimas séries do Ensino Fundamental e 3,5 para o Ensino Médio. Apesar de melhores do que aqueles verificados no IDEB de 2005, esses resultados revelam um evidente quadro de dificuldades no sistema educacional brasileiro (MEIRA, 2011, p. 92-93).

Resultados mais recentes sobre o desempenho dos alunos em avaliações externas, demonstram que não houve mudanças significativas nos últimos anos, comprovando que os problemas expostos por Meira (2011) ainda persistem nas escolas públicas brasileiras. A seguir, apresentaremos um quadro com os resultados do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental e do ensino médio, abrangendo o período de 2005 à 2015<sup>6</sup>.

Quadro 1- Resultados do IDEB dos anos iniciais do Ensino Fundamental das escolas municipais, estaduais, privadas e públicas.

| <b>IDEB constatado</b> |      |      |      |      |      |      |
|------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Ano                    | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 |
| Total                  | 3.8  | 4.2  | 4.6  | 5.0  | 5.2  | 5.5  |

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)

Quadro 2 - Resultados do IDEB do Ensino Médio das escolas estaduais, privadas e públicas.

| <b>IDEB constatado</b> |      |      |      |      |      |      |
|------------------------|------|------|------|------|------|------|
| Ano                    | 2005 | 2007 | 2009 | 2011 | 2013 | 2015 |
| Total                  | 3.4  | 3.5  | 3.6  | 3.7  | 3.7  | 3.7  |

<sup>6</sup>Dados obtidos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=12709650>. Acesso em: 13 de agosto de 2017.

Fonte: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP)

Em relação aos resultados do IDEB expostos acima, Martins e Marsiglia (2015) ressaltam que dos índices atingidos entre 2005 e 2013, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, verifica-se um aumento nos resultados, partindo de 3.8 no ano de 2005, chegando a 5.2 no ano de 2013. No entanto as autoras destacam que nos últimos anos do ensino fundamental ocorre uma queda nos resultados se comparados aos anos iniciais, sendo de 3.5 em 2005 e chegando a 4.1 no ano de 2013.

No ensino médio as diferenças aumentam e verificamos um declínio dos índices no decorrer do processo de escolarização, pois em 2005 os índices eram de 3.4 chegando a 3.7 em 2013. Diante destes resultados, as autoras levantam os seguintes questionamentos: Como a escola tem desempenhado seu papel? Por que os índices caem durante o processo de escolarização?

Souza (2010) comenta os resultados obtidos com a Prova Brasil, avaliação nacional realizada pelo Ministério da Educação em escolas da rede pública. Cerca de cinco milhões de alunos matriculados no 5º e 9º ano, participam desta prova e os resultados apontam que um aluno de 4ª série conclui essa etapa conseguindo realizar apenas cálculos simples e capaz de compreender textos curtos. O que se espera que um aluno de 5º ano domine será alcançado por ele apenas no 9º ano do ensino fundamental.

Estes resultados indicam a existência de uma defasagem significativa em relação a série que o aluno estuda e a apropriação dos conteúdos estudados, ou seja, retratam a grave situação que se encontram os alunos na escola pública brasileira. Martins e Marsiglia (2014, p.02) ressaltam que as questões elaboradas para estas avaliações são “simplórias”, com textos de “baixa complexidade” e os critérios para enquadrar os níveis, cada vez mais baixos, fatos que denunciam os problemas no processo de escolarização no Brasil.

Outros dados alarmantes referem ao consumo elevado de “Ritalina”, que tem como princípio ativo o “metilfenidato”, medicação utilizada no tratamento do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Os dados apresentados no manifesto do Fórum<sup>7</sup> sobre

---

<sup>7</sup>De 11 a 13 de novembro de 2010, em torno de mil profissionais das áreas de Saúde e Educação, estudantes e representantes de entidades participaram do I Seminário Internacional "A Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos", em São Paulo. Como ação política deste evento, foi lançado o Fórum Sobre Medicalização da Educação e da Sociedade, de

“Medicalização da Educação e da Sociedade, articulação de entidades acadêmicas e da sociedade civil”, o Fórum <sup>8</sup>foi instituído diante do grave problema da medicalização de crianças e adolescentes.

O Brasil vive um processo crescente de medicalização, entendido como o processo que transforma, artificialmente, questões não médicas em problemas médicos. Dados expostos na recomendação do Ministério da Saúde indicam que o Brasil se tornou o segundo mercado mundial no consumo do metilfenidato, com cerca de 2.000.000 de caixas vendidas no ano de 2010, e apontam para um aumento de consumo de 775% nos últimos 10 anos no Brasil.(Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade).

Segundo Souza (2010), o termo medicalização se refere ao processo de atribuir como problema de Saúde as questões de natureza social. Autores como Collares e Moysés (2013), Eidt (2007) e outros, realizam a crítica a esse processo de reduzir questões amplas apenas ao domínio da medicina. Segundo Santos e Leonardo (2014, p. 111), os “comportamentos considerados inadequados nas crianças” tem sido diagnosticados com o TDAH, desconsiderando as muitas determinações do psiquismo humano, apenas enfatizando os aspectos biológicos. Esta prática revela uma forma reducionista de compreender as manifestações das crianças na escola que acabam culpabilizando o indivíduo, sem considerar os fatores históricos e sociais.

Diante do aumento abusivo no uso de “Ritalina” e “Concerta”, que levou o Brasil ao segundo lugar como consumidor mundial destes medicamentos. A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), em fevereiro de 2016, pelo Ofício Circular nº 01/2016, orientou aos sistemas de ensino, Recomendações do Ministério da Saúde para adoção de práticas não medicalizantes, indicando que fossem produzidos e adotados protocolos municipais e estaduais com critérios relativos a prescrição de

---

atuação permanente, que tem por finalidade articular entidades, grupos e pessoas para o enfrentamento e a superação do fenômeno da medicalização, bem como mobilizar a sociedade para a crítica à medicalização da aprendizagem e do comportamento. Durante o lançamento do Fórum foi aprovado o Manifesto que, nesta ocasião, obteve a adesão de 450 participantes e de 27 entidades. Este documento destaca os objetivos do Fórum, suas diretrizes e propostas de atuação. [http://www.crpsp.org.br/medicalizacao/manifesto\\_forum.aspx](http://www.crpsp.org.br/medicalizacao/manifesto_forum.aspx) acesso em 12 de novembro de 2017.

<sup>8</sup><http://medicalizacao.org.br/tag/secadi/>. Acesso em: 13 de agosto de 2017.

metilfenidato<sup>9</sup>, com objetivo de prevenir e combater o processo de medicalização de crianças e adolescentes. Consta no ofício nº 01/2016 do MEC

A implementação das Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos apontam para a construção de uma educação que valorize as diferenças e reconheça os direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais ou coletivos, no sentido de promover a igualdade e a garantia da dignidade humana. O MEC portanto, orienta as Secretarias de Educação para evitar que situações de natureza pedagógica e/ou social sejam confundidas com distúrbios, transtornos ou doenças.

No documento do Ministério da Saúde que constam as recomendações de adoção de práticas não medicalizantes, destaca-se a ocorrência de diagnósticos excessivos e abuso na prescrição do metilfenidato. O documento evidencia a importância de discussões sobre a patologização e medicalização das questões escolares relacionadas a aprendizagem, comportamento e disciplina. Ressaltam que a medicação tem sido comparada a uma “droga da obediência”, devido ao efeito que causa no comportamento das crianças. Além do uso nos casos de crianças com dificuldades de aprendizagem, ele também tem sido usado para aumentar o desempenho de estudantes. Outro aspecto relevante exposto no documento é de que o uso de medicação pode encobrir e silenciar situações de abuso e de violência. Colombani (2016, p.89) apresenta os dados sobre o consumo e compra alarmante de metilfenidato no município e no Estado de São Paulo

Os dados mostram um consumo crescente, como no município de São Paulo (SP), que passou de 110.300 comprimidos em 2009 para 180.000 em 2010 e, dados até o mês de maio de 2011, registram o consumo de 150.000 comprimidos. No Estado de São Paulo as compras de Metilfenidato passaram de 54.390 comprimidos, em 2011, para quase 1.000.000 em 2010, com projeção de compras próxima de 1.500.000, para 2011. O consumo segue o mesmo padrão. (Fonte: Conselhos Municipais de Saúde de São Paulo, 2013).

No manifesto do Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade realizado no ano de 2010, alertou-se quanto ao uso de medicamentos nas questões de diferentes ordens, transformando de forma artificial as situações da vida em transtornos. Nesta lógica são desconsiderados fatores afetivos, sociais, políticos, culturais, históricos o que leva a transformar questões coletivas em individuais e orgânicas.

---

<sup>9</sup> Grupo terapêutico: Psicoestimulante do Sistema Nervoso Central, código ATC: N06BA04. Nomes comerciais no Brasil: Concerta, Ritalina e Ritalina LA. Laboratórios farmacêuticos produtores: Janssen-Cilag Farmacêutica (Concerta) e Novartis Biociências (Ritalina).

Diante deste panorama exposto, destacamos a pergunta de Meira (2011, p. 95) “por que os alunos continuam na escola, mas não aprendem?” A Psicologia e outras especialidades atribuem como causas dos problemas de aprendizagem, distúrbios, conflitos emocionais ou problemas orgânicos nos indivíduos. Além da culpabilização das famílias dos estudantes, como afirmou Patto (1984). Para tentarmos apresentar outras explicações à pergunta feita por Meira (2011), abordaremos determinações deste processo complexo, denominado fracasso escolar, buscando avançar, ou seja, ir além destas explicações superficiais e reducionistas.

Franco (2009) adverte a importância de termos clareza de que o processo de exclusão escolar não se trata de fenômeno estático e encerrado. Deve-se compreender as questões educacionais a partir da complexidade das tramas nas relações, nas quais a exclusão se insere.

As desigualdades sociais, tão marcantes em nossa sociedade, produzem a exclusão e a “Miserabilidade Material” e conseqüentemente, a “miserabilidade psíquica e o aniquilamento social dos indivíduos”, como nos afirmou Zonta (2011, p. 08). Como já expomos anteriormente, a escola pública reproduz todas estas formas perversas de exclusão, humilhação, e preconceitos presentes na sociedade capitalista. Os professores e gestores vêm as escolas sendo “invadidas” por discursos, como o empresarial, o médico e outros que relativizam e descaracterizam os processos educativos, como afirmou Duarte (2007) ao criticar as pedagogias do aprender a aprender. Estes discursos incentivam a competitividade, o individualismo que causam efeitos negativos à subjetividade. Zonta, (2011, p. 08) acrescenta

A culpabilidade individual, além de produzir sofrimento psíquico, retro-alimenta a ideologia das diferenças individuais, a crença de que uns são melhores que outros. Perde-se a dimensão histórica da constituição do sujeito na sociedade de classes e se forjam identidades submetidas.

Temos acompanhado os estudos de Patto (1984, 2000), Souza e Leal (2014), Machado e Souza (2001), Meira (2011), Franco (2009) e de outros autores, a respeito do aumento das queixas escolares de estudantes com problemas de aprendizagem e de comportamento. As queixas escolares O fracasso escolar foi estudado por Patto (1984), que denunciou os preconceitos e os estereótipos que sofriam os estudantes desde o início da década de 1980, no entanto, estes problemas ainda persistem na realidade educacional, pois as queixas escolares continuam ocorrendo como no passado, porém apresentam algumas inovações e se ampliam para diferentes esferas do comportamento humano de forma a dificultar sua compreensão e análise. A respeito da queixa escolar Leal e Souza (2014, p.19) afirmam



A expressão “queixa escolar” envolve todo um movimento que faz parte do cotidiano da escola e que encerra as dificuldades e contradições que compõem esse cotidiano, transparecendo insatisfação, negação, resistência, preconceitos, paralisação, estereótipos, frustração, cansaço e tantos outros aspectos.

A queixa escolar pode ser definida por um conjunto de dificuldades verificadas pelo professor, que segundo suas observações, são manifestadas pelo estudante, envolvendo aspectos comportamentais, como agitação, desatenção, agressividade, indisciplina ou aspectos relacionados diretamente ao processo ensino e aprendizagem, como leitura, escrita e realização de cálculos matemáticos. A queixa escolar demonstra uma insatisfação ou inadequação do estudante diante de padrões ou critérios estabelecidos pela escola ou pela sociedade. Segundo Souza (2000, p. 107) “os encaminhamentos por “problemas escolares” ou “distúrbios de comportamento e de aprendizagem” são denominados pelos psicólogos “queixa escolar”.

Para compreendermos as determinações das queixas escolares, devemos considerar que a escola pública reproduz os ideais neoliberais e hegemônicos da sociedade e tem incorporado em seu cotidiano os discursos médico e empresarial, que naturalizam os problemas e responsabilizam o indivíduo por suas conquistas ou fracassos. O discurso empresarial estimula a competitividade, o individualismo, assim, estudantes que não apresentam o desempenho esperado em avaliações, ou mesmo no cotidiano da sala de aula, ou que não se comportam como o desejado pelos profissionais da escola, são vistos como portadores de algum transtorno, deficiência ou menos capazes que os demais. Não são consideradas as causas destes problemas e assim, as dificuldades identificadas no estudante, exclusivamente nele, passam a serem vistas como sendo normais, ou naturais. Sobre este problema Zonta (2011, p. 07) ressaltou

As ideias hegemônicas de que existem “naturalmente” pessoas mais ou, menos capazes, fundadas em preconceitos de todos os tipos (raciais, étnicos, religiosos, de gênero), ignoram que as desigualdades sociais são produtos da existência de classes sociais antagônicas e as convertem em deficiências individuais. Nessa perspectiva, a exclusão teria uma origem meramente individual. Essa é essência do pensamento liberal que ao mesmo tempo culpabiliza as vítimas e contribui para a consolidação de um sentimento social de indiferença pelas injustiças.

Sobre esse processo de naturalização destacamos as reflexões de Machado e Souza (2001, p. 38)

“Naturalizar”, o que é isso? É pensar que o que acontece é decorrente da natureza mesma das coisas e não da história. Aprisiona-se assim a diferença. Explicando melhor: quando sentimos que é natural acontecer aquilo que nos incomoda, ficamos sem idéia sobre o que fazer como se existisse algo fora de nosso alcance que nos

impõe a existência de um objeto a ser analisado. As perguntas passam a ser, por exemplo, o que fazer com essas crianças que não aprendem? Como se existisse “a criança que não aprende” em si. Nos excluimos assim das práticas e das relações...As relações ficam estagnadas.

Nestas afirmações as autoras ressaltam a dificuldade dos profissionais da escola, especialmente dos professores, de compreender as dificuldades apresentadas pelas crianças. Podemos constatar pelas atitudes tomadas, que os professores, de forma geral, tem dificuldade para compreender os sujeitos numa perspectiva histórica e por conta disso acabam por naturalizar os problemas de aprendizagem, sobretudo porque não se identificam como sujeitos que fazem parte do processo ensino-aprendizagem. Os motivos destas visões acerca dos alunos podem ser vários e relacionados às condições de formação e atuação dos professores na escola.

No geral, as escolas têm agido como se estes problemas estivessem fora de seu alcance ou fossem inacessíveis ao professor. Verificamos também, uma compreensão limitada das determinações histórico-sociais e econômicas que alimentam o fenômeno da patologização dos problemas escolares. Como consequência desse processo identificam-se certas cristalizações nas formas de se pensar fenômeno, assim como de se relacionar e de ensinar os estudantes (MACHADO; SOUZA, 1997).

Podemos compreender que nas salas de aula, segundo Zonta (2012, p.09):

[...] essas concepções ideológicas e naturalizantes sobre o ser humano se fazem presentes das mais diferentes formas, servindo como justificativa para tratamentos diferenciados para alunos “inteligentes” e “burros”, “espertos” e “lerdos”, “bem comportados” e “indisciplinados”, “normais” e “portadores de distúrbios de aprendizagem”. Junto com estas concepções, estarão presentes as intolerâncias, a discriminação e outras formas mais ou menos sutis de exclusão (ZONTA, 2012, p. 09).

Franco (2009, p. 5181) ressalta que as concepções dos professores expressam as influências do pensamento liberal que se faz presente na educação, que considera o homem como “naturalmente humano”. Nestas concepções os sujeitos são separados por um eixo normatizador, pelo qual os alunos não inseridos, devem ser encaminhados, diagnosticados e conseqüentemente, rotulados.

Souza (1997, 2010) ao estudar as determinações na produção das queixas escolares, constatou que grande participação de psicólogos confirmava que os problemas de aprendizagem correspondiam a maioria das queixas apresentadas pelas escolas, no entanto

essa constatação apresenta-se reducionista e não abarca a questão na sua totalidade. Um aspecto observado neste levantamento e que nos chama a atenção refere-se ao fato de que metade das crianças eram ingressantes na escola e os professores acreditavam que elas apresentavam problemas de aprendizagem. Segundo Souza (1997, p.19) essa situação pode ser reconhecida como “hipótese de um certo “olho clínico” do professor, representando o início precoce da responsabilização do aluno por suas dificuldades escolares” (SOUZA, 1997, p.19). E continua a autora:

Assim, qualquer aluno que desvie desse padrão pré-estabelecido pela escola passa a ser visto como um “problema potencial”, necessitando de um atendimento “preventivo”. E nesse caso a escola acaba por apresentar um pré-diagnóstico das dificuldades escolares (SOUZA, 1997, p. 22).

Diante desta problemática, Souza (1997, p.22) faz o seguinte questionamento “o que acontece, então, nessa relação de aprendizagem, nesse contato face a face, no contexto da sala de aula para que tantos encaminhamentos ocorram”?

Nesta perspectiva, a criança seria portadora de problemas emocionais ou de outra natureza, que ao iniciar o contato com o ambiente escolar, manifestaria tais problemas. Souza (1997, p.23) ainda argumenta, que estes dados nos levam a questionar a qualidade ou nível de formação de professores e especialistas em educação, pois “a formação recebida acrescida dos desafios enfrentados na prática docente diária enfatizam as explicações psicológicas aos problemas escolares”.

Facci (2007) descreveu as condições reais de vida de um estudante que ainda não estava alfabetizado e era acompanhado em uma atividade de estágio em psicologia escolar, a autora relatou e analisou a situação de exclusão social em que vivia o menino, considerando as contradições de nossa sociedade e alertou o quanto as concepções que naturalizam os problemas sociais apresentam-se nos diagnósticos das crianças com dificuldades escolares. Facci (2007, p. 137) reitera que:

Poderíamos justificar o não aprendizado alegando que o aluno morava na periferia, tinha pais analfabetos, vinha sujo para a escola porque não tomava banho e não tinha acesso a livros, revistas ou outros materiais que pudessem lembrar a vida escolar. Essa seria a opção por um caminho já bastante trilhado [de culpabilização da própria criança].

No entanto, a autora esclarece que torna-se importante tomar um outro caminho, qual seja

[...] convidar os leitores para pensar um pouco na importância da escola para o desenvolvimento psicológico dos alunos, considerado o trabalho do professor no processo ensino-aprendizagem para além de paradigmas ideológicos que naturalizam questões que são produzidas nas relações sociais (FACCI, 2007, p. 137).

A reflexão de Facci (2007), ilustra as condições concretas de vida de muitas crianças matriculadas nas escolas públicas brasileiras, que não conseguem ou apresentam dificuldades para se apropriar de forma qualitativa dos conteúdos escolares e por conta disso, acabam sendo objeto de estigmatização como "crianças problema".

Machado e Souza (1997) verificaram que as queixas escolares geralmente decorrem de crianças consideradas "problema" e que apresentam dificuldade para aprender. São crianças que frequentam a escola pública e pertencem a famílias de classes sociais mais pobres. Os problemas de aprendizagem geralmente são atribuídos a causas orgânicas, intelectuais ou psíquicas, como salientamos anteriormente.

Uma particularidade relevante nas queixas escolares, apontada por Souza (1997), baseada em pesquisas que abordam o tema, é de que a maioria dos encaminhamentos para avaliação psicológica envolve uma questão de gênero, os meninos são mais encaminhados do que as meninas. Este fato nos faz pensar nas condições dos meninos na escola pública e o que leva os professores e demais profissionais da escola a identificarem mais problemas ou dificuldades nos representantes do gênero masculino. Ressaltamos que a sala de aula da escola pesquisada era composta em sua maioria por meninos, sendo que apenas três alunas eram do sexo feminino, assim verificamos que esta particularidade apontada por Souza (1997) na década de 1990 ainda se faz presente nas queixas escolares.

A autora também ressalta que os professores e a coordenação da escola com frequência manifestam o medo, ou receio de que os estudantes se tornem marginais no futuro. Por conta desse receio, acabam por exigir ações que denotem melhoria do seu comportamento e nesse sentido, cobram submissão e obediências as regras. Tais situações escolares acabam por justificar, de certa forma, o elevado número de encaminhamentos de meninos para especialistas, como psicólogos e psiquiatras (SOUZA, 1997).

Assim, Souza (1997, 2010) ressalta que as queixas psicológicas que ocorrem com maior frequência na escola, não se manifestam nas crianças devido a questões emocionais naturais, mas sim, resultado de uma síntese de muitos fatores relacionados às dificuldades que se apresentam durante o processo de escolarização. Podemos compreender, portanto, que as

queixas estão relacionadas às dificuldades da escola em administrar as dificuldades vividas pelos alunos, especialmente aqueles que fogem as normas padrão da instituição escolar.

Neste sentido, Franco (2009) e Meira (2003) consideram a queixa escolar como uma síntese de muitas relações, que só poderão ser superadas a partir de uma atuação consciente e comprometida, com a participação de todos os envolvidos em sua constituição. Para alcançar esta atuação consciente, consideramos fundamental um trabalho de formação dirigido aos sujeitos da escola, especialmente aos professores, para possibilitar as reflexões que levem a superação do discurso biologizante e demais concepções reduzidas a respeito da queixa escolar.

Patto (1990) faz uma análise acerca dos mecanismos escolares e seus efeitos na subjetividade dos estudantes e destaca que não se deve desconsiderar, ou negar que possam existir conflitos psíquicos vividos pelas crianças, no entanto, deve-se considerar que tudo que acontece na escola, nas relações interpessoais, pode modificar, ou reforçar esses conflitos. A afirmação da autora nos permite compreender que os alunos ao vivenciarem dificuldades acabam por desenvolver formas variadas de pensar, sentir e agir diante dessas situações e de relacionarem-se com a escola, professores e seus pares.

Souza (1997, p. 26) afirmou que as relações escolares e as dificuldades delas decorrentes, podem criar e recriar “inúmeras outras situações desafiadoras, aversivas ou violentas” e, nesse sentido, há que se compreender as crianças diante desse processo, sem culpabilizá-las ou patologizá-las sem a devida análise histórica de sua situação na escola.

Segundo Patto (1990, p.296) mesmo ao identificarmos uma psicodinâmica familiar que dificulta o bom rendimento escolar do aluno

não se pode entender o comportamento escolar de uma criança sem levar em conta a maneira como a escola se relaciona com sua subjetividade. Não basta dizer que a criança vem para a escola presa de angústias predominantemente esquizo-paranóides ou depressivas decorrentes das relações familiares.

Para a autora, mesmo nos casos evidentes "é preciso levar em conta a natureza da experiência escolar e suas relações com os temores com os quais a criança pode ter chegado à escola" (PATTO, 1990, p.296), pois estas experiências não passam despercebidas pela vida da criança e, possivelmente, marcam a sua subjetividade, situação que deve ser considerada ao

nos depararmos com as dificuldades vividas pela criança e a queixa escolar produzida acerca dela.

Diante da forma reducionista que tem sido compreendida a queixa escolar, Patto (1990, 2000) realizou críticas dirigidas aos psicólogos que utilizavam testes para mensurar a inteligência dos estudantes e para avaliar os aspectos emocionais, desconsiderando os elementos envolvidos no processo de escolarização. Souza (1997) ao analisar as conclusões de psicodiagnósticos, verificou que todas encaminhavam os pais para realizarem orientação familiar e a criança para psicoterapia; nenhuma das conclusões oferecia orientações ou estratégias para os professores ou para a escola no sentido de atenderem as necessidades e dificuldades dos estudantes.

Patto (1990) constatou que os laudos psicológicos têm um efeito de “sela destinos”, por serem reconhecidos pelos professores como um documento definitivo, que legitima as causas das dificuldades escolares explicando-as a partir de um problema psíquico. Souza (1997, p.26) conclui que as "conseqüências da utilização desse instrumento na escola são as mais diversas, mas, em geral, todas elas contrárias ao fortalecimento do aprendizado e reforçadoras da estigmatização já sofrida pelas crianças na escola".

Souza (1997, p. 28) ao analisar a forma como os psicólogos tem atendido a queixa escolar, revela a utilização de um modelo teórico que carrega uma concepção que compreende a queixa como um problema individual, pertencente a criança. Essa interpretação, segundo a autora, "não considera aquilo que se passa na escola, analisando as dificuldades do processo de escolarização como dificuldades de aprendizagem cujas causas são de caráter estritamente psicológico". Souza (1997) ressalta ainda as conseqüências do predomínio deste modelo clínico, pois reduzir as causas da queixa escolar aos aspectos emocionais deixa reflexos, ou efeitos nos professores, compromete sua atuação pedagógica e influencia na sua forma de compreender os problemas de aprendizagem.

Souza(1997, p. 32) acrescenta que a adesão dos psicólogos ao modelo psicologizante ou medicalizante é um fato e "reflexo de uma visão de mundo que explica a realidade a partir de estruturas psíquicas e nega as influências e /ou determinações das relações institucionais e sociais sobre o psiquismo", fato que encobre as arbitrariedades e os estereótipos dirigidos às crianças das classes populares, as quais, na maioria das vezes, são vítimas no processo educacional e social.

Facci (2007) ressalta que o problema do fracasso escolar assola nosso país e por isso não devemos ficar alheios. O fracasso escolar se manifesta pela exclusão, abandono e reprovação, que são submetidos os estudantes. Para a autora o não acesso ao conhecimento perpetua-se cotidianamente e tem impedido ou dificultado que crianças e jovens compreendam a realidade e participem de forma crítica na sociedade. Os estudantes que não estão se apropriando do conhecimento, por diversos motivos, ficam colocados à margem da sociedade e acabam “introjetando um fracasso que não é seu” (FACCI, 2007, p. 150).

Machado e Souza (1997, p. 38) alertam para fazermos reflexões a respeito das condições das crianças na escola pública, destacando a importância de avançarmos ao questionamento sobre os motivos da não aprendizagem dos alunos e questionar ainda, como as relações de aprendizagem e os diagnósticos produzem a subjetividade desses alunos.

A partir do que temos acompanhado pelos estudos a respeito da queixa escolar e de nosso trabalho na escola pública, constatamos que devemos refletir sobre o que acontece nas relações no interior das escolas e sobre os aspectos que envolvem a organização e planejamento do ensino feito pelo professor, assim como as estratégias utilizadas, a forma como os conteúdos são disponibilizados aos estudantes. Enfim, precisamos refletir acerca das condições objetivas envolvidas no trabalho do professor e da escola pública.

Nesse sentido, segundo Machado e Souza (1997, p.38) “deve-se buscar o funcionamento, devolvendo-se com isso à história aquilo cuja existência naturalizamos”.

Toda esta realidade exposta acerca das queixas escolares e do exagero de diagnósticos afirmando que tantos estudantes apresentam problemas de aprendizagem, transtornos, deficiência intelectual, comportamentos inadequados, indisciplinados, desatentos, agressivos, foi pesquisada por Collares e Moysés (1996) e evidenciou “a existência de uma ampla rede de preconceitos firmemente arraigados entre profissionais da educação e da saúde em relação aos alunos e suas famílias, especialmente os pobres e negros” (MEIRA, 2011, p.123). A autora alerta que não são apenas as crianças pobres e negras que sofrem preconceito nas escolas e complementa

As práticas de exclusão têm se voltado também para outros grupos nas escolas públicas e privadas: os homossexuais, os gordos, os muito magros, os que não se vestem com as roupas da moda, os tímidos etc. Enfim, todos aqueles que de algum modo não correspondem aos modelos tidos como ideais e que, por isso, são considerados diferentes ou inferiores (MEIRA, 2011, p. 123).

É interessante e preocupante perceber que desde a década de 1990 os fenômenos do fracasso escolar e da medicalização têm caminhado juntos, conforme podemos identificar na citação de Collares e Moysés (1994, p.26) abaixo:

A Educação, assim como todas as áreas sociais, vem sendo medicalizada em grande velocidade, destacando-se o fracasso escolar e seu reverso, a aprendizagem, como objetos essenciais desse processo. A aprendizagem e a não-aprendizagem sempre são relatadas como algo individual, inerente ao aluno, um elemento meio mágico, ao qual o professor não tem acesso - portanto, também não tem responsabilidade. Ante índices de 50, 70% de fracasso entre os alunos matriculados na 1ª série da Rede Pública de Ensino brasileira, o diagnóstico é centrado no aluno, chegando no máximo até sua família; a instituição escolar, a política educacional raramente são questionadas no cotidiano da Escola. Aparentemente, o processo ensino-aprendizagem iria muito bem, não fossem os problemas existentes nos que aprendem.

Asbhar (2012) ressalta a reedição das queixas escolares baseadas no modelo organicista, nas quais são enfatizados os aspectos biológicos, que verificamos atualmente nas explicações dos diagnósticos de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH). Mesmo após as críticas feitas por Patto (1984), Souza (1997, 2010), Collares e Moysés (1994, 2013) e outros autores, a respeito da psicologização e biologização das queixas escolares, sabemos que atualmente tem elevado o número de queixas de estudantes com supostos problemas de aprendizagem, prática que vem aumentando o número de estudantes encaminhados para obterem diagnóstico que explique cientificamente, como afirmou Asbahr (2012), por laudos de especialistas, a exclusão do aluno da apropriação qualitativa do conhecimento. Segundo a autora:

Professores, coordenadores e demais profissionais da educação anseiam por um 'lugar' que possam encaminhar seus alunos para que os mesmos sejam avaliados 'psicologicamente'. Anseiam por um laudo revelador do porquê tal aluno não aprende (ASBAHR, 2012, p.94).

No início deste capítulo expomos que o discurso médico entrou na educação e levou sua forma de pensar calcada em base organicista ou biológica. Assim os professores incorporaram alguns conhecimentos desta área e diante de dificuldades tais como problemas na formação inicial e continuada, dificuldades no cotidiano escolar, cobranças das Secretarias de educação, dentre outras, acabam por atribuir as causas dos problemas dos estudantes a fatores orgânicos, emocionais e comportamentais que colocam no indivíduo as causas de suas dificuldades.

Collares e Moysés (1994) pesquisam esta problemática e afirmam



O espaço escolar, voltado para a aprendizagem, para a normalidade, para o saudável, transforma-se em espaço clínico, voltado para os erros e distúrbios. Sem qualquer melhoria dos índices de fracasso escolar... Porém, se as crianças continuam não aprendendo, a isto agrega-se, em taxas alarmantes, a incorporação da doença... uma doença inexistente... (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 31).

Neste artigo as autoras fazem uma retrospectiva, analisando as formas como a medicina, durante décadas, explicou as dificuldades de aprendizagem dos estudantes e difundiu concepções sobre o comportamento humano, calcadas em bases biológicas que continuam presentes na atualidade. Patto (1991) foi pioneira nestes estudos que apontaram o quanto as explicações da medicina a respeito dos problemas de aprendizagem adentraram o campo educacional, como exemplo a teoria de que crianças pobres são desnutridas e por isso apresentam dificuldades para aprender.

Estas concepções levam os profissionais da escola a encaminharem os estudantes para avaliação em especialistas, como destacamos anteriormente, seja por padrões de comportamento ou por desempenho cognitivo. Collares e Moysés (1994, p.29) alertam que

A patologização da aprendizagem constitui um processo em expansão, que se dissemina rapidamente, com grande aceitação geral. Os pais das crianças reagem a seus resultados como se a uma fatalidade. Para os professores, representa um desviador de responsabilidades - "Eu faço o que posso, mas eles não aprendem.". A instituição escolar, parte integrante do sistema sociopolítico, legitima suas ações e suas não-ações, pois o problema decorreria de doenças que impedem a criança de aprender.

Os encaminhamentos de estudantes para avaliação em especialistas, como neurologistas, psicólogos e outros profissionais, tem contribuído com o processo de medicalização, pois a maioria das crianças sai dos consultórios com a prescrição de tratamento medicamentoso. Segundo Collares e Moysés (1994, 2001, 2011) e Meira (2012) o termo medicalização se refere ao processo de reduzir situações de ordem política e social em questões médicas. Tenta-se encontrar as causas dos conflitos e dificuldades existenciais da vida cotidiana, no campo da medicina. As autoras afirmam

Esse processo de medicalização ocorre em escala crescente nas sociedades ocidentais e, na maior parte das vezes, representa a pura biologização de conflitos sociais. Como elemento final comum recorre-se ao reducionismo biológico, segundo o qual a situação de vida e o destino de indivíduos e grupos poderiam ser explicados por - e reduzidos a - características individuais. (COLLARES; MOYSÉS, 1997, p.26)

Meira (2011) ressaltou que as explicações biológicas para os fenômenos sociais ainda continuam muito presentes no contexto escolar, mesmo após resultados de estudos expondo as conseqüências destas ações para o desenvolvimento dos estudantes. E idit e

Tuleski (2007) evidenciaram que muitas crianças têm recebido diagnósticos e têm sido medicadas devido a hiperatividade ou desatenção cada vez mais precocemente. As autoras destacam que este transtorno se apresenta como uma forma de justificar o fracasso escolar “de um número expressivo de crianças, atribuindo-lhes a responsabilidade pelo não-aprender e isentando de qualquer análise o contexto escolar e social onde estão inseridas” (EIDIT; TULESCKI 2007, p.233).

Collares e Moysés (1994, p. 29) fazem o alerta para a grave situação dos estudantes diante da patologização, pois a criança incorpora este estigma, introjeta os rótulos que lhe são atribuídos. “Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com conseqüências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico/rótulo estabelecidos”. As autoras ressaltam que estas patologias não têm definição clara, objetiva, os critérios diagnósticos são imprecisos e por isso, tem levado profissionais a concluir diagnósticos equivocados.

Os professores também sofrem efeitos destas práticas, pois se sentem cada vez menos preparados para lidar com estudantes portadores de supostas patologias e recorrem a explicações oriundas da neuropsiquiatria, neuropsicologia e neuropedagogia, disciplinas que, na maioria das vezes, baseiam-se em visões organicistas que não consideram o processo educativo como fator de desenvolvimento. A conseqüência deste movimento clínico no espaço escolar é o esvaziamento da especificidade da escola. Como afirmam Collares e Moysés (1994, p. 31) “uma instituição social em que seus atores - os profissionais da Educação-, rebaixados na escala social, com salários aviltantes, sentindo-se incapazes, expropriados de seu saber, estão prontos a delegar seu espaço, prontos a submeterem-se a uma nova ordem”; a escola torna-se o espaço da psicopatologização das crianças e jovens e, conseqüentemente, grande difusora da culpabilização desses sujeitos pelas dificuldades de aprendizagem.

As conseqüências da medicalização da educação são graves e ela estende-se a vida das crianças e causa efeitos negativos na sua subjetividade.

Além de não termos ainda conhecimento dos efeitos em longo prazo do uso contínuo do metilfenidato (Ritalina e Concerta) e outras medicações usadas pelos estudantes, cuja utilização, na verdade, encobre as dificuldades ao invés de explicitá-las para se pensar na sua solução. Sobre a medicalização do campo educacional destacamos que esse fenômeno

[...] assumiu, e ainda assume diversas faces no passado recente, alicerçando preconceitos racistas sobre a inferioridade dos negros e do povo brasileiro, porque mestiço;posteriormente, a inferioridade intelectual da classe trabalhadora foi pretensamente explicada pelo estereótipo do Jeca Tatu, produzido pela união de desnutrição, verminose, anemia... Preconceitos, nada mais que preconceitos travestidos de ciência (COLLARES; MOYSÉS, 2011, p. 136).

As disfunções neurológicas são atualmente as explicações mais utilizadas para os problemas de aprendizagem, verifica-se um predomínio do discurso medicalizante e as patologias mais difundidas por neurologistas, psicólogos e outros profissionais são o TDAH e a Dislexia, dentre outras. Santos e Leonardo (2014), Souza (2010), Meira (2011), Collares e Moysés (2011), ressaltam esta tendência e afirmam que crianças ao apresentarem comportamentos vistos pelos profissionais da escola, ou por especialistas como inadequados, recebem o diagnóstico de TDAH.

Segundo a classificação e definição do DSM V – Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais, o TDAH caracteriza-se pela manifestação de comportamento impulsivo, hiperativo e desatento, classificado como um transtorno do neurodesenvolvimento e pode se manifestar em três tipos: predominantemente hiperativo-impulsivo, predominantemente desatento e a forma combinada. Collares e Moysés (1994), Meira (2011) questionam a existência do TDAH, isso por falta de comprovação científica e devido aos critérios diagnósticos serem vagos e imprecisos.

Temos verificado em estudos e no trabalho realizado em visitas nas escolas públicas, que o número de estudantes diagnosticados ultrapassa o índice de incidência de 3% a 7% das crianças em idade escolar, apontados por Cypel (2003), destacado por Santos e Leonardo (2014). Segundo Cypeç (2003) em uma escola com 200 alunos matriculados, 6 a 14 terão o quadro de sintomas do TDAH. A atuação na escola pública nos tem revelado um quadro bastante preocupante, pois este índice de alunos com o TDAH esperado para o total de alunos da escola é encontrado dentro das salas de aula.

Descrever as condições dos estudantes da escola pública brasileira, expondo os problemas das queixas escolares, e por meio de estudos já realizados, alertamos a respeito da exclusão que muitos estudantes têm sofrido, mesmo estando inseridos nas escolas. Esta “exclusão dos incluídos”, denominada por Meira (2011) é grave e precisa ser discutida, não apenas com intuito de denunciá-la, mas de buscar alternativas de enfrentamento, para que possamos realizar o real projeto da escola pública, o de ensinar a todos. Ressaltamos que ao falarmos dos problemas de aprendizagem e das queixas produzidas nas relações escolares, não

desconsideramos a existência de estudantes que possuem problemas orgânicos, comprometimentos intelectuais e cognitivos que dificultam a apropriação de conteúdos, no entanto, alertamos o quanto a queixa escolar e os respectivos diagnósticos tem ocorrido de forma indiscriminada, imprimindo sobre as crianças psicopatologias cujas origens são sociais.

Desta forma aqueles que são diagnosticados como portadores de transtornos de aprendizagem são submetidos a tratamentos medicamentosos psicotrópicos, na maioria das vezes, sem necessidade, ou seja, crianças e jovens em idade escolar, sem comprometimentos orgânicos ou neurológicos, são tratados como portadores de doenças neurológicas e/ou psiquiátricas, ainda que não comprovadas cientificamente.

No entanto, identificamos em nossas observações na escola, que a profecia auto-realizadora que encontra-se impressa nos diagnósticos se confirma, sobretudo porque a crença nos critérios médicos em que o diagnóstico é baseado e, simultaneamente, a crença na legitimidade científica que o acompanha, quando incorporada pelos sujeitos, tornam-se realidade em suas vidas, sendo que muitos respondem na escola, de acordo com as características impressas no seu diagnóstico e, assim, se reconhecem como "sujeitos-problema".

Alertamos o quanto a banalização e excesso de diagnósticos e a “epidemia” de transtornos neurológicos tem ocorrido no contexto escolar, situação que alimenta psicopatologização do processo educacional e retira do professor o seu papel principal, qual seja, ensinar os estudantes utilizando os conhecimentos da pedagogia, psicologia e outras ciências educacionais que podem contribuir para a elaboração e organização de práticas que possibilitem o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Consideramos importante destacar, que mesmo na comprovação da existência de problemas orgânicos ou déficits neurológicos, o trabalho educativo pode e deve ser desenvolvido, tendo em vista que é o professor o sujeito preparado para lidar com o ensino de crianças com ou sem deficiências pois, como afirma a teoria Vigotskiana, a criança nasce com a capacidade ilimitada de aprender e acreditamos que o professor é o sujeito imprescindível nesse processo.

Ressaltamos que ao abordar as condições dos estudantes na escola, ao mesmo tempo, abordamos alguns aspectos que ocorrem nas relações entre os estudantes e os professores no

que se refere a produção das queixas escolares, o aumento no encaminhamento de estudantes para avaliação diagnóstica, o fenômeno da patologização e medicalização dos processos educacionais, estudados por Souza (2007,2010), Franco (2009). Apresentamos também resultados de pesquisas que apontam a existência de preconceitos, discriminação, falta de percepção dos professores como participantes do processo ensino/aprendizagem, se excluindo deste campo de produção das queixas escolares. Destacamos que ao fazer esta análise, não estamos culpabilizando os professores ou demais profissionais da escola, pois se fizermos isso estaríamos apenas alimentado uma “rede” de culpados, os estudantes, os professores, as famílias, os psicólogos. Apenas apontar e culpar não possibilita avançar, não possibilita que ocorram mudanças. Expomos toda esta problemática para ilustrar como os professores, e gestores das escolas estão imersos no cotidiano, repleto de problemas e dificuldades e por isso, mergulhados no cotidiano escolar, não conseguem refletir criticamente acerca destes problemas, e na tentativa de resolvê-los, se apoiam nos discursos e crenças que invadiram o campo educacional, com promessas de tratamentos quase milagrosos, como vemos nas bulas e manuais que tratam o TDAH, Dislexia e outros transtornos que estão em evidência na atualidade, como afirmam Meira (2011), Collares e Moysés (2011) e Asbahr (2012).

Verificamos que os preconceitos e algumas concepções estão tão enraizados no imaginário educacional, que os professores não conseguem refletir criticamente a respeito da veracidade de seus conteúdos, e assim, acabam naturalizando os problemas, como no caso das teorias sobre as conseqüências da desnutrição, teoria da carência cultural e sobre os “bloqueios” emocionais, que foram tão enfatizados pela psicologia. O trabalho na escola pública nos tem mostrado que o cotidiano escolar não favorece o processo de formação do professor, pois as exigências burocráticas e limitações quanto ao tempo, distanciam o professor de momentos de estudo e reflexão crítica. Meira (2011, p. 122) ao analisar esta realidade se apóia em Heller (1989) e afirma

[...] a vida cotidiana é constituída por hábitos e costumes que são determinados pelos valores presentes na cultura e sobre os quais os indivíduos não costumam refletir de forma mais profunda. Por esse motivo, predominam estruturas de pensamento espontâneas, pouco elaboradas, as quais fundamentam os juízos provisórios que construímos sobre pessoas e acontecimentos. Esses juízos muitas vezes não se confirmam e acabam sendo revistos. O preconceito se constitui em situações nas quais um juízo provisório é mantido mesmo quando não pode ser confirmado com base em dados ou argumentos racionais. Trata-se de um conceito antecipado, formado sem reflexão crítica e baseado em falsos julgamentos de valor.

Enfim, o que vemos se repetindo nas escolas, é a reprodução de preconceitos, concepções e práticas que precisam ser refletidas, para que a escola pública possa avançar e

conseguir desenvolver seu papel social, proporcionando aos estudantes melhores condições de convivência e de aprendizagem que promovam o desenvolvimento de suas potencialidades.

No capítulo seguinte iremos descrever de forma breve, os aspectos históricos da atuação da psicologia no campo educacional, relacionando com acontecimentos da história da educação no Brasil, posteriormente, apresentando as possibilidades de atuação do psicólogo e da equipe interdisciplinar na educação em uma perspectiva crítica, realizando um processo de intervenção de natureza histórico-cultural na escola, com objetivo de possibilitar a construção de um espaço de ação, reflexão e ação dentro da escola pública.

### **3 POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO E DA EQUIPE INTERDISCIPLINAR NA EDUCAÇÃO EM UMA PERSPECTIVA CRÍTICA**

*A participação da Psicologia na discussão das contradições, conflitos e paradoxos do sistema escolar hoje vigente é, portanto, vital no momento em que se encontra a escola brasileira, sob o risco de continuarmos formando gerações de excluídos, de crianças e jovens que, por não se apropriarem ativamente do conhecimento socialmente produzido, estarão a mercê do processo de produção capitalista. (NENEVE; SOUZA, 2006).*

#### **3.1 Uma breve história da Psicologia da Educação e suas relações com a história do Brasil**

Nos capítulos anteriores contextualizamos a escola pública e abordamos alguns problemas que esta instituição tem enfrentado, descrevemos as condições das crianças que estudam na escola pública e o excesso de diagnósticos e medicamentos a que estão sendo submetidos os estudantes que apresentam supostas dificuldades no processo ensino-aprendizagem.

Diante da realidade caótica que apresentamos no capítulo anterior, discutiremos as possibilidades de atuação do psicólogo e de uma equipe interdisciplinar na educação em uma perspectiva crítica, com objetivo de desenvolver junto aos profissionais da escola estratégias para o enfrentamento dos problemas cotidianos.

Neste capítulo discutiremos a necessidade de ruptura com modelo clínico de atuação e apresentaremos as possibilidades de atuação no espaço escolar com base em uma perspectiva crítica e respaldada nos pressupostos da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano.

Iniciaremos esta exposição realizando um breve resgate histórico-crítico do papel do psicólogo na educação, pois esta análise permite-nos compreender concepções e práticas baseadas no modelo psicologizante e biologizante difundidas no início da atuação da psicologia na educação e que ainda encontram-se presentes no cotidiano das escolas. Patto (2003, p.30) afirma a importância de nos voltarmos para a história do fenômeno

História é unidade de passado, presente e futuro. Para entendermos o presente, é preciso ir em busca de sua constituição histórica. Para pensar o seu futuro é preciso conhecer seu passado e seu presente, sobretudo em busca da identificação dos problemas que terão de ser enfrentados.

Patto (1987) no livro intitulado “Psicologia e Ideologia: uma introdução à psicologia escolar” realiza um estudo histórico da construção da Psicologia e da história do Brasil, destacando os pontos de congruências entre estas duas histórias. A autora dividiu a trajetória da Psicologia em três períodos. O primeiro período de 1906 a 1930, durante a Primeira República, no qual a economia estava organizada pelo modelo de agro-exportação, quando a maioria populacional não frequentava a escola e era analfabeta. A Psicologia era praticada em laboratórios com alguns estudantes e não era dirigida a população escolar. O segundo período ocorreu de 1930 até a década de 1960, no qual o processo urbano-industrial capitalista se fortaleceu, “no bojo da ideologia nacional-desenvolvimentista”, segundo Patto (1991, p. 76), surge a necessidade de qualificação de uma parte da população para o trabalho, o que se caracterizou pela prática do diagnóstico e do tratamento escolar. Patto (1991, p.76) acrescenta

[...] procurando a seleção dos “mais aptos”, seja ao ingresso na escola, seja ao progresso nos estudos, seja aos diferentes níveis educacionais e atividades profissionais; vale-se, como instrumento básico, dos testes psicológicos; tal atividade, no entanto, não se dá em larga escala, registrando-se ao âmbito das crianças encaminhadas às clínicas do Estado e do município, à avaliação da prontidão e do nível intelectual (às vezes na própria escola, através de aplicações coletivas) [...]

No terceiro período, com o modelo econômico de internacionalização do mercado interno em vigência, Patto (1991) destaca que as necessidades de qualificação de mão-de-obra e mudanças na orientação da educação, fazem com que a Psicologia seja praticada nas escolas de forma ofensiva, atingindo significativamente a população.

Viotto Filho (2012, p.02) ressalta que “a relação da Psicologia com a Educação foi permeada por acertos e desacertos, aproximações e conflitos tendo sido objeto de polêmicas no cenário acadêmico brasileiro”. Patto (2003, p. 30) destaca que a história da Psicologia no Brasil faz parte da própria história brasileira. A autora explica que a Psicologia possui um “enraizamento socio-político” relacionado com o lema “ordem e progresso”, nascido durante a Primeira República e instalada sem a participação do povo, no período de 1889 à 1930.

Segundo Patto (1997), a psicologia foi difundida em nosso país nos cursos de medicina, nos quais foram realizadas teses de conclusão de curso com temas relacionados à psicologia, que segundo a autora, baseavam-se em concepções racistas e preconceituosas a respeito da população brasileira. Nessa direção, tanto a Psiquiatria quanto a Psicologia conquistaram espaço nos estudos sobre doenças mentais e originou-se um movimento que buscava realizar higiene mental nas escolas. Da fusão entre a forma como a medicina e a psicanálise entendiam os distúrbios psíquicos resultou no movimento internacional de higiene mental. No Brasil este movimento se fez mais presente a partir dos anos 1930. Patto (1991, p. 78) descreve a trajetória dos “médicos-psicólogos”, que partiram dos hospitais psiquiátricos, clínicas, para equipes de inspeção escolar, até chegarem às secretarias de educação, coordenando equipes multidisciplinares de atendimento ao escolar.

Patto (2003, p.31) ressalta o contexto histórico que precedeu a emergência desses discursos científicos

Com o fim da escravidão e com a imigração estrangeira como forma de suprir as necessidades de mão de obra, grande número de pessoas convergiu para os centros urbanos e valeu-se de várias estratégias de sobrevivência, o que criou uma situação assustadora que os intelectuais da burguesia chamaram de “caos urbano”. O medo de insurreições, de movimentos populares reivindicatórios, que sempre esteve presente na classe dominante, desde os tempos da escravidão, fora acentuado pelas teorias raciais, para as quais o povo brasileiro era degredado e degenerado, porque mestiço.

A autora destaca que no período da primeira república, a medicina e a psicologia começaram atuar na educação, com intuito de formar “cidadãos exemplares”, considerados normais para os critérios estabelecidos pelos profissionais da medicina e Psicologia. “Normal é quem trabalha e obedece. Normal é quem não protesta, não reivindica e colabora com a ordem estabelecida”, como destacou Patto, (2003, p.32), todo comportamento que fosse diferente dos padrões estabelecidos, era considerado uma patologia. A autora ainda complementa



A Psicologia vai nesse contexto sendo construída no Brasil a qual se dispõe a avaliar aptidões e selecionar quem merece e quem não merece um lugar no sistema regular de ensino, o qual designará os destinados a mandar (quem será preparado para ser a elite dirigente) e os talhados para a obediência. Quem desempenhará o trabalho intelectual e quem se ocupará do trabalho braçal (PATTO, 2003, p.32).

Patto (2003) aponta que o surgimento da psicologia escolar ocorreu de forma simultânea às origens da psicologia científica. Ela nasce a partir da demanda de elaborar instrumentos e conhecimentos científicos capazes de mensurar a subjetividade dos indivíduos e assim, garantir a adaptação destes indivíduos às regras sociais. A psicologia “deixa clara sua finalidade de adaptação, levada a cabo através da seleção e orientação no trabalho e na escola” (PATTO, 2003, p.96).

Para a autora a análise da história da Psicologia comprova que ela não foi difundida no Brasil com neutralidade, mas com o objetivo de servir aos interesses da classe dominante.

Viotto Filho (2012), baseado nos estudos de Antunes (1999) analisa o contexto histórico-social que favoreceu o encontro entre a Psicologia e a Pedagogia no meio educacional nas primeiras décadas do século XX em que a psicologia torna-se a ciência de apoio a Pedagogia, uma vez que o Brasil rumava para um processo de massiva industrialização. Nesse movimento necessita-se capacitar a população para as atividades relativas à produção industrial, através do acesso à leitura, à escrita e aos cálculos matemáticos. A Psicologia por sua vez, encontra amplo terreno para desenvolver-se no plano da organização do trabalho, do atendimento clínico, assim como nos serviços de orientação infantil.

Viotto Filho (2012) e Antunes (1999) destacam que esses fatos históricos levaram ao surgimento dos primeiros psicólogos educacionais no Brasil. Neste período as teorias pedagógicas, como o escolanovismo, se dedicavam a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e diante desse contexto a psicologia se tornou “[...] exigência vital para a Educação, principalmente na vertente escolanovista, pois deveria ser capaz de fornecer muitos dos subsídios teóricos e todo um arsenal técnico para instrumentalizar a ação educativa [...]” (ANTUNES, 1999, p.72).

Libâneo (1991) analisou de forma crítica a atuação da Psicologia na educação e as relações entre ambas e destacou que a Psicologia plantou na educação as concepções de que as causas das manifestações comportamentais decorrem de processos internos, ou seja, de emoções, idéias e sentimentos particulares ao indivíduo, desconsiderando a natureza histórico-social do homem. Na opinião do autor, a partir dessas concepções derivaram os

princípios do movimento da Escola Nova, caracterizado pelo individualismo. Viotto Filho (2012, p. 07) considerando as afirmações de Bock (1999) ressalta

Em suma, a Psicologia, ao valorizar a criança como dotada de personalidade livre e autônoma, ao enfatizar suas necessidades e interesses espontâneos, cria o fenômeno da psicologização das situações escolares. Seus profissionais o expressam, principalmente, ao explicar os comportamentos das crianças na escola através de termos como inibição, bloqueio emocional, imaturidade psicológica, instinto agressivo, desvio de personalidade, dentre outros “rótulos científicos”, concretizando a naturalização dos fenômenos educacionais.

Antunes (1999) afirma que a Psicologia conquistou seu lugar na educação e consolidou sua condição como ciência pelo movimento escolanovista. Maluf (1992), Meira (2000) destacam que a Psicologia Educacional no início de século XX se constituiu com objetivos de estudar e formar conhecimentos relativos a temas da educação escolar.

As primeiras atribuições dos psicólogos nos sistemas de ensino, tanto no Brasil, quanto em outros países, como a França e Estados Unidos, foi a de medir e classificar estudantes quanto às aptidões e capacidades de aprendizagem. A tarefa mais realizada pelos psicólogos escolares no início da década de 1960, como ressaltou Patto (2003), foi a aplicação de testes de inteligência ou a realização de diagnósticos psicológicos. Alguns psicólogos faziam psicoterapia no interior das escolas e outros desenvolviam programas preventivos, dirigidos a professores, familiares, calcados em concepções adaptacionistas de saúde mental.

Patto (2003, p.33) ressalta que a Psicologia e a Pedagogia foram convocadas para elaborar conhecimentos e colaborar com um ensino escolar baseado no princípio taylorista, “estruturado sob a égide da eficiência, da rapidez, da produção em série de alunos perfeitamente adaptados aos diferentes lugares que lhe serão destinados na realidade social”. Esse processo de seleção reforçou e justificou cientificamente, a naturalização das desigualdades entre as pessoas, atribuindo explicações ideológicas, como as diferenças biológicas, psicológicas ou intelectuais, para as diferenças que são criadas a partir das diferenças sociais, oriundas de uma sociedade dividida em classes.

A Pedagogia e a Psicologia ao reforçarem, em nome da ciência, que as posições sociais eram distribuídas pelo mérito de cada indivíduo, promoveram a idéia de que existia igualdade de oportunidades, no entanto, Patto (2003) ressalta que as oportunidades nunca foram iguais para todos, sendo que a ciência psicológica, em muitos casos, contribuiu para reforçar situações de culpabilização e patologização do indivíduo.

Para a autora, os problemas comportamentais e de aprendizagem eram explicados como sendo conseqüências do “meio”, especialmente atribuídos ao ambiente familiar, sem a

devida análise histórica e social de tais problemas, prática que favoreceu culpabilização dos sujeitos em detrimento de uma análise das condições objetivas nas quais os mesmos se encontravam. Dos estudos que enfatizavam fatores biológicos, ou hereditários, muitos deles baseados em concepções racistas, as pesquisas passaram a atribuir as causas dos problemas dos estudantes as condições ambientais. Os pesquisadores limitavam suas explicações ao “meio” das crianças, às constelações familiares, a idéia de pais problemas, da vida nas favelas, da vida promíscua e da pobreza (PATTO, 2003).

Os estudos de Patto (1984) evidenciaram que este movimento de centralizar no indivíduo as suas dificuldades, cristalizou concepções racistas e preconceituosas a respeito do comportamento humano. Para a autora "foi no fogo cruzado de preconceitos e estereótipos sociais, cientificamente validados, e do ideal liberal da igualdade de oportunidades que se geraram idéias que interferiram nos rumos da política, da pesquisa e das práticas educacionais" (PATTO, 1984, p.113).

A autora ainda destaca que a aplicação de testes de inteligência (Q.I.) em crianças, tornou-se prática frequente com intuito de classificar as turmas e justificar os baixos rendimentos dos estudantes e nesse sentido, a psicologia calcada em princípios positivistas e psicométricos, assumiu o principal lugar na ciência em relação a avaliação dos comportamentos, habilidades e das dificuldades vividas pelos seres humanos. Patto (2003, p. 33) afirma que “ao realizar essa tarefa num país como o nosso, em que o povo sempre foi zelosamente afastado dos direitos civis, sociais e políticos, os psicólogos acabam servindo à justificação de uma sociedade dividida em que os direitos são desiguais”.

A aplicação de testes psicológicos de nível mental, de habilidades específicas, de prontidão para a aprendizagem, de motivação para a realização, de interesses e de personalidade, a coleta de dados através de roteiros de anamnese clínica, de entrevistas diagnósticas, de roteiros de observação do comportamento, sobretudo no contexto escolar, a realização de pesquisas experimentais, conduzidas em laboratórios, convergiram quase unanimemente para idêntica constatação: os integrantes das “camadas desfavorecidas” são portadores de deficiências perceptivas, motoras, afetivo-emocionais e de linguagem suficientes para explicar seu baixo rendimento nos testes de inteligência e, conseqüentemente, seu fracasso escolar e social (PATTO, 1987, p. 114).

Desta forma, verificamos que neste processo de avaliação e diagnóstico das queixas de problemas comportamentais e de aprendizagem, a Psicologia se consolidou no campo educacional, com forte influência da medicina, com os objetivos de controlar e identificar psicopatologias nos indivíduos. Patto (2003, p.33) ressalta "uma leitura crítica da história da

educação escolar brasileira revela, desde os primórdios, um claro desejo de controle, por meio da educação, dos conflitos de classes", situação presente na psicologia desde a primeira república como salienta a autora e que perdura até os dias atuais.

Baseada nas concepções biologizantes e psicopatologizantes, os psicólogos, na sua maioria, centravam nos estudantes e em suas famílias, os motivos dos problemas escolares, interpretando de forma simplista e reduzida os fenômenos educacionais, desconsiderando as condições históricas e sociais na construção desse processo. Sobre esta prática recorrente da Psicologia, Meira (2002, p. 53) afirma que

O processo de culpabilização do aluno, pela via da patologização dos problemas escolares, tem se fundamentado ao longo de nossa história em variadas abordagens teóricas, que por diferentes caminhos expressam a mesma desconsideração pelas múltiplas determinações da Educação.

As avaliações eram focadas em aspectos imediatos e facilmente identificáveis a partir da observação dos comportamentos dos sujeitos, sem aprofundar na identificação das reais determinações das dificuldades vividas na escola (MEIRA, 2002).

Patto (1984), realizando suas reflexões, destacou um questionamento importante, que o trazemos para este texto: a serviço de quê e de quem estaria a Psicologia Escolar e a prática psicológica calcada nos princípios positivistas e psicopatologizantes?

A invenção da Psicologia acompanha uma necessidade historicamente posta de justificação da desigualdade estrutural e de controle do corpo social com procedimentos compatíveis com a ideologia liberal e a serviço dos que querem reproduzir a ordenação social em vigor porque se beneficiam dela (PATTO, 2003, p.33).

Em seus estudos a autora ressaltou que a atuação do psicólogo escolar não estava favorecendo a melhora nas relações no interior da escola e ressaltou ainda, que a forma como a escola estava organizada, não proporcionava benefícios aos alunos, especialmente, às crianças oriundas das classes mais pobres, principalmente os filhos da classe trabalhadora (PATTO, 2003).

Viotto Filho (2012, p.12) considerando as reflexões sistematizadas por Patto (1987), afirma que a psicologia escolar, ao constituir-se como área de saber e prática voltada à identificação e tratamento dos problemas dos sujeitos, "torna-se uma "psicologia do escolar", a qual atua sobre o sujeito como se este se constituísse desvinculado das questões fundamentais da educação". Para o autor, a crítica a essa forma de "psicologia do escolar", evidencia-se na sua ideologia que está a serviço da classe dominante. Nesse sentido

ideológico, a psicologia do escolar desconsidera as múltiplas determinações presentes no processo educativo e contribui para a construção de processos de culpabilização do indivíduo, assim como para a psicologização dos problemas escolares.

Assim, a história da atuação da Psicologia na educação foi se constituindo em uma prática clínico-psicológica, baseada em fundamentos biologizantes, levando ao cenário que vemos atualmente, no qual nos deparamos com as conseqüências desta atuação ‘psicologizante’ que consolidou-se no interior das escolas. Segundo avaliação de Patto (1984) tal concepção precisa ser superada, pois trata-se de uma psicologia ideológica e a serviço da manutenção dos privilégios da classe dominante.

Viotto Filho (2012, p.10-11) ressalta que a relação entre a Psicologia e a Educação foi muito questionada, sobretudo no final da década de 1970 devido aos seus conhecimentos metodológicos e teóricos baseados em aspectos adaptativos e psicologizantes. O autor afirma que ainda precisam ser formulados conhecimentos teóricos e metodológicos de natureza crítica e transformadora, “para se pensar uma nova forma de compreensão e atuação da Psicologia nas instituições educativas e sua relação com a educação”.

Meira (2000), e Machado (1994) alertam que mesmo com tantas críticas terem sido feitas em relação às práticas de avaliação diagnóstica desenvolvidas pela Psicologia, não tem sido constatadas melhoras sobre os laudos, pois eles desconsideram “a compreensão mais rigorosa sobre o funcionamento das relações e o contexto no qual ocorre a produção de um motivo para o encaminhamento de alunos para atendimento” (MEIRA, 2000, p. 57).

Antunes e Meira (2003) apontam que o campo de atuação educacional apresenta uma diversidade de teorias e concepções a respeito da Educação e da Psicologia Escolar e por isso, mesmo com críticas realizadas sobre os “psicologismos”, muitos profissionais da psicologia continuam atuando no modelo clínico e assim, reproduzindo práticas de culpabilização e patologização dos processos educacionais.

Neste sentido, Patto (2000) faz críticas aos testes psicológicos, pois seus resultados sempre concluem aos alunos submetidos a esses exames, a presença de distúrbios ou deficiências mentais. A autora ainda destaca que a prática diagnóstica causa efeitos diferentes diante das classes sociais a que pertencem as crianças avaliadas, no caso de crianças “da média e da alta burguesia, os procedimentos diagnósticos levarão a psicoterapias, terapias pedagógicas e orientação de pais que visam a adaptá-las a uma escola que realiza os seus

interesses de classe”, diferente do que ocorre com as crianças “ das classes subalternas, ela termina com um laudo que, mais cedo ou mais tarde, justificará a sua exclusão da escola” (PATTO, 2000, p.65).

Com essas práticas, Patto (2000, p. 65) afirma que o preconceito, a exclusão e a desigualdade social encontram justificativas científicas, “com pretensa isenção e objetividade”, tomadas por explicações que desconsideram questões políticas e se encerram no âmbito das diferenças individuais. De acordo com a autora os resultados desses diagnósticos servem apenas para produzir estigmas e reduzir os alunos a coisas portadoras de defeitos na máquina psíquica.

Para Patto (2000) as técnicas utilizadas nas avaliações são características da “Psicologia objetivista”, fundamentadas em testes de inteligência, personalidade e de habilidades sociais, que fragmentam o psiquismo em funções e instâncias. As críticas aos testes de inteligência são voltadas tanto ao seu conteúdo quanto à sua forma de aplicação junto aos escolares. Os conteúdos evidenciam conhecimentos abstratos e com significados diferentes daqueles do contexto da sua família e da própria escola; a forma de aplicação, por sua vez, padroniza as respostas e não considera o processo de elaboração do aluno para a emissão de determinada resposta, fatos que dificultam e muitas vezes impede um bom resultado na realização do teste. A natureza quantitativa dos testes desconsidera o processo de conhecimento que foi construído pelos sujeitos, imprimindo a eles um *score* que se transforma num rótulo de incompetência desses sujeitos.

A autora ainda ressalta outros aspectos que podem interferir durante a testagem, como a motivação do aluno para realizar as atividades, a relação que se estabelece entre o examinador-examinado e os efeitos de um histórico de fracasso escolar. No entanto, a crítica aos testes pode ser ainda mais profunda, pois as técnicas dos exames acabam ditando critérios de normalidade, ou seja, padrões que os alunos avaliados não conseguem se encaixar (PATTO, 2000). A autora ainda afirma que os testes psicológicos se propõem a mensurar e detectar diferenças individuais a partir de uma visão de sociedade dividida em classes, assim, reflete acerca do conteúdo em branco não manifesto nos laudos psicológicos, pois como o discurso ideológico, não diz tudo sobre os alunos avaliados.

Os laudos não abordam as relações autoritárias que se manifestam na escola, não falam da produção de estigma, da exclusão e humilhação que muitos alunos sofrem, do

descaso histórico por parte do Estado pela escola pública, das políticas públicas que sucatearam as escolas, dos salários baixos dos professores, das dificuldades nas relações entre os usuários da escola e a equipe escolar, de salas de aulas que não tem professores fixos, não falam que os resultados alcançados com a aplicação de testes devem ser entendidos a partir da história escolar da criança, e outros fatores histórico-sociais destacados por Patto (2000). A respeito dos laudos, Patto (2000, p. 79) complementa que

A tentativa de preencher esses brancos não corrigiria os “enganos” dos laudos, tornando-se verdadeiros. Tudo isso levado em conta, eles seriam destruídos, baseados que estão na “lógica da lacuna” contida num psicologismo que pressupõe que dificuldades de aprendizagem e de adaptação escolar decorrem de distúrbios físicos ou psíquicos encerrados no indivíduo.

Patto (2000) destaca que o fato da psicologia ter realizado em sua história uma prática limitada, não deve ser visto como algo determinista e fatalista. A autora propõe a revisão das formas de avaliação e tentativas de substituição dos testes, mesmo que esta atitude seja de risco, pois novas práticas podem reforçar os mesmos aspectos já criticados. Completa a reflexão propondo que seja realizado um desvelamento fora da academia, incorporado a atuação profissional baseada em “valores positivos” em busca da humanização do mundo. É nesse sentido que os trabalhos do GEIPEE-thc caminham na escola, com vistas à construção de condições diferenciadas de intervenção junto aos sujeitos da escola, sejam eles gestores, professores, estudantes e seus familiares, vez que é de dentro da escola que devem surgir as possibilidades concretas para a sua transformação e a psicologia, como também a pedagogia, devem atentar para essa proposição, para superar as ideologias presentes na escola, na academia e no próprio conhecimento científico, como aponta Patto (2000), desvelando a realidade para transformá-la.

Ao finalizar nossas reflexões enfatizamos, ao resgatar brevemente a história da Psicologia Escolar no Brasil, que a construção de sua prática, seguia e ainda segue a tendência dos acontecimentos políticos, sociais e econômicos de nosso país. A teoria e a prática psicológica avançaram ao longo do tempo, no entanto, muitas das concepções naturalizantes e idealistas a respeito do desenvolvimento humano ainda estão presentes, sobretudo junto aos professores e gestores das escolas públicas brasileiras, situação que precisa ser enfrentada e, como afirmamos, é somente pela via da prática consciente, permeada por teorias críticas, que os sujeitos participantes da escola, coletivamente, poderão transformar a sua realidade e, obviamente, os psicólogos, pedagogos, assistentes sociais, fonoaudiólogos, terapeutas

ocupacionais e outros profissionais de uma equipe interdisciplinar que se inserem na educação e atuam na escola, fazem parte desse movimento de transformação.

### **3.2 A Psicologia da Educação e a Psicologia Escolar: Princípios ético-políticos**

Após esta breve exposição sobre a história da Psicologia Escolar no Brasil e das conseqüências de sua atuação clínico-psicológica na Educação, se faz necessário apresentar novas possibilidades teóricas e metodológicas a partir da ruptura com concepções naturalizantes sobre o desenvolvimento humano.

Verificamos que para realizar esta tarefa, torna-se fundamental definir o objeto da Psicologia da Educação. Meira (2014) destaca que estudos realizados a partir da década de 1990 redefiniram o objeto de estudo da Psicologia da Educação e suas finalidades. Ressaltou que o objeto da Psicologia tradicional é o sujeito, o objeto da Pedagogia é a educação e que o objeto da Psicologia da Educação corresponde ao encontro entre os sujeitos e a Educação, “que contribui para a compreensão mais aprofundada das relações entre os processos psicológicos e os pedagógicos e para a clara delimitação de sua finalidade: contribuir para que a escola cumpra, de fato, seu papel social” (MEIRA, 2014, p. 08). Tanamachi e Meira (2003, p. 11) definem a Psicologia Escolar como

[...] área de estudo da Psicologia e de atuação/formação profissional do psicólogo, que tem no contexto educacional – escolar ou extra-escolar, mas a ele relacionado – o foco de sua atenção, e na revisão crítica dos conhecimentos acumulados pela Psicologia como ciência, pela Pedagogia e pela Filosofia da Educação, a possibilidade de contribuir para a superação das indefinições teórico-práticas que ainda se colocam nas relações entre a Psicologia e a Educação.

Meira (2000) afirma que historicamente a definição do termo Psicologia escolar ou Psicologia da Educação está diretamente ligado a atuação prática, as ações do psicólogo no campo da escola e a Psicologia Educacional direcionada a construção, ou elaboração dos fundamentos que auxiliam no processo educacional. A autora considera estas definições distorcidas, pois a articulação entre teoria e prática são fundamentais ao processo de elaboração de novos conhecimentos.

Tanamachi (1997, p.107) ao refletir sobre a atuação do psicólogo crítico na escola, afirma que é no interior da educação escolar que cada profissional interessado em realizar aproximação entre a psicologia e a educação deve encontrar o objetivo de sua atuação crítica, uma vez que "o psicólogo escolar deve tomar a educação escolar como objeto de



investigação, a serviço do qual colocar-se-á tanto como pesquisador, como aplicando os conhecimentos acumulados pela psicologia”.

Ao articular as reflexões a respeito das possibilidades de atuação dos psicólogos na Educação, Tanamachi (2000, p. 74) considerou alguns elementos norteadores nesta análise. Destacou como elemento central o compromisso “técnico-científico e ético-político com a Psicologia e a Educação formal”, considerou as questões que não foram resolvidas durante a trajetória da Psicologia Escolar na Educação e a importância de uma observação crítica sobre os motivos históricos e sociais contidos nessa trajetória que marcou as relações entre Psicologia Escolar e Educação.

A autora apresenta quatro pressupostos como pontos de partida para efetivar as transformações necessárias na elaboração de conhecimentos teóricos e práticos que possam respaldar a atuação do psicólogo escolar. Nas palavras de Tanamachi (2000, p. 81) apresentamos o primeiro pressuposto

Tomar a escola a partir de concepções progressistas de Educação que, de modo crítico, buscam entender o homem concreto (produto das relações sociais que se estabelecem no nível da sociedade mais ampla e capaz de produzir e transformar a sua própria história), apontando para a necessidade de uma Educação justa, capaz de atender aos seus interesses.

O segundo pressuposto elencado pela autora aborda a importância de buscar os fundamentos teórico-metodológicos que possibilitem entender o homem como um ser “biológico, social e histórico, para superar aquelas explicações que consideram o desenvolvimento do psiquismo humano de maneira passiva, a-histórica, acrítica e mecanicista [...]”. O terceiro pressuposto envolve a superação da dicotomia entre indivíduo e sociedade, buscando analisar de forma dialética os aspectos determinantes da história do homem. No quarto pressuposto Tanamachi (2000, p. 81) afirma a importância da contribuição do trabalho interdisciplinar para a educação

Privilegiar o trabalho coletivo, para garantir a interdisciplinaridade entre as várias áreas do saber que têm contribuição a oferecer para a educação escolar, além de assegurar as especificidades do trabalho de cada um e devolver ao professor a responsabilidade de ensinar a todos os seus alunos, por meio de um trabalho tecnicamente qualificado e politicamente competente.

Destacamos os princípios do projeto ético-político da Psicologia da Educação elaborados pelo Conselho Federal de Psicologia que constam nas “Referências técnicas para atuação de Psicólogos na Educação Básica”.

A Psicologia Escolar e Educacional almejamos um projeto educacional que vise coletivizar práticas de formação e de qualidade para todos; que lute pela valorização do trabalho do professor e constitua relações escolares democráticas, que enfrente os processos de medicalização, patologização e judicialização da vida de educadores e estudantes; que lute por políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de todos e todas, trabalhando na direção da superação dos processos de exclusão e estigmatização social(Conselho Federal de Psicologia, 2013, p.32).

A efetivação de uma psicologia numa direção crítica e dialética no interior da escola implica que os psicólogos preocupados com a compreensão da realidade concreta do indivíduo devem assumir os pressupostos do materialismo histórico dialético e entendam a necessidade de reconstruir a psicologia nessa direção metodológica, pois este pressuposto possibilita explicar concretamente a vida das crianças e jovens que vivenciam problemas de aprendizagem.

Meira (2003, p.65) destacou alguns aspectos ou elementos que estão envolvidos na construção de uma concepção crítica em educação. O primeiro aspecto encontra-se em estabelecer uma nova forma de pensar as relações entre a escola e a sociedade, “situando-a no processo de produção e reprodução do capital”. Outro aspecto seria a capacidade de entender as múltiplas determinações do contexto educacional e o último aspecto, a importância da Educação como instituição que promove a socialização do conhecimento.

### **3.3 Desafios e possibilidades da atuação do Psicólogo Escolar e de uma Equipe Interdisciplinar na Escola**

O cotidiano da escola apresenta muitos desafios aos professores, gestores e aos profissionais que se dirigem a desenvolver ações em seu espaço, como os psicólogos, pedagogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais, assistentes sociais, etc. Adentrar os muros das escolas e se deparar com os problemas que se apresentam em seu cotidiano exige conhecimento teórico e prático para realizar o constante exercício de convidar os professores e gestores da escola a refletir acerca destes problemas. Destacamos a reflexão que consta no documento do Conselho Federal de Psicologia (2013, p. 43) a respeito da complexidade da escola

Como acessar a dimensão de complexidade da escola, a qual não se constitui somente em um edifício, mas sim em um território existencial em que a diversidade de vínculos e de ações faz diferença facultando múltiplas possibilidades? Como analisar as contradições presentes em uma escola que se propõe a ensinar ao mesmo tempo que, objetivamente, nem sempre tem condições para cumprir tal tarefa?

Notícias veiculadas pela mídia e estudos tem freqüentemente apontado que as crianças que apresentam desempenho escolar abaixo da média continuam sendo encaminhadas pelas escolas à especialistas como psicólogos, fonoaudiólogos, psicopedagogos, entre outros, com objetivo de serem avaliadas e diagnosticadas em relação a algum ‘transtorno’ que possa estar dificultando sua aprendizagem e desempenho escolar.

Tuleski e Eidt (2007), sobre esta problemática, destacam que as avaliações psicoeducacionais realizadas por diversos profissionais transferem problemas sociais ou de “ensinagem” apenas para o plano individual, ou seja, culpabilizando a criança. De acordo com Souza (2010), neste contexto cabe ao psicólogo o papel de intervir junto à equipe escolar

[...] se pautando no compromisso com a luta por uma escola democrática, de qualidade, que garanta os direitos de cidadania a crianças, adolescentes e profissionais que nela atuam. Esse compromisso é político e envolve a construção de uma escola participativa, que possa se apropriar dos conflitos nela existentes e romper com a produção do fracasso escolar (SOUZA, 2010, pp.143-144).

Tanamachi (2000;2012), Maluf (1994), Souza (1997; 2010), Machado (1997), Meira (2011;2012) analisam e criticam em seus estudos a forma como a Psicologia da Educação ainda hoje interpreta e atua nas escolas, baseada em concepções naturalistas dos sujeitos, excluindo as determinações sociais e centrando nos indivíduos questões de origem multideterminada, atribuindo às crianças explicações reducionistas e de natureza organicista e próprias de uma psicologia que não reconhece o movimento histórico social de formação do indivíduo.

Diante dos problemas que a escola pública enfrenta, especialmente em relação ao aumento das queixas escolares, se faz necessário que os professores e gestores, com o apoio de profissionais especializados como psicólogos, psicopedagogos, atuando em uma perspectiva crítica, juntos possam, segundo as afirmações de Leal e Souza (2014, p. 19)

[...] romper com esse estado de coisas e não alimentar a “queixa”, mas buscar a energia para romper com o que está posto e criar o novo, realizando um trabalho dirigido ao processo ensino-aprendizagem como um todo, no intuito de desenvolver no aluno suas máximas possibilidades e recuperar o professor como o elemento fundamental neste processo.

Leal e Souza (2014, p. 38), ressaltam que não basta atribuímos culpados ou responsáveis, pois esta atitude não resolve os problemas e salientam que:

Achar culpados não resolve a questão, pois esse problema, com a dimensão que alcançou, envolve a reprodução dos elementos presentes em nossa sociedade

capitalista, desigual e excludente em sua essência. Dessa forma, boa parte das queixas que ouvimos em relação à educação escolar deve-se a uma cultura de desvalorização do conhecimento como instrumento de desenvolvimento do indivíduo e de secundarização da escola.

As autoras ainda complementam que o aumento das queixas escolares indica que as condições de convivência na escola e na sociedade estão difíceis, revelam insatisfação diante das condições sociais, por isso, devemos buscar a raiz destes problemas, tentando estabelecer seus nexos e determinações, não apontando culpados, mas buscando avançar para além da superficialidade do cotidiano escolar.

Nesta tentativa de romper com a reprodução do que Patto (1997) denominou de fracasso escolar, torna-se fundamental a reflexão acerca dos problemas cotidianos que a escola vivencia, sobretudo no que se refere às relações de ensino-aprendizagem em sala de aula e às dificuldades dos alunos nesse processo. Desta forma torna-se importante analisar a queixa escolar não apenas em sua aparência, mas tentando compreender sua essência, pois as visões positivistas e naturalizantes hegemônicas na educação mantêm-se na superficialidade do fenômeno e podem levar a explicações que imprimem certos preconceitos à esses sujeitos.

No movimento de superação dessa situação há que se construir uma reflexão crítica e que considere o contexto social e histórico dos sujeitos na escola, principalmente os alunos, junto aos quais se manifestam os problemas escolares. Sobre a queixa escolar Tanamachi e Meira (2003, p. 29) expõem

Entendemos a “queixa” como uma síntese de múltiplas determinações – relações familiares, grupos de amigos, contexto social e escolar, portanto, consideramos que a superação das condições nas quais a “queixa” é apresentada depende da ação comprometida e consciente de todos aqueles com ela envolvidos, mediada pelo psicólogo.

Apoiando-nos nesses estudos sobre este tema, consideramos que para o psicólogo escolar desenvolver uma prática crítica é fundamental que ele compreenda os fenômenos que se manifestam na escola, não apenas no plano individual e centrado no estudante, mas sim, como processo de escolarização, como afirma Souza (2009), constituídos pelas dimensões institucional, pedagógica e relacional. Sua atuação também deve se desprender do enquadramento clínico, da utilização de testes e voltar-se para as relações sociais que se produzem na escola, reconhecendo os indivíduos como síntese dessas múltiplas determinações.

Para Souza (2009) a luta por uma escolademocrática, que possibilite a participação de todos e trabalhe na formação do pensamento científico e crítico nos seus estudantes, a partir da transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade, deve ser o foco principal da atuação do psicólogo escolar ou seja, podemos compreender que a atuação numa direção crítica procura superar visões que limitam-se à realidade do ser (indivíduo natural) e avance em direção ao dever-ser (o indivíduo em movimento histórico-social) como afirma Oliveira (1996).

Podemos pensar, portanto, que o dever-ser do estudante na escola, para o psicólogo escolar crítico, considerando as reflexões de Oliveira (1996) "não pode ser um mero desejo, um mero sonho, mas sim um dever-ser possível" e que parte do conhecimento da realidade dos indivíduos, ou seja, conhecer a realidade da escola e dos indivíduos que dela participam é condição fundamental para compreender as "relações de forças em contínuo movimento que, ao serem conhecidas em suas múltiplas determinações, podem vir a ser redirecionadas", como afirma a autora. É justamente nessa direção que compreendemos os estudantes, como também seus professores, ao realizarmos nossa intervenção na escola para chegarmos no seu dever-ser histórico e social.

Nessa direção de reconhecimento das necessárias mudanças na escola,destacamos as orientações do Conselho Federal de Psicologia (2013, p. 44):

Se queremos uma inserção para mudanças, é importante nos deslocarmos do lugar da eficiência das soluções para problematizar, potencializando outras perguntas e uma formação que deixa de ser da criança para ser de todos, inclusive da (o) psicóloga (o). O trabalho é coletivo e toda escola tem que ser envolvida nesta busca de alternativas, o professor tem que ser valorizado, os pais necessitam ser ouvidos porque têm muito o que falar sobre a escola e a educação, e a equipe pedagógica se constitui em um alicerce para uma prática pedagógica que prime pelo desenvolvimento das potencialidades.

Segundo Souza (2009), atuar em uma perspectiva histórico-crítica possibilita ao psicólogo entender o papel da escolae seu potencial para transformar as consciências dos sujeitos nela inseridos, é neste sentido que verificamos a importância de uma atuação crítica na escola e queproporcione a transformação do indivíduo eda sociedade, avançando do ser para o dever-ser como afirma Oliveira (1996).

Reiteramos, portanto, que para a efetivação de uma atuação crítica,a Psicologia Escolar precisa libertar-se de suas origens positivistas e idealistas e, nesse processo de superação, reconhecer os seres humanos como histórico e socialmente determinados, fato que

implica uma mudança epistemológica da psicologia, como afirma Duarte (1996). Para o autor é a psicologia histórico-cultural que dará conta de "abordar de forma plenamente historicizadora o psiquismo humano" sendo que "não se trata apenas de uma das possíveis formas de se conceber o psiquismo, mas sim de que ele não pode ser plenamente compreendido se não for abordado enquanto um objeto essencialmente histórico (DUARTE, 1996, p.84).

Para o autor quando o critério é "a historicização ou não psiquismo Piaget, Skinner e Freud estão muito mais próximos um do outro do que da psicologia da Escola de Vigotsky", reconhecida como histórico-cultural, ou seja, a questão que nos colocamos é a superação dos modelos epistemológicos interacionistas que abordam o psiquismo humano de forma biológica, pois não dão conta das especificidades do psiquismo como um fenômeno histórico-social (DUARTE, 1996).

Ainda na direção da crítica aos modelos epistemológicos interacionistas<sup>10</sup>, Duarte (1996) afirma que "não basta colocarmos o adjetivo social [nas teorias psicológicas]" e ao referir-se à teoria Piagetiana o autor afirma que "o construtivismo Piagetiano já contém um modelo do social e esse modelo se respalda no modelo biológico da interação entre organismo e meio ambiente. Não se trata de que Piaget tenha desconsiderado o social, mas de como ele o considerou" (DUARTE, 1996, p.88).

Enfim, ao defendermos a psicologia escolar numa direção crítica nos colocamos ao lado dos autores que reconhecem o psiquismo humano nessa direção histórico-social e ressaltamos a importância da teoria histórico-cultural nesse processo e, sobretudo as contribuições de profissionais de outras áreas de conhecimento para auxiliar os professores e gestores na efetivação de um processo dessa natureza.

Nesse sentido, a interdisciplinaridade<sup>11</sup> se revela como alternativa para a efetivação de um trabalho coletivo de ampla inserção na escola, no intuito de melhorar as relações entre os

---

<sup>10</sup>Modelo biológico da interação entre organismo e meio ambiente, que desconsidera a relação histórico-social entre sujeito e objeto. Tais definições encontramos em: DUARTE, Newton. Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?: quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação, Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

<sup>11</sup>Interdisciplinaridade é algo que estabelece relações entre duas ou mais disciplinas, ou entre ramos de conhecimento. O conceito diz da integração entre duas ou mais disciplinas ou áreas do conhecimento para um

sujeitos e favorecer a compreensão de forma crítica dos problemas que se manifestam no contexto escolar. Em relação as contribuições da Psicologia e da Pedagogia na compreensão e enfrentamento dos problemas escolares, Viotto Filho (2012, p.19) aponta

A Psicologia e a Pedagogia, construídas numa perspectiva crítica, poderão contribuir para uma compreensão concreta dos sujeitos escolares, assim como das relações sociais presentes na escola na direção da transformação qualitativa das práticas pedagógicas em direção à práxis transformadora. Essa tarefa acredita-se, poderá ser consolidada à medida que a ciência psicológica e pedagógica se colocar ao lado de professores, alunos, pais e familiares, não para culpabilizá-los e patologizá-los, mas, sim, para se colocar ao lado de cada um deles, e reconhecê-los como sujeitos de sua história e com direito à uma educação de qualidade e humanizadora.

No entanto, destacamos que os profissionais só conseguirão favorecer qualitativamente este processo, se atuarem em uma perspectiva crítica, ou seja, com uma visão histórico-social do homem e da sociedade. Estes profissionais comprometidos com o desenvolvimento do homem em suas máximas possibilidades deverão romper com as práticas tomadas a partir dos modelos biológico e economicista, no intuito de possibilitar a modificação de concepções cristalizadas que se apresentam no cotidiano escola. Como afirmou Viotto Filho (2012, p. 19)

[...] o psicólogo escolar e os demais agentes educacionais são fundamentais, tendo em vista que, ao se apropriarem dos conteúdos oferecidos pela ciência psicológica e pedagógica e demais ciências, terão condições de instrumentalizar suas práticas pedagógicas numa direção crítica e avançar às explicações e ações adaptativas, psicologizantes e patologizantes.

O caminho que pode possibilitar a transformação da realidade escolar, exige que todos os participantes no processo de escolarização, professores, gestores, especialistas e a comunidade escolar, segundo Leal e Souza (2014), superem concepções e idéias dominantes que são internalizadas ao longo de sua constituição e formação profissional e dirijam seu olhar para os problemas que se manifestam na escola, propondo novos encaminhamentos e ações. Viotto Filho (2012, p. 15) afirma

---

fim comum. É uma abordagem metodológica que integra conceitos, teorias e fórmulas para tentar compreender o objeto de estudo como um fenômeno sistêmico. O termo foi utilizado em 1937, pelo sociólogo alemão [Louis Wirth](#), que defendeu a ideia de que disciplinas podem estar interligadas a partir de relações previamente definidas em um processo dinâmico. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/glossario/interdisciplinaridade/> Acesso em: 10 de fevereiro de 2018.

A construção de uma Psicologia numa perspectiva crítica e, portanto, transformadora da educação e da escola, precisa estruturar-se a partir da organização coletiva dos psicólogos escolares, professores, pedagogos e demais profissionais da educação. Objetivando, assim, consolidar a Psicologia na sua relação com a educação de forma a garantir a efetivação de uma práxis educativa e superar as propostas meramente pragmáticas e utilitaristas presentes na educação e no cotidiano escolar.

Diante dos problemas que a escola pública vivencia, verificamos que um trabalho desenvolvido no interior da escola, junto com professores, gestores e profissionais especializados, atuando em uma perspectiva crítica e consciente a respeito das contradições de nossa sociedade e do papel social da escola, efetiva-se como uma possibilidade de enfrentamento da realidade, no entanto, não podemos perder de vista o processo dialético e contraditório presente nas relações sociais, além do fenômeno da alienação que tanto compromete a consciência dos indivíduos na sociedade capitalista, fato que dificulta o bom desenvolvimento de um trabalho de natureza crítica na escola.

Ressaltamos que ao analisarmos o problema do aumento das queixas escolares, fracasso escolar, processo de patologização e medicalização da educação, dentre outros problemas que envolvem os alunos, como também os professores, não devemos deixar de refletir a respeito da gênese destes problemas e sua relação intrínseca com os problemas da sociedade. Não devemos, de forma alguma, culpabilizar as crianças, suas famílias ou mesmo os professores e gestores das escolas pelos problemas que na escola se manifestam, pois todos os sujeitos dela participantes e envolvidos no cotidiano escolar, sofrem os impactos dos problemas sociais, políticos, econômicos e das políticas públicas educacionais que nem sempre contribuem para a melhoria da educação e, muito menos, das condições de trabalho na escola.

Como afirmamos anteriormente neste texto, existem contradições marcantes em nossa sociedade, que devido a divisão de classes, dificultam o desenvolvimento humano de forma plena e generalizada. Assim, ao analisarmos os problemas do fracasso escolar, devemos avançar e fazer o seguinte questionamento, fracasso de quem? Dos estudantes que não conseguem aprender? Dos professores que tem lacunas em seu processo de formação e por isso têm dificuldades para ensinar? Das famílias dos estudantes que não conseguem ajudar seus filhos? Da escola, que não têm conseguido cumprir o papel de socializar o conhecimento? Dos psicólogos que ao produzirem laudos, validam cientificamente preconceitos? Enfim, essas são questões amplas e que suplantam a mera culpabilização dos sujeitos que participam da escola.



Podemos traçar um paralelo dessa discussão com a explicação do fracasso escolar elaborado por Asbhar (2012, p.105) que ressalta:

O fracasso escolar não pode ser entendido como problema que se encerra no indivíduo (aluno ou professor), concebido como ser natural ou social-natural, mas como um processo construído nas relações escolares, nas histórias de vida dos personagens envolvidos, nas relações institucionais. Estas, por sua vez, só podem ser entendidas no contexto maior da estrutura social como produto da história.

Pensamos que as questões que elaboramos e apresentamos acima, devem ser enfrentadas ao desenvolvermos um projeto de psicologia crítica na escola, no entanto, concordando com Asbahr (2012), não podemos compreender tais problemas de forma a culpabilizar os indivíduos que deles são vítimas, mas atuarmos no sentido de os compreendermos desde a sua raiz e suas múltiplas determinações.

Todos nós, estudantes, familiares, professores, psicólogos e demais profissionais, constantemente, somos afetados pelos discursos e interesses hegemônicos veiculados na sociedade capitalista e que privilegiam os membros da classe dominante, que busca sempre manter-se no poder. Ao psicólogo e aos especialistas de uma equipe interdisciplinar que atuam na Educação, cabe a atribuição de promover reflexões e discussões acerca dos problemas sociais que adentram à escola e, na maioria das vezes, levam os professores e gestores a reproduzir as ideias e concepções próprios da sociedade e que se apresentam no cotidiano escolar.

Dentro das possibilidades de atuação do psicólogo Escolar o Conselho Federal de Psicologia, baseado nas afirmações de Facci (2009) ressalta que cabe ao psicólogo desenvolver um diálogo aberto e constante com os professores, no intuito de refletir e realizar ações que contribuam para a compreensão dos elementos envolvidos no processo ensino-aprendizagem “em suas dimensões subjetivas e objetivas, coletivas e singulares. As (os) psicólogas (os) podem desenvolver ações que busquem o enfrentamento de situações naturalizadas no contexto escolar, superando explicações que culpabilizam ora estudantes, ora familiares, ora professores. Poderá contribuir, portanto, como mediador fortalecendo o papel do professor como agente principal do processo de ensino e aprendizagem” (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 56).

A compreensão dos problemas que a escola pública enfrenta, especialmente do aumento das queixas escolares e do processo de medicalização da educação, exige de todos nós uma visão crítica a respeito de todos os mecanismos envolvidos na produção destes

problemas. Pois tal situação não é natural, mas sim, social e histórica, e desta forma deve ser enfrentada, ou seja, há que se buscar possibilidades de trabalho crítico na realidade escolar a partir de uma concepção histórico-crítica e dialética, capaz de compreender os fenômenos que se apresentam na escola de forma concreta e multideterminada e, desta forma, encaminhar possíveis soluções para as dificuldades encontradas no seu interior. Cabe ao psicólogo comprometido com a melhoria da escola pública e a transformação social, se apropriar dos conhecimentos produzidos pelos autores da psicologia escolar e educacional baseados na teoria histórico-cultural, com intuito de ampliar suas concepções acerca da realidade escolar.

Neste sentido, acreditamos que a possibilidade de transformação da realidade escolar deve estruturar-se a partir do trabalho coletivo, como o que desenvolvemos na escola objeto dessa pesquisa e que contou com a participação dos sujeitos que integram o contexto escolar desde os alunos, como também os professores, gestores e familiares.

Enfatizamos a necessidade do psicólogo escolar e especialistas de outras áreas de conhecimento, dirigirem-se à escola e aos professores e gestores da escola, assim como aos alunos e seus familiares, numa perspectiva dialética e destacamos que essa visão histórico-social constitui-se pela apropriação de conhecimentos científicos de natureza crítica tais como aqueles encontrados na teoria histórico-cultural.

Para finalizarmos as reflexões desse capítulo, reassertamos a atuação da psicologia numa direção crítica na escola, afirmamos que os conhecimentos científicos possibilitam compreender a realidade escolar de forma a reconhecer o processo de constituição dos fenômenos escolares para além das aparências, conhecendo-os desde a sua gênese, fato que implica compreender os estudantes e suas dificuldades, assim como a situação dos professores e gestores da escola, como também das famílias, sem culpabilizá-los pelos problemas que na escola se apresentam.

#### **4. TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS QUE POSSIBILITAM UMA COMPREENSÃO CRÍTICA DA REALIDADE ESCOLAR**

*O homem se faz homem ao mesmo tempo que constrói seu mundo*

(BOCK, 1997)

##### **4.1 Teoria histórico-cultural: o homem como um ser ativo, social e histórico**

Para realizarmos um processo de intervenção na escola pública em uma perspectiva crítica se faz necessário a utilização de um conhecimento teórico- metodológico que possibilite compreender os fenômenos que se manifestam na escola a partir de uma visão histórico-social, ou seja, que apreenda o movimento dialético e contraditório do processo de formação humana em sociedade.

Desta forma, neste capítulo, apresentaremos de forma breve a teoria que nos baseamos para descrever e analisar o processo de pesquisa-intervenção realizado no interior da escola. Estes pressupostos nos permitem visualizar a escola pública, seus problemas, as condições que estão submetidos os estudantes e as relações entre os sujeitos que constituem a escola e demais fenômenos, considerando suas determinações histórico-sociais. Iniciaremos nossa exposição apresentando o caminho percorrido para a elaboração da Teoria histórico-cultural e posteriormente exporemos seus fundamentos centrais.

Os pressupostos da Teoria histórico-cultural foram elaborados inicialmente por Lev Sememovich Vigotski (1896-1934), Alexander Romanovich Luria (1902-1977) e Alexei Nikolaievich Leontiev (1902-1979) que formaram a denominada “Tróika”, posteriormente outros autores continuaram seus estudos o que originou a “escola de Vigotski”. Asbhar (2011, p.22) destacou em sua tese de Doutorado as palavras de Luria (1988) ao relatar o encontro entre os autores

Reconhecendo as habilidades pouco comum de Vigotskii, Leontiev e eu ficamos encantados quando se tornou possível incluí-lo em nosso grupo de trabalho, que chamávamos de “Tróika”. Com Vigotskii como líder reconhecido, empreendemos uma visão crítica da história e da situação da Psicologia na Rússia e no resto do mundo. Nosso propósito, superambicioso como tudo na época, era criar um novo modo, mais abrangente de estudar os processos psicológicos humanos. (p.22)

Vigotski (1996) no ensaio intitulado “O significado histórico da crise da Psicologia”, escrito em 1927, expõe a fragmentação da ciência psicológica, constituída por uma diversidade de teorias e de objetos de investigação. Como destaca Martins (2013), o autor enfatiza a necessidade da criação de uma Psicologia geral a partir da superação da Psicologia como ciência multifacetada, com isto, resolvendo sua crise. Identificou lacunas nos fundamentos da Psicologia, especialmente na forma dualista de interpretar os aspectos do comportamento humano, por exemplo, dividindo-os entre biológico e cultural. Para atingir este objetivo Vigotski defendeu a formulação de uma Psicologia geral, tomando como base, os princípios filosóficos do materialismo histórico-dialético. Vygotski (1997, p. 266) afirma

O que é que tem em comum todos os fatos que a psicologia estuda, o que é que converte os fenômenos mais diversos em fatos psíquicos – desde a salivação dos cachorros até o prazer pela tragédia – o que tem em comum os devaneios de um louco e os rigorosíssimos cálculos de um matemático? A psicologia tradicional responde: o que têm em comum é que todos eles são fenômenos psíquicos, que não se desenvolvem no espaço e só são acessíveis à percepção do sujeito que os vive. A reflexologia responde: o que tem em comum é que todos esses fenômenos são fatos de comportamento, processos correlativos de atividade, reflexos, atos de resposta do organismo. Os psicanalistas dizem: o que há de comum a todos esses fatos, o mais primário, o que os une e constitui sua base é o inconsciente. Portanto, essas três respostas estabelecem três significados distintos da psicologia geral, a que definem como ciência: 1) do psíquico e suas propriedades; 2) do comportamento ou, 3) do inconsciente.

Asbhar (2011) esclarece que Vigotski demonstrava muito interesse no estudo da Psicologia e das ciências humanas e vivia um contexto de transformações sociais marcantes durante a revolução Russa, ocorrida em 1917, fato que instigou o autor a questionar os fundamentos e concepções da Psicologia naquele momento histórico.

Martins (2013) explica a defesa de Vygotski (1997, p. 389) a respeito da elaboração de uma ciência geral, pois para o autor ela seria baseada nos princípios metodológicos universais que possibilitam a explicação da realidade, e destaca as palavras do autor, “[...] a dialética abarca a natureza, o pensamento, a história: é a ciência mais geral e universal até o máximo. Essa teoria do materialismo psicológico ou da dialética da psicologia é o que eu considero psicologia geral”. A autora ainda destaca que a partir destas concepções, Vigotski formulou os elementos principais a respeito da constituição do psiquismo humano, baseado no

materialismo histórico-dialético, entendendo o psiquismo como imagem do real e como legado da existência social.

Meira (2007) ressalta que Vigotski (1996) apontou o marxismo como uma saída para a resolução da crise da Psicologia e que esta ciência deveria construir seu próprio “O Capital”, formulando seus conceitos. Nesta perspectiva, os fenômenos psicológicos seriam analisados a partir de categorias psicológicas com referências em análises sociológicas, políticas, econômicas e filosóficas.

Tuleski e Eidit (2010) ressaltam a importância da Escola de Vigotski, pois inaugurou uma nova forma de compreender o psiquismo humano quando estabeleceu a categoria da atividade, que possibilitou enxergar o homem dialeticamente, produzindo a sociedade e a si próprio. Neste sentido, as autoras destacam as afirmações de Marx e Engels (1986, p. 56), “as circunstâncias fazem os homens assim como os homens fazem as circunstâncias”.

Considerando os elementos apresentados a respeito da origem da Teoria histórico-cultural, iremos expor os princípios centrais desta teoria, que consistem segundo Meira (2007), nas concepções sobre o homem, história e ciência.

Partimos da afirmação de Bock (2000), baseada em Leontiev (1978), enunciada no subtítulo deste capítulo, “o homem precisa ser visto como um ser ativo, social e histórico”, a partir do nascimento o homem se “candidata a humanidade” e pela inserção na sociedade, por meio da mediação dos signos, o homem se torna humano.

Martins (2013, p. 270-271) complementa “o homem é um ser social cujo desenvolvimento condiciona-se pela atividade que o vincula à natureza. Um ser que a princípio não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano”.

Meira (2007) destaca que Marx ao analisar o homem como sujeito histórico e social, contribuiu efetivamente para que a psicologia, a partir da compreensão Vigotskiana, avançasse às visões positivistas e naturalizantes do ser humano para constituir-se histórica e reconhecer que:

O homem – por mais que seja um indivíduo particular, e justamente é a sua particularidade que faz dele um indivíduo e um ser social individual efetivo – é, na mesma medida a totalidade, a totalidade ideal, o modo e existência subjetivo da

sociedade pensada e sentida para si (...) A vida individual e a vida genérica do homem não são distintas, por mais que, necessariamente, o modo de existência da vida individual seja um modo mais particular ou mais geral da vida genérica, ou quanto mais à vida genérica seja uma vida individual mais particular ou geral (MEIRA, 2007, p.31).

Meira (2007) evidencia, a partir das afirmações de Marx, que o homem é um ser social e seu desenvolvimento é determinado pelas condições sociais de sua existência e, neste sentido, Oliveira (2005, p. 13) ressalta que a natureza humana precisa ser entendida como resultante do conjunto das relações sociais que “não existe num mundo à parte da vida dos indivíduos singulares, das relações sociais concretas entre esses indivíduos”. Desta forma, podemos afirmar que a teoria histórico-cultural, avançando nessa direção, esclarece que o psiquismo humano constitui-se no bojo das relações sociais, históricas e culturais.

Asbahr (2011, p. 25) aponta o mérito de Vigotski em apropriar os fundamentos do materialismo histórico e dialético para mediar a construção da teoria histórico-cultural, com isso, “apropria-se de uma lógica de conhecimento, a lógica dialética; uma concepção de homem, baseada na historicidade e na materialidade; e uma concepção de ciência, preocupada não em descrever a realidade, mas em explicá-la e transformá-la”.

Questão fundamental, portanto, é que a historicidade torna-se um elemento central na Teoria histórico-cultural pois, como afirmou Shuare (1990, p.59) “Vigotski introduz o tempo na Psicologia ou, melhor dizendo, ao contrário, introduz o psiquismo no tempo”, ou seja, a compreensão de que os processos psíquicos humanos se desenvolvem mediados entre os processos históricos e sociais e a vida dos indivíduos, sempre mediados pelos objetos culturais materiais e simbólicos aos quais tem possibilidade de acesso e apropriação.

Sobre a historicidade do psiquismo, Asbahr (2011, p. 25) destaca

A compreensão do caráter histórico do psiquismo pode ser entendida como a revolução fundamental que Vigotsky fez na Psicologia. Na investigação do psiquismo humano, o ponto de partida é a história social, a história dos meios pelos quais a sociedade desenvolve-se e nesse processo, desenvolvem-se os homens singulares.

Bock (2000, p. 24) ressalta a visão histórica do homem que se constitui em relação social “pelas condições sociais e culturais engendradas pela humanidade. Um ser que tem características forjadas pelo tempo, pela sociedade e pelas relações”. A partir da Teoria histórico-cultural entendemos o homem como um ser que cria e satisfaz suas necessidades e forma necessidades nos outros homens. Assim, o indivíduo e a sociedade estabelecem uma

relação dialética, na qual um constrói o outro. Duarte (2013, p. 13) por sua vez, afirma que a “formação de todo ser humano é sempre um processo que sintetiza de forma dinâmica todo um conjunto de elementos produzidos pela história humana” ou seja, para a teoria histórico-cultural pensar o ser humano e seu psiquismo é pensar nas possibilidades presentes nas condições objetivas de vida dos indivíduos, pois aí encontram-se as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento humano.

Sobre a concepção de uma base material do psiquismo humano, Asbhar (2011) afirma que decorre do materialismo histórico, ao postular que as formas de produção material determinam as formas de vida social, espiritual e política. Nas palavras de Marx (1989, p.233) “não é a consciência dos homens que determina seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência”. A compreensão da materialidade no psiquismo humano encerra as concepções naturalistas de que as características dos indivíduos são inatas, ou seja, de ordem biológica.

A autora ressalta que o psiquismo humano tem sua base nas relações sociais, históricas e materiais. Como Shuare (1990, p.61) afirma os fenômenos psíquicos não se encerram e não estão postos, a sua constituição envolve um longo processo histórico. “[...] a história do psiquismo humano é a história social de sua constituição”.

Assim, as características essencialmente humanas se formam ao longo do desenvolvimento do indivíduo, decorrentes de processos históricos e sociais, ou seja, da apropriação da cultura. Neste sentido, Vigotski pesquisou as ações complexas do homem e as funções psicológicas superiores, entendendo-as como produto das relações entre os homens. Vigotski (1995, p. 34) afirma

[...] a cultura origina formas especiais de conduta, modifica a atividade das funções psicológicas, edifica novos níveis no sistema do comportamento humano em seu desenvolvimento. [...] No processo de desenvolvimento histórico, o homem social modifica os modos e procedimentos de sua conduta, transforma suas inclinações naturais e funcionais, elabora e cria novas formas de comportamento especificamente culturais.

Duarte (1993, p.16) considerando estas afirmações, enfatiza a necessidade de compreender a história de cada indivíduo desde o nascer, situado em um determinado espaço e tempo histórico, sendo que “para participar desse processo histórico, o homem precisa se objetivar, ou seja, se apropriar dos produtos da atividade objetivadora humana, resultados do processo histórico de objetivação”. Afirmamos anteriormente a importância do trabalho na

Teoria histórico-cultural, pois no marxismo o trabalho é entendido como atividade vital que realiza a mediação entre o homem e a natureza. Como afirma Asbhar (2011) a categoria marxiana de trabalho permite a compreensão do desenvolvimento do psiquismo. No entanto, devemos considerar que com a alienação, uma das características da sociedade capitalista, a objetivação humana não procederá de forma plena e segundo Tanamachi e Viotto Filho (2012, p.32), passará por transformações qualitativas, tanto no desenvolvimento histórico, quanto em seus fins, o que pode, “não seconstituir como um processo condizente com a emancipação eliberdade humana e tornar-se desumanizador, um caminho para abarbarie”.

Segundo Tanamachi e Viotto Filho (2012) para Marx a essência humana se encontra no trabalho, considerado como atividade vital que faz a mediação do processo de humanização ao realizar o intercâmbio entre o homem e a natureza. O trabalho é compreendido por Marx pelas relações de produção, “estabelecidas entre os homens num determinado tempo eespaço, considerando o movimento e as contradições nas relaçãoessociais e nas suas formas de organização, que são determinantes namaneira de ser, pensar e existir do seres humanos no mundo” (TANAMACHI; VIOTTO FILHO, 2012, p.36).

Oliveira (2006, p. 07-08) afirma que para Marx o trabalho é um processo, que ocorre entre o homem e a natureza. Pelo trabalho o homem se apropria “da matéria natural numa forma útilpara sua própria vida”. Segundo Duarte (2013) o indivíduo ao se inserir na história, se objetiva como ser humano e entende essa ação como uma necessidade,pois assim ocorrerá a formação da personalidade, baseado em Marx (2004, p. 108), precisa se apropriar dos conhecimentos produzidos historicamente e transformar esses conhecimentos em “órgãos de sua individualidade”.

Tanamachi e Viotto Filho (2012), apoiados nas reflexões Marxianas esclarecem que o trabalho apresenta-se como uma atividade dirigida a uma finalidade, pela qual o homem se apropria do natural para obter satisfação das suas necessidades. No movimento entre o homem e a natureza para a sua apropriação, ao se objetivar no mundo, cada homem segue criando novas necessidades, instrumentos, conhecimentos, técnicas, ou seja, a cultura. Nesse movimento contínuo e contraditório, vai criando e satisfazendo suas necessidades, tomando os bens da natureza para si, como afirmamos antes, tornando-os órgãos de sua individualidade.

Tanamachi e Viotto Filho (2012, p.37) afirmam, respaldados na teoria Marxiana, que é no movimento histórico do trabalho social humano e repleto de contradições que:



desenvolve-se a consciência, forma superior e diferenciada de reflexo psíquico da realidade, uma forma eminentemente humana que torna o homem um sujeito livre e universal. Ao executar uma atividade, o homem põe em funcionamento - pré-idealiza, concebe a ação por conta de finalidades pré-estabelecidas pelo seu contexto e em decorrência das suas circunstâncias objetivas de vida - as suas idéias, planejando-as intencionalmente desde a execução até o produto final de seu trabalho. Esse processo permite aos homens uma relação diferenciada e criativa com a natureza, diferente daquela estabelecida pelos animais que se caracteriza pela mera adaptação àquilo que a natureza oferece. Portanto, é o processo de trabalho como atividade vital, criativa, transformadora da natureza, que garante a constituição e o desenvolvimento dos indivíduos, o progresso histórico e cultural da humanidade (TANAMACHI; VIOTTO FILHO, 2012, p.37).

Para Martins (2013) é nesse processo de trabalho social que formam-se novas funções psicológicas a nível cerebral e que permitirão ao homem reproduzir de forma subjetiva a realidade objetiva. Para a autora, esse processo de formação do psiquismo permitirá aos seres humanos apropriados da cultura, atingir níveis de abstração, representação e compreensão simbólica da realidade até chegar à consciência, libertando-se das condições empíricas e imediatas favorecidas pelas funções elementares humanas, sobretudo ligadas aos sentidos sensoriais.

Afirmamos que é no processo de construção social, desde as relações mais elementares com as pessoas e objetos culturais, até chegarmos às relações mais complexas, favorecidas pela apropriação das palavras de significado social que a relação entre linguagem e pensamento evidencia-se e possibilita aos seres humanos avançarem na construção de suas funções psicológicas superiores, principalmente a sua consciência.

Facci (2004) discute o quanto a constituição das funções psicológicas superiores favorecida pela mediação dos signos, dentre eles, a linguagem, que é considerada a mais importante mediação cultural e reconhecida como um sistema de signos construídos pela humanidade. A autora salienta que essas formas superiores de expressão humana constituíram-se em decorrência do desenvolvimento histórico no trabalho coletivo.

Ressaltamos que as formas superiores de conduta humana constituem-se a partir de determinados processos elementares, naturais e também chamados de primitivos sendo que, na relação com a natureza, os homens constroem cultura, apropriam-se dela, a transformam para satisfazer as suas necessidades (VIGOTSKY, 1995).

Segundo Vigotsky (1995), não se pode ter uma visão simplista do desenvolvimento das formas superiores do psiquismo humano pois, tais formas de expressão psicológica são variáveis, justamente por possuírem uma história interna peculiar e relacionada às condições

históricas e culturais de cada indivíduo. Tais formas culturais de manifestação humana, afirma o autor, não surgem como simples hábitos e costumes externos, mas sim, convertem-se em partes inseparáveis da maneira de ser de cada indivíduo e incorporam à essa maneira de ser novas relações, num sistema em pleno movimento histórico e social.

Martins (2004, p.85) enfatiza que a “[...] formação do ser humano representa um processo que sintetiza o conjunto de fenômenos produzidos pela história humana, de tal forma que a construção do indivíduo se situa no cerne de uma construção mais ampla: a da humanidade”.

Enfim, podemos afirmar que a relação entre pensamento e palavra e seus desdobramentos no processo de construção da consciência e personalidade humana não é algo dado, mas sim, surge ao longo do processo de desenvolvimento da sociedade e dos homens e, por conta disso, se transforma ao longo do tempo. Portanto, a consciência humana, função psicológica superior e diferenciada, reflete a realidade como síntese de muitas determinações sociais e históricas, uma forma diferente e superior se comparada àquela da sensação primária e elementar. Nesse sentido, então, reiteramos a afirmação Vigotskiana de que a chave para a compreensão da consciência humana encontra-se nas palavras construídas na atividade social, pois a palavra é o "microcosmo da consciência humana".

Entendendo que o desenvolvimento do homem e de seu psiquismo é histórico e construído a partir da atividade e linguagem construídas socialmente, e que as palavras, e seu significado, se transformam ao longo do tempo, não fica difícil compreender que o homem e sua consciência também se transformam nesse processo. Desta forma, o esforço em compreender os seres humanos na escola em processo de construção de sua consciência passa pela investigação das suas atividades sociais e linguagens a que estão submetidos ou que estão reproduzindo em sua prática cotidiana, preocupação que tivemos ao realizarmos o processo de intervenção na escola e que torna-se objeto de estudo nessa pesquisa.

Nesta primeira parte do capítulo apresentamos a concepção de “homem” e de desenvolvimento humano à partir dos pressupostos teóricos da Teoria histórico-cultural, enfatizando o processo de construção das funções psicológica superiores e, sobretudo a consciência humana, pois nos apoiaremos nesses pressupostos para realizarmos a análise dos fenômenos humanos com os quais nos deparamos e que se apresentam na escola, especialmente, no decorrer do processo de intervenção realizado, como salientamos acima.

Em seguida, na segunda parte do capítulo, iremos expor nossa concepção e definição da função da escola, do ensino e dos elementos que formam e possibilitam o processo de ensino e aprendizagem. Para realizar esta exposição nos apoiaremos nos conhecimentos teóricos da Pedagogia histórico-crítica na relação com a teoria histórico-cultural, pois entendemos, concordando com outros autores brasileiros, que a teoria histórico-cultural necessita da mediação de uma teoria pedagógica para articular seus conhecimentos no campo da Educação. Entendemos também que a atuação numa perspectiva crítica implica a adoção de teorias críticas tanto na psicologia quanto na pedagogia e, nesse sentido, enfatizamos a relação entre essas duas teorias para a estruturação da atuação do psicólogo escolar, como já defenderam Ragonesi (1997), Tanamachi (1997), Viotto Filho (2001; 2005), dentre outros autores, pois estas teorias possibilitam ao psicólogo e outros especialistas atuarem na Educação na direção da superação do modelo clínico, ampliando o olhar para as determinações históricas acerca da origem dos fenômenos escolares.

#### **4.2 Pedagogia Histórico-crítica e Teoria Histórico-cultural: a busca da mediação entre Psicologia e Educação para uma compreensão histórico-social da educação, da escola e dos processos educacionais formais**

A Pedagogia Histórico-crítica e a Teoria Histórico-cultural foram constituídas a partir dos princípios filosóficos do materialismo histórico dialético, como afirmou Martins (2013), e por isso vêem o homem como um ser social, que se desenvolve pelo trabalho, considerado atividade vital e, nesse sentido, são mediações essenciais para compreendermos a educação, a escola no seu movimento histórico-social; condição fundamental para o trabalho com os gestores e professores, com os estudantes e seus pais/familiares, tendo em vista a proposição de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo escolar na superação de propostas conservadoras que naturalizam o ser humano e os fenômenos educacionais.

Assim, se faz necessário definir e descrever o papel da educação escolar no desenvolvimento humano, pois a educação escolar, como afirmaram Leonardo, Leal e Franco (2014) quando adequadamente organizada, torna-se um instrumento que possibilita o pleno desenvolvimento do indivíduo e para isso as mediações da pedagogia histórico-crítica e da teoria histórico-cultural são imprescindíveis, como temos defendido.

Saviani (2008) define a educação como um fenômeno específico dos seres humanos, pois diferente dos demais animais, que apenas se adaptam a natureza, o homem a

modifica continuamente, satisfazendo suas necessidades. Para realizá-las, o homem transforma a natureza pelo trabalho, uma atividade que distingue o homem dos outros animais. Apenas o homem possui condições intelectuais de antecipar mentalmente suas ações, ou seja, capaz de imaginar, planejar e executar ações. Nas palavras de Marx (1985, p.202)

[...] uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha supera um arquiteto ao construir sua colméia. Mas o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador.

Nesta concepção, o trabalho se inicia desde o momento em que o indivíduo planeja mentalmente a atividade. Saviani (2008, p.12) ressalta que nem toda atividade pode ser considerada trabalho, pois envolve antecipação e finalidades. O autor ainda define duas formas de trabalho, a primeira como “trabalho material”, que corresponde a produção de bens materiais de subsistência e outra forma de trabalho, que corresponde a antecipação de idéias, a representação mental dos objetivos, definido como “trabalho não- material”.

A educação escolar, neste sentido, se insere na categoria de trabalho não-material, pois segundo Saviani (2008, p. 13) ela envolve “[...] idéias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades [...]”. A respeito da natureza e especificidade da educação, ressaltamos:

[...] o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens. Podemos, pois dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a natureza biofísica. Conseqüentemente, o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens (SAVIANI, 2008, p.13).

Saviani (2008, p.22) define o papel da educação escolar na socialização do saber sistematizado, ou seja, o conhecimento elaborado pela humanidade. O saber socializado pela educação, irá formar a humanidade no homem, “na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, através das relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens.”

Martins (2013, p.213) destaca o papel da educação escolar, como um processo que ao transmitir os conhecimentos, se opõe as desigualdades sociais, e serve ao desenvolvimento dos indivíduos, é por meio dela que ocorre “o enriquecimento do universo de significações, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos”.

Sobre a especificidade da educação escolar, ressaltamos as afirmações de Saviani (2003, p. 14)

[...] uma instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado. Vejam bem: eu disse sistematizado; não se trata, pois, de qualquer tipo de saber. Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular. Em suma, a escola tem a ver com o problema da ciência. Com efeito, ciência é exatamente saber metódico, sistematizado.

Considerando tais reflexões, Saviani (1986, p.35-6) afirma a necessidade de se estruturar uma teoria crítica que não seja reprodutivista, que deverá ser formulada do ponto de vista dos interesses e necessidades das classes populares. Nesse sentido defende a pedagogia histórico-crítica como possibilidade que deverá se impor a tarefa de

[...] superar tanto o poder ilusório (que caracteriza as teorias não críticas) como a impotência (das teorias crítico-reprodutivistas), colocando nas mãos dos educadores [e também dos psicólogos escolares] uma arma de luta capaz de permitir-lhes o exercício de um poder real, ainda que limitado.

Na efetivação desse processo, a pedagogia histórico-crítica deverá assumir a tarefa de explicitar a ideologia que difunde a força própria da educação no processo de transformação social e enfatizar que torna-se imprescindível retomar as bases do discurso crítico, com a finalidade de desvelar as relações entre a educação e seus condicionantes sociais e evidenciar a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa. Nesse movimento, torna-se fundamental evidenciar o trabalho educativo como uma modalidade fundamental da prática social e enfatizar o professor como protagonista desse processo.

Como afirma Saviani (2004), o trabalho pedagógico é uma manifestação da prática social, que baseada nas relações de produção, além de produzir objetos, também produz a humanidade nos homens. Saviani (1989, p.83) ressalta que a educação, entendida como atividade desenvolvida no seio da prática social global, tem como objetivo “promover o homem”, tornando-o, ao longo de seu desenvolvimento, um ser histórico-social consciente.

Ainda sobre o trabalho educativo, Saviani (2008, p.11) compreende que o mesmo é imprescindível no processo de humanização, vez que “o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir; para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo”.

Nessa mesma direção Oliveira (1996, p.13-15) afirma que o trabalho educativo deve voltar-se para educar indivíduos concretos ou seja, se faz necessário compreender cada sujeito que efetivamente participa da escola como síntese de muitas relações sociais pois, "não existe o desenvolvimento do homem em geral à parte da história real das relações sociais concretas entre os indivíduos", fato que implica compreender que a análise limitada ao ser não é suficiente para a implementação de um trabalho educativo de natureza crítica, mas sim, há que se assumir um posicionamento em relação ao dever-ser como afirma Oliveira (1996).

Desta forma, ao voltar-se para o "dever ser" de cada ser humano participante da escola, o trabalho educativo deve visar a superação da alienação social que é reproduzida na escola. Para a efetivação desse processo deve-se estruturar um trabalho voltado à construção de um sujeito consciente das suas condições históricas e sociais, fato que requer a apropriação de teorias críticas e, sobretudo de um posicionamento ético-político em favor da superação da alienação e da construção de novas possibilidades de humanização na escola (OLIVEIRA, 1996).

Oliveira (1996) salienta que na efetivação de um trabalho educativo crítico, o conhecimento da alienação social é indispensável, mas não suficiente pois, para a efetivação de uma prática efetivamente conscientizadora na escola, além do conhecimento da realidade deve-se realizar uma escolha crítica em direção à transformação, em direção ao "dever ser" possível na sociedade atual e utilizando as possibilidades concretas e possíveis nesse momento histórico para a transformação da realidade.

Saviani (1986) salienta o trabalho educativo como uma mediação orientada por valores e que pressupõe assumir-se um determinado posicionamento ético-político, ou seja, em que direção deseja-se a transformação. O grande desafio, portanto, é a efetivação de um trabalho educativo assentado nos pressupostos e no posicionamento político apregoado pela pedagogia histórico-crítica, pois a mesma, com base nas condições históricas atuais, oferece as possibilidades para a construção de uma prática que tem seu ponto de partida no interior das relações sociais alienadas e que encontram-se também na escola.

Nessa direção, o trabalho educativo crítico deve fornecer aquilo que lhe é específico, ou seja, criar as condições para que cada sujeito participante da escola possa apropriar-se dos conhecimentos humano-genéricos e, nesse sentido, realizarem escolhas valorativas em direção à transformação da sua realidade pois, por si mesma a escola não tem condições de dirigir a

transformação da realidade material, mas deve criar as condições para que os sujeitos possam construir uma nova realidade objetiva. Oliveira (1996) defende que a opção ética dos educadores críticos deve voltar-se para a educação de sujeitos conscientes e críticos que estarão atuando no processo de transformação das condições sociais existentes.

Diante da exposição da natureza da educação escolar e do trabalho educativo, como prática social que possibilita o desenvolvimento da consciência dos indivíduos na escola, isso pela via da mediação dos conhecimentos científicos, podemos verificar seu papel relevante e decisivo na direção de uma transformação social. Neste sentido, Duarte (1995) afirma que a apropriação dos conhecimentos da teoria histórico-cultural pelo educador, possibilitará subsídios teórico-metodológicos para superar visões organicistas sobre o desenvolvimento humano, pois esta teoria compreende o ser humano como sujeito histórico.

O autor ressalta a importância dos professores e demais profissionais que atuam na Educação, compreenderem o que caracteriza uma perspectiva crítica na atuação do psicólogo e dos educadores, pois ela exige o entendimento de que vivemos em uma sociedade capitalista, marcada por grandes contradições, diante desta realidade, os homens sofrem a dominação e os impactos deste tipo de organização social, se constituindo de diferentes formas ao se relacionarem socialmente (DUARTE, 1995).

Oliveira (1996, p. 22) ressalta que para desenvolver uma prática crítica, não é suficiente apenas conhecer a realidade, haja vista, que apresenta-se de forma alienada, mas deve-se avançar a uma prática orientada por “valores conscientes e conseqüentes”. A autora enfatiza a necessidade de compreender a “multideterminação humana” e seu desenvolvimento no interior da sociedade capitalista pois permite compreender, nas palavras da autora, “o trabalho educativo como atividade mediadora no seio da prática social”, além de destacar seu papel relevante e “imprescindível do processo de passagem do *ser* ao *dever-ser*, engendrando um processo de transformação social”.

Assim, a autora reforça que o conhecimento crítico da realidade, mais do que o processo de desvelamento, se configura como uma possibilidade e afirmação da necessidade de transformação da realidade, sendo que o trabalho educativo realizado pelo professor e demais profissionais comprometidos com o desenvolvimento humano, possibilita o acesso e apropriação de conhecimentos, valores, ideias, hábitos e atitudes, construídos pela humanidade.

Nesta concepção, o ser humano vai se tornando cada vez mais humano à medida que vai se apropriando dos objetos da cultura construída pelo conjunto dos homens, sendo que o "trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade construída histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens" (SAVIANI, 2008, p.13).

A respeito do desenvolvimento do psiquismo, destacamos:

[...] o desenvolvimento do psiquismo é sócio-histórico, já que é estruturado no seio da atividade social dos indivíduos e se dá pelos processos de objetivação e apropriação da cultura humana; a formação da consciência e das capacidades humanas só é possível no processo de trabalho na relação com outros homens e com a utilização de instrumentos materiais e psicológicos; o pensamento é culturalmente mediado e a linguagem é o principal meio desta mediação; os processos intelectuais e os afetivos são inseparáveis (MEIRA, 2012, p.59).

Martins (2013) enfatiza a importância da educação escolar ao favorecer a transformação do psiquismo humano, por possibilitar a formação da consciência do indivíduo. A autora se respalda nas afirmações de Vygotski (2001), Saviani (1984, 2003, 2008) e Duarte (1993, 1995) ao ressaltar o papel do ensino no desenvolvimento do homem.

#### **4.3 A importância da relação entre a psicologia e a pedagogia crítica na escola**

Para Meira (2012, p. 74-75) a psicologia ao relacionar-se com a pedagogia e se respaldar nos fundamentos da teoria histórico-cultural, poderá fundamentar a atuação do psicólogo na escola a partir da compreensão da natureza e especificidade da educação, com objetivo de contribuir para que a escola cumpra seu papel social, e ainda, auxilie os professores a “remover os obstáculos que se interpõem entre os sujeitos e o conhecimento, favorecendo processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico”.

Tanamachi e Viotto Filho (2012, p.44), destacam a Psicologia e a Educação como ciências mediadoras no interior “da prática social global”, entendendo o papel do professor e de outros profissionais que atuam na educação, como sujeitos da “práxis social”. Atribuem a estes sujeitos a responsabilidade de “engendrar ações voltadas à transformação qualitativa das relações sociais e da realidade objetiva, através de um trabalho diferenciado, conscientizador e humanizador na escola”.



Meira (2012) ressalta as contribuições de uma visão crítica e histórica de homem para a educação, especialmente para o professor, formada pela apropriação dos pressupostos da teoria histórico-cultural e enfatiza que

A função social do educador pressupõe o domínio de uma série de mediações teóricas mais diretamente relacionadas ao ensino, mas também a compreensão de aspectos psicológicos que lhe permitam entender como os alunos aprendem. É nesse espaço que podemos compreender as contribuições da Psicologia da Educação, quer dizer trabalhar junto com os educadores uma compreensão crítica do processo de formação dos indivíduos e de suas articulações com a aprendizagem e as relações sociais (MEIRA, 2012, p.74).

Meira (2012, p.72) destaca três contribuições fundamentais da teoria histórico-cultural para a atuação e reflexão crítica na educação, sendo a primeira, a luta por uma nova sociedade, pois se levamos em consideração que o homem se desenvolve socialmente, nas suas “condições históricas concretas”, verificamos que o desenvolvimento humano não ocorre com equidade em uma sociedade caracterizada pelas contradições sociais. O segundo ponto destacado por Meira (2012, p. 73), refere-se a promoção de uma educação de qualidade para todos, entendendo-a como socializadora da cultura humana, ela torna-se “condição para a concretização da humanidade em cada homem”. Neste sentido, Meira (2012, p.73) destaca

É preciso garantir que as novas gerações se apropriem dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, construindo e ampliando a sua capacidade de pensamento crítico. Como indica Leontiev (1978b), o mundo como produto da atividade transformadora do homem não é dado imediatamente ao indivíduo, mas se apresenta a cada um como “um problema a resolver”. Para dar conta da tarefa de compreensão, são necessárias as ferramentas teórico-intelectuais. E a educação formal pode fornecê-las.

O terceiro aspecto destacado por Meira (2012, p.74) envolve a consolidação de uma “Psicologia do homem”, no sentido de “apreender” os pressupostos da Psicologia histórico-cultural em resposta a necessidade urgente de um “posicionamento crítico da Psicologia da Educação”.

Diante da exposição dos pressupostos teóricos da teoria histórico-cultural, verificamos a importância da apropriação de tais conhecimentos por parte dos psicólogos, professores e demais profissionais que atuam na educação, para que realizem um trabalho consciente e crítico, a partir de uma visão histórico-social de homem.

A concepção histórico-social presente na teoria histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica engendra a compreensão da especificidade e papel da educação no processo de formação humana numa direção crítica e no sentido de possibilitar ao professor condições

teóricas e metodológicas para a realização de um trabalho que coloque o aluno numa relação significativa com conhecimentos acumulados pela humanidade, com intuito de desenvolver o psiquismo desses sujeitos numa direção qualitativamente superior e enfatizando o pensamento crítico e consciente.

Desta forma poderemos destacar o papel do professor como o principal mediador do processo de construção do psiquismo dos estudantes e ressaltar que o conhecimento da teoria histórico-cultural ao lado da pedagogia histórico-crítica, favorece uma compreensão crítica a respeito da formação do homem, permitindo novas concepções sobre os sujeitos no processo de ensino e aprendizagem.

Enfatizando a atuação do Psicólogo numa direção crítica no interior da escola pública, ao lado dos demais profissionais que a integram e, sobretudo, diante de um trabalho que implique a atuação de uma equipe interdisciplinar como realizamos neste trabalho de pesquisa-intervenção, destacamos a afirmação de Oliveira (1996, p. 22-23) que salienta a importância da escolha valorativa e crítica como possibilidade na atuação, considerando que, segundo a autora, pode-se dizer que uma escolha (valorativa) é crítica quando procura entender a realidade social e humana para transformá-la e, simultaneamente, é histórica, quando se lança mão de todas as possibilidades concretas existentes para a efetivação da transformação necessária.

Enquanto proposta de consolidação dessa Psicologia Escolar crítica torna-se crucial conhecer e apreender o cotidiano dos sujeitos participantes da escola, desde os professores e gestores, funcionários, estudantes, pais e familiares, considerando as multideterminações e contradições que constituem a instituição escolar, suas relações sociais e educativas. Nesse processo defendemos a presença efetiva na realidade escolar para que possa dar conta de identificar e compreender os condicionantes sociais das práticas pedagógicas e perceber, junto aos demais profissionais atuantes na escola, principalmente os estudantes, mas também o grupo de professores e gestores, como sujeitos concretos, sínteses de muitas determinações (LIBÂNEO, 1991; RAGONESI, 1997; TANAMACHI, 1997; VIOTTO FILHO, 2001; 2005).

Podemos pensar que cabe ao Psicólogo que atua na escola, ao lado de outros profissionais de uma equipe interdisciplinara tarefa de desenvolver um olhar de caráter investigativo e de intervenção na escola para compreender as características do processo de objetivação humana que se efetiva no seu interior sobretudo a partir do trabalho educativo do

professor e, além disso, oferecer possibilidades de acesso a uma formação crítica para esses sujeitos, num movimento contínuo de formação e desenvolvimento humano no interior da escola.

Outra questão fundamental para a atuação do psicólogo escolar ao assumir uma perspectiva crítica de atuação refere-se ao reconhecimento da escola como uma comunidade, como defendeu Viotto Filho (2005), pois é através das ações coletivas e humanizadoras, porque vitais, que os sujeitos participantes da escola poderão refletir e avançar na construção de ações que enfatizem conteúdos axiológicos positivos, próprios de uma comunidade como defende Heller (2000, p.85) e coerentes com uma escola-comunidade construída pela ação consciente dos sujeitos dela participantes (VIOTTO FILHO, 2005; 2012).

Pensamos que o psicólogo crítico poderá, ao lado dos demais protagonistas do processo de formação humana na escola, principalmente os professores, assumir, o papel de sujeito ativo e representativo, o qual, consciente de suas possibilidades de ação e de suas relações com o humano-genérico, poderá construir uma atuação com finalidades transformadoras tanto das esferas subjetivas quanto objetivas do sujeito e da realidade escolar.

Lançamos, assim, algumas possibilidades para se ampliar a discussão sobre a atuação do psicólogo escolar numa perspectiva crítica, sobretudo ao se pensar na sua contribuição e salientamos, ao lado dos outros profissionais da escola, sobretudo os professores, para a construção da escola, conforme estamos defendendo e evidenciando ao longo deste trabalho, com vistas à transformação da realidade objetiva tanto da escola quanto da sociedade.

É nessa perspectiva, portanto, que pensamos no quanto a escola precisa ser transformada e salientamos, pelo esforço coletivo de organização e trabalho dos sujeitos que dela participam, a qual poderá avançar e contribuir na organização de uma nova sociedade, via transformação da consciência dos sujeitos a partir da sua especificidade, qual seja, a socialização dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade.

Por fim salientamos que a escola é um lugar privilegiado, dentre outros espaços sociais, que poderá possibilitar transformações de natureza subjetivas nos sujeitos que dela participam, os quais, se efetivamente conscientes do seu papel social, poderão construir transformações objetivas na sociedade e, obviamente, defendemos que o processo de formação

na escola passa pelo trabalho educativo do professor e demais profissionais que da escola também participam e, dentre eles, enfatizamos o papel do psicólogo nesse processo.

A seguir, faremos no próximo capítulo, uma breve exposição a respeito do método materialista histórico dialético, caminho pelo qual seguimos, ao realizar as aproximações sucessivas na análise dos fenômenos que se manifestaram na escola durante o processo de intervenção.

## **5.O MÉTODO MATERIALISTA HISTÓRICO DIALÉTICO NO PROCESSO DE INTERVENÇÃO E PESQUISA NA ESCOLA**

Autores como Damiani (2012), Sannino e Sutter (2011), Machado (1997), Viotto Filho (2005), dentre outros, tem discutido e utilizado o termo intervenção em seus trabalhos voltados a educação e a escola e apresentam esse termo em suas pesquisas. Salientamos, também que o termo intervenção tem sido historicamente utilizado na proposição de atividade in loco em que os sujeitos têm participação ativa ao lado dos pesquisadores. Neste sentido, o termo pesquisa-intervenção define a natureza do trabalho realizado na escola, no qual os pesquisadores (autor e orientador deste trabalho) ao lado dos membros do GEIPEE-thc e membros do CAA, intervêm na realidade de estudantes, professores e gestores, enfatizando um processo coletivo de trabalho voltado à transformação humana e social, pois o método materialista histórico dialético que iluminou os caminhos da pesquisa apregoa essa propositura, conhecer a realidade nas suas múltiplas determinações para transformá-la.

Ao tomarmos o materialismo histórico dialético (MHD) como caminho para orientar o pensamento dos pesquisadores na efetivação do processo de intervenção e pesquisa na escola, temos claro que o quanto essa proposição em Marx (2011), nos orienta no campo da dialética histórica que possibilita-nos a captação do objeto de pesquisa, no caso os seres humanos participantes da escola (professores, gestores e estudantes) no seu movimento histórico e social e, portanto, em seu movimento contraditório e como síntese de muitas determinações.

Discorrer sobre o MHD e defender sua importância para essa pesquisa-intervenção na escola e no processo de construção de conhecimentos voltados para acumular valor para a humanidade, coloca-nos o compromisso com todos os sujeitos da escola na direção da sua humanização, pois um pressuposto fundamental do MHD é a luta constante em direção à

superação da alienação própria da sociedade capitalista e que toma a vida e a consciência dos indivíduos, inclusive no interior da escola.

No decorrer de nossa pesquisa-intervenção na escola enfatizamos a necessidade de construção de conhecimentos concretos, ou seja, com objetividade social porque construídos no interior da escola; conhecimentos comprometidos com a transformação da escola na sua estrutura e dinâmica, assim como dos sujeitos que participam da escola. Tornou-se vital em nosso trabalho como pesquisadores em educação, a compreensão do conceito de dialética na escola, considerando que a realidade escolar encontra-se em contínuo movimento contraditório e, portanto, em plena transformação, independente da vontade dos pesquisadores, isso é importante salientar.

Ao chegarmos na escola e nela convivermos com os nossos sujeitos da pesquisa, no decorrer do ano de 2016, nosso objetivo, apregoado pelo MHD voltou-se ao conhecimento da realidade escolar nas suas múltiplas determinações, partindo da realidade empírica e pseudoconcreta para, paulatinamente, no decorrer do processo de intervenção, pesquisa, estudos, orientações e discussões, irmos conhecendo e analisando, rigorosa e cientificamente, a escola e os sujeitos dela participantes.

É importante esclarecer que quando tomamos a dialética materialista histórica, a partir das orientações de Marx (2011) para a efetivação de nosso processo de pesquisa, enfatizamos a prática material e empírica da escola como ponto de partida da construção do conhecimento e, decorrente dessa escolha metodológica, nosso trabalho se inicia com observações sistemáticas da escola, desde os momentos de intervalo, de recreação na quadra de esportes, como também nas salas de aula da escola, com objetivo de identificar as práticas sociais realizadas, desde a relação com os estudantes entre eles e conosco, como também as relações com os gestores, professores e funcionários da escola, dentre outras possibilidades de acesso e compreensão das diferentes práticas sociais realizadas na escola, pois, segundo o MHD, a prática material e empírica, captada pelos sentidos humanos é ponto de partida para a construção do pensamento humano, prática essa, como afirma Oliveira (2005), vivida em determinado contexto social e histórico.

No entanto, esse reflexo da realidade, tomado pelos pesquisadores, a partir das impressões iniciais decorrentes do contato empírico com a realidade e, no caso da pesquisa, efetivado nas situações empíricas e relacionadas às observações na escola, conversas iniciais

com os professores, gestores e funcionários, como também no contato com os estudantes em sala de aula e fora dela na escola, segundo os pressupostos do MHD, esse reflexo não deve ser apenas imediato, mas, sim, mediato, ou seja, permeado por estudos, discussões e análises teóricas fundamentadas em teorias críticas da educação, da pedagogia e outras teorias críticas que contribuem para desvelar a realidade ou seja, desde as observações iniciais, os pesquisadores começam a realizar o esforço analítico e dialético de compreensão da realidade em que estão mergulhados.

O pensamento do pesquisador, ao captar a realidade empírica na sua imediaticidade, ou seja, na sua expressão mais imediata, não consegue, obviamente, chegar nas múltiplas determinações dessa realidade e, para isso, há que se realizar o esforço rigoroso e sistemático de análise crítica da realidade pesquisada e, salientamos, esse exercício torna-se muito mais significativo quando realizado coletivamente e quando o processo de pesquisa efetiva-se através de um esforço coletivo de um grupo de pesquisadores, como acontecem nas pesquisas realizadas pelos membros do GEIPEE<sup>thc</sup>, grupo do qual fazemos parte e com quem contamos para a efetivação do nosso trabalho de pesquisa-intervenção na escola.

Considerando as reflexões de Marx (2011) podemos compreender que a possibilidade de pesquisa e intervenção de determinado objeto de estudo, no caso a realidade escolar. O pesquisador deve iniciar seu trabalho pela esfera real, empírica e imediata, sendo que nesse primeiro contato toma o objeto da investigação na sua realidade caótica, realidade essa, que após rigorosa análise crítica por parte do pesquisador, procurando analisar o seu objeto de pesquisa minuciosa e rigorosamente, para compreendê-lo da forma o mais fidedigna possível e, desta forma, afirmar a possibilidade de compreensão da essência do objeto pesquisado, agora não mais compreendido de forma caótica como no início do processo, mas sim, compreendido como síntese de muitas determinações.

Segundo Marx (2011) a apropriação do real, pelo pensamento do pesquisador, nas suas múltiplas determinações, como salientamos, não é possível pelo contato direto com o objeto, mas decorre de um intenso processo de análise teórico-filosófica, de um rigoroso pensamento crítico sobre o objeto pesquisado para compreendê-los nas suas múltiplas determinações e, desta forma, chegar até à sua essência que é o ponto de chegada de uma pesquisa-intervenção de natureza materialista histórico dialética.

Entendemos por processo de pesquisa-intervenção e incluímos também o termo formativa para definir a nossa pesquisa e ampliar a sua abrangência na escola, pois, além de desejarmos a transformação da escola e das dificuldades nela encontradas, desejamos, também e simultaneamente, que no ponto de chegada desse processo de intervenção e pesquisa, tenhamos ao nosso lado, sujeitos humanos conscientes e críticos, porque apropriados de teorias críticas da educação e da psicologia, dentre outras teorias de natureza emancipatória.

Para a efetivação desse processo de natureza coletiva, os pesquisadores devem realizar ações intencionais e planejadas, devidamente respaldados pelo método materialista histórico dialético, com a finalidade de investigar a realidade escolar por dentro da escola, afim de transformar as relações sociais e o trabalho educativo nela realizado e possibilitar a transformação da consciência dos sujeitos que participam da escola, principalmente os professores e gestores, como também os estudantes e seus familiares; transformação essa construída numa direção crítica, consciente e emancipatória.

Defendemos que pesquisas realizadas no interior da escola e orientadas segundo a Teoria Histórico-Cultural e Pedagogia histórico-crítica, apóiem-se integralmente nessa perspectiva de investigação da realidade e, concordamos com Damiani (2012) quando afirma que o emprego da palavra intervenção é extremamente coerente para denominar determinado tipo de pesquisa educacional, sobretudo aquela relacionada a práticas de ensino planejadas, implementadas e avaliadas com objetivo de criar condições diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento para os sujeitos que participam do processo de intervenção no interior da escola e, acrescentamos, quando iluminadas pelo materialismo histórico dialético.

Conforme aponta Damiani (2012) torna-se importante considerarmos o pressuposto de que as intervenções em Educação, em especial aquelas relacionadas à situações de ensino-aprendizagem e que possibilitam novas práticas pedagógicas ou mesmo o aprimoramento de práticas já existentes, constituem-se como espaço privilegiado para a produção de conhecimento teórico e prático baseado nessas experiências de intervenção, conhecimentos esses que precisam ser devidamente sistematizados por pesquisadores educacionais, para constituírem-se como valor social em prol do desenvolvimento da educação de forma geral e da escola e dos sujeitos dela participantes em específico.

Consideramos que a pesquisa-intervenção é plenamente cabível na educação e na escola, concordando com Damiani (2012), Sannino e Sutter (2011) e, sobretudo, em decorrência das experiências dos membros do GEIPEE<sup>thc</sup> na realização de trabalhos dessa natureza (NUNES, 2013; FELIX, 2013; SANTOS, 2013; SANTOS, 2014; BEZERRA, 2015 e BORELLA, 2016; OLIVEIRA, 2017), enfatizando a importância dessa atividade no processo de construção de conhecimentos advindos da prática e que engendram reflexões teóricas fundamentais para a transformação da escola.

Defendemos a pesquisa-intervenção, pois, desde Vygotsky (1997, 1999) as proposições práticas têm acompanhado a teoria histórico-cultural, tendo em vista que os pesquisadores que se dispõem a compreender a realidade da educação e da escola, vinculados a essa linha teórica, tem consciência da inter-relação entre teoria e metodologias de pesquisa de natureza transformadoras, conforme afirma Damiani (2012) e reiteramos que para a efetivação de práticas críticas e transformadoras na escola, o pesquisador deve lá se encontrar, para num trabalho coletivo, construir as possibilidades de investigação da realidade para transformá-la, via a construção de sujeitos mais conscientes e críticos de sua própria realidade na escola.

O Projeto de intervenção e pesquisa que realizamos na escola, enfatizando o papel do psicólogo como pesquisador da prática educativa e incidindo na transformação dessa prática via investimento no processo de construção da consciência dos sujeitos participantes da escola, principalmente os professores, para além de pensar e propor formas diferenciadas de estudo e reflexão, valoriza o diálogo com os sujeitos da escola e coloca em prática ações democráticas em que todos os participantes do processo tem voz e vez, valorizando a participação coletiva como essencial nesse movimento de pesquisa prático-teórica voltada a transformação da escola.

Ao se planejar e realizar um trabalho desta natureza deve-se pensar nos espaços concretos (objetivos) para a efetivação de ações coletivas que engendrem a construção de consciências críticas e solidárias, considerando que a escola precisa constituir-se como um local de práticas educativas humanizadoras, como um local diferenciado de formação humana, mesmo e apesar da escola está submetida a um Sistema Educacional que trabalha a serviço da adaptação dos indivíduos à sociedade de classes.



É importante salientar que a possibilidade de construção de uma escola de caráter humanizador e estruturada como comunidade é defendida por Viotto Filho (2005; 2008; 2012), a qual poderá tornar-se realidade concreta se os próprios sujeitos participantes da escola, organizarem-se como uma comunidade, pela via do trabalho associado e coletivo no sentido de construírem espaços de aprendizagem e desenvolvimento numa direção humano-genérica (DUARTE, 1993).

Nosso trabalho de pesquisa-intervenção caminhou nessa direção e buscou concretizar na escola, a partir de atividades variadas de caráter prático-teórico, aquilo que Viotto Filho (2005; 2008; 2012) denomina de escola-comunidade, uma escola que possibilite espaços que conduzirão os indivíduos ao desenvolvimento pleno de suas funções psicológicas superiores, como afirma Vigotski (2001), em condições de atingir o plano do desenvolvimento humano-genérico, da consciência para-si, uma consciência comprometida com o desenvolvimento dos seres humanos e da própria humanidade.

É claro que ao desenvolvermos um Projeto de intervenção e pesquisa numa escola pública da cidade de Presidente Prudente/SP, interior do Estado, não temos a pretensão de tomar a educação escolar como redentora da humanidade e única responsável pela humanização dos seres humanos e pela transformação da sociedade, no entanto, é importante afirmar que essa possibilidade existe e é concreta, sobretudo se estruturarmos a escola atual escola como uma escola-comunidade, possibilidade que pode tornar-se concreção, desde que assumida pelos professores e gestores e demais sujeitos da escola, na direção do principal objetivo da educação escolar que é produzir de forma direta e intencional a humanidade nos homens conforme apregoa Saviani (2000).

Acreditamos que a escola atual, se organizada na perspectiva de comunidade, poderá contribuir significativamente para o processo de emancipação humana e transformação social, isso pela via de ações educativas de caráter emancipatório no seu interior, trabalho que nos dispomos a realizar ao lado dos profissionais de uma equipe interdisciplinar e contando com a participação dos membros do GEIPEEthc, como também de estagiários do curso de psicologia de uma universidade da cidade de Presidente Prudente/SP, fato que caracterizou o trabalho como organização ampla e coletiva na busca dos seus objetivos e voltados, como afirma Oliveira (1996) a um dever-ser possível para a escola, seus professores/gestores, estudantes, pais e familiares.

Nesse sentido, de construção do dever-ser da escola atual e sua estruturação como escola-comunidade torna-se importante lembrar Oliveira (1996, p. 07) quando salienta que o dever-ser não pode ser um mero desejo, um sonho idealista, mas sim um dever-ser necessário, que parte do conhecimento do processo dinâmico da realidade, enquanto “relações de forças em contínuo movimento” que, ao serem conhecidas em suas múltiplas determinações, podem vir a ser redirecionadas por sujeitos conscientemente ativos (de vontade concreta e não idealista) na direção das transformações necessárias.

Para Oliveira (1996, p.07) “a vontade concreta, é concreta porque busca conhecer a dinamicidade da realidade para superá-la, para transformá-la, tendo em vista novos horizontes” e na efetivação dessa tarefa a participação efetiva e ativa do pesquisador através de uma pesquisa-intervenção no interior da escola torna-se necessária e imprescindível, como temos defendido.

Consideramos, portanto, na efetivação de uma pesquisa-intervenção, o conhecimento da realidade concreta da escola, papel que somente o pesquisador, ao lado dos sujeitos que com ele trabalham, poderá realizar, sobretudo porque dispõe de instrumentos teóricos e metodológicos de investigação da realidade segundo os princípios da ciência materialista histórico dialética e, simultaneamente, dispõe-se a construir condições a partir da ação concreta junto aos sujeitos da escola, para a construção de sua consciência numa direção crítica e voltada à transformação da realidade objetiva da escola.

Na efetivação das atividades do Projeto de Intervenção e pesquisa realizado, tivemos como objetivo central mobilizar os sujeitos desde os professores e gestores, como também os estudantes e também planejamos trabalhar com os pais e familiares dos estudantes, para pensarmos a escola nas suas múltiplas determinações e demonstrarmos, a partir da prática coletiva de estudo, intervenção, pesquisa e participação coletiva, a importância das transformações qualitativas na escola, enfatizando os sujeitos que dela participam e a constroem cotidianamente.

Esse direcionamento prático-teórico implica a ação ético-política do pesquisador na direção da emancipação humana e social e configura-se pelo respeito, valorização do diálogo, compreensão das diferenças culturais e de conhecimentos, assim como de desenvolvimento da consciência dos sujeitos participantes do processo, fatos oriundos das diferenças de classe, étnicas, religiosas, profissionais e econômicas, dentre outras, diferenças essas que são inevitáveis e que fazem parte das relações sociais na escola.

Na efetivação de um projeto de pesquisa-intervenção de natureza formativa na escola, como o que realizamos, torna-se crucial defendermos, pela via da ação consciente, crítica e coletiva, devidamente planejada e orientada pelos pesquisadores e seus colaboradores, que o acesso e apropriação dos conhecimentos científicos cria as possibilidades de transformação da consciência e personalidade humana e que podem ser criadas condições efetivas na escola, pela via da ação coletiva, para a construção de consciências comunitárias, críticas, coerentes, articuladas e voltadas para a transformação da escola e da sociedade.

Não há possibilidades de se prever a meta da história, nem a sua necessidade, dado o dinamismo e a heterogeneidade das relações sociais, mas é possível se estabelecer às possibilidades de desenvolvimento dos valores humanos numa direção humano-genérica, sobretudo na escola, como procuramos realizar na efetivação desse processo de pesquisa, intervenção e formação humana na escola, enfatizando que sujeitos da pesquisa, como também os pesquisadores, transformaram-se nesse movimento dialético efetivado no interior da escola.

Acreditamos que a escola, pela sua natureza e especificidade na construção da segunda natureza humana, aquela histórica e social, conforme afirma Saviani (2000), assume importância fundamental ao ser resgatada como espaço de socialização de conhecimentos, reflexão crítica e formação humano-genérica. Nesse sentido, identificamos no decorrer do nosso trabalho na escola, na condição de pesquisadores e ativos no processo, que existem possibilidades concretas de se implementar ações coletivas dessa natureza no interior da escola, pois esse é o caminho para a construção de sentidos conscientes junto à cada sujeito participante da escola.

É no sentido da continuidade do processo de desenvolvimento histórico da humanidade que se propõe uma reflexão em torno da construção de uma escola que não fique limitada a sua tarefa de ‘grupo social acidental’, uma escola na qual o sujeito singular é inserido apenas passiva e mecanicamente, uma escola que se limita a organizar seus professores, como também seus estudantes, pais e familiares circunstancialmente, seja para participação numa festa ou comemoração, ou ainda para realizar um trabalho em grupo nos finais de semana. Torna-se necessário pensar e construir uma escola que se estruture a partir das proposições de uma comunidade como defende Viotto Filho (2005; 2008; 2012) em que os sujeitos se reconheçam nela de forma consciente, para que possam avançar em seu desenvolvimento na direção do humano-genérico (HELLER, 1977; 2000).

Imbuídos dessa tarefa e tomados pelo compromisso com a escola e sua transformação qualitativa, o pesquisador e seus colaboradores, ao lado dos gestores/professores, alunos e familiares, poderá trabalhar coletiva, democrática e conscientemente, na construção dessa escola-comunidade e, nesse processo, realizar atividades educativas humanizadoras e de natureza emancipatória, como afirma Tonet (2007), as quais, salientamos, podem se iniciar na escola e avançar seus limites e se ampliar para toda a sociedade.

Defendemos que um trabalho de intervenção e pesquisa na escola, deve engajar-se na ação e produção da vida que dos seres humanos participantes da escola e, nesse processo, possibilitar que esses sujeitos aprendam a produzir-se a si mesmos pela via do acesso ao conhecimento e outras objetivações humanas, pois aí encontra-se a origem da educação na vida dos seres humanos como afirma Saviani (2001). Nesse sentido, defendemos que o trabalho de construção da existência humana, pode e deve ser construído, não de forma exclusiva, mas de forma significativa, no interior da escola, sendo que esse deve ser o principal objetivo de um processo de pesquisa e intervenção.

Salientamos que o processo de construção da existência humana, a partir de um processo de pesquisa-intervenção, pode acontecer numa direção realista e consciente, numa direção humano-genérica, como afirma Oliveira (1996), sobretudo ao enfatizar a ciência, o conhecimento científico sobre a realidade e constituir-se como local de valorização do fazer consciente e não o espaço de um fazer pragmático e tecnicista, como apregoam muitas teorias de natureza positivista e conservadora que se fazem presentes tanto na psicologia quanto na pedagogia.

Enfim, defendemos que a escola deve ser o lugar da práxis, como afirma Vázquez (1968) e que um processo de pesquisa-intervenção precisa configurar-se como práxis, considerando que é na atividade coletiva consciente e crítica que a educação escolar poderá oferecer as condições de instituir a humanidade nos seres humanos e, nesse sentido, contribuir para o processo de emancipação humana e transformação social.

Quando nos empenhamos na construção de um processo de pesquisa-intervenção de natureza formativa, como afirmamos, é importante lembrar que a mera apropriação de conhecimentos, sem a sua devida avaliação crítica e aplicação prática, pouco contribui para as transformações necessárias. Como afirma Oliveira (1996, p.8)

Por mais revolucionário que possa ser, o conhecimento por si só não transforma a realidade. Torna-se concreção somente quando, ao ser apropriado pelos homens não como mera informação, mas como um instrumental de desvelamento do real-concreto (...), torna-se base e orientação da prática de transformação dessa realidade.

Temos clareza do quanto um processo de intervenção e pesquisa ao construir conhecimentos científicos oriundos dessa experiência, certamente tais conhecimentos, por terem lastro na realidade e no caso da nossa pesquisa, na realidade da escola, tornar-se-ão concreção, instrumento de desvelamento da realidade concreta, instrumento, portanto, de orientação para a transformação dessa realidade.

Oliveira (1996) defende ainda que o conhecimento de natureza crítica por si só não efetiva as transformações que desejamos, mas torna-se essencial na mobilização das consciências dos sujeitos que irão transformar a realidade. Segundo a autora “esse conhecimento por si só não se torna ação; não é em si mesmo uma atividade transformadora, mas é força e direção da ação dos homens que se apropriaram dele e que o assumem como base real para a transformação” (OLIVEIRA, 1996, p.8).

Outro esclarecimento acerca do conhecimento de natureza crítica e a efetivação de uma prática consciente e crítica na escola, tem origem nas reflexões de Vázquez (1968) ao afirmar que a atividade teórica por si só não é práxis e que, “enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se passa dela à práxis e, por conseguinte, esta, de certa forma, é negada”. A teoria, na visão do autor, não produz nenhuma mudança real pois “para produzir tal mudança não basta desenvolver uma atividade teórica; é preciso atuar praticamente” (VÁZQUEZ, 1968, p.209) e poderíamos dizer que não se trata de pensar um fato, pensar uma intervenção, mas sim, de realizar a intervenção em direção à transformação que queremos para a escola.

Para finalizar, desejamos enfatizar neste trabalho, a escola na direção da práxis e constituída como comunidade, uma escola que enfatize a construção coletiva de atividades educativas humanizadoras e emancipadoras, uma escola em que todos os sujeitos dela participantes são essenciais, principalmente os professores, pois é o sujeito responsável pela via da socialização do saber, da construção de relações sociais éticas e universais, pela valorização da expressão e da liberdade humana e, nesse processo, possibilitará transformações significativas na subjetividade dos seus estudantes, na sua maneira de ser, pensar, sentir e agir na escola e fora dela.

Trabalhar na construção de um processo de intervenção e pesquisa iluminado pelo materialismo histórico dialético implica o compromisso com a humanização e emancipação humana no interior da escola, implica viabilizar possibilidades reais (práticas) de atividades educativas humanizadoras e emancipatórias, pela via da socialização do conhecimento científico, das artes, da filosofia, da política, da ética, dentre outras objetivações humanas e, enfatizamos que todo esse processo deve basear-se na ação coletiva, na prática conjunta entre pesquisadores, professores, gestores, estudantes, pais e familiares, pois a mobilização da totalidade humana e social torna-se imprescindível para as transformações radicais na escola.

## **6.O PROCESSO DE PESQUISA - INTERVENÇÃO NA ESCOLA: APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS**

### **6.1 Descrição geral do processo de pesquisa-intervenção**

O processo de intervenção na escola foi realizado de fevereiro à dezembro de 2016, os sujeitos participantes da pesquisa foram os estudantes de uma sala de aula do 3º ano do ensino fundamental, ciclo I, os professores do Ensino Fundamental e gestores da escola (diretora e orientadora pedagógica). Consideramos como sujeitos participantes da pesquisa, a pesquisadora, orientador, equipe do C.A.A. e membros do GEIPEEthc, devido ao envolvimento e participação ativa e direta durante todo o processo de pesquisa-intervenção na escola.

A intervenção foi desenvolvida em uma escola pública do sistema municipal de ensino, do município de Presidente Prudente/SP. A escola localiza-se em região periférica, com baixo desempenho no índice de desenvolvimento do ensino básico (IDEB) e estudantes com queixas de problemas de aprendizagem e comportamento. Diante destes problemas, a coordenadora do ensino fundamental da Secretaria Municipal de Educação, indicou que o processo de intervenção fosse desenvolvido nesta escola. A proposta foi apresentada para a diretora e orientadora pedagógica, que aceitaram a participação da escola na pesquisa. Ressaltamos que a realização da pesquisa foi autorizada pela Secretaria Municipal de Educação e pela direção da escola e que os dados foram coletados com autorização dos sujeitos que assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido.

A intervenção foi realizada pela pesquisadora, orientador da pesquisa, membros do GEIPEE – thc, da FCT/UNESP, equipe interdisciplinar do Centro de Avaliação e Acompanhamento (C.A.A), professora do curso de psicologia de outra universidade e estagiários, totalizando dezoito pessoas envolvidas no processo, que se revezavam na realização das atividades.

O processo de intervenção no interior da escola, se justifica diante de tantos problemas que a escola pública têm enfrentado e especialmente, diante do aumento significativo de estudantes com queixas escolares, abrangendo problemas de aprendizagem e de comportamento. Esses desafios são enfrentados no cotidiano do trabalho realizado no cargo de psicóloga, no C.A.A., serviço situado na secretaria municipal de educação de Presidente Prudente/SP. A intervenção na escola se coloca como possibilidade de atuação em uma perspectiva crítica, rompendo com o modelo clínico-psicológico, criticado inicialmente por Patto (1984) e, posteriormente, por Souza (2010), Meira (2012), Franco (2014).

A intervenção com os gestores e professores buscou a reflexão das determinações das queixas escolares, desconstruindo as concepções naturalizantes que tem como consequência a culpabilização e patologização dos estudantes e de suas famílias.

A intervenção com os estudantes não teve em nenhum momento o foco de avaliação e diagnóstico, nointuitode romper com a atuação clínico-psicológica na escola, tendo como objetivos a estimulação e desenvolvimento das potencialidades dos estudantes, pela mediação de atividades ludo-pedagógicas. O processo de intervenção com os estudantes foi autorizado pelos familiares e responsáveis em uma reunião realizada na escola, na qual foi explicado a natureza de todo o processo.

O processo de intervenção ocorreu em momentos distintos com os sujeitos participantes da pesquisa, sendo que com os professores e gestores, foi realizado de fevereiro à novembro de 2016, durante encontros semanais, nos momentos de hora de trabalho pedagógico coletivo (HTPC). Foram desenvolvidos estudos e discussões a respeito do fracasso escolar, problemas de aprendizagem, estratégias de ensino e aprendizagem, entre outros, sempre acompanhadas de reflexões e discussões coletivas. Os temas acerca do fracasso escolar, estratégias de ensino e aprendizagem, dificuldades de aprendizagem, relação família e escola, desenvolvidos durante os encontros, partiram do levantamento realizado com o grupo no primeiro encontro e das

necessidades que emergiram no decorrer do processo. A proposta feita ao grupo foi de realizar um trabalho construído de forma coletiva na escola.

No decorrer dos encontros com os professores foram desenvolvidos temas diversos, como estratégias e processo de ensino-aprendizagem, relação família e escola, fracasso escolar, interdisciplinaridade, pedagogia histórico crítica, aprendizagem e desenvolvimento. As exposições dos temas e discussões foram conduzidas pela pesquisadora, orientador da pesquisa, membros do GEIPEE-thc e profissionais do C.A.A., elaboradas e organizadas previamente em reuniões de planejamento. Os sujeitos da escola não participaram destas reuniões de planejamento, no entanto ao término de cada encontro realizado na escola, era feita uma avaliação dialogada a respeito do tema discutido e também sobre o andamento do processo. Com estas avaliações era possível acompanhar a opinião do grupo acerca do processo de intervenção e assim possibilitar que manifestassem sua “voz”.

Foram utilizados como estratégias durante os encontros com os professores e gestores, a leitura e estudo de textos da pedagogia histórico-crítica e psicologia histórico-cultural, a respeito do trabalho educativo e do desenvolvimento do psiquismo humano, estudo de caso fictício abordando dificuldades de aprendizagem e estratégias de ensino, projeção do filme “A maçã”, abordando a importância da mediação nas relações sociais, para o desenvolvimento humano, dinâmica de grupo com objetivo de estimular a interação e cooperação entre os participantes, exposição de temas de interesse do grupo, atividade escrita em grupo sobre os temas desenvolvidos discussão coletiva.

Os encontros de intervenção com os estudantes do 3º ano ocorreram de março à dezembro de 2016, semanalmente, as quintas-feiras, com duração de duas horas, nas quais foram realizadas atividades ludo-pedagógicas em sala de aula e na quadra da escola. Segundo Felix (2017, p. 7-8) as atividades ludo-pedagógicas são

consideradas como atividades educativas, pensadas e planejadas com a finalidade de proporcionar condições diferenciadas de aprendizagem e desenvolvimento a fim de possibilitar avanço no nível potencial dos sujeitos na direção da sua humanização, como salienta a teoria histórico-cultural. Esclarecemos que as atividades ludo-pedagógicas estruturam-se na relação entre forma e conteúdo, sendo que a sua forma define-se como ludicidade educativa e seus conteúdos advém dos variados objetos da cultura humana, desde as artes, a ciência, a filosofia, as linguagens e outras objetivações humano-genéricas (NUNES, 2013; FELIX, 2013; SANTOS, 2013; SANTOS, 2014; BEZERRA, 2015; BORELA, 2016).



A sala de aula pesquisada foi indicada pelas gestoras da escola, devido aos estudantes apresentarem problemas de aprendizagem, defasagem significativa na apropriação da leitura/escrita, pois não estavam alfabetizados, além de manifestarem agitação, agressividade, indisciplina, e desatenção. Alguns estudantes haviam sido avaliados por outros especialistas e possuíam diagnósticos de TDAH, Transtorno de conduta e TEA.

As atividades foram planejadas e orientadas pelos membros do GEIPEE-thc da FCT/UNESP-Presidente Prudente/SP, por dois estagiários do curso de psicologia de outra universidade e pela pesquisadora. Foram utilizadas atividades ludo-pedagógicas, com a proposta de criar “um espaço diferenciado de aprendizagem e desenvolvimento”, dentro da escola. Foram realizadas atividades de desenho, massa de modelar, recorte e colagem, dinâmicas de grupo, circuito em quadra, leitura e escrita, projeção de filme, criação de personagem, elaboração e apresentação de um teatro, com objetivo de estimular o processo de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Para descrever e analisar o processo de intervenção na escola, a pesquisadora, orientador da pesquisa e membros do GEIPEE-thc, realizaram a observação de todas as atividades, participando dos encontros com os estudantes, acompanhando as atividades desenvolvidas, as ações dos sujeitos e fazendo o registro em diário de campo e relatórios descritivos.

Seguem abaixo dois quadros que apresentam os procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados com os sujeitos da pesquisa, com objetivo de descrever as estratégias e os recursos usados com cada sujeito e o período em que foi realizado.

Quadro 3. Síntese dos procedimentos metodológicos utilizados para coleta de dados no processo de intervenção com os estudantes da sala de aula do 3º ano.

| <b>Procedimentos metodológicos</b>  | <b>Estratégias e recursos utilizados</b>  | <b>Objetivos</b>   | <b>Duração</b>                                    | <b>Instrumento de registro</b> |
|---|---|--|---|--------------------------------|
| Processo de intervenção em grupo (na sala de aula e na quadra da escola). | Atividades ludo-pedagógicas. (massa de modelar, pintura, desenho, dinâmica de grupo, colagem, circuito na quadra, projeção de filme). | Foram realizadas atividades ludo-pedagógicas, para estimular de forma global, a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. | De março à dezembro de 2016 (encontros semanais). | Diário de campo e relatório.   |
| Entrevista individual com a diretora                                      | Questões abertas.   | Verificar as percepções e a  | Um encontro em agosto de 2017.                    | Gravação de áudio e            |

|  |   |   |   |  |
|--|---|---|---|--|
| escola, orientadora e professora da sala de aula.                        |   | opinião dos sujeitos sobre o processo de intervenção na escola.   |   | transcrição.   |
| Observação dos encontros em grupo (durante as HTPCs).                    | Leitura e estudo de textos, estudo de caso, projeção de filme, dinâmica de grupo, exposição de temas, atividade escrita em grupo, discussão coletiva. | Proporcionar reflexões e discussões acerca de problemas vividos no cotidiano de trabalho da escola e de temas de interesse dos professores.           | De fevereiro à dezembro de 2016 (encontros semanais).             | Diário de campo e relatório.                         |
| Solicitação aos professores de produção de texto                         | Texto manuscrito  | Verificar a opinião dos professores sobre o processo de intervenção a partir de uma produção elaborada por eles.                                      | Agosto de 2016.   | Leitura e análise do texto.                          |
| Aplicação de questionários com os professores da escola.                 | Questões fechadas e abertas.  | Verificar a opinião dos professores em relação ao processo de intervenção e as contribuições desse processo nas concepções e prática dos professores. | Na HTPC em novembro de 2016, ao final do processo de intervenção. | Registro escrito, tabulação e análise das respostas. |
| Entrevista individual com a orientadora pedagógica e diretora da escola. | Questões abertas.   | Verificar as percepções e a opinião da orientadora pedagógica sobre o processo de intervenção na escola.  | Um encontro em julho de 2017                                      | Gravação de áudio e transcrição.                     |

Fonte: O próprio autor.

A seguir, exporemos de forma detalhada o processo de intervenção com os sujeitos participantes da pesquisa, para facilitar a exposição e compreensão do processo, organizamos a exposição em duas etapas, inicialmente com os estudantes e posteriormente com os gestores e professores da escola.

## 6.2 O processo de intervenção com os estudantes

A intervenção foi realizada com os estudantes de uma sala de aula do 3º ano, do ensino fundamental, ciclo I. Esta sala foi indicada pela direção da escola por ser composta por estudantes com problemas de aprendizagem, defasagem de conteúdos escolares, dificuldades na leitura/escrita e cálculos matemáticos, além de estudantes com problemas de agressividade e indisciplina, alguns diagnosticados com transtorno de déficit de atenção e hiperatividade

(TDAH). Importante destacar que a sala era composta por 15 estudantes, sendo que apenas 03 eram do sexo feminino.

A professora da sala de aula começou a trabalhar no ano de 2016 na escola, por isso, não conhecia os estudantes. No entanto, demonstrou tranquilidade para assumir o trabalho, mesmo sabendo das queixas de dificuldades de aprendizagem e de comportamento, relacionadas aos alunos da sala de aula.

Antes de descrevermos os encontros de intervenção, apresentaremos o grupo de estudantes sujeitos da pesquisa, a forma como interagiam, se comunicavam e agiam.

O agrupamento foi formado pela direção da escola por estudantes que durante o 1º e 2º ano apresentaram dificuldades comportamentais e de aprendizagem. A sala de aula foi montada com apenas 15 estudantes para funcionar como uma sala de “aceleração”, pois os mesmos precisavam de muita estimulação e atendimento mais individualizado da professora, segundo informações da direção da escola.

A maioria dos estudantes apresentava comportamento agitado, impulsivo, tinha dificuldade para seguir regras, demonstrava agressividade e constantemente disputavam e desafiavam uns aos outros. A maior parte dos sujeitos do grupo era do sexo masculino e “brincavam” de luta, intimidando uns aos outros constantemente. A minoria dos estudantes apresentava comportamento mais retraído, reservado, se isolando em alguns momentos. As meninas se queixavam muito dos meninos, pois eles “mexiam” muito com elas, puxavam seus cabelos, pegavam os materiais, falavam “palavrão” e até tentavam “brincar” de luta com elas. Havia um menino do grupo que se isolava, demonstrava-se apático, ficava afastado em todas as atividades e pouco verbalizava durante a execução das mesmas.

Era comum surgirem queixas a respeito dos estudantes desta sala, e por isso, com frequência eram encaminhados para a diretora da escola. A professora, por sua vez, constantemente precisava resgatar as regras com o grupo, refletia muito com a sala sobre o comportamento de todos e demonstrava paciência e afetividade com o grupo.

Todos os encontros do processo de intervenção foram estruturados em etapas nas quais, inicialmente conversava-se com o grupo e, depois, era apresentada a proposta da atividade do encontro; em seguida, iniciava-se a atividade, sempre contando com orientação e participação da pesquisadora, dos membros do GEIPEE-thc e estagiários de psicologia, explicando cada

ação a ser desenvolvida e participando ao lado dos estudantes da sala de aula, sendo que os trabalhos, quando concluídos, eram encaminhados por reflexões a respeito do encontro e dos comportamentos dos sujeitos durante a execução do trabalho.

É importante ressaltar que a professora da sala de aula acompanhou todos os momentos de intervenção, observando as ações dos estudantes e em algumas atividades, auxiliando na execução e disponibilizando materiais que enriqueceram o desenvolvimento das atividades. Nos encontros de intervenção foram realizadas atividades ludo-pedagógicas, com objetivo de estimular o conhecimento sobre os sentimentos e as emoções, da identidade, melhorar as relações sociais, a internalização da noção de pertencimento ao grupo, estimular o desenvolvimento das funções como atenção, memória, imaginação, linguagem e pensamento. No geral, a proposta de intervenção objetivou estimular a aprendizagem e o desenvolvimento dos estudantes de forma global.

Desta forma, esta pesquisa propôs a criação de um “espaço diferenciado de aprendizagem” para os estudantes do 3o. ano, a partir da mediação de atividades ludo-pedagógicas, planejadas e permeadas pela ludicidade, na criação de condições favoráveis para a apropriação de conhecimentos científicos veiculados nas disciplinas escolares, assim como, vivências de leitura e escrita, baseadas em jogos e brincadeiras, com objetivo de engendrar ações para evidenciar as potencialidades e estimular a aprendizagem e o desenvolvimento do grupo de estudantes como um todo.

Salientamos que em nenhum momento da intervenção houve a preocupação em classificar ou diagnosticar os estudantes, mas sim, de estimular ações evidenciando suas potencialidades, rumo ao seu pleno desenvolvimento, reconquista da auto-estima e autoconfiança, retomada do prazer de estudar e aprender, sempre valorizando as conquistas, desde as mais simples, na direção do resgate da condição de estudantes ativos e sujeitos do seu processo de aprendizagem e desenvolvimento na escola, reconhecendo o professor como orientador principal desse movimento de escolarização.

Apresentaremos a seguir os quadros que descrevem as atividades desenvolvidas durante quinze encontros escolhidos, por representarem uma síntese dos temas abordados com os estudantes ao longo do processo de intervenção. Diante dos problemas manifestados pelos estudantes, segundo informações da direção da escola e da observação realizada durante os encontros pelo grupo responsável pela intervenção, como problemas de aprendizagem,

agressividade, indisciplina e de interação social, foram elencados como temas relevantes “sentimentos e emoções”, “relações sociais”, “identidade” e “aprendizagem e desenvolvimento”.

Os temas foram construídos a partir do objetivo a ser desenvolvido nas atividades, assim a cada conjunto de atividades voltadas para determinado tema, para facilitar a exposição e compreensão, as agrupamos e organizamos em temas amplos. No entanto, ressaltamos que esta divisão em temas é um procedimento que auxilia na compreensão do trabalho, se constitui em um procedimento mais formal, pois compreendemos o psiquismo humano como um sistema que operainterfuncionalmente, ou seja, ao realizarmos uma atividade, por mais que ela tenha um objetivo mais específico, por exemplo, o conhecimento e identificação dos sentimentos, sabemos que ao mesmo tempo, também estamos estimulando a melhora nas relações sociais, o auto-controle da conduta, as regras sociais, por meio de nossa própria conduta, pela mediação que ocorre continuamente e porque a aprendizagem ocorre de forma processual e dinâmica.

Os quadros apresentam as datas dos encontros, temas desenvolvidos, objetivos e atividades realizadas, além dos recursos utilizados na execução de cada atividade. Destacamos que os membros do GEIPEE-thc, estagiários do curso de psicologia e a pesquisadora, foram os responsáveis pela organização e registro das atividades.

Quadro 4- síntese dos encontros com os estudantes do 3º ano

| <b>Data do encontro</b> | <b>Tema</b>                            | <b>Objetivos</b>  | <b>Atividade desenvolvida</b>  | <b>Recursos utilizados</b>       |
|-------------------------|--|---|--|----------------------------------|
| 12/05/16                | Emoções/sentimentos e identidade       | Identificar e refletir respeito das emoções e sentimentos                         | Recorte de imagens de revistas que os estudantes gostavam, se identificavam, colagem, reflexão e discussão em grupo.                           | Revista, tesoura, cola e, papel. |
| 19/05/16                | Emoções/sentimentos e identidade       | Desenvolver compreensão sobre os sentimentos.                                     | Elaboração de frases usando sentimentos, reflexão e discussão em grupo. Frases escritas na lousa e depois montadas com letras móveis de papel. | Letras móveis de papel.          |
| 09/06/16                | Emoções/sentimentos e relações sociais | Estimular a expressão/manifestação de sentimentos para os funcionários da escola, | Escrita dos sentimentos em mãos de papel.  | Mãos confeccionadas em papel.    |

|          |                                  |   |  |   |
|----------|----------------------------------|---|--|---|
|          |                                  | professores e entre as crianças.  |  |   |
| 16/06/16 | Emoções/sentimentos e identidade | Apresentar os personagens do filme, refletir e discutir sobre suas características.   | Projeção de filme e discussão em grupo.  | Projeção do filme "Divertidamente", Disney Pixar.                               |
| 23/06/16 | Emoções/sentimentos e identidade | Desenvolver compreensão sobre os sentimentos, identificar em si e nos outros, estimular o reconhecimento de letras, estimulação da leitura/escrita e desenvolvimento motor. | Discussão sobre os sentimentos do filme "Divertidamente", elaboração de frases usando os sentimentos, circuito na quadra onde ao término do percurso a criança coloca uma letra para formar frases elaboradas pelo grupo.                | Letras móveis de papel.   |
| 18/08/16 | Relações sociais                 | Desenvolver a cooperação e o entendimento da importância da participação de todos os membros do grupo.  | Bexigas com frases sobre gentileza, o grupo tinha que manter as bexigas no ar, mesmo com a retirada de alguns membros do grupo, deixando esta tarefa mais difícil. No final ficou apenas uma criança para manter todas as bexigas no ar. | Bexigas e frases  |
| 15/09/16 | Identidade                       | Manifestação de suas vontades, expressão de suas preferências e levantamento das atividades que gostariam de fazer na escola.   | Colorir o desenho de uma lâmpada do gênio, escrever seus desejos, o que gostariam de fazer ou ter na escola ou em casa.  | Papel sulfite e lápis de cor.   |
| 29/09/16 | Aprendizagem/desenvolvimento     | Estimulação da leitura/escrita, estimulação de funções como memória, atenção, imaginação, por meio da modelagem de letras com a massa.                                      | Confecção da massa junto com as crianças, modelagem de letras e objetos.   | Ingredientes para preparo da massa (água, farinha de trigo, sal, tinta e óleo). |
| 13/10/16 | Aprendizagem/desenvolvimento     | Estimular o desenho e funções psicológicas como a imaginação.   | Desenho de um personagem, descrevendo suas características e seus poderes.   | Papel e lápis.  |
| 27/10/16 | Aprendizagem/desenvolvimento     | Estimular a construção coletiva de uma história e funções como memória, atenção, pensamento, linguagem, imaginação e sentimentos.   | Elaborada uma história coletiva contendo os personagens que as crianças inventaram na semana anterior.   | Discussão em grupo. (Não foi utilizado nenhum material).                        |
| 10/11/16 | Aprendizagem/desenvolvimento     | Estimular e proporcionar o trabalho em grupo.   | Organização da peça teatral e confecção  | Trabalho em grupo.  |

|                         |                               |   |                                     |                      |
|-------------------------|-------------------------------|---|-------------------------------------|----------------------|
|                         |                               |   | do figurino.                        |                      |
| 17/11, 24/11 e 01/12/16 | Aprendizagem/ desenvolvimento | Estimular e proporcionar o trabalho em grupo.   | Confecção do figurino e ensaio.     | Trabalho em grupo.   |
| 06/12/16                | Aprendizagem/ desenvolvimento | Finalizar o processo com a apresentação para a escola. Possibilitar a socialização de um trabalho feito pelo grupo de alunos. | Apresentação da peça para a escola. | Figurinos e cenário. |

Fonte: Próprio autor, 2017.

Durante o processo de intervenção com os estudantes foi feito o registro de alguns encontros por meio de fotografias, as quais apresentamos abaixo.

Figura 1 - Atividade “circuito” na quadra da escola.



Fonte: Próprio autor, 2016.

Figura 2 – Atividade “Lâmpada do Gênio” em sala de aula.



Fonte: Próprio autor, 2016.

Figura 3 – Atividade “Lâmpada do Gênio” em sala de aula.



Fonte: Próprio autor, 2016.

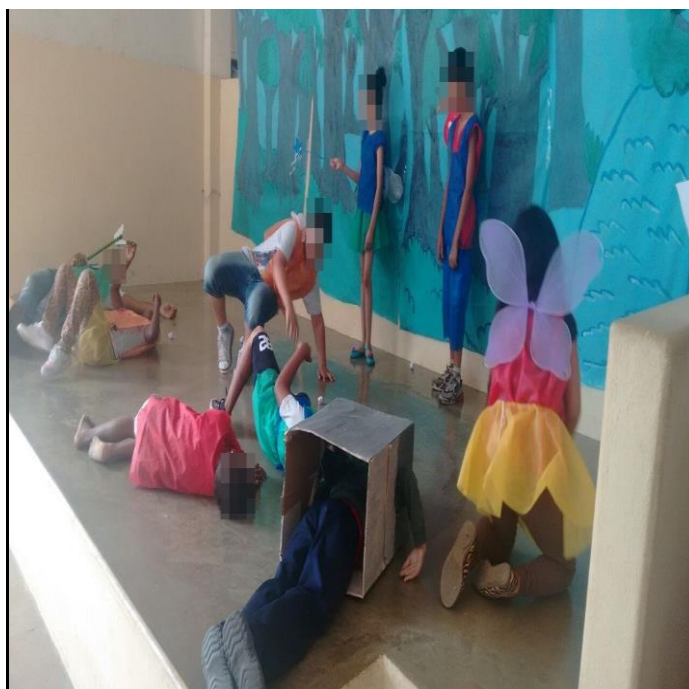


Figura 4 - Atividade “Apresentação do teatro” no pátio da escola.



Fonte: Próprio autor, 2016.

Figura 5 - Atividade “Apresentação do teatro” no pátio da escola.



Fonte: Próprio autor, 2016.

### 6.3 O processo de intervenção com os gestores e professores

A intervenção com os gestores e professores iniciou-se em fevereiro de 2016, em uma reunião de planejamento, que ocorre anualmente antes do início das aulas nas escolas da rede municipal de ensino. Participaram da reunião os professores, gestores e a equipe responsável pela intervenção na escola, formada pela pesquisadora, orientador da pesquisa, professora de outra universidade e equipe interdisciplinar do Centro de Avaliação e Acompanhamento (C.A.A.).

Foram expostos os objetivos, a justificativa e a metodologia do trabalho, além de esclarecimentos de dúvidas acerca da pesquisa na escola. Foi entregue um questionário com objetivo de realizar um levantamento de temas de interesse do grupo para serem desenvolvidos durante o processo. Quatorze sujeitos responderam o questionário, mas verificamos que três professoras responderam junto o mesmo questionário. Os temas sugeridos pelo grupo estão expostos no quadro abaixo:

Quadro 5 - Síntese dos temas sugeridos pelo grupo.

| <b>Temas</b>  | <b>Total</b> |
|---|--------------|
| Intervenção com famílias  | 06           |
| Sugestões /idéias de atividades / intervenção                     | 05           |
| Estratégias de ensino mais adequadas                              | 04           |
| Dificuldades de aprendizagem dos alunos                           | 04           |
| Problemas de indisciplina   | 03           |
| Distúrbios e transtornos de aprendizagem                          | 02           |
| Trabalho coletivo   | 01           |
| Conceitos, causas, diagnóstico deficiência                        | 01           |
| Temas sobre inclusão, TEA   | 01           |
| Intervenções diversificadas: síndrome, deficiência e dificuldades | 01           |
| Temas distúrbios / transtornos aprendizagem                       | 01           |
| <b>Total geral</b>  | <b>29</b>    |

As sugestões feitas pelo grupo foram agrupadas em temas, como a relação e parceria entre família e escola, estratégias de ensino, processo de ensino/aprendizagem, problemas de aprendizagem, inclusão escolar e trabalho coletivo.

Durante o processo de intervenção, que ocorreu de fevereiro à novembro, conseguimos abordar com o grupo os temas estratégias de ensino, processo de

ensino/aprendizagem, problemas de aprendizagem e relação família e escola, devido ao tempo que tivemos para realizar o trabalho e demais necessidades que foram surgindo do próprio grupo. Entendemos que um trabalho desta natureza, precisa ser realizado durante anos na escola, pois o objetivo não é apenas trabalhar muitos temas com rapidez, sem que haja reflexão e mudanças de algumas concepções no grupo. Um trabalho com o grupo da escola, não deve ser quantitativo, mas sim qualitativo, deve mobilizar mudanças qualitativas nas concepções e no trabalho dos gestores e professores.

O processo ocorreu nos momentos de HTPCs, em encontros inicialmente quinzenais, porém depois foram intensificados em encontros semanais, devido solicitação da diretora da escola. Participaram de todo o processo, os professores do ensino fundamental, a diretora e orientadora da escola. Os temas foram conduzidos pela equipe interdisciplinar do C.A.A., membros do GEIPEE- thc, orientador da pesquisa e a pesquisadora. Em alguns encontros, participaram convidados que abordaram temas, mas sempre com a participação dos responsáveis pela intervenção. Todo o processo de intervenção foi planejado e refletido coletivamente pelos responsáveis, realizando reuniões de planejamento e avaliação de cada encontro.

O grupo de professores era composto em sua maioria, por profissionais com mais de dez anos de trabalho na escola, concursados e com vínculo efetivo, mas também por um número pequeno de professores contratados, com poucos anos de trabalho na escola. Nos primeiros encontros de intervenção pode ser observado, de forma muito evidente, que os professores estavam inseguros, resistentes quanto ao trabalho na escola, verbalizando pouco e agindo de forma reservada durante as atividades. Suas falas apresentavam queixas e preocupações quanto aos estudantes e não se voltavam para sua prática, ou seja, falavam constantemente a respeito das crianças que possuem diagnósticos, usam medicação e apresentam problemas de comportamento, indisciplina, agressividade e dificuldades para aprender.

Essas preocupações dos professores são verificadas nas escolhas de temas feitas pelo grupo, pois foi solicitado esclarecimento em relação a diagnósticos, com variadas nomenclaturas, por exemplo, deficiências, transtornos, problemas de aprendizagem, Transtorno do espectro autista (TEA).

Neste sentido, reafirmamos a proposta de trabalho que levamos à escola, de criar um espaço de reflexão crítica e, desta forma, possibilitar mudanças de concepções “cristalizadas” na busca da transformação da consciência dos sujeitos que compõem a equipe escolar, principalmente os professores. Objetivou-se refletir criticamente sobre o cotidiano da escola e problemas vividos, além de discutir possibilidades de enfrentamento das dificuldades vividas na relação professor-estudante, estudante-estudante e família-escola.

No decorrer do processo, verificamos mudanças nas concepções e atitudes dos professores e gestores, tanto no que se refere ao processo de intervenção na escola, quanto a forma de compreender os problemas que se manifestam no espaço escolar.

Apresentaremos, a seguir, o quadro síntese do processo realizado nos encontros com os professores e gestores, contendo data, tema abordado, objetivos, metodologia e recursos utilizados na execução das atividades.

Quadro 6 - Síntese dos encontros com os professores e gestores.

| <b>Data do encontro</b> | <b>Tema</b>                                  | <b>Objetivos</b>   | <b>Atividade desenvolvida</b>  | <b>Recursos utilizados</b>             |
|-------------------------|--|--|--|--|
| 04/02/16                | O projeto de pesquisa-intervenção na escola. | Apresentação da proposta de pesquisa-intervenção.                            | Apresentação do projeto para a equipe escolar e levantamento de expectativas e sugestões.  | Apresentação de slides e questionário. |
| 07/03/16                | O projeto de pesquisa-intervenção na escola. | Continuidade de apresentação da proposta e interação entre os participantes. | Apresentação dos temas sugeridos pelo grupo no encontro anterior e dinâmica de grupo envolvendo os temas apresentados.   | Apresentação de slides.                |
| 21/03/16                | Estratégias de ensino/aprendizagem           | Reflexão e discussão sobre o processo de ensino/aprendizagem.                | Estudo de caso, discussão em grupo e sugestões de estratégias.   | Apresentação de slides.                |
| 11/04/16                | Fracasso Escolar                             | Reflexão e discussão sobre o processo de ensino/aprendizagem.                | Exposição dos estudos da autora Maria Helena Souza Patto acerca dos problemas comportamentais e de aprendizagem apresentados pelas crianças no contexto escolar. | Apresentação de slides.                |

|          |                               |   |  |  |
|----------|-------------------------------|---|--|--|
| 18/04/16 | Fracasso Escolar              | Reflexão e discussão sobre o processo de ensino/aprendizagem. Reflexão acerca dos problemas manifestados na escola. | Estudo de caso em grupo e discussão dos aspectos destacados pelas professoras.   | Texto impresso.  |
| 02/05/16 | Escola e Família              | Reflexão e discussão sobre a relação entre família e escola.  | Exposição do conceito de família e novos arranjos familiares. Apresentação de vídeo abordando a importância da relação entre família e escola, mudanças ocorridas nestas duas instituições e o papel da escola e da família. | Apresentação de slides, projeção de vídeo.               |
| 16/05/16 | Estratégias com famílias      | Refletir e construir estratégias para efetivar parceria entre família e escola.                                     | <b>Não desenvolvida diante de necessidades do grupo.</b>   | <b>Não desenvolvida diante de necessidades do grupo.</b> |
| 08/08/16 | Família e escola              | Reflexão e discussão sobre a relação entre família e escola.  | Apresentação e discussão em grupo. (Professor convidado)   | Apresentação de slides.                                  |
| 15/08/16 | Trabalho educativo            | Reflexão sobre importância do trabalho educativo e sua função humanizadora.   | Apresentação e discussão em grupo.   | Apresentação de slides.                                  |
| 29/08/16 | Aprendizagem/ desenvolvimento | Reflexão sobre processo de aprendizagem/desenvolvimento e importância da mediação nesse processo.                   | Projeção de um filme “A maçã” e discussão em grupo.  | Projeção de filme.                                       |
| 12/09/16 | Aprendizagem/ desenvolvimento | Reflexão sobre processo de aprendizagem/desenvolvimento e importância da mediação nesse processo.                   | Leitura coletiva de um texto e discussão em grupo.   | Texto impresso.  |
| 03/10/16 | Significados e sentidos       | Reflexão sobre a organização do ensino: O que ensinar, como ensinar e o que ensinar.                                | Apresentação e discussão em grupo.   | Apresentação de slides.                                  |
| 10/10/16 | Interdisciplinaridade         | Reflexão e discussão sobre a importância do trabalho interdisciplinar na escola.                                    | Apresentação e discussão em grupo.   | Apresentação de slides.                                  |
| 31/10/16 | Avaliação do trabalho         | Avaliar o processo de intervenção a partir das respostas do grupo.  | Aplicação de um questionário.  | Questionário   |
| 07/11/16 | Encerramento                  | Avaliar e encerrar o processo de intervenção.   | Aplicação de um questionário.  | Questionário   |

Fonte: Próprio autor, 2017.

Tendo concluído a descrição do processo de pesquisa-intervenção na escola, apresentaremos e discutiremos os dados obtidos durante os encontros com os sujeitos da pesquisa e a partir das entrevistas realizadas com os mesmos.

#### **6.40 processo de intervenção com a equipe da escola: os encontros com os professores**

“O projeto de pesquisa-intervenção na escola” foi tema abordado em dois encontros, sendo que no segundo foi aplicada uma dinâmica com objetivo de promover a interação e ainda, conhecer o grupo e continuar realizando um levantamento de concepções e práticas utilizadas por eles.

Inicialmente foi realizada dinâmica de grupo denominada “batata quente” usando uma caixa tátil na qual foram inseridas frases para completar. Foi utilizada música, os professores passavam a caixa um para o outro e a cada vez que a música era interrompida, a professora que estava com a caixa deveria completar a frase.

As frases foram elaboradas utilizando as respostas dos professores em relação as suas expectativas e necessidades levantadas no encontro anterior.

Observou-se que os professores estavam tensos, inseguros para responder as frases e pode-se sentir um “Clima” de resistência no grupo. No entanto, todos participaram e completaram todas as frases. Ao término da dinâmica foi proposta a divisão de três grupos compostos por três pessoas cada e realizado discussão das frases usadas anteriormente.

Os participantes discutiram entre si os conteúdos das frases que haviam retirado da caixa e depois fizeram comentários para o grupo todo. Poucos professores se manifestam, observou-se timidez e também insegurança para expor suas opiniões. Estes comportamentos foram manifestados de forma mais intensa no início do trabalho, com o decorrer do processo, houve melhora em relação a maioria do grupo. No entanto, alguns professores mantiveram essa conduta até o encerramento da intervenção na escola.

Os professores que se manifestaram, queixaram-se das dificuldades que enfrentam para incluir estudantes que apresentam comportamento agressivo, com os professores e com as outras crianças. Uma professora ao falar sobre inclusão, disse que não acredita na inclusão de todos. Em sua opinião alguns casos são impossíveis de serem incluídos e deu o exemplo de

um estudante da escola que tem crises de agressividade elevadas e disse que suas necessidades são muito maiores do que a escola pode oferecer.

Os professores verbalizaram que **tem vivido muitos problemas com estudantes que apresentam comportamentos difíceis que o papel da escola as vezes fica deixado de lado.** Se queixaram da falta de apoio das famílias das crianças e disseram que **acreditam que elas estejam desestruturadas, pois não comparecem as reuniões e não acompanham a vida escolar de seus filhos.** Os professores completaram as frases com suas opiniões, que apresentamos abaixo:

Quadro 7 - Atividade 1 - completar as frases.

Dificuldade de aprendizagem e transtornos de aprendizagem... **desafio.**

A estratégia de ensino adequada... **o que eu posso dizer? Fazer leitura e depois discutir a leitura é uma melhor estratégia.**

Desenvolver trabalho com estudantes agitados... **as vezes tento ser mais firme, outras levo na brincadeira, cada um é de um jeito, cada um é diferente.**

Aprendizagem é... **é quando a gente compartilha conhecimento, constrói conhecimento, compartilha com eles.**

Atender as necessidades dos alunos é... **necessário para o bom desenvolvimento da sala de aula . Nem sempre conseguimos, e nem sempre encontramos pessoas que possam nos ajudar.**

Incluir é... **Eu acho muito difícil, porque eu particularmente acho que as vezes não dá para incluir eu acho muito difícil.**

Deficiência é... **depende né, tem vários graus de deficiência, eu acho que se ele tem dificuldade de assimilar um conteúdo já é uma deficiência.**

Quando os estudantes manifestam indisciplina... **tem casos que estão ociosos e tem casos que é indisciplina mesmo.**

Em uma segunda etapa foi feita divisão dos professores em grupos, que refletiram e discutiram a respeito das frases apresentadas e novamente manifestaram suas concepções, acrescentando outros questionamentos e opiniões, as quais destacamos no quadro abaixo:

Quadro-8Atividade2 – discussão em grupo sobre atividade frases para completar.

Os estudantes com dificuldade precisam... **de apoio do professor e da família. Quando a família apóia junto com a escola a criança vai melhor, se não tem o apoio da família é muito difícil.**

Trabalho com famílias de crianças com dificuldade é... **hiper complicado, nada fácil, principalmente quando a família não aceita.**

A criança avança na aprendizagem quando... **eles tem força de vontade, se não tem força de vontade não vai. Aí manda bilhete para a mãe “seu filho não faz nada”, a mãe não aparece e quando aparece pede paciência com filho.**

Indisciplina é... **sinônimo de falta de interesse , de querer, quando falta o querer, o interesse do aluno e da família você nada, nada, nada e morre na praia.**

Os estudantes com dificuldade precisam...**de apoio do professor, atividades diferenciadas, ver onde está a dificuldade daquele aluno e fazer diferenciado e puxar o apoio da família, que sem ele, a criança não vai para frente.**

Incluir é ...**estamos com um caso aqui extremamente agressivo, no caso dele não tem porque incluir, ele não tinha que estar aqui, ele sente prazer em matar animais. Eu já teria perdido meu cargo porque ele bate na professora que dá dó, É de outra sala mas é nosso, o problema é nosso.**

A questão da indisciplina...**Ausência de regras, as vezes você tem que trabalhar regras na escola, mas quando você busca com a família ou responsáveis pela crianças você vê que não tem condições de nada. Aí como você vai cobrar, aí chega ser frustrante. Nem sempre a família é o que esperamos. Os pais que mais precisam vir em reunião, não vem. Como você vai fazer? Esperar um milagre em Deus. Eu trato como se fosse meu filho, o que quero pro meu, quero para eles. Perco noite de sono. É complicado, a gente**



**não pode desistir, mas as vezes eles fazem para aparecer, são carentes. É um trabalho árduo.**

Fonte: Próprio autor, 2017.

No terceiro encontro foi trabalhado o tema “estratégias de ensino”, para introduzir o assunto, foi realizada dinâmica de grupo utilizando várias colheres de tamanhos e formas diferentes, nas quais foi passada uma bolinha de isopor. Os participantes ficaram dispostos em círculo e foram passando para a pessoa ao lado, a bolinha de isopor, utilizando uma colher. Esta ação foi realizada três vezes e alguns participantes trocaram as colheres entre si.

Após o encerramento da dinâmica realizou-se a reflexão com o grupo, estabelecendo relação entre a bola e a criança que o professor recebe em sala de aula, que possui necessidades específicas. As colheres representando as estratégias utilizadas para auxiliar no processo de ensino/aprendizagem. Depois foi utilizada a técnica denominada “chuva de idéias”, na qual as professoras verbalizaram as estratégias que realizam com mais frequência com os estudantes. Poucas professoras se manifestaram demonstrando resistência ou insegurança para falar deste tema em grupo.

Posteriormente os participantes foram distribuídos em três grupos para realizarem um estudo de caso fictício, elaborado pela psicopedagoga do C.A.A., baseado em dificuldades enfrentadas no cotidiano do trabalho realizado neste serviço, previamente escolhido pela equipe que está realizando a intervenção. Estes profissionais também participaram junto com as professoras.

Durante o estudo de caso os integrantes dos grupos discutiram e refletiram com intuito de estabelecer estratégias que favorecessem a aprendizagem da criança em estudo.

Observou-se que os professores foram participativos, interativos, deram exemplos de estratégias que já realizaram em sua prática profissional. A atividade encerrou-se com a exposição das estratégias destacadas pelos grupos.

Diante das dificuldades apresentadas no caso, elencaram que seria prioridade a professora se aproximar mais da criança para entender se ela compreende as tarefas e para estabelecer um vínculo positivo entre elas. Foi destacada a necessidade de promover a integração da criança na escola e melhorar sua socialização.

Quanto as dificuldades de orientação espacial e uso do caderno, apontaram que a professora precisa orientar a criança, oferecer modelos prontos e questioná-la a respeito da localização do desenho na folha. Os jogos foram indicados como recursos a serem usados

para estimular o raciocínio lógico-matemático. Falaram da importância em dar elogios e premiações para a criança, especialmente devido a família chamada “burrinha”. Em relação ao desempenho da criança ter decaído, segundo as informações contidas em seu histórico escolar, cogitaram que a avaliação feita no ano anterior pode ter sido realizada levando em consideração os avanços da criança, não considerando o desenvolvimento da turma toda. Esta análise reforça a dificuldade apenas na criança negando que seu rendimento tenha decaído por outros motivos, como a mudança de escola ou que a professora atual não estivesse conseguindo atender as necessidades particulares da aluna. As duplas produtivas foram sugeridas para ajudar nas dificuldades de leitura e escrita além do uso da leitura dramatizada de histórias.

O encontro foi encerrado com a indicação por parte da equipe responsável pela intervenção, de algumas estratégias que podem auxiliar o trabalho do professor diante das especificidades de cada aluno.

No quarto e quinto encontro, trabalhou-se sobre o tema “fracasso escolar” e realizou-se a leitura coletiva de um caso do livro “A produção do fracasso escolar – histórias de submissão e rebeldia”, da autora Maria Helena Souza Patto (PATTO, 1987) após a leitura, cada participante destacou aspectos que achou mais importante no caso, expondo para o grupo suas opiniões.

A professora do 3º ano, lembrou fatos de sua história de vida, relatou que seu pai se afastou de sua família por muitos anos e depois retornou. Relacionou este acontecimento com a história de vida da criança relatada pela autora, pois, conforme relata Patto (1987) a genitora agredia constantemente o filho e o genitor era ausente. A professora destacou, fazendo uma analogia com o caso discutido por Patto (1987) que é importante tentarmos buscar na história de vida, no passado, algo que possa explicar as dificuldades afetivas vividas no presente pelos alunos e relata ainda que, para compreender as atitudes de seu próprio pai, procurou conhecer a história de vida dele e buscou informações com pessoas que o conheciam desde criança.

Esta opinião da professora condiz com que a autora destaca em relação a compreendermos o fenômeno humano não apenas de forma superficial, ou seja, apenas em sua aparência, mas que devemos mergulhar em suas raízes, buscando compreender suas causas ao longo da história. Com esta forma de compreender os acontecimentos, a professora relatou que conseguiu perdoar seu pai e relacionando a sua história, com o estudo de caso apresentado por Patto (1987), a professora destacou que podemos tentar entender as dificuldades da família, especialmente da genitora, considerando sua realidade objetiva de vida.

Esta professora também destacou as características positivas das crianças referidas no estudo de caso, o que nos mostra sua sensibilidade em verificar que não podemos enfatizar apenas as características negativas, pois todo ser humano possui dificuldades e também habilidades e capacidades que precisam ser valorizadas.

Algumas professoras presentes na reunião destacaram ainda os problemas socioeconômicos da família, as dificuldades da genitora em conseguir organizar a casa, cuidar da higiene dos filhos e enfatizaram que a genitora dormia bastante como uma forma de não pensar em seus problemas. Destacou-se também na discussão no grupo, que a genitora precisava de auxílio especializado para tratar o seu adoecimento psíquico, provavelmente definido como depressão diante da sua condição humana e social.

O grupo ressaltou, conforme relato de Patto (1987) que a criança sofria preconceito devido a pobreza e a falta de higiene. Uma professora recordou-se de quando estudava, que uma menina de sua sala, sofria humilhação por parte de outras crianças também por ser pobre e ir com roupas rasgadas na escola. A professora relatou ainda que tentava, como colega de sala, proteger a menina e que se sentia indignada em ver a forma como a colega era tratada pelas outras crianças da sala de aula. Verificamos que as professoras lembraram-se de vivências que tiveram com outras pessoas, inclusive experiências ocorridas no período de escolarização, que as fizeram refletir sobre o papel do professor nestas situações de exclusão sofridas pelas crianças.

Outra professora destacou que no caso estudado por Patto (1987) as crianças escolheram o menino em questão para ser o símbolo do lixo em um evento da escola e que, em sua opinião, esta proposta causou vergonha e constrangimento no menino, conforme evidencia o texto da autora (PATTO, 1987).

Foi destacado pela maioria das professoras que no caso estudado por Patto (1987), as professoras culpavam a genitora dos problemas da criança na escola, desconsiderando todos os demais fatores envolvidos na produção dos problemas escolares da criança.

As reprovações e os problemas na escolarização dos outros membros (crianças) da família também foram comentadas pelo grupo. Ressaltaram o vínculo negativo da criança com a escola e atribuíram este fato a agressões frequentes da genitora que justificava a violência como sendo uma forma de forçar o menino a aprender.

As faltas do menino na escola e seu comportamento de se ausentar de casa, sem a genitora saber onde andava e o que fazia, foi visto pelo grupo de professoras como uma situação de risco para a criança e que este fato revelava o quanto o mesmo estava carente, desprotegido e a mercê de situações de exploração, abuso e do fracasso escolar.

A diretora da escola, presente na discussão com as professoras, concluiu as exposições do grupo, comparando o caso estudado com tantos outros casos de crianças que já frequentaram e ainda frequentam a escola. Destacou as dificuldades que o professor enfrenta em uma sala de aula numerosa ao tentar conhecer e entender as particularidades da história de vida de cada aluno. Considera esta tentativa difícil de ser realizada por falta de tempo e devido as exigências de conteúdo a ser desenvolvida. A diretora enfatizou ainda que o trabalho do professor depende muito do apoio da família da criança e que muitos dos problemas de agressividade e indisciplina, manifestados por alunos, puderam ser compreendidos quando observaram a falta de atenção de suas famílias para com as crianças. Relatou o caso de um aluno que se envolvia constantemente em brigas e agredia muito os colegas e que quando conversou com a genitora, ela verbalizou que não o amava e que sentia raiva da criança, relato que na época chocou a diretora e fez com que ela entendesse um pouco mais o aluno e suas dificuldades, as quais, certamente, deveriam ter relação com esse sentimento negativo da mãe pela criança.

Identificamos nas falas da diretora culpabilização das famílias, neste sentido foi enfatizado pelos membros do grupo responsável pela pesquisa-intervenção, que mesmo com dificuldades em relação as famílias dos estudantes, o papel do professor e da escola deve ser realizado.

Diante das colocações do grupo, foram feitos alguns questionamentos que serão destacados: qual é o papel da escola na vida da criança? Como a escola pode proceder com famílias como a do caso estudado? O que fazer diante dos problemas socioeconômicos enfrentados pelas famílias? Como deve ser a postura do professor com um aluno como Augusto relatado por Patto (1987)? Tendo consciência do adoecimento psíquico da genitora de Augusto, o que pode ser feito para mudar as condições de moradia e higiene da família? O que fazer para tentar romper com as repetições de fracasso escolar?

O grupo de professoras, na sua maioria, verbalizou que a atuação da escola tem limites e que frente a tantos problemas sociais, a escola enfrenta dificuldades para intervir nos diferentes casos de diferentes alunos da escola.

Foi destacado que diante de tantas demandas a escola precisa da articulação intersetorial com demais segmentos, como assistência social, saúde, cultura, entre outros.

Encerrou-se as discussões, enfatizando que existem problemas difíceis de serem modificados na sociedade em que vivemos. No entanto, cabe aos professores realizar constantemente o exercício de refletir suas ações, com intuito de buscar coletivamente, diferentes estratégias para intervir nos casos como o de Augusto e, certamente, nos casos demandados pela própria escola.

Enfatizou-se que os participantes da escola, direção, professores e outros profissionais, em reflexão coletiva e enfrentando cada caso em particular, poderão encontrar soluções ou formas de encaminhamento mais adequadas para os problemas encontrados e, desta forma, lidar com a realidade presente na escola e que engendra as dificuldades escolares e o fracasso escolar.

Concluiu-se que o enfrentamento do fenômeno do fracasso escolar deve ser objeto de constante reflexão e ação coletiva no interior da escola e que os professores são sujeitos imprescindíveis nesse processo, os quais, obviamente, devem contar com todo o apoio da direção e coordenação pedagógica, sabendo que, mesmo com muito esforço, a esfera de atuação no interior da escola apresenta limites e que nem sempre será possível superar os problemas encontrados. No entanto, ressalta-se que será necessário enfrentá-los continuamente e que só o trabalho coletivo crítico e consciente poderá contribuir para esse processo.

O tema “trabalho educativo” foi discutido com o grupo no nono encontro e destacou-se a especificidade da escola, e o papel do professor, a partir dos pressupostos teóricos da pedagogia histórico-crítica, sistematizados pelo professor Dermeval Saviani. Ressaltou-se a importância do trabalho educativo e sua função humanizadora, e como o aprendizado da leitura e escrita modifica o pensamento da criança. Foi explicado que os conteúdos aprendidos pela criança são internalizados, tornam-se “segunda natureza” e passam ser órgãos de sua individualidade, como afirmou Oliveira (1986), em seu livro intitulado “o trabalho educativo”.

Discutiu-se com o grupo de professores, a importância do papel do professor na formação da consciência crítica dos alunos e os professores apontaram as implicações do projeto de lei “Escola sem partido” para a educação, especialmente, a pública.

Após exposição teórica, foi aberto para que o grupo manifestasse suas opiniões, a diretora da escola relatou que um menino estava muito feliz por ter aprendido ler e a procurou para contar. Uma professora relatou que foi aluna da FCT/UNESP e leu textos do Saviani, manifestando que ao ir trabalhar em sala de aula, tudo que havia estudado havia se distanciado, que ter a possibilidade de novamente ter o contato com a teoria, na escola, era muito diferente e fez com que ela se sentisse bem.

Foi abordado o tema “Aprendizagem e desenvolvimento” em dois encontros, sendo que no primeiro foi exibido o filme “A maçã” e no encontro seguinte foi realizada leitura em grupo de uma síntese de um capítulo do livro “O desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar”, de Martins (2013).

Após a leitura, foi feita proposta para o grupo destacar pontos importantes do texto, relacionando com o filme e as crianças que estudam na escola. Foram apresentadas três perguntas para serem respondidas pelo grupo e para estimular algumas reflexões. O objetivo principal deste encontro foi de possibilitar a reflexão sobre processo de aprendizagem/desenvolvimento e importância da mediação nesse processo.

A diretora comparou as dificuldades das meninas, personagens do filme, com as de um menino que estudou em uma escola na qual ela ocupou o cargo de diretora, ele desconhecia seu próprio nome, quando lhe perguntavam apenas respondia que era “Keké”. Outra professora acrescentou que o papel do professor é muito importante, pois ele transmite conteúdos que a criança precisa, explicou que ela utilizou o método tradicional de alfabetização com uma aluna e os resultados foram bons, pois ela está conseguindo ler. Ressaltou que interviu com objetividade, sabendo que ela só aprenderia se fosse desta forma, por isso não ficou esperando.

Os professores discutiram sobre as dificuldades das meninas do filme. Uma professora se manifestou, dizendo que não entendia porque as meninas tinham dificuldades na fala, pois elas conviviam com os pais e podiam conversar com eles. Disse que conseguia entender os problemas de interação social porque elas não conviviam com outras pessoas fora de casa, por isso, não sabiam como se comportar socialmente, como brincar, não sabiam comprar algo, não conheciam a vida além dos muros da casa em que viviam.

Foi questionado se o grupo concordava com os fundamentos teóricos que tanto a equipe do Centrinho, como o GEIPEE-THC têm abordado nos encontros. O grupo respondeu que concorda, que a criança não conseguirá se desenvolver sozinha. Destacaram que entendem a importância do papel do professor no processo de ensino-aprendizagem. Uma professora relatou que percebe o quanto suas atitudes, seu comportamento e intervenções que realiza com as crianças, podem modificar o comportamento delas. Destacou que isto não envolve apenas aprendizagem escolar, mas também de regras e Conduta social. Outra professora relatou que um aluno tem apresentado muitos avanços na aprendizagem e ela acredita ser importante o professor desenvolver seu trabalho na “zona de desenvolvimento proximal”, conceito proposto por Vygotski (1989).

Concluiu-se o encontro refletindo com o grupo, que não é suficiente apenas conversar com a criança, mas sim nomear os objetos, explicar sua função social, demonstrar como pode

ser utilizado, relacionar com outros objetos que a criança já conhece, etc. Enfim, foi ressaltado a importância da qualidade da mediação, nas relações interpessoais em todos os contextos que a criança vive, enfatizando o papel da escola e do professor na transmissão dos conhecimentos produzidos pela humanidade.

O tema “interdisciplinaridade” foi o último a ser discutido na escola e explicou-se que na interdisciplinaridade ocorre a interlocução entre os diferentes conhecimentos, possibilitando condições de entender o todo como síntese de múltiplas determinações e a compreensão da realidade escolar sem fragmentação. Foi destacado que a forma como a escola pública está organizada, não favorece que haja a interdisciplinaridade. Por isso, se faz necessário um esforço coletivo, pois o trabalho interdisciplinar na escola ainda é um desejo e não uma realidade. Foram feitos alguns questionamentos para o grupo que destacamos: Que aluno se quer formar? Como cada uma das disciplinas do currículo contribui para a formação do aluno? Quais conteúdos devem ser ensinados para a escola formar cidadãos críticos?

O grupo discutiu e concluiu que apenas ensinar o aluno ler e escrever, não possibilita uma visão crítica da realidade, que para realizar seu papel socializador a escola pública precisa modificar sua organização e proporcionar ao aluno mais autonomia e participação nas decisões da escola.

Nos dois últimos encontros foi realizada avaliação do processo de intervenção, para tanto foram aplicados dois questionários e feito o encerramento do trabalho possibilitando que o grupo manifestasse suas opiniões e vivências.

### **6.50 processo de intervenção na escola: texto escrito pelos professores**

Foi solicitado ao grupo de professores, a elaboração de um texto individual, contendo a opinião deles a respeito do trabalho realizado na escola, articulando com os temas desenvolvidos nos encontros, esta solicitação ocorreu no mês de outubro. Apenas cinco professores escreveram o texto, pois não foi uma atividade realizada durante os encontros, eles produziram o texto em outros momentos. Destacamos alguns excertos destes textos escritos pelos professores e iremos apresentá-los, relacionando suas respostas com momentos de reflexão ocorridos durante os encontros. Ressaltamos que os nomes dos professores foram substituídos por nomes de escritoras brasileiras para preservar a identidade dos sujeitos.

Em relação ao tema “Aprendizagem e desenvolvimento” quando foi exibido o filme “A maçã” realizada leitura em grupo de um resumo de um capítulo do livro “O

desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar”, da autora Lúcia Márcia Martins, (2013), destacamos as palavras da professora Clarice

Uma das reuniões que me ajudou a refletir e até abrir um debate em sala de aula foi sobre as meninas que eram presas dentro de casa que não entendiam o mundo, conversei com meus alunos sobre isso, que temos que buscar conhecimento e sermos abertos as informações porque tem tanta coisa neste mundo que não conhecemos. Citei um exemplo das rádios que tocam muito sertanejo e funk, que é o que estamos acostumados a escutar com que a mídia nos apresenta, mas há tanta música diferente neste mundo que precisamos buscar conhecê-las e assim também com nossas vidas buscando conhecimento. **Ficou claro também a parte de como aprendemos, ou por estímulos, por interesses e assim por diante, as vezes o que é significativo pra mim, não é para o outro pois depende de nossas vivências** (Professora Clarice, texto escrito, 2016, grifos nossos).

Verificamos que a professora conseguiu refletir a respeito do processo de aprendizagem e desenvolvimento, levando a discussão para sala de aula com seus alunos. Ela refletiu sobre a singularidade de cada sujeito ao afirmar que no processo de aprendizagem os indivíduos atribuem sentidos diferentes, pois possuem interesses específicos “*as vezes o que é significativo pra mim, não é para o outro pois depende de nossas vivências*”. O tema “significados e sentidos” também foi discutido na escola, abordou-se a importância de construir significados e que a criança irá aprender a partir dos significados que ela já adquiriu. Destacou-se alguns pontos importantes na organização do ensino, considerando o conteúdo que será ensinado, a forma e destinatário. Enfatizou-se que a forma do ensino é muito importante, pois poder ser mais significativo para um aluno e menos para outro.

Durante os encontros com os professores foram dadas orientações a respeito de estratégias de ensino, tema que foi solicitado pelo grupo. Um dos objetivos da intervenção com os professores foi o de criar um espaço de ação, reflexão, ação, no interior da escola, verificamos pelas falas dos professores que os encontros proporcionaram reflexões sobre a prática pedagógica, além de possibilitarem a quebra de concepções cristalizadas a respeito dos estudantes e em relação a forma de trabalhar com eles. Nem tudo que foi orientado pôde ser incorporado na prática dos professores, no entanto, constatamos o início de um movimento em busca de mudanças. Neste sentido, destacamos as falas da professora Alice:

De acordo com os temas oferecidos nas HTPCs, pude ter momentos de reflexão que unem a teoria com a prática dentro da sala de aula, na maioria das vezes. Embora algumas práticas não puderam ser aplicadas, foram motivos de reflexão para entender motivo pelo qual não pude concretizá-las em sala de aula neste ano letivo. Pois, nem tudo o que se estuda na faculdade, nem todos os temas, embora tenham sido planejados para enriquecer a formação do professor, se pode aplicar a uma determinada turma. Porém, talvez em um outro momento, em outro ano, com outra turma alguns conteúdos discutidos serão de grande valia. **O importante é que esses momentos junto ao grupo (diretora, coordenadora, professoras, todo o pessoal da UNESP), vieram promover o repensar, a aprendizagem por meio de**



**exemplos das nossas colegas, entre outros.** Ou seja, os temas que foram trazidos geraram as discussões necessárias para tais atitudes do repensar, refletir e até mudar as práticas que por ventura não estavam dando certo. Quero agradecer a oportunidade de ter participado desses momentos ricos que tivemos (Professora Alice, texto escrito, 2016, grifos nossos).

A proposta feita para o grupo de professores e para os gestores foi a de construir um trabalho de forma coletiva, com a participação de todos, refletindo acerca dos problemas cotidianos. Podemos observar nas falas dos professores a valorização de trabalhar juntos, compartilhar experiências, ouvir a opinião dos outros, afirmações que encontramos nas falas da professora Cora destacada abaixo:

É um momento onde todos os professores estão reunidos em busca de um objetivo comum. Muitas vezes nosso trabalho em sala de aula acaba ficando cansativo, não temos tempo para parar e refletir. Esses encontros possibilitaram essa parada para ouvirmos diversas opiniões e fazermos várias trocas, deixando assim nosso trabalho mais direcionado. Os temas abordados em cada encontro favorecem a troca de experiência entre todos os profissionais envolvidos. É um momento onde nós professores temos a oportunidade de expor nossas angústias, ouvir a opinião dos colegas e as orientações do grupo (Professora Cora, texto escrito, 2016).

O trabalho educativo foi um dos temas abordados com o grupo, neste encontro foram expostos os fundamentos da pedagogia histórico-crítica, foram apresentadas as etapas de organização do ensino, que envolvem o conteúdo, a forma e o destinatário, desse encontro verificamos que a professora Cecília faz algumas referências que expomos abaixo:

De acordo com a teoria histórico-crítica, o conhecimento é capaz de mudar a vida das pessoas e de transformar a sua realidade. Portanto, o professor deverá sempre ter em mente o questionamento: Que cidadão quero formar? Um sujeito que aceite pacificamente sua realidade ou que construa conhecimentos que lhe possibilite melhorar sua vida e a sociedade em que vive? (Professora Cecília, texto escrito, 2016).

A importância do papel do professor foi abordada em vários encontros, o papel do professor enquanto mediador do conhecimento e sua valorização profissional foi reforçada constantemente durante o processo de intervenção, como resultado deste trabalho, identificamos nas palavras dos professores a valorização de si mesmos, enquanto sujeitos que pelo ensino, podem transformar a consciência dos estudantes. A este respeito, ressaltamos as falas da professora Ligya:

O papel do professor é fundamental para a construção do conhecimento sendo assim: nosso dever utilizar todos os recursos necessários adquiridos através de estudo, pesquisa, formação inclusive ética, visando aprimorar conhecimentos com intuito de contribuir e ajudar as crianças olhar o mundo de uma forma mais crítica. Moldando, transformando e lapidando o indivíduo a ponto de colocar-se no lugar do

outro entendendo a bagagem, cultura que cada ser carrega e suas respectivas dificuldades (Professora Ligya, texto escrito, 2016).

O processo de intervenção com os professores possibilitou o resgate com a essência de ser professor, os encontros proporcionaram momentos de trabalho coletivo, reflexão crítica e o reencontro com o papel de educador, a valorização pessoal e profissional estão presentes nas falas dos professores ao opinarem sobre o processo realizado na escola. Nas falas da professora Ligya encontramos os sentimentos de gratidão a respeito do processo e de autovalorização profissional:

Gostaria de parabenizar [...] por nos proporcionar esses momentos de aprendizado, ampliando horizontes, fazendo com que sentíssemos valorizadas e nos ajudando a descobrir o que fazer de melhor e, assim, fazê-lo cada vez melhor (Professora Ligya, texto escrito, 2016).

Com as falas dos professores, verificamos alguns resultados de todo o processo desenvolvido no interior da escola, que ao provocar novas reflexões, acabou proporcionando mudanças de concepções sobre os estudantes, sobre a prática em sala de aula e sobre o próprio papel de professor e da escola.

### **6.6O processo de intervenção na escola: entrevista com os gestores**

Com a realização da entrevista com a diretora e com a orientadora pedagógica foram obtidos dados a respeito do processo de intervenção realizado com os sujeitos da pesquisa, com os professores, gestores e com os estudantes, que serão apresentados e discutidos neste capítulo, para organizar a exposição, foram destacados alguns aspectos descritas no quadro abaixo:

Quando 9- Aspectos relevantes sobre o processo de intervenção com os professores e gestores.

| <b>Aspectos relevantes</b>                              |
|---|
| 1- Opinião sobre os encontros                           |
| 2- Avaliação do processo de pesquisa-intervenção        |
| 3- Temas trabalhados                                    |
| 4- Metodologia de pesquisa-intervenção                  |
| 5- Contribuições do trabalho                            |
| 6- Resultados atingidos                                 |
| 7- Pontos positivos                                     |
| 8- Pontos negativos                                     |
| 9- Sua participação no processo de pesquisa-intervenção |

|  |
|--|
| 10- Contribuições do processo de pesquisa-intervenção em sua prática |
| 11- Motivos para o projeto continuar                                 |

Fonte: Próprio autor, 2017.

### *Opinião Sobre os encontros*

Realizar uma discussão sobre o processo de pesquisa-intervenção com os professores e gestores realmente nos faz reviver os encontros, nos faz resgatar as percepções que tivemos quando do início deste processo, e não falar de resistência, insegurança e alienação, se torna impossível, pois os professores estavam muito apreensivos com o início do processo. Nos primeiros encontros, podemos verificar essas resistências, por meio de ações, como a de não participar das discussões, preencher as cadernetas, mexer no celular, conversar de forma paralela, planejar atividades, era nítido nos primeiros encontros um “clima carregado”, poucos professores participavam das discussões. Estas impressões foram verificadas pela pesquisadora, orientador da pesquisa e demais participantes do GEIPEEthc e C.A.A. Observamos que estas ações dos professores foram se modificando ao passo que foram aderindo ao projeto, se envolvendo nas discussões e colaborando entre si durante os encontros.

A diretora também observou estas ações e as atribuiu ao fato dos professores se sentirem culpados pelas dificuldades das crianças, culpados pelo fracasso escolar, nas palavras da diretora *“todo fracasso escolar acaba sendo, é, o professor o culpado”*. Interessante a forma como a diretora identificou o ciclo da culpabilização, no qual especialistas e familiares culpam os professores, estes culpam as famílias e os estudantes, que culpam a escola, e assim, os problemas persistem sem modificação e os sujeitos ao se culparem, não refletem a respeito das múltiplas determinações envolvidas na produção destes problemas. A diretora avalia que o processo de pesquisa-intervenção possibilitou a quebra destas concepções a respeito do fracasso escolar, abrindo espaço para novas formas de pensar a produção destes fenômenos, em suas palavras, a intervenção proporcionou *“quebrar um pouco esse mito de que a dificuldade na aprendizagem é só por conta do professor”*.

[...] professores estavam bastante apreensivos, porque os professores, eles acabam tendo a consciência de que todo fracasso escolar acaba sendo, é, o professor o culpado. Eles sem exceção, eles pensaram assim, nossa! mais um grupo pra vir aqui e falar que o aluno tem dificuldade, porque nós não trabalhamos direito, nós não trabalhamos a consciência. Então, os professores acabam pegando essa culpa, porque as famílias falam muito isso, então muitos professores acabam jogando pra

família, essa culpa do fracasso, a culpada dificuldade do aluno e as famílias acabam atribuindo esse fracasso pra escola e para os professores, diretamente para os professores e **essa intervenção foi muito boa porque na verdade deu para tirar, quebrar um pouco esse mito de que a dificuldade na aprendizagem é só por conta do professor**[...](Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Eu achei interessante, por que a escola foi lembrada no processo de intervenção, achei importante nesse sentido, que é uma escola de periferia, com alguns problemas e lembraram da escola, pensaram na escola para esse processo de intervenção (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017).

Oliveira (1996) afirma que a alienação corresponde a separação entre a essência humana compreendida em uma perspectiva histórico-cultural e a existência humana vista de forma acabada, ou seja, desconsiderando suas determinações. Neste sentido, podemos avaliar que os professores da escola ao repetirem os problemas cotidianos, sem refletir acerca das causas da produção dos mesmos, encontravam-se alienados. A autora aponta que começar desvendar a realidade, conhecer suas múltiplas determinações, e iniciar uma prática crítica, constitui um primeiro passo para transformar a realidade. Considerando a afirmação de Oliveira (1996), podemos indicar que as reflexões realizadas durante os encontros proporcionaram o primeiro passo no processo de dinâmico e contínuo de conhecimento da realidade escolar, retirando dos professores o peso da culpa acerca das causas do fracasso escolar.

#### *Avaliação do processo de pesquisa-intervenção*

A diretora e a orientadora pedagógica avaliam de forma positiva o processo de intervenção realizado com os professores, considerando que o processo foi ocorrendo em etapas, nas quais foi necessário uma construção em grupo, que iniciou com muita resistência e no decorrer do processo, convenceu os professores de que o trabalho que estava sendo realizado, tinha como objetivo a melhora do trabalho pedagógico e das relações sociais na escola. A orientadora avalia que *“dali saíram alguns frutos né, pensamentos, críticas, pessoas discutindo sobre a própria prática”*.

Foi como um parto, no início ele foi construído com muita dor porque houve bastante resistência, houve bastante resistência dos professores houve bastante ... então a princípio foi esse processo um parto mesmo muita dificuldade na aceitação dos professores, os professores se sentiam vigiados com o grupo dentro da escola, então a princípio foi assim bastante difícil até a gente convencer com o trabalho que o objetivo era realmente auxiliar tanto os professores quanto os alunos. **Então esse projeto foi avaliado como super produtivo** mas a princípio teve bastante dor sim, nós tivemos bastante dificuldade no princípio (Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Eu avalio de forma positiva, porque **dali saíram alguns frutos né, pensamentos, críticas, pessoas discutindo sobre a própria pratica** né, e pessoas querendo estudar mais, se aprofundar mais no tema para poder melhorar sua pratica e transformar em melhoria para a criança, em pratica na sala de aula para a criança (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Souza (2010) refere que a psicologia deve realizar estudos no interior da escola, no intuito de compreender seu cotidiano, analisar os processos e as relações que se formam nela, atuando junto aos sujeitos que constituem o grupo escolar, estabelecendo com eles vínculos de confiança. Neste sentido, verificamos pelas palavras da diretora que os professores aderiram ao processo de intervenção a partir do momento em que se convenceram de que não estávamos na escola para culpabilizá-los ou mesmo vigiá-los.

### *Temas trabalhados*

O temas abordados durante os encontros com os professores foram considerados pertinentes pelas gestoras da escola, verificamos que a orientadora pedagógica ressalta que os temas foram escolhidos pelo próprio grupo de professores, desta forma, atenderam o interesse dos professores. Estudar temas escolhidos por eles também foi positivo, pois reforçou a proposta do trabalho de desenvolver um processo junto aos professores, ou seja, um trabalho construído na escola e ao lado dos sujeitos que constituem a escola, os professores e os gestores. Como destaca a diretora, todos os temas abordados tiveram sua contribuição, no entanto, o fracasso escolar foi um tema que possibilitou reflexões essenciais em relação as causas das dificuldades de aprendizagem manifestadas pelos estudantes, não culpabilizando o professor, mas voltando-se para , nas palavras da diretora, o *“conjunto que não estava adequado, pra que todos alunos pudessem desenvolver na questão da aprendizagem”*.

A cada é tema abordado a princípio por exemplo quando foi apresentado o tema do fracasso escolar também eu vi que eles estavam bem armados porque eles esperavam que o fracasso escolar naquele momento fosse atribuído à escola e aos professores, e não, e **a gente acabou discutindo o conjunto de atitudes, no conjunto que não estava adequado, pra que todos alunos pudessem desenvolver na questão da aprendizagem e aí isso foi bacana**, porque foi feito esse trabalho, e **um trabalho bem produtivo e a gente percebeu que com o desenvolver do tempo e do projeto os professores acabaram entrando no projeto mesmo e eles acabaram se soltando com perguntas e muitas vezes eles acabavam tendo um bate papo onde os professores participavam, criticavam ,sugeriam** , e isso foi **muito bacana** (Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Eu achei que foram temas pertinentes, temas importantes, temas que a gente precisava refletir mais, todos ostemas eu gostei, **até porque foram temas escolhidos pela própria equipe**, então foi produtivo, por conta disso (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Discutir temas relevantes e pertinentes ao espaço escolar é uma das atribuições do psicólogo escolar e demais profissionais que atuam na escola, assumindo “o compromisso de contribuir, com seus conhecimentos e práticas, para a compreensão das questões que envolvem a política educacional e suas implicações no trabalho docente (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 2013, p. 57). Segundo as referências para atuação dos psicólogos na educação básica (2013), os profissionais engajados em uma atuação crítica, podem trabalhar temas sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento e aspectos envolvidos nas relações interpessoais que permeiam os processos educacionais, contribuindo com reflexões teórico-práticas voltadas a humanização.

#### *Metodologia de intervenção de pesquisa-intervenção*

A orientadora pedagógica avalia como positivo a diversificação de instrumentos e estratégias utilizadas nos encontros. No entanto, a diretora traz um aspecto importante, que “*a gente percebia o professor muito vulnerável dentro de todo esse processo, e a gente percebia sim a dificuldade que eles tinham toda vez que se pedia pra colocar no papel*”, ela verificou o quanto os professores sentiam incomodados diante de atividades que envolviam a escrita, ou seja, não se sentiam confortáveis para registrar suas opiniões.

É nós percebemos assim que quando era um filme , quando era uma coisa mais pro texto , todos eles participavam, assim tinham muita facilidade mas quando tinham que relatar alguma coisa e escrever, **eles se fechavam mais porque as idéias eram colocadas no papel** e aí sim, vinha a dificuldade do professor de colocar no papel, ter que assinar, ele vai colocar a dificuldade dele, **então a gente percebia o professor muito vulnerável dentro de todo esse processo e a gente percebia sim a dificuldade que eles tinham toda vez que se pedia pra colocar no papel**, essa dificuldade nós não percebemos no trabalho em grupo quando era um grupo de professores se reunia pra discutir um determinado tema não, saía muito bacana os professores ficavam mais à vontade com seus pares onde eles podiam colocar, criticar mais com o grupo, ele sozinho se sentia muito frágil pra colocar as idéias dele no papel (Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Foram metodologias diversificadas, teve explanação, estudo de texto, teve filme, teve várias formas diferentes, teve encontros, teve professores visitante, eu achei interessante porque diversificou bastante a metodologia (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017).

#### *Contribuições do trabalho de pesquisa-intervenção em sua prática*

As gestoras da escola apontam como contribuição do trabalho, os professores perceberem a importância de refletirem a respeito dos motivos que produzem as dificuldades dos estudantes, desde o primeiro ano, a diretora destaca que “*foi um momento que os professores puderam refletir porque que os alunos tinham dificuldade*”, com isso, passaram a

avaliar a efetivação do trabalho pedagógico desenvolvido com os estudantes. Esta atitude demonstra uma mudança relevante em direção a ruptura da culpabilização e patologização das queixas escolares, pois quando os professores passam a repensar o processo ensino e aprendizagem, se incluindo dentro deste processo, deixam de reproduzir preconceitos e cristalizações sobre as causas das dificuldades de aprendizagem. Com isto, passam a refletir sobre as causas na produção da queixa escolar, ou seja, passam a refletir a respeito da história dos estudantes no espaço escolar. Sobre este processo Souza(2010, p. 144) afirma

[...] a construção dessa história introduz um procedimento com possibilidade de reflexão sobre a criança, os mecanismos escolares e as práticas pedagógicas, de modo a se problematizar a vida institucional, questionar o estabelecido e criar rupturas com as práticas cristalizadas.

A diretora ainda destacou que os professores começaram a valorizar que os estudantes conseguiram realizar outras atividades com sucesso, por exemplo, desenhar ou então praticar esportes nas aulas de Educação Física. Nas palavras das gestoras:

**[...] as contribuições a gente não tem nem que discutir muito**, nós percebemos os alunos muito mais soltos, os alunos muito mais participativos, os alunos muito mais motivados percebemos que alguns professores começaram até pensar, olha essa questão não dá certo, porque que os alunos vem com dificuldade lá desde o primeiro ano, **nós precisamos pensar**, então foi um momento que os professores puderam refletir porque que os alunos tinham dificuldade e por exemplo, porque que esses alunos se saíam muito bem no desenho porque que esses alunos se saíam muito bem na hora da educação física então deu para **os professores se questionarem mesmoo que é que tem de errado com nosso trabalho** (Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

[...] no meu trabalho foi pensar na minha parte como orientadora da escola, pra ta refletindo como a gente trabalhar essa questão, a criança com dificuldade, e a gente pensar também, num trabalho diferenciado para elas (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017).

A orientadora pedagógica demonstra em suas palavras que o processo de pesquisa-intervenção possibilitou a reflexão de sua própria prática.

Souza (2010) afirma que deve-se partir da demanda dos professores, no caso aqui exposto, os professores da escola começaram a questionar “*o que é que tem de errado com nosso trabalho*” e segundo a autora, não se limitar a ela, mas ampliar o campo das reflexões e discussões, até chegar aos aspectos que envolvem o funcionamento da escola. Estes momentos de reflexão coletiva são importantes, segundo a autora, pois proporcionam

reflexões sobre a prática docente, “assim como os fatores implicados na produção do fracasso escolar (SOUZA, 2010, p. 145).

### *Resultados atingidos*

A diretora e orientadora pedagógica apontam a elevação da autoestima dos estudantes e a conquista da alfabetização como resultados do processo de intervenção na escola. Avaliam que os estudantes se apresentaram mais satisfeitos, motivados e sentindo-se inseridos no processo de ensino e aprendizagem. A orientadora afirma que “*a gente achava que não iam aprender, que não iriam ser alfabetizadas, que estão avançando*” nesta fala verificamos o quanto a escola havia atribuído aos estudantes um estereótipo, um estigma, por serem os estudantes da sala de aula com problemas de aprendizagem. Em relação a autoestima Franco e Davis (2014, p. 57) afirmam

[...] crianças e jovens que vivenciam situações de não aprendizagem no contexto escolar precisam de condições de vida que permitem o pleno desenvolvimento humano, para que significados e sentidos não sejam tomados de forma fragmentada. Falar em autoestima sem considerar as múltiplas relações em que o indivíduo se constitui não possibilita uma análise mais aprofundada da realidade, tampouco do psiquismo.

Franco e Davis (2014) afirmam que a autoestima não pode ser transformada sem a vivência nas relações sociais. As autoras complementam que

[...] a escola é um *lokus* fundamental de humanização. Nesse sentido, precisamos lutar por uma escola que ensine bem a todos! Sabemos agora, melhor do que nunca, que a autoestima não pode ser produzida, fabricada ou mudada, como apregoam certas pedagogias idealistas. Ela depende das condições de vida dos sujeitos e , nesse sentido, de uma escola de qualidade.

Destacamos as palavras das gestoras:

Os resultados foram atingidos sim, é a questão dos alunos serem **alfabetizados**, a **autoestima** destes alunos os primeiros alunos que a gente conseguiu tirar desta sala com dificuldades e colocar em outra sala, uma sala mais avançada, é a alegria que os alunos tinham ou alegria e satisfação que eles tinham, em aprender ler e escrever. Cada vez que eles me procuravam e falavam assim, diretora eu já sei ler e escrever, a gente via a **satisfação** no olhar dessas crianças, e isso é muito gratificante, isso não tinha preço, quando eles me procuravam e falavam, você já sabia que eu **sei ler?** Então as crianças estavam sim, bem **inseridas** e muito **motivadas**, a gente percebia isso no dia a dia (Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Na escola, o que eu vejo de mais importante foi as crianças da escola, que fizeram parte desse projeto, tiveram a **auto estima** um pouco mais elevada, crianças que estava bem inseguras, elas **avançaram** na sua aprendizagem, tiveram uma chance a mais de aprender, para mim o resultado, é que ficou bem claro foram as crianças



que a gente achava que não iam aprender, que não iriam ser alfabetizadas, que estão avançando (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017, grifos nossos).

### *Pontos positivos*

As gestoras da escola destacam que os pontos positivos foram a autoavaliação dos professores, que repensaram sua prática pedagógica, e o trabalho coletivo, pois durante os encontros houve a interação entre os professores, compreendendo que as dificuldades enfrentadas com os estudantes não eram de responsabilidade apenas do professor da sala daquele ano, mas sim da escola toda. Meira (2003) destaca que o psicólogo escolar pode mediar o processo no qual os professores realizam reflexões sobre as determinações da queixa escolar. Neste sentido, os encontros com os professores e gestores mediados pelos responsáveis pelo processo de intervenção contribuíram no encaminhamento destas reflexões.

[...] foi a autoavaliação desses professores eles puderam auto avaliar o trabalho deles como é que era esse trabalho que precisava ser mudado nesse trabalho[...] (Diretora, informação verbal, 2017).

[...] foi a interação com o grupo, porque o aluno que tá no primeiro ano pode não ser desse professor mas no ano que vem ele vai ser então houve uma interação com objetivo de caminhar todos juntos pra que esses alunos não tivessem dificuldade e um professor precisava se juntar ao outro mesmo pra ver a dificuldade que não era dele naquele momento mas que no ano seguinte poderia ser[...] (Diretora, informação verbal, 2017).

A diretora e a orientadora também destacam como pontos positivos a estrutura proporcionada nas HTPCs, pois eram encontros previamente organizados, com exposição de temas relevantes aos sujeitos da escola. Verificamos que a orientadora pedagógica enfatiza o sentimento de valorização da escola por ela ter sido escolhida para o desenvolvimento da pesquisa.

[...] as HTPCs elas eram bem mais estruturadas, isso dava um suporte muito legal e uma segurança as HTPCs, elas eram estruturadas com começo, meio e fim e temas que eram pertinentes mesmo a escola [...] (Diretora, informação verbal, 2017).

[...] foi pensar numa formação em HTPC, é ...foi trazer temas que saíram da escolha dos próprios professores e outro ponto positivo que eu achei, foi pensar na escola mesmo, uma escola que é tão marginalizada, tão esquecida, pensar na escola em si (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017).

### *Pontos negativos*

Tanto a diretora, quanto a orientadora pedagógica consideraram como ponto negativo a resistência do grupo de professores ao processo de intervenção. A diretora chega a nomear como “*rejeição*” ao processo. Podemos refletir que estas respostas dos professores frente a

um trabalhodentro da escola, desperta sentimentos de medo, desconfiança, insegurança, perseguição, devido a classe ter sido tão desvalorizada e criticada ao longo de anos. Não devemos desconsiderar os determinantes históricos e sociais constituintes desta resposta dos professores. Infelizmente, especialistas, políticos e a própria sociedade têm desvalorizado o papel do professor. A este respeito destacamos as palavras de Leal e Souza (2014, p. 27-28), baseadas em Chauí (2006):

Chauí (2006) aponta a existência de um discurso oficial, ideológico, denominado “discurso competente”, por ser proferido por aqueles que dominam o saber, tornando-se autorizados pelo aval da ciência para explicar os fenômenos. Esse discurso contém idéias lacunares, espaços em branco, em que não se diz tudo, pois não se pode dizê-lo, devendo escamotear e ocultar o fato fundamental da divisão social do trabalho [...].

Seguem as palavras da diretora e da orientadora pedagógica:

**[...] eu vejo que foi a dificuldade no início do projeto, é eu diria até assim, uma rejeição desse projeto, é por insegurança dos professores mesmo, por se sentirem, é ameaçados,** no sentido de terem o trabalho pedagógico criticado. Eu senti essa dificuldade, essa foi uma das nossas preocupações, eles estavam bem sensíveis a esse projeto, porque eles se sentiam bem vigiados, eles achavam que já sabiam trabalhar e que não precisariam de intervenção nenhuma (Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

**[...] é questão da insegurança mesmo com os professores, a questão da negativa de trabalho no coletivo,** porque os professores queriam fazer HTPC somente, e ir embora e não queriam nada muito estruturado, porque a preocupação dos professores na HTPC é preparar aula, preparar aula, corrigir prova, preencher caderneta, e ali era um momento que não dava para fazer isso, as pessoas tinham que se dedicar ao estudo, a gente tinha que estudar e discussão, debater os assuntos em grupo [...] (Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Acho que a não continuidade do projeto, a forma com que foi passada, gerou algumas confusões, aí fica um ponto negativo, porque aquilo que os professores tinham em mente é que iria trabalhar com todas as crianças e não uma sala só, a forma com que foi passado também, que as crianças teriam atendimento na escola, gerou assim uma confusão, um mal entendimento, aí acho que os professores acabaram tendo uma idéia errada, e aí não quiseram continuar, acho que um ponto negativo só foi esse, o projeto teve que parar (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017).

### *Sua participação no processo de pesquisa-intervenção*

A participação das gestoras da escola nos encontros foi importante pois possibilitou que as discussões realizadas, tivessem encaminhamentos no cotidiano da escola. Ambas se avaliam como participantes ativos e realmente fazendo parte do processo.

[...] dia da reunião eu me coloquei sempre disponível inclusive aos professores, e principalmente nesse início muito tumultuado, eu achei que teve uma **boa participação minha, eu me senti participante do projeto eu não me sentia como**

**um ser a parte**, alheio ou que alguém ia se envolver no processo de dentro da sala de aula dentro da escola, **eu me sentia um participante do projeto** assim como tivesse que fazer parte acompanhar esse processo [...] (Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Eu acho que a minha participação eu vejo como positiva, porque tudo que estava ao meu alcance eu fiz, eu sempre estava acompanhando, sempre que possível eu perguntava, conversava com a professora, o que ela precisava, como estava, e como formadora, abri espaço na HTPC, que eu acho que é isso que o orientador tem de fazer, **abrir espaço pra novas idéias** e não se fechar ao conhecimento, eu avalio de forma positiva (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017, grifos nossos).

### *Contribuições do processo de pesquisa-intervenção em sua prática*

A diretora da escola considera como uma contribuição do processo, a importância em entender que os estudantes são diferentes, que eles são sujeitos singulares. Esta visão particular de cada estudante foi enfatizada nos estudos de casos e nos momentos de discussão e reflexão em grupo. Levamos para o grupo as reflexões de que o estudante tem sua história e faz parte do trabalho do professor conhecer essa história, Souza (2010, p.145) afirma

Essa história é a história do sujeito escolar e seu resgate envolve a consideração de questões, tais como: Quem é este sujeito escolar? De onde veio? Como estudou? Que oportunidades teve? Por quais professores passou sua trajetória? Como se deu essa relação?

A diretora destaca que os professores e a escola pública em geral, trabalham com os estudantes de forma coletiva, desconsiderando suas particularidades e seus conhecimentos prévios. Estas afirmações vêm em encontro com as de Franco (2009, p. 5184), baseado nos estudos de Salazar (1996), Machado (1996) e Campos (1997), nas quais

[...] as dificuldades de aprendizagem são, em sua ampla maioria, fruto de inadequações de ensino. O professor, muitas vezes constrói um ideal de aluno que acaba por afastá-lo da realidade concreta da sala de aula. É necessário conhecer os sentidos e significados que o professor construiu ao longo de sua trajetória ao trabalho educativo. Trabalhar com estas significações pode trazer a possibilidade de transformação da prática pedagógica.

Diante destas afirmações, destacamos a opinião das gestoras da escola:

Contribuição primeiro que cada aluno, esse olhar nosso é diferenciado, porque cada aluno, ele é único, nós não podemos pensar o aluno como um todo da escola, cada aluno, quando ele vem pra escola, ele já trás o seu conhecimento, ele já trás, é que muitas vezes, a gente acaba ignorando isso, o professor acaba ignorando, o diretor acaba ignorando, por que? **Porque a gente acaba tratando ali todos os alunos, como se eles estivessem em pé de igualdade, inclusive o nosso vocabulário, o nosso linguajar que muitas vezes, acaba sendo distante da realidade de nossos alunos, e isso foi importante para gente parar, pensar e refletir**, por exemplo, as crianças quando tinham dificuldade de aprendizagem [...] (Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Eu acho que pra mim o que ficou de contribuição, foi **refletir mesmo sobre a minha pratica enquanto formadora, pensar nessas questões**, e despertar o interesse pra que eu viesse pra pesquisa também, pesquisa na formação de professores, entender como se dá o processo de formação de professores nesse ambiente de escola, nesse ambiente as vezes conturbado, que é né, as vezes a gente encontra alguns entraves (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017, grifos nossos).

### *Motivos para o projeto continuar*

A importância da continuidade do processo de intervenção na escola é afirmado pela diretora e pela orientadora pedagógica, elas destacam como relevante a participação e o envolvimento dos professores, o trabalho coletivo e a possibilidade de refletir a prática à luz de uma teoria. Nas palavras da orientadora pedagógica, “*pensar na escola como um espaço pra universidade entrar e contribuir*”. Em relação a escola como espaço de pesquisa e participação coletiva, entre psicólogo, profissionais que atuam e estudam os fenômenos educacionais e os sujeitos da escola, Souza (2010,p. 136) afirma

Além de compreendermos a escola como produtora e produto das relações histórico-sociais, consideramos que para apreender minimamente a complexidade da vida diária escolar precisamos construir procedimentos e instrumentos de aproximação com esse espaço tão familiar e ao mesmo tempo tão estranho para nós. Assim, enquanto pesquisadores temos nos aproximado da escola por meio de um método de trabalho que prioriza a convivência com seus participantes, de forma que as vozes daqueles que são comumente silenciados em seu interior possam se fazer presentes enquanto participantes, de fato, da pesquisa. Como diz Justa Ezpeleta (1986) a “escola é um processo inacabado de construção” e, para nós, documentar o não documentado – visando desenvolver estratégias para conhecer os processos estudados na perspectiva dos valores e significados atribuídos por seus protagonistas (Rockwell, 1986) – é fundamental.(SOUZA, 2010, p. 136).

Apresentamos as falas da diretora e da orientadora pedagógica da escola:

[...] questão da participação e o envolvimento dos professores, o crescimento profissional mesmo, a motivação pra esses alunos [...] (Diretora, informação verbal, 2017).

[...] **a escola manter um trabalho coletivo** pra tentar sanar as dificuldades desses alunos, o quanto antes melhor[...] (Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Acho **a reflexão da teoria com a pratica, a gente refletir melhor nossa pratica e buscar os teóricos, o que os teóricos falam** sobre, isso era um motivo para continuidade, é pensar na escola como um espaço pra universidade entrar e contribuir, é um motivo também, a universidade tem de contribuir com aquela realidade, para transformação daquela realidade, você pegar alunos que estão a margem da sociedade e você pensar nessas crianças a fim de transformá-las, para que elas possam ter chances igual as outras (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Podemos observar nas palavras das gestoras da escola que um processo de intervenção no interior da escola, junto aos sujeitos, contribuindo para o encaminhamento de reflexões acerca das dificuldades que emergem no cotidiano escolar, possibilita a reflexão crítica sobre a prática. Neste sentido, como afirma Viotto Filho (2005, p.19), a psicologia, a pedagogia e demais áreas que atuam na escola numa perspectiva crítica, podem

[...] contribuir para uma compreensão concreta dos sujeitos escolares, assim como das relações sociais presentes na escola na direção da transformação qualitativa das práticas pedagógicas em direção à práxis transformadora.

Como afirma a orientadora da escola, a universidade indo à escola pode “*contribuir com aquela realidade para transformação daquela realidade, você pegar alunos que estão a margem da sociedade e você pensar nessas crianças a fim de transformá-las para que elas possam ter chances iguais as outras*”.

Quadro 10-Aspectos relevantes sobre o processo de intervenção com os estudantes do 3º ano.

| <b>Aspectos relevantes</b>   |
|--|
| 1- Dificuldades dos alunos   |
| 2- Opinião sobre o processo de pesquisa-intervenção                |
| 3- Pontos positivos  |
| 4- Pontos negativos  |
| 5- Metodologia de pesquisa-intervenção                             |
| 6- Avanços dos alunos  |
| 7- Comentários dos alunos sobre o processo de pesquisa-intervenção |
| 8- Contribuições ao desenvolvimento dos alunos                     |
| 9- Contribuições gerais da pesquisa-intervenção                    |

Fonte: Próprio autor, 2017.

### *Dificuldades dos alunos*

As dificuldades apresentadas pelos estudantes da sala de aula do 3º eram várias, segundo os relatos das gestoras, tinham problemas no processo de aquisição da leitura e escrita, indisciplina, problemas na linguagem oral e encontravam-se muito desmotivadas. Chama-nos atenção o fato da sala de aula ser composta em sua maioria por meninos, o que nos faz relacionar com as afirmações de Souza (1997, p. 23) “os encaminhamentos em função de dificuldades na escolarização formal têm em comum uma questão de gênero: os meninos são os maiores encaminhados para o atendimento psicológico”. Desta forma, estudos têm demonstrado que as queixas de dificuldades de aprendizagem, em sua maioria, são de

meninos. A sala de aula pesquisada representa um retrato do que tem sido verificado nas queixas escolares que são encaminhadas para avaliação de especialistas.

[...] eram alunos **desmotivados**, nós tínhamos lá um aluno que ele dormia o tempo inteiro em sala de aula, era assim até uma fuga, porque ele não sabia fazer nada, ele acabava dormindo e a gente perguntava, alunos que tinham **dificuldade na linguagem oral**, até pra se expressar, é alunos que muitos deles se negavam fazer qualquer tipo de atividade, eles se mantinham com o caderno fechado [...](Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Eram crianças que não estavam alfabetizadas, então a gente tinha dois problemas, **crianças que não estavam alfabetizadas e com isso, muitas delas tinham problemas de indisciplina**, então nessa sala o problema delas também foi, essas crianças com dificuldade na leitura e escrita e ainda algumas com a indisciplina (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017, grifos nossos).

### *Opiniões sobre o processo*

A diretora avalia que o processo de intervenção com os estudantes possibilitou que eles se vissem como os demais estudantes da escola, *“que eles eram iguais a todos os alunos porque até então eles se sentiam diferentes, que eram alunos com dificuldade”*, vemos nestas palavras o quanto os estudantes haviam incorporado os rótulos de crianças com problemas de aprendizagem.

Diante dos resultados obtidos nos encontros com estudantes, podemos refletir que as crianças da sala de aula pesquisada, a partir do momento que lhes foi possibilitado um espaço diferenciado de aprendizagem, no sentido de que foram depositadas novas expectativas, novos estímulos e foram disponibilizadas atividades ludo pedagógicas não dirigidas especificamente para alfabetização, mas com objetivos diversificados e atendendo necessidades diversificadas.

Destacamos as palavras da diretora e orientadora da escola sobre o processo de intervenção com a sala de aula:

Eu sempre fui apaixonada pelo trabalho, falo que eu sou até suspeita em falar porque, porque era o dia que eu percebia que as crianças vinham com mais satisfação na escola [...] **essas intervenções agradavam os alunos, eles ficavam felizes e com essa felicidade eles podiam, é eles percebiam** que eles eram iguais a todos os alunos, porque até então eles se sentiam diferentes ,que eram alunos com dificuldade[...]eu percebi que a **autoestima** deles melhorou muito [...](Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Acho que foi um trabalho muito bom, foi uma sala pensada, foi uma sala que, muitas pessoas podem achar que a gente classificou porque não sabiam, mas não foi esse o objetivo, foi uma sala pensada para que tivessem uma chance de melhor

aprendizagem, aí eu acho que foi boa, **o trabalho foi bom porque pensaram nas crianças** (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017, grifos nossos).

### *Pontos positivos*

A diretora e a orientadora pedagógica apontam como pontos positivos do processo de intervenção o fato dos estudantes terem avançado no processo ensino/ aprendizagem, “*eles reiniciaram, eles se sentiram motivados a entrar novamente no processo de aprendizagem.* Como afirmam Collares e Moysés, as crianças que apresentam algum tipo de problema na escolarização, recebem rótulos e na prática, acabam agindo a partir desses rótulos. Destacamos as afirmações das autoras:

Passa a ser psicologicamente uma criança doente, com consequências previsíveis sobre sua autoestima, sobre seu autoconceito e, aí sim, sobre sua aprendizagem. Na prática, ela confirma o diagnóstico/ rótulo estabelecidos (COLLARES; MOYSÉS, 1994, p. 29).

O que verificamos com os estudantes do 3º ano, foi a quebra destes rótulos, destes estigmas que estavam sendo construídos na história escolar de cada um. Esta quebra ocorreu diante de novos investimentos feitos nesses estudantes, por parte da professora, dos responsáveis pelo processo de intervenção e por parte da escola. A este respeito, ressaltamos as afirmações da diretora e da orientadora pedagógica:

[...] eu diria que todos, a gente percebeu que houve um envolvimento desses alunos e **eles reiniciaram, eles se sentiram motivados a entrar novamente no processo de aprendizagem**, coisa que eles já tinham deixado de lado [...]os professores falavam, nossa a gente nem ouve mais falar do K. , então isso é bacana, porque a gente pôde perceber essa relação do projeto com os alunos, isso auxiliou os alunos essa questão da segurança, de participação, inclusive do envolvimento com as atividades em sala de aula, isso foi muito bom. [...] (Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

[...] O K. era uma criança que tinha muito problema de indisciplina, e conseqüentemente de aprendizagem, aí o K. nós percebemos que ele ficou mais centrado, que ele queria aprender, queria fazer a maioria das atividades e o P., foi encaminhado ao Centrinho com suspeita de autismo, e a gente percebeu ao longo das intervenções que é, que **ele precisava que alguém acreditasse nele** , não que a escola não tenha feito isso , mas alguém de fora vir e dar seu conhecimento teórico , conhecimento que nós não temos, também transformar aquele menino, o K. e o P., foram duas crianças que nós percebemos mudanças muito radicais em termos de comportamento e até em termos de buscar o conhecimento [...] (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017, grifos nossos).

### *Metodologia de pesquisa-intervenção*

Em relação a metodologia utilizadas nos encontros, as gestoras avaliaram de forma positiva e destacaram a participação nas atividades.

A metodologia nos encontros, eu já coloquei lá em cima que, metodologia muito bacana, no momento ao atendimento aos professores e no momento ao atendimento aos alunos também [...] (Diretora, informação verbal, 2017).

[...] eu achei interessante que as crianças participavam, mas eu não acompanhei muito bem as intervenções (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017).

### *Avanços dos alunos*

A diretora e orientadora da escola verificaram que os estudantes tiveram uma melhora na autoestima, demonstrando mais cuidados com a própria aparência e conseguindo se perceber fazendo parte do grupo, diminuindo as disputas e conseguindo, até mesmo, defender um ao outro. A diretora relata as mudanças dos estudantes, “*eles brigavam muito, eles se agrediam e nesse ano, a gente percebeu que não, e era uma sala que um acabava defendendo o outro*”. Em relação a estas mudanças nas ações dos estudantes, destacamos a afirmação de Franco (2009, p. 5188):

Muitas pesquisas apontam que os alunos considerados pela professora como sujeitos capazes de aprender, acreditam em si mesmos, avaliando-se de forma positiva. Aqueles que não recebem créditos, deixam de aprender e tendem a fazer uma avaliação negativa acerca de suas próprias características e possibilidades (OLIVEIRA, 1994; AMARAL, 2001; FRANCO, 2001; FRANCO 2006).

Destacamos as palavras da diretora e da orientadora pedagógica sobre as mudanças verificadas nos estudantes:

[...] na questão da **autoestima**, inclusive na questão da vestimenta dos alunos, que eram alunos que muitas vezes iam com uma roupa e voltavam com a mesma roupa no outro dia, então a gente percebeu assim que a aparência desses alunos, eles estavam felizes, sorriam, outra coisa que eu percebi muito, que eram uns alunos que até no ano anterior, de 2015, **eles brigavam muito, eles se agrediam e nesse ano, a gente percebeu que não e era uma sala que um acabava defendendo o outro**, é isso chamou muito a atenção, porque eles se viam enquanto aluno e eles acabavam não se agredindo, isso deu uma certa tranquilidade para o professor, pra poder avançar assim, na questão da aprendizagem com esses alunos, isso foi muito bacana. (Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

O resultado foi que **a maioria das crianças saíram alfabetizadas, minimamente alfabetizadas**, algumas estão conseguindo acompanhar o quarto ano e as que foram retidas, por que o conselho decidiu reter, elas foram estão conseguindo acompanhar a sala que elas estão (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017, grifos nosso).

### *Contribuições ao desenvolvimento dos alunos*

Diante dos aspectos destacados pela diretora e orientadora pedagógica, os estudantes se apresentavam “*mais soltos tanto nas atividades quanto na vida*”, verificaram mudanças no



comportamento e melhora na execução das atividades, que elas atribuem como contribuições do processo ao desenvolvimento dos estudantes. Em relação aos avanços no desenvolvimento dos estudantes, destacamos as afirmações de Tuleski e Eidt (2007, p. 534)

O ser humano, para ser aquilo que é, depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza a cultura acumulada, e não de uma essência da qual os homens seriam dotados desde o nascimento. Quando se compreende o homem como um ser social, que se humaniza ou desumaniza de acordo com as práticas desenvolvidas ou não no seio das relações sociais de produção, este quadro se altera radicalmente.

Destacamos as afirmações das gestoras:

[...] por exemplo o A. , ele se mantinha com o caderno fechado, porque ele se negava fazer toda e qualquer tipo de atividade e isso deixava a gente bastante preocupado, e com a chegada de todo esse trabalho, de todo esse projeto, foi muito bacana a gente percebia dia a dia, aqueles alunos **mais soltos, tanto nas atividades, quanto na vida** mesmo, pra perguntar pra mim de um aluno que chegou igual o K., que o K. não parava em sala de aula, era o tempo inteiro o caderno dele fechado e cutucando um, cutucando outro, então nós passamos e se a gente pegasse o ano de 2015, a avó não aguentava ir pra escola de tanta reclamação[...] (Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

[...] foi o **comportamento**, crianças que não viam sentido na escola, que passaram a ver, crianças que tinham problema com indisciplina, elas ficaram mais centradas, e com isso tiveram avanços no aprendizado (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017, grifos nossos).

### *Contribuições gerais da pesquisa-intervenção*

A diretora ressalta que o processo de intervenção, tanto com os professores, como com os estudantes, de forma positiva e a orientadora destaca um aspecto importante da intervenção realizada na escola, o fato de propor atividades ludo-pedagógicas aos estudantes *“não é só universidade ir lá colher dados, é ir, fazer uma intervenção e as crianças que são beneficiadas com isso”*.

[...] esse trabalho veio bastante sim a auxiliar os professores nisso, porque não bastava só culpar a família, ou os professores, a gente pensava, e precisava pensar em estratégias para conseguir atender a todos os alunos, esse é o principal objetivo da escola, atender todos os alunos (Diretora, informação verbal, 2017).

[...] a escola contribuir com a universidade e vice-versa, né? **Porque não é só universidade ir lá colher dados, é ir, fazer uma intervenção e as crianças que são beneficiadas com isso** (Orientadora pedagógica, informação verbal, 2017, grifos nossos).

### 6.7O processo de pesquisa-intervenção com os estudantes: entrevista com a professora do 3º ano

A partir dos dados obtidos com a entrevista realizada com a professora da sala de aula do 3º ano, destacamos alguns aspectos relevantes, que serão apresentados e discutidos abaixo:

Quadro 11-Aspectos relevantes sobre o processo de pesquisa-intervenção com os estudantes obtidos na entrevista com a professora do 3º ano.

| <b>Categorias</b>   |
|---|
| 01- Dificuldades dos alunos   |
| 02- Opinião sobre o processo de pesquisa-intervenção                  |
| 03- Pontos positivos  |
| 04- Pontos negativos  |
| 05- Metodologia de pesquisa-intervenção                               |
| 06- Avanços dos alunos  |
| 07- Comentários dos alunos sobre o processo de pesquisa-intervenção   |
| 08- Contribuições do processo de pesquisa- intervenção em sua prática |
| 09- Contribuições ao desenvolvimento dos alunos                       |
| 10- Opinião dos familiares sobre o processo                           |
| 11- Contribuições gerais do processo de pesquisa-intervenção          |

Fonte: Próprio autor, 2017.

#### *Dificuldades dos alunos*

A professora da sala de aula destaca algumas dificuldades dos estudantes, leitura e escrita, interação social e timidez. Destacamos a afirmação de Franco (2009), sobre a produção de significações que pelo processo de apropriação, tornam-se constitutivas dos sujeitos. Neste sentido, refletimos, que as dificuldades nos estudantes do 3º ano foram internalizadas a partir de práticas realizadas no espaço escolar e em suas vidas. Destacamos Franco (2009, p. 5181)

O homem é naturalmente humano. Existe um eixo de normalidade e aqueles que não foram neste plano inseridos devem ser diagnosticados, classificados para receberem o devido tratamento. Temos neste caso a produção de patologias que vão se imprimindo e tornando-se constitutivas da aluna [dos estudantes do 3º ano]. Consideramos de fundamental importância ressaltar que a atividade partilhada é responsável por produzir significações que, ao serem apropriadas, criam o plano do sujeito, ou seja, sua consciência.

Destacamos as palavras da professora:

No início eles tinham bastante dificuldade, tanto **na leitura e na escrita**, quanto na **interação**, assim muita dificuldade para interagirem entre eles, nas brincadeiras, bastante **timidez** (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017, grifos nossos).

#### *Opinião sobre o processo de pesquisa-intervenção*

Quanto a opinião da professora sobre o processo de intervenção, ela o avalia como positivo e importante para os estudantes da sala de aula. A professora não identifica nenhum ponto negativo no processo e como pontos positivos, destaca que a sala “*melhorou bastante, tanto a interação entre eles, quanto a leitura e escrita, aprendizagem, com isso já valeu tudo*”. A respeito das melhoras apresentadas pelos estudantes, destacamos como a Psicologia histórico-cultural entende o processo de desenvolvimento do psiquismo humano.

Para a Psicologia Histórico-Cultural, as funções psicológicas superiores existem concretamente na forma de atividade intersíquica nas relações sociais antes de assumirem a forma de atividade intrapsíquica. Mediante o processo de internalização ocorre a transformação do conteúdo das relações sociais em funções psicológicas superiores, especificamente humanas (TULESKI; EIDIT, 2007, p. 532).

Seguem, destacadas as falas da professora:

Importante, foi bem interessante, tanto pros professores, quanto pros alunos, o resultado né, todo o decorrer do processo, o que a gente ia observando ,então foi bem interessante mesmo, o resultado é positivo, eu avalio como importante, foi importante pras crianças (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017).

#### *Pontos positivos*

Eu sei que melhorou bastante, tanto a interação entre eles, quanto a leitura e escrita, aprendizagem, com isso já valeu tudo. (Professora do 3º ano, informação verbal).

Segundo Franco (2009, p. 5186), a construção da aprendizagem escolar está relacionada diretamente com possibilidade de interações significativas entre a criança e a escola ou seja, depende fundamentalmente da forma como se estabelece o encontro neste espaço. As melhoras dos estudantes apontadas pela professora estão diretamente ligadas as vivências durante os encontros e em demais situações do contexto escolar.

#### *Pontos negativos*

Eu não vejo ponto negativo, pra mim foi tudo positivo (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017).

#### *Metodologia de pesquisa-intervenção*

A professora da sala de aula destacou que a metodologia usada nos encontros foram interessantes, pois foram realizadas atividades ludo-pedagógicas que proporcionaram além de aprendizado e desenvolvimento, bastante diversão, “*eles aprendiam brincando*”, afirma a professora.

Foi bem interessante, bem **atrativa**, era uma aula **divertida**, eles **aprendiam brincando**, massinha, finalizaram com teatro, bem bacana, houve várias reuniões, houve várias brincadeiras ali com a sala toda (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Neste sentido, ressaltamos a afirmação de Franco (2009), ao referir que atividades feitas em grupo e realizadas em interação social, adquirem sentidos diferentes. Para os estudantes do 3º ano, as atividades realizadas possibilitaram novos sentidos. Assim, Franco (2009, p. 5186) afirma

De acordo com Davis, Silva e Espósito (1989), a interação social só pode ser compreendida no campo das relações que se estabelecem entre indivíduos reais e concretos, num determinado tempo e lugar. Desta forma, atividades partilhadas, que se constituem na própria interação social, acabam por adquirir diferentes sentidos, a depender da forma como se desenvolve a história individual de cada parceiro, no seio da estrutura social.

#### *Avanços dos alunos*

A professora destaca os avanços alcançados pelos estudantes, pois melhoraram na leitura e escrita, interação, timidez, se tornaram mais participativos e sentiram-se importantes. A professora ressalta:

Eles melhoraram a **leitura e escrita**, é a **interação**, aquela **timidez**, perderam um pouco da timidez, começaram a **participar** mais da aula, se envolveram mais nas brincadeiras, nas atividades em sala, foram esses os avanços percebidos com todos (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Eles cresceram né? Eram bem imaturos no início, eu achei que eles cresceram muito no final, nossa! Foi notório o **crescimento** deles, **criatividade** (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Melhorou leitura, escrita, eles passaram ter **interesse** em relação a leitura e escrita, perderam um pouco do medo, dificuldades, eles **se sentiram importante**, eu , eu percebia que eles se sentiam importantes, né em cada atividade, eles cresceram bastante (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017, grifos nossos).

As atividades realizadas com os estudantes possibilitaram seu desenvolvimento psíquico, pois a teoria histórico-cultural compreende o homem como sujeito histórico e social, que se desenvolve nas relações sociais. Neste sentido destacamos:

Ao conceber o homem, entendendo-o como um ser eminentemente social Vygotski (1987), estabelece que a formação e desenvolvimento do psiquismo humano se dão com base em uma crescente apropriação dos modos de pensar, sentir e agir culturalmente elaborados. Nesse sentido, a perspectiva sócio-histórica considera que o homem não possui uma natureza humana inata e imutável. Ao contrário, segundo essa visão, ele conta tão somente com uma “condição humana”, uma vez que constrói sua existência na e pelas interações mantidas a realidade física e social, buscando satisfazer suas necessidades (FRANCO, 2009, p.5185).

### *Comentários dos alunos sobre o processo de pesquisa-intervenção*

Identificamos nas falas dos estudantes o quanto os encontros possibilitaram momentos lúdicos que eram aguardados ansiosamente por todos, segundo relatos da professora da sala de aula.

Eles gostaram bastante, sempre comentavam, eles ficavam ansiosos pela aula e então eles perguntavam “*pro hoje vai ter?, prô , tá demorando, eles não vão vir?*”, eles gostavam muito , todo dia que tinha, eram as quinta, né? Toda quinta-feira a turma vinha, e eles ficavam ansiosos, e gerava vários comentários, né, “*eles não vem ? ta demorando, ai pro eu gosto bastante das aulas, é bem divertido*”, foram essas falas (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017).

[...] eles querem de novo, uma sala de aula como aquela, eles falam “*prô, esse ano não está como ano passado, né, eu queria uma sala igual aquela*”, então, eles se sentiam importante, era uma sala assim, bem muito especial mesmo, era a menina dos nossos olhos né, então até hoje eu encontro alguns alunos que sentem falta disso, e eu creio que eles vão guardar (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017).

### *Contribuições do processo de pesquisa- intervenção em sua prática*

A professora ressalta que o conhecimento disponibilizado durante os encontros foi muito importante para sua prática pedagógica.

Trouxe bastante conhecimento, como eu já disse, foi uma capacitação, e é o **conhecimento** que a gente leva para toda vida, a gente vai levar e va realizand ali, na sala de aula com os alunos, é tenta ali, tentando arrumar, fazer o melhor, o máximo que a gente pode, trabalhando ali a realidade dos alunos, a dificuldade de cada um, **então é o conhecimento que a gente traz para a vida**, é pra vida (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017, grifos nossos).

### *Contribuições ao desenvolvimento dos alunos*

A professora da sala de aula destaca as contribuições do processo de intervenção ao desenvolvimento dos estudantes:

Contribuiu bastante para o desenvolvimento deles, eu acho que foi muito interessante, que vai ficar assim, é...pra sempre, dificilmente eles vão esquecer o que foi trabalhado ali, né e depois, finalizou com o teatro e aí, eu fiquei surpresa né, com o teatro , eu nem imaginava, eles elaboraram tudo, eles foram o protagonista da história, né, eles criaram , então eu fiquei assim, nossa! Eles criaram, surpreendeu, realmente, a maneira como eles apresentaram, então, perderam aquela, a timidez que tinham, aquele medo, que muitos tinham , então foi bem interessante porque cada

um criou seu personagem, a história foi construída assim, de forma coletiva, todos juntos ali, então foi muito bacana, eu creio que contribuiu muito, vão levar isso para vida toda, né, essa aprendizagem, esse conhecimento, tudo que eles fizeram [...] (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017).

Em relação aos encontros realizados com os estudantes na escola, destacamos as palavras de Souza (2010):

[...] a realização de encontros grupais com crianças, enquanto elemento fundamental para a constituição de um espaço que propicie a circulação da palavra ou a expressão dos significados que os alunos possuem a respeito de seu lugar na escola, assim como das dificuldades enfrentadas no processo de escolarização. Além disso, busca-se propiciar a ruptura da estigmatização – assim como da sensação de incapacidade e medo – das crianças, por meio da valorização das produções realizadas por elas (SOUZA, 2010, p.145).

### *Opinião dos familiares sobre o processo*

A professora relata que os familiares verificaram em casa as mudanças e conquistas de seus filhos, em suas palavras:

Teve pais que elogiaram o trabalho e falaram que o filho mudou, que em casa havia mais interesse pelas atividades, pelas tarefas, então houve sim, elogios por parte dos pais, em relação a aprendizagem dos filhos naquele ano (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017).

### *Contribuições gerais do processo de pesquisa-intervenção*

A professora expõe as conquistas dos estudantes e afirma “*eles se tornaram protagonistas de sua própria história, então isso pra mim, nossa, foi muito importante mesmo, contribuiu bastante pra gente, profissional, como pro aluno*”. Os encontros de intervenção com os estudantes estimularam seu desenvolvimento e foram elaborados segundo a teoria histórico-cultural, que segundo Franco (2009)

[...] entende o homem enquanto ser sócio-histórico, isto é, crê que o homem seja um ser concreto, social, histórico e cultural, que constrói sua humanidade na interação com outros homens, onde os processos psicológicos não são dados e, sim, construídos nesta rede (FRANCO, 2009, p. 5181).

Destacamos as afirmações da professora:

Eu achei que tudo foi importante, foi um crescimento profissional, foi um crescimento que a gente leva pra vida, só veio a acrescentar, foi trabalhado tudo que a gente aprendeu nas reuniões, a gente levava pra sala, e a gente trocava idéias nas reuniões, o que achava legal, então foi bem interessante, então, é, foi bem importante, tanto pro profissional, quanto pros alunos, e pra eles, foi muito bom, se sentiram assim, a maneira como foi aplicado as aulas, e eles se sentiam importantes, a cada atividade, finalizando com o teatro, a palavra assim que fecha é que **eles se tornaram protagonistas de sua própria história, então isso pra mim, nossa, foi**

**muito importante mesmo, contribuiu bastante pra gente, profissional, como pro aluno** (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017, grifos nossos).

## 7. ANALISANDO O PROCESSO DE PESQUISA-INTERVENÇÃO NA ESCOLA

No capítulo anterior apresentamos o planejamento do processo de pesquisa-intervenção e descrevemos os encontros realizados com os sujeitos da pesquisa. A partir dos dados coletados com os sujeitos, realizamos discussões, destacando alguns aspectos relevantes observados no decorrer de todo o processo.

Neste sentido, para a realização da análise, organizamos **eixos de análise**, que correspondem aos momentos do processo de pesquisa-intervenção na escola. Assim, organizamos o processo de análise em “quatro momentos”, sendo, o primeiro momento ou o “ponto de partida”, a observação da “aparência caótica” presente na escola e no grupo de professores, ilustrada pelas queixas escolares, pelos problemas cotidianos e pelo trabalho educativo dos professores em sala de aula e sua participação nas HTPCs. O segundo momento, marcado pelo “início dos encontros de intervenção”, o terceiro momento, como o “o transcorrer do processo de intervenção”, até chegar ao quarto momento, que se constitui no “ponto de chegada” e conclusão dos encontros de intervenção. Para analisar estes momentos, serão utilizadas as avaliações finais do processo compostas pelas entrevistas, avaliação escrita dos professores e relatório das observações finais, desenvolvido pela pesquisadora. Ressaltamos que a conclusão marca o fim dos encontros de intervenção, mas não encerra o movimento dos sujeitos na escola, pois entendemos o homem em contínuo processo de transformação.

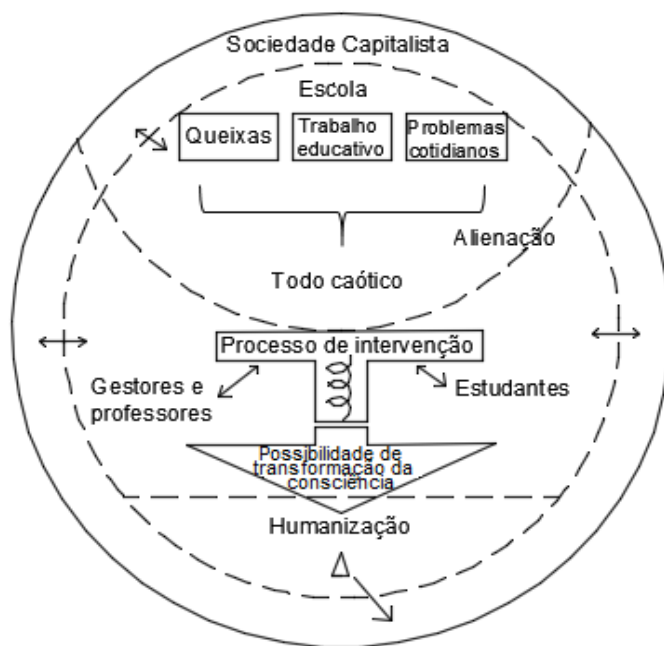
Para cada **eixo de análise**, identificamos no seu interior determinados **núcleos de análise**, que serão utilizados para compreender o movimento dialético dos sujeitos em cada momento específico e ao longo do processo de intervenção. Desta forma, “concepções”, “prática social”, “trabalho educativo (em se tratando dos professores)/atividade de estudo (em se tratando dos estudantes)”, “trabalho coletivo”, “resistência/alienação” e “consciência/humanização”, serão os núcleos que utilizaremos para analisar os dados obtidos

em cada eixo de análise junto aos sujeitos. Consideramos estes **núcleos de análise** como elementos que sintetizam as ações dos sujeitos pesquisados, pois as **concepções** que os professores e gestores possuem acerca dos estudantes, de suas famílias e dos fenômenos que se apresentam na escola, influenciam diretamente na forma como organizam e compreendem o **trabalho educativo**, assim como desenvolvem sua **prática social** na escola e podem, possibilitar ou não, a efetivação de um **trabalho coletivo**. A **resistência/alienação** é um processo contrário ao desenvolvimento da **consciência/humanização** e por isso devem ser discutidas em relação e considerando as relações sociais estabelecidas na escola.

É importante esclarecer que estes processos configurados nos núcleos de análise correspondem, segundo o materialismo histórico dialético em relações sociais que indicam o movimento histórico em que se encontram os sujeitos da escola, no sentido de reconhecermos o "ser" de cada sujeito singular, no entanto, dirigirmos o nosso olhar ao "dever ser" possível na vida desses sujeitos, num contínuo movimento de transformação determinado pela história social e humana construída no interior da escola. Concluída a apresentação a respeito da organização e da análise dos dados, iniciaremos o processo de exposição e efetivação da análise. Para tanto, elaboramos uma figura, na qual nos propusemos a ilustrar a sociedade capitalista, a escola e os sujeitos da pesquisa nelas inseridos, as possibilidades de transformação a partir do processo de intervenção e o movimento de alienação/transformação dos sujeitos.

Figura 6. Análise do processo de pesquisa-intervenção.





Fonte: Próprio autor, 2017.

### 7.1 Ponto de partida: A realidade caótica

A escola pesquisada possui os problemas cotidianos das demais escolas do sistema municipal de educação, quais sejam, as queixas escolares de estudantes com dificuldades de aprendizagem, desatenção, agitação, indisciplina e agressividade. Os professores que culpabilizam os estudantes e suas famílias por suas dificuldades comportamentais e de aprendizagem. Queixas relacionadas às condições de trabalho, das exigências que vem “de cima para baixo” da Secretaria de Educação, da burocracia e falta de tempo para cumprir os conteúdos exigidos para cada ano/série, da falta de apoio ou das poucas vagas nos serviços das secretarias de saúde e assistência social do município no atendimento das crianças que vivem dificuldades na escola e a própria impotência dos professores e gestores frente aos problemas sociais e econômicos das famílias das crianças que frequentam a escola.

Realizamos estas constatações devido ao trabalho desenvolvido no C.A.A., nas observações feitas nas primeiras reuniões com os sujeitos participantes da escola (professores, gestores e alunos) e pelas reuniões com a diretora e orientadora pedagógica da escola objeto dessa investigação.

Verificamos que a escola possui muitos estudantes com diagnósticos de transtornos psiquiátricos e de aprendizagem e que utilizam medicação psiquiátrica prescrita para o

tratamento de tais transtornos. No primeiro encontro realizado com os professores e gestores, foi feito um levantamento de temas para serem discutidos no grupo, nestes temas verificamos a presença de concepções naturalizantes e dos mecanismos de culpabilização dirigidos aos alunos e seus familiares, pois foi solicitado esclarecimento a respeito de diagnósticos relacionados a problemas de aprendizagem, transtornos, TEA e outras dificuldades vividas pelos alunos, além de solicitaram orientações e estratégias de intervenção para lidar com os estudantes "problema" da escola, conforme a definição dos próprios professores.

Em relação aos estudantes, sujeitos da pesquisa, a direção indicou que a intervenção fosse realizada com uma série em específico, o 3o. ano do Ensino Fundamental do Ciclo I, devido a essa turma em específico, ter apresentado grandes dificuldades no processo de escolarização no 1º e no 2º ano. Assim, esta sala de 3o. ano foi montada com objetivo de atender as dificuldades específicas daqueles estudantes ou seja, a Direção da escola montou uma classe voltada a aceleração das aprendizagens dos alunos que vivenciaram dificuldades anteriormente no seu processo de escolarização. Observamos nas falas da direção e dos professores que o processo de ensino e aprendizagem nesta sala especificamente, era visto como um desafio, repleto de dificuldades, por este motivo, a sala foi atribuída a uma professora contratada, que ainda não havia trabalhado na escola. A direção e os professores manifestavam várias queixas acerca dos estudantes desta classe, as quais vinham caracterizadas desde os anos anteriores e a presença de uma professora nova na escola, para dirigir essa turma especificamente, foi justificada pelo fato de não se alimentar os estigmas, rótulos e preconceitos construídos no passado.

Nesta breve descrição, apresentamos alguns dados da realidade da escola, sendo que alguns deles já haviam sido expostos anteriormente neste trabalho, no entanto, julgamos necessário retomá-los, pois nossa análise parte destes problemas e ao longo da análise do processo de intervenção na escola destacaremos o movimento de cristalização/transformação dos sujeitos em relação a estes aspectos.

## **7.2 Segundo momento: O início dos encontros de intervenção**

Neste item analisaremos o eixo relacionado ao início do processo de intervenção, enfatizando **o núcleo de análise das “concepções”** iniciais dos *professores e gestores* da escola. Nos primeiros encontros de intervenção, os professores se queixavam muito a respeito dos estudantes e de suas famílias, atribuindo a eles, exclusivamente, as causas dos problemas

de aprendizagem ou de comportamento dos estudantes na escola. As concepções de que os estudantes tinham algo que os impediam de aprender e de que os professores pouco podiam fazer a respeito.

Os professores atribuíam bastante valor ao apoio da família e acreditavam que sem ele, não conseguiriam trabalhar com a criança, que poderiam realizar práticas diversificadas, fazer tudo que fosse possível, mas que nada resolveria sem que a família ajudasse em casa. Queixas, reclamações, concepções preconceituosas eram muito frequentes nas discussões, inclusive a respeito de famílias de união homoafetiva, ou que se constituíam a partir de outros arranjos familiares. Assim, tanto atribuíam as causas dos problemas de aprendizagem e comportamento dos estudantes a questões individuais e naturais, ou às condições socioeconômicas da família e até mesmo, devido a sua composição, as quais eram por eles denominadas “famílias desestruturadas”.

Sobre esse processo de culpabilização das famílias a diretora afirma:

[...] muitos professores acabam **jogando pra família, essa culpa do fracasso**, a culpa da dificuldade do aluno (Diretora, informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Verificamos na fala da professora, destacada abaixo, a idealização e a expectativa depositada em uma modelo de família

A questão da indisciplina...Ausência de regras, as vezes você tem que trabalhar regras na escola, mas quando você busca com a família ou responsáveis pela crianças você vê que não tem condições de nada. Aí como você vai cobrar, aí chega ser frustrante. **Nem sempre a família é o que esperamos.** Os pais que mais precisam vir em reunião, não vem. Como você vai fazer? Esperar um milagre em Deus?(Professora, Informação verbal, Encontro de intervenção, 2016, Grifos nossos).

Os professores se queixavam bastante do comportamento dos estudantes e da falta de apoio das famílias, que as denominavam de desestruturadas como salientamos, justamente por não comparecerem às reuniões na escola e não participarem da vida escolar dos filhos. Seguem destacados abaixo, alguns excertos de momentos dos encontros de intervenção em que esse tema se apresenta:

Os professores verbalizaram que **tem vivido muitos problemas com estudantes que apresentam comportamentos difíceis que o papel da escola as vezes fica deixado de lado.** Se queixaram da falta de apoio das famílias das crianças e disseram que **acreditam que elas estejam desestruturadas, pois não comparecem as reuniões e não acompanham a vida escolar de seus filhos** (Pesquisadora, Relatório de observação, Encontro de intervenção, 2016, Grifos nossos).

[...] disse que não tem tempo de ficar entendendo o que a criança está vivendo, que todos **os problemas da família a criança descarrega na escola**. Disse que em sala de aula tem suas regras e sua forma de trabalhar e quenenhuma família pode falar o que ela tem que fazer. Disse que com tantos alunos o professor não consegue atender as necessidades das crianças (Professora, Relatório de observação, Encontro de intervenção, 2016, Grifos nossos).

No segundo encontro, realizamos uma atividade “frases para completar” e verificamos que na maioria das frases, mesmo sendo de temas diferentes, os professores incluíram a família nelas, sempre afirmando que independente do que fizessem para ajudar o estudante, sem apoio da família, nada adiantaria. Seguem as frases da atividade e as respostas dos professores:

A criança avança na aprendizagem quando... **eles tem força de vontade, se não tem força de vontade não vai. Aí manda bilhete para a mãe “seu filho não faz nada”, a mãe nãoaparece e quando aparece pede paciência com filho** (Professora, Encontro de intervenção, Atividade frases para completar, 2016, Grifos nossos).

Indisciplina é... **sinônimo de falta de interesse , de querer, quando falta o querer, o interesse do aluno e da família você nada, nada, nada e morre na praia** (Professora, Encontro de intervenção, Atividade frases para completar, 2016, Grifos nossos).

Os estudantes com dificuldade precisam... **de apoio do professor e da família. Quando a família apóia junto com a escola a criança vai melhor, se não tem o apoio da família é muito difícil** (Professora, Encontro de intervenção, Atividade frases para completar, 2016, Grifos nossos).

Nos primeiros encontros, a diretora também depositava muita expectativa na ajuda da família e também afirmava que era muito difícil o professor conhecer e tentar entender a história de cada estudante.

Temos consciência de que as salas de aula são compostas de muitos estudantes e das dificuldades que os professores enfrentam no cotidiano. Porém, não podemos deixar de afirmar ao grupo, a importância do professor compreender a singularidades de cada estudante, que eles têm histórias diferentes e reagem de forma diferente às situações cotidianas e em relação ao processo de ensino e aprendizagem. Abaixo, destacamos a opinião da diretora:

Destacou **as dificuldades que o professor enfrenta em uma sala de aula numerosa ao tentar conhecer e entender as particularidades da história de vida de cada aluno**. Considera esta tentativa difícil de ser realizada por **falta de tempo e devido as exigências de conteúdo a ser desenvolvida**. A diretora enfatizou ainda que **o trabalho do professor depende muito do apoio da família da criança** e que muitos dos problemas de agressividade e indisciplina, manifestados por alunos, puderam ser compreendidos quando observaram a falta de atenção de suas famílias para com as crianças (Diretora, Encontro de intervenção, Momento de discussão, 2016, Grifos nossos).

Patto (1991) realizou estudos a respeito da condição da criança na escola pública e descreveu os processos de culpabilização dos estudantes e de suas famílias. Outros autores como Collares e Moysés (1994), Souza (2010), Meira (2012) também apontaram que os problemas de aprendizagem e comportamento dos estudantes foram justificados por problemas orgânicos, sociais, emocionais e culturais. A respeito desta problemática, Franco (2009, p. 5185) afirma

Patto (1997) demonstrou a que a prática de professores e técnicos escolares parece ser estruturada por uma concepção abstrata de “ser humano”, o qual é definido em termos de aptidões. Até hoje parece-nos que os docentes continuam a incorrer nesse mesmo erro. Apoiados nessa concepção de sujeito utilizam adjetivos preconceituosos enegativos ao se referirem aos seus alunos: “burros”, “imaturos”, “nervosos”, “baderneiros”, “agressivos”, “deficientes”, “sem raciocínio”, “lentos”, “apáticos”. Os pais, por sua vez, são vistos como “irresponsáveis”, “desinteressados”, “promíscuos”, “violentos”, “bêbados”, “nômades” etc. Precisamos ter clareza que a exclusão escolar não pode ser vista como algo estático e acabado. Precisamos olhar para a questão educacional buscando compreender a complexa trama das relações sociais em que ela se encontra inserida (FRANCO 2001).

Identificamos nas falas da orientadora pedagógica a determinação de um possível fracasso dos estudantes do 3º ano, mesmo ainda estando no início do ano, desconsiderando o trabalho pedagógico que a professora ainda iria realizar, nesta atitude a profissional estava atribuindo aos estudantes o rótulo daqueles que “não aprendem”. Esta atitude da orientadora é comum e a denominamos de “profecia do fracasso”. Destacamos as palavras da orientadora pedagógica:

[...] as crianças que **a gente achava que não iam aprender**, que não iriam ser alfabetizadas (Orientadora pedagógica, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

A diretora da escola tinha a percepção destas concepções dos professores e destacou:

[...] a gente percebeu que os professores dos alunos do 3º anos alunos com dificuldades na aprendizagem eles **já diziam no início do ano que eles eram fracos que eles não sabiam ler e escrever** (Diretora, informação verbal, 2017, Grifos nossos).

A gestora também identifica os mecanismos de rotulação realizados pelos professores da escola e justifica estas ações como consequência da correria do cotidiano escolar:

[...] a gente percebe que no dia a dia, é tão corrido na sala de aula para o professor que ele simplesmente **elencar os alunos bons, alunos bons, alunos bons ou menos médio e o aluno com dificuldade e aí o que que acontece, esses alunos eles são como se recebesse o rótulo**, você é bom, você não é, você não consegue fazer nada (Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Franco (2009) ressalta que nas escolas circula um discurso que culpabiliza os estudantes, este discurso é internalizado por eles. A autora destaca as origens sociais deste discurso pelo qual a responsabilidade pelo desempenho ou progresso na escola é atribuída ao estudante. Este discurso é comum no sistema educacional brasileiro e possui raízes históricas. Ao depositar no indivíduo as causas dos problemas de aprendizagem, mascara as desigualdades tão marcantes em nossa sociedade.

Estas concepções individualizantes estão muito presentes nas escolas em geral e foram identificadas nas falas dos sujeitos da escola pesquisada, especialmente no início do processo de pesquisa-intervenção.

Quanto ao processo de análise dos dados relativos a intervenção junto aos estudantes e realizado pelos membros do GEIPEEthc, temos dados decorrentes dos relatórios de observação das intervenções, assim como dados das entrevistas dos gestores e da professora responsável pela sala de aula do 3o. ano, objeto de nossa investigação.

Não podemos desconsiderar que as concepções dos professores e gestores a respeito dos estudantes causam efeitos em seu psiquismo, pois influenciam na maneira de se ver, interagirmas relações sociais, elas interferem na construção que o estudante faz de si mesmo. Sobre esta afirmação destacamos a fala da diretora:

[...] o sentimento de nossos alunos no início do ano, que eles **não sabiam fazer nada** (Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Estes sentimentos destacados pela diretora não podem ser compreendidos isoladamente, eles fazem parte de um contexto vivido na escola, ou seja, vivido nas relações entre estudantes e professores. Franco (2009) ressalta as pesquisas de Oliveira (1994), Amaral (2001) e Franco (2001) as quais apontam que os estudantes considerados pelos professores com capacidade para aprender, autoavaliam-se positivamente. Ao contrário, os sujeitos que não recebem um olhar e atenção positiva da parte dos professores e gestores, acabam se avaliando negativamente e, na maioria das vezes, encontram dificuldades de aprendizagem, pois não atingem suas potencialidades em decorrência da internalização de tais crenças negativas que acabam por configurar-se como incapacidades próprias dos sujeitos, conforme salientam os autores acima.

A professora da sala identificou estas concepções dos demais professores da escola a respeito dos estudantes e destacamos suas palavras:

[...] muitos não acreditavam que eles [os alunos]podiam, que conseguiam [superar suas dificuldades], eles tinham sim medo, havia essa dificuldade também (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017).

Os estudantes da sala eram vistos pelos professores e gestores como “problema”, eles já estavam sofrendo os estereótipos e preconceitos que os filhos da classe popular enfrentam historicamente no contexto escolar, como destacaram Patto (1990) e Collares e Moysés (1992) em suas pesquisas. Neste sentido ressaltamos a afirmação da orientadora pedagógica da escola:

Eram crianças que não estavam alfabetizadas, então a gente tinha dois problemas, crianças que não estavam alfabetizadas e com isso muitas delas tinham problemas de indisciplina, então nessa sala o problema delas também foi, essas crianças com dificuldade na leitura e escrita e ainda algumas com a indisciplina (Orientadora pedagógica, Informação verbal, 2017).

Ao analisarmos as concepções dos professores e gestores neste segundo momento no processo de análise, constituído pelo início do processo de pesquisa-intervenção, verificamos que tais concepções acerca dos alunos, encontram-se calcadas em visões naturalizantes do homem, que atribuem ao sujeito e, exclusivamente a ele, a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Estas visões desconsideram os fatores histórico-sociais próprios do processo de escolarização dos estudantes e naturalizam fenômenos que são de caráter social.

Quanto ao núcleo de análise "*Resistência/alienação*" e relacionado as participações dos *gestores e professores da escola*, um aspecto que marcou o início dos encontros com os professores e gestores foi a resistência ao processo de intervenção, eram facilmente observáveis as ações negativas do grupo durante os encontros, como não participar das discussões, ou participar com pouco envolvimento, preencher cadernetas, preparar aulas e conversas paralelas, denotando, portanto, pouco interesse pela atividade.

Identificamos que estas ações de resistência/alienação dos professores ocorreram mesmo após o grupo ter aceitado a realização da pesquisa-intervenção na escola. Tais ações podem ser justificadas pela dificuldade em realizarem um trabalho coletivo, constituído por estudos e reflexões críticas, situações que podem conduzir a transformações nem sempre adequadamente elaboradas pelos sujeitos que vivenciam o processo. Deste funcionamento “cristalizado” de resistência dos professores e decorrente do processo de alienação por eles

vivido nas relações sociais e escolares, resultam suas dificuldades em abrir-se para algo novo e, sobretudo, para as novas formas de pensar os acontecimentos e relações sociais, assim como para refletirem acerca de sua própria prática pedagógica na escola, fatos presentes no cotidiano escolar e reproduzidos acriticamente pelos sujeitos que participam da escola.

Nunes e Viotto Filho (2016) ressaltam a definição de Rössler (2004, p. 110) sobre o processo de alienação

[...] quando a estrutura da vida cotidiana se hipertrofia, tornando-se a única forma de vida do indivíduo; quando sua vida se resume num conjunto de atividades voltadas essencialmente para a sua reprodução, para a reprodução de sua particularidade, apresentando, assim, modos rígidos de pensar, sentir e agir, isto é, determinando um modo de funcionamento psíquico (intelectual e afetivo) cristalizado, que não pode ser rompido mesmo nas situações que o exigem; nesses casos, estamos diante de um fenômeno de alienação. Trata-se, portanto, de uma estrutura social alienada, de um cotidiano alienado e, conseqüentemente, de um psiquismo cotidiano alienado.

Sobre este funcionamento dos professores, destacamos as palavras da diretora:

[...] **negativa de trabalho no coletivo** porque os professores queriam fazer HTPC somente e ir embora e não queriam nada muito estruturado porque a preocupação dos professores na HTPC é preparar aula, preparar aula, corrigir prova, preencher caderneta, e ali era um momento que não dava para fazer isso, **as pessoas tinham que se dedicar ao estudo** (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

A diretora da escola justifica as resistências dos professores ao fato deles sentirem-se inseguros, ou vigiados pelos profissionais responsáveis pelos encontros. Um fator que deve ser considerado, refere-se a pesquisadora ocupar o cargo de psicóloga na SEDUC, assim como os demais profissionais da equipe interdisciplinar do C.A.A. Este vínculo institucional pode ter contribuído para aumentar as resistências, diante do receio dos professores de serem vigiados, como afirma a diretora:

Foi como um parto, no início ele foi construído com muita dor, porque houve bastante resistência, houve bastante resistência dos professores houve bastante ... então a princípio foi esse processo um parto mesmo muita dificuldade na aceitação dos professores, os professores **se sentiam vigiados** com o grupo dentro da escola, então a princípio foi assim bastante difícil até a gente convencer com o trabalho que o objetivo era realmente auxiliar tanto os professores quanto os alunos (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Outro motivo que estimulou as resistências do grupo foi apontado pela diretora, que destacamos abaixo:

A princípio, o que a gente pode perceber, é que os professores estavam bastante apreensivos, porque os professores, eles acabam tendo a consciência de que todo fracasso escolar acaba sendo, é, **o professor o culpado**. Eles sem exceção, eles pensaram assim, nossa! mais um grupo pra vir aqui e falar que o aluno tem



dificuldade porque nós não trabalhamos direito, nós não trabalhamos a consciência (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Desta forma, no início dos encontros de intervenção, os professores estavam receosos e apreensivos quanto à atribuição das causas dos problemas de aprendizagem dos seus estudantes e, conforme aponta a gestora, temiam que a responsabilidade pelo fracasso dos estudantes fosse a eles atribuída, sem a devida análise das situações vividas na escola, fato destacado na fala abaixo:

[...] a princípio por exemplo quando foi apresentado o tema do fracasso escolar também eu vi que eles estavam bem armados, porque eles esperavam que **o fracasso escolar naquele momento fosse atribuído à escola e aos professores** (Diretora, informação verbal, 2017, Grifos nossos).

A culpabilização é tão frequente no contexto educacional que despertou insegurança nos professores. Asbhar (2012) ressalta que houve “explicações” aos problemas de aprendizagem dos estudantes baseadas em teorias biológicas e naturalizantes, que acabam culpabilizando o indivíduo por ser portador de problemas orgânicos ou emocionais.

No âmbito da própria psicologia e também da pedagogia, surgiram explicações que culpabilizaram os professores pelo fracasso escolar, “já que seriam incompetentes, descompromissados e mal-formados”, conforme aponta Asbhar (2012, p. 100) que destaca os estudos de Souza (2006) a respeito da formação docente, nos quais são encontrados argumentos da incompetência do professor em Programas do governo que regulam a formação continuada.

Podemos identificar que, a princípio, as causas dos problemas de aprendizagem eram centradas nos próprios estudantes e em suas famílias, sendo que, posteriormente, surge uma nova tendência, de atribuir a culpa aos professores pelo fracasso escolar, mantendo, desta forma, a naturalização e culpabilização do indivíduo, a qual foi deslocada do aluno para o professor na escola, no entanto, a problemática do fracasso escolar continuava sem a devida compreensão. Neste sentido, identificamos as consequências destas “explicações” conforme as palavras da Diretora da escola que relata as reações dos professores:

[...] por se sentirem **ameaçados, no sentido de terem o trabalho pedagógico criticado**, eu senti essa dificuldade, essa foi uma das nossas preocupações, eles estavam bem sensíveis a esse projeto, porque eles se sentiam bem vigiados (Diretora, informação verbal, 2017, grifos nossos).

Estas resistências foram observadas na realização das atividades durante os encontros de intervenção, especialmente naqueles onde era necessário que os professores escrevessem suas opiniões sobre a atividade ou mesmo sobre os suas expectativas com o trabalho na escola. A respeito destas dificuldades, destacamos as palavras da gestora:

[...] quando tinham que relatar alguma coisa e escrever eles se fechavam, mais porque as idéias eram colocadas no papel e aí sim vinha a dificuldade do professor de colocarno papel, ter que assinar, ele vai colocar a dificuldade dele, então a gente percebia o professor muito vulnerável dentro de todo esse processo e a gente percebia sim a dificuldade (Diretora, Informação verbal, 2017).

O cotidiano escolar repleto de exigências burocráticas, problemas e limitação temporal, afasta os professores das possibilidades de estudo e reflexão acerca das determinações envolvidas no processo de escolarização dos estudantes, assim como do seu próprio trabalho. Sobre esta problemática destacamos a afirmação da diretora

[...] a gente percebe que no **dia a dia**, é tão **corrido** na sala de aula para o professor (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Desde o início do processo de pesquisa-intervenção, os professores e gestores estavam reproduzindo suas ações, sem refletir acerca de suas causas e consequências para o grupo, conforme foi possível identificar nas suas falas e ações diante das propostas do projeto de intervenção. Notamos que como forma de resistência, os professores se distanciando de momentos de estudo e reflexão, tão inerentes a atividade educativa, substituindo os estudos por atividades repetitivas, burocráticas e fragmentadas tais como preencher cadernetas, reproduzir as atividades padronizadas de ensino em sala de aula, dentre outras atividades burocráticas, que também fazem parte do trabalho do professor, no entanto não correspondem a sua essência; podemos dizer que tais atividades são secundárias na atuação do professor na escola, mas estavam ocupando em grande parte os momentos de estudo.

Esse fenômeno de afastamento dos sujeitos de si mesmos e da realidade, tornando-os meros objetos ou indivíduos passivos diante da sociedade é reconhecido por alienação, conforme aponta Marx (2005, p.81), pois, nas suas palavras, "quanto mais o trabalhador se desgasta, tanto mais rico se torna o mundo objetivo (das coisas) e, tanto mais pobre se torna o trabalhador em seu mundo subjetivo (seu interior, sua consciência)" ou seja, na escola, quanto mais o professor pertence ao domínio burocrático do capital, tão menos pertence a si mesmo e tão menos reconhece os seus estudantes, sendo que nesse processo, separam-se, apartam-se, alienam-se de si mesmos e da cultura.

Quanto ao núcleo de análise "**Resistência/alienação**" e relacionado a participação dos **estudantes**, nos primeiros encontros de intervenção, verificamos o processo de alienação e resistência manifesto nas ações de negativismo e recusa em participar das atividades, agressividade e indisciplina. Sobre o negativismo destacamos:

[...] o A., ele se mantinha com o caderno fechado porque ele **se negava fazer toda e qualquer tipo de atividade** e isso deixava a gente bastante preocupado (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

P. é uma criança muito difícil de lidar, ele diz que **não participa das atividades que fazemos**. Ele fala que somos "chatos", mas não explica o motivo (Pesquisador, Relatório de observação, Atividade na quadra da escola, 2016).

No geral, as crianças estavam bastante dispersas, conversavam entre si, brincavam de luta, não prestavam atenção ao que era perguntado e alguns se recusaram participar da atividade (Pesquisadora, Relatório de observação, Atividade na quadra da escola, 2016).

Em relação as manifestações de agressividade e indisciplina dos estudantes, destacamos:

[...] eles brigavam muito eles **se agrediam** (Diretora, Informação verbal, 2017, grifos nossos).

Observou-se que alguns meninos ficaram muito dispersos, se afastaram da fila do circuito e brincaram muito de "luta" entre si, manifestando muita **agressividade** (Pesquisadora, Relatório de observação, Atividade na quadra da escola, 2016, grifos nossos).

[...] crianças que **não viam sentido na escola** que passaram a ver, crianças que tinham problema com **indisciplina** (Orientadora pedagógica, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

No início do processo de pesquisa-intervenção na escola, nos deparamos com um grupo de estudantes bastante cristalizado, e por isso, muito resistente durante as atividades e estudos realizados nos encontros de intervenção. Identificamos nos estudantes, sobretudo do 3o. ano objeto da intervenção, ações agressivas, sem motivação para realizar as atividades e não atribuindo sentido à escola, a sala de aula e ao estudo propriamente dito.

Não é difícil compreender essa fragmentação posta na relação dos estudantes com a escola e com o estudo, dado o grande processo de alienação por eles vivido, o qual, como afirma Marx (2005) os impede de sentirem-se parte integrante do processo educativo, sobretudo porque também os seus professores vivenciam essa realidade presente na alienação, fenômeno social que devasta, em grande medida, as relações sociais e educativas no interior

da própria escola, alienando estudantes e professores do conhecimento, fato que compromete o seu processo humanização.

Quanto ao núcleo de análise “*prática social e trabalho educativo do professor/atividade de estudo dos estudantes*”, relacionados as participações dos *Gestores e professores*, no primeiro encontro de intervenção, foi realizado um levantamento a respeito de temas que o grupo tinha interesse que fosse discutido na escola. Os professores solicitaram temas voltados à explicação de diagnósticos de transtornos de aprendizagem e deficiências. Solicitaram também temas que abordavam estratégias de ensino em relação a estes diagnósticos, o que demonstra a preocupação em se aprofundar no conhecimento de explicações que justificam as dificuldades apresentadas pelos estudantes. Não foram solicitados temas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem, apenas temas voltados a patologização.

Os professores não estavam “abertos” para discutir a respeito do trabalho pedagógico. Sobre este aspecto observado, destacamos as palavras da diretora:

[...] eles achavam que já sabiam trabalhar e que não precisavam de intervenção nenhuma (Diretora, Informação verbal, 2017).

Nas discussões realizadas durante os encontros, enfatizamos a importância de o professor conhecer o estudante, suas características e habilidades individuais. No entanto, a maior parte do tempo, dirigiam críticas às crianças e suas famílias. As orientações não eram recebidas de forma positiva por todos os membros do grupo, que afirmavam já ter tentado aplicá-las, ou então, que elas não dariam certo. A respeito destes aspectos, destacamos o excerto do relato de um encontro de intervenção:

Outras professoras também falaram que **não tem tempo de refletir ou de ficar atendendo individualmente seus alunos** e questionaram o motivo de tentar entender a história de cada um, como havia sido discutido no estudo de caso no encontro anterior. Foi respondido que compreender a história de vida da criança pode auxiliar o professor, apontando formas de intervir com determinada criança e que se o professor tiver objetivos com esta atitude, deve fazê-lo. Observou-se muita resistência das professoras em relação a esta proposta de refletir sobre possíveis causas dos problemas manifestados pelas crianças na escola (Pesquisadora, Relatório de observação, Encontros de intervenção, 2016, Grifos nossos).

Ao trabalharmos o tema “Família e escola”, o grupo manifestou preconceito em relação a famílias de união homoafetiva e em relação a famílias compostas por novos arranjos. Destacamos o excerto do relatório de observação dos encontros:

[...] se manifestaram dizendo que os novos arranjos familiares **são muito diferentes dos modelos de família que elas possuem**. Foi explicado que precisamos agir profissionalmente independente de concepções pessoais (Pesquisadora, Relatório de observação, Encontros de intervenção, 2016, Grifos nossos).

Verificamos que os professores valorizavam muito o processo de alfabetização e não se preocupavam em identificar outras habilidades nos estudantes. Em relação a estas ações dos professores a diretora da escola ressaltou

[...] qual que é a grande preocupação do professor? É que os alunos sejam alfabetizados e aí o professor acaba (...) mas ele acaba focando isso e não faz e não tem a preocupação nas outras áreas, por exemplo, se o aluno tem dificuldade na alfabetização, poxa, o aluno tem sucesso na questão da educação física, ele tem sucesso em educação artística, ele tem sucesso oral e isso não era visto (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Enfatizar a alfabetização, no caso de estudantes que estão apresentando dificuldades, pode dificultar sua ação em outros momentos de aprendizagem na escola, fato que pode comprometer ainda mais as suas relações no processo educativo. Tais situações de ênfase exclusiva na sua alfabetização, poderiam levar à interpretações que poderiam ser avaliadas como patológicas, tornando o problema ainda maior e localizando-o sobre o próprio estudante, alimentando, desta forma, o fenômeno da culpabilização. Neste sentido, destacamos a fala da Diretora da escola ao criticar a ênfase apenas na aprendizagem da alfabetização:

[Quando] era visto apenas a questão da alfabetização, então esses alunos ficavam se sentindo fracassados por que? Porque **o único ponto da escola era a alfabetização**, a única preocupação do professor era a alfabetização (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Quando os professores enfatizam processo de leitura e escrita, em detrimento da estimulação de outras atividades que poderiam ressaltar diferentes habilidades dos estudantes, acabam reforçando o fracasso, evidenciando apenas as dificuldades. Sobre este problema destacamos:

[...] o professor reforçava todos os dias **você não tem capacidade para aprender, você não sabe fazer nada** (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Ressaltamos que a prática pedagógica dos professores não era nosso objeto de estudo, pois não acompanhamos as aulas e não estudamos o planejamento de cada professor. Porém, se faz necessário descrever e analisar o movimento dos sujeitos no decorrer do processo de pesquisa-intervenção e para tanto, elencamos o trabalho educativo como uma unidade de análise teórica relevante para a compreensão do processo de intervenção.

Ao refletir sobre os mecanismos de culpabilização, a diretora acredita que os professores não são culpados exclusivamente dos problemas de aprendizagem dos estudantes. Porém, ressalta que por ser o professor o responsável por planejar, organizar o processo de ensino, considera que

[...] o professor também tem uma parcela sim, na metodologia, com relação a metodologia, com relação ao trabalho dele e muitos alunos acabam sendo, se distanciando, porque **eles vem de uma cultura diferente um espaço social diferente e na escola é um lugar onde todos são tratados da mesma maneira** e aquelas crianças que já vem com dificuldade de casa, na sua escolarização, isso fica mais nítido na escola (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Para Saviani (1989, p.83) a educação se constitui como uma “atividade mediadora no seio da prática social”, seu objetivo é “promover o homem”, ou seja, possibilitar o desenvolvimento da totalidade humana enquanto ser histórico-social. Refletindo ainda sobre esta problemática, ressaltamos as palavras de Franco (2009), nas quais a autora afirma que a aprendizagem escolar está relacionada às interações qualitativas que ocorrem entre os estudantes e a escola. Ela se constitui nas muitas determinações que podem ocorrer no encontro entre o sujeito e o espaço escolar e, reiteramos, os professores ao lado dos estudantes são essenciais na consecução de uma prática social humanizadora na escola.

Quanto ao núcleo de análise *prática social e trabalho educativo do professor/atividade de estudo dos estudantes* e relacionado a participação dos *estudantes*, foi possível perceber que início do processo de pesquisa-intervenção, os estudantes encontravam-se desmotivados, apresentando problemas na aquisição da leitura e escrita, além de problemas comportamentais como agressividade, indisciplina, já destacados anteriormente neste trabalho. Para ilustrar esse fenômeno destacamos as palavras da diretora e da professora da sala, que relata o estado em que se encontravam os estudantes:

[...] **dificuldade** na leitura, escrita, aprendizagem (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017, Grifos nossos).

[...] eram alunos **desmotivados**, nós tínhamos lá um aluno que ele dormia o tempo inteiro em sala de aula, era assim até uma fuga, porque **ele não sabia fazer nada ele acabava dormindo** e a gente perguntava, alunos que tinham dificuldade na linguagem oral, até pra se expressar, é alunos que muitos deles se negavam fazer qualquer tipo de atividade, eles se mantinham com o caderno fechado (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

[...] **o K. não parava em sala de aula** era o tempo inteiro o caderno dele fechado e cutucando, um cutucando outro então nós passamos e se a gente pegasse o ano de 2015 a vó não aguentava ir pra escola de tanta reclamação que a gente tinha (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Verificamos no relato da professora manifestações diferentes dos estudantes, pois alguns se apresentavam mais fechados, reservados e outros mais inquietos. No entanto, tais ações podem ser decorrentes de falta de sentido por eles atribuída à atividade de estudo.

[...] **muita timidez**, tinha um que era muito tímido, o K. se escondia embaixo da toca da blusa, é outros **mais agitados**, então assim um pouco de dificuldade (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017, Grifos nossos).

No início eles tinham bastante dificuldade, tanto na leitura e na escrita, quanto na interação, assim **muita dificuldade para interagirem entre eles**, nas brincadeiras, bastante timidez, então as dificuldades eram essas (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Podemos analisar as ações dos estudantes a partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, que compreende o homem como um ser histórico e social, que se faz homem na relação com os outros homens. Franco (2009) destaca as reflexões de Smolka (2004) nas quais afirma que a construção dos processos psicológicos ocorrem na rede de relações do sujeito e enfatizamos que a rede de relações sociais na escola torna-se essencial para os estudantes, sobretudo porque o espaço escolar, para a grande maioria dos estudantes, é o único de acesso e apropriação da cultura e do conhecimento historicamente acumulado pela humanidade.

Franco (2009) apoiada em Vygotski (1987) ressalta o desenvolvimento do homem em relação dialética com a sociedade. Neste sentido, podemos compreender as ações dos estudantes como resultantes das relações vivenciadas no contexto escolar e demais contextos sociais. Nesta perspectiva, Franco (2009) destaca a afirmação de Ferreira (2004, p.25)

as características pessoais são construídas na história interacional de cada uma tomam sentido em relações situadas e contextualizadas. O outro se constitui se define por mim e pelo outro, ao mesmo tempo em que eu me constituo e me defino com e pelo outro. É nesse interjogo que se dá o processo de construção das identidades pessoais e grupais, ao longo de toda vida da pessoa.

Seguindo estes pressupostos, compreendemos o trabalho educativo e a atividade de estudo como processos indissociáveis e construídos nas relações entre estudante e professor, no contexto escolar. Neste sentido, destacamos:

a atividade de ensino precisa ser intencional, sistematizada e ter significado e sentido para quem ensina. Em contrapartida, a atividade de aprender precisa ser intencional, sistematizada, ter sentido e significado para quem aprende. Portanto, ambas são indissociáveis, exatamente, porque são compostas por elementos semelhantes, apesar de objetivos diferentes, que devem estar em constante movimento dialético pelos atores, também, diferentes. Por isso, cada um destes protagonistas deve relacionar-se com o outro na perspectiva de ir à busca de

compreender esses diversos sentidos e significados que envolvem ambas as atividades (MELLO; CAMPOS, 2014, p. 07).

Quanto ao núcleo de análise “*Trabalho coletivo*” relacionado as participações dos *gestores e professores*, observamos no início dos encontros de intervenção dificuldade para desenvolver um trabalho coletivo. Os momentos de HTPC eram realizados em grupo, no entanto, os professores desenvolviam ações individuais, preparavam atividades e faziam seu planejamento semanal. Alguns conversavam em duplas ou trios e outros ficavam alheios as discussões e alguns pareciam meio excluídos do grupo. Não era realizado um trabalho articulado, envolvendo a participação de todos, no intuito de estudar e refletir sobre os problemas do cotidiano da escola, ou mesmo sobre o trabalho pedagógico. Observamos que a motivação para a efetivação de um trabalho coletivo na escola vinha das gestoras. Destacamos novamente, a percepção da diretora quanto ao funcionamento do grupo:

[...] **negativa de trabalho no coletivo** porque os professores queriam fazer HTPC somente e ir embora e não queriam nada muito estruturado porque a preocupação dos professores na HTPC é preparar aula, preparar aula, corrigir prova, preencher caderneta, e ali era um momento que não dava para fazer isso, **as pessoas tinham que se dedicar ao estudo** (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Quanto ao núcleo de análise “*Trabalho coletivo*” relacionado a participação dos *estudantes*, verificamos dificuldade na interação social, muita disputa entre si, agressividade e falta de noção de pertencimento ao grupo. Diante destas dificuldades, destacamos as percepções da professora:

[...] no modo deles interagir, **eles tinham muita dificuldade em interagir**, entre eles, **na hora de brincar**, na sala de aula, na hora de olhar um pro outro (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Em alguns encontros de intervenção, realizamos uma atividade ludo-pedagógica com os estudantes na quadra da escola, que tinha o objetivo de desenvolver a cooperação e noção da importância de trabalhar em grupo. Nesta atividade os estudantes ficavam em cima de um pedaço grande de feltro e dávamos a consigna de que eles estavam em um barco e tinham que juntos se movimentar e atravessar o mar, até chegar ao outro lado da quadra. No início dos encontros de intervenção os estudantes não conseguiam cooperar entre si, não se comunicavam para combinar um movimento em comum para facilitar a execução da atividade. Cada estudante se mexia de um jeito diferente e para direções diferentes, se empurravam, saíam do feltro e não conseguiam sair do lugar.



Para Lane (1991, p.85) dada a alienação presente na sociedade, toda tarefa que o grupo se propõe realizar deve apresentar, sobretudo no início, um estado maior ou menor de alienação; isso posto, cumpre observar como a realização da tarefa do grupo opera nos níveis da vivência subjetiva (de característica ideológica e de manutenção da realidade) e no nível das determinações concretas (de conhecimento e transformação da realidade objetiva). Outra questão importante apontada pela autora refere-se à história de vida de cada membro do grupo, a qual também tem importância fundamental no desenrolar do processo grupal pois, "a história de cada indivíduo está condensada, no grupo, pelo sistema de papéis que se apresenta nos grupos e que os indivíduos desempenham". A história de cada indivíduo "presentifica-se através das formas concretas como os sujeitos agem, se colocam, se posicionam, se alienam, se perdem e se recuperam ao longo do processo", fato que identificamos de forma clara nas relações estabelecidas com os professores, gestores e estudantes na escola.

Podemos verificar, que neste início do processo, tanto os estudantes, quanto os professores apresentavam dificuldade para desenvolver um trabalho coletivo, pois realizavam as atividades de forma individual e até mesmo competitiva.

Quanto ao núcleo de análise "*Possibilidade de Consciência/ humanização*" relacionado as participações dos *gestores e professores e estudantes*, verificamos que no início do processo de pesquisa-intervenção na escola, as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos estavam distanciando-os das possibilidades de desenvolvimento da consciência e humanização.

Para Vygotski (1991) a consciência nunca é pensada de forma independente do mundo, a consciência de si mesmo, ou auto-conhecimento e o reconhecimento dos outros se constitui no mesmo processo. Baseada em Vygotski (1991), Toassa (2006, p. 64) afirma

A consciência de si implica, pois, numa relação de alteridade da pessoa para consigo mesma, adquirida através da auto-estimulação produzida pela palavra. O conhecimento e o reconhecimento são funções da palavra, sendo que uma outra pessoa está sempre presente na sua formulação.

Neste sentido, Franco (2009) considera importante destacar que a atividade partilhada pode produzir significações que pelo processo de apropriação, desenvolvem a consciência no sujeito. Com esta afirmação, enfatizamos a importância da educação escolar especificamente no papel do professor, enquanto mediador, pois segundo Meira (2003), ele faz a mediação

entre o aluno e o conhecimento. Franco (2009) ressalta que os alunos e professores, precisam ir além de um conhecimento fragmentado, para que, neste processo a escola seja “compreendida enquanto espaço de transformação” e com o “comprometimento com a transformação humanae social” (FRANCO, 2009, p. 5181).

Diante destas considerações, observamos que o processo de alienação estava muito presente na prática social dos estudantes e dos gestores e professores, dificultando a construção do processo grupal. Os estudantes demonstravam-se agressivos, dispersos, inquietos e não viam sentido na atividade de estudo, os professores e gestores repetindo atividades burocráticas, preocupados em “correr” com o conteúdo e mergulhados no cotidiano, com dificuldade e sem tempo para refletir sobre seu trabalho, sobre a realidade da escola e sobre si mesmos. O que ouvíamos muito durante estes primeiros encontros de intervenção eram queixas.

Salientamos que num processo grupal se faz necessário a crítica da sua própria individualidade, uma crítica com objetivo de superar a individualidade posta na reprodução dos papéis sociais próprios da sociedade capitalista alienada ,pois, o processo de desalienação dos indivíduos somente se consolidará quando cada sujeito compreender a função ideológica e, portanto, mantenedora do *status quo* social, presente nos papéis sociais assumidos pelos indivíduos em determinado contexto histórico, ou seja, a alienação poderá ser enfrentada e possivelmente superada quando os indivíduos “se perceberem como membros da sociedade, semelhantes nas suas determinações históricas, a abrirem mão desta individualidade institucionalizada, para efetivamente assumirem uma identidade grupal [não alienada] e, conseqüentemente, uma ação grupal [crítica]”. Afirma a autora que “é somente neste momento que os indivíduos no grupo poderiam Ter uma ação social transformadora dentro da sociedade em que vivem” (LANE, 1991, p.90).

### **7.3 Terceiro momento: o transcórrer do processo de pesquisa-intervenção**

Quanto ao núcleo de análise “*Concepções*” relacionado as participações dos *Gestores e professores*, no decorrer do processo de pesquisa-intervenção, observamos que os professores começaram refletir a respeito da forma como entender os estudantes e considerar sua história e singularidade. Reflexões que no início do processo eram confrontadas prontamente, os professores e os gestores passaram a se autoavaliar, como destacou a diretora da escola:

[...] esses encontros, essas palestras, e os filmes que foram usados **a gente começou parar pra pensar** nossa olha, a gente teve um olhar voltado para esse aluno, será que isso não acontece com nosso aluno? A gente também não precisa mudar o nosso comportamento, o nosso atendimento, o nosso, a nossa metodologia para atender esse aluno?(Diretora, Informação verbal, 2017, grifos nossos).

[...] a gente percebeu que com o desenvolver do tempo e do projeto, os professores acabaram entrando no projeto mesmo, e eles acabaram se soltando com perguntas e muitas vezes, eles acabavam tendo um bate papo **onde os professores participavam, criticavam, sugeriam, e isso foi muito bacana** (Diretora, Informação verbal, 2017).

Neste período do processo de pesquisa-intervenção, solicitamos aos sujeitos que escrevessem um texto simples, abordando os temas discutidos e relacionando com suas vivências em relação ao processo de pesquisa-intervenção. Não foi uma exigência, a escrita do texto não foi obrigatória, apenas falamos que gostaríamos que eles fizessem em casa ou em outro momento que tivessem na escola e depois nos entregassem. Seis professores realizaram esta atividade e destes textos destacamos:

Uma das reuniões que me ajudou a refletir e até abrir um debate em sala de aula foi sobre as meninas que eram presas dentro de casa que não entendiam o mundo, conversei com meus alunos sobre isso, que **temos que buscar conhecimento e sermos abertos as informações porque tem tanta coisa neste mundo que não conhecemos**. Citei um exemplo das rádios que tocam muito sertanejo e funk, que é o que estamos acostumados a escutar com que a mídia nos apresenta, mas há tanta música diferente neste mundo que precisamos buscar conhecê-las e assim também com nossas vidas buscando conhecimento. **Ficou claro também a parte de como aprendemos, ou por estímulos, por interesses e assim por diante, as vezes o que é significativo pra mim, não é para o outro pois depende de nossas vivências** (Professora Clarice, Informação escrita, 2016, Grifos nossos).

A professora Clarice relata que o encontro no qual projetamos o filme “A maçã” e discutimos sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, lhe estimulou fazer um debate em sala com os estudantes. Verificamos que mesmo trabalhando como professora há tantos anos, ela não havia ainda refletido como aprendemos, ou seja, como ocorre o processo de ensino e aprendizagem.

O trabalho da equipe na escola está sendo muito importante para os professores, pois proporciona uma **reflexão ampla sobre nosso trabalho em sala de aula**. Os temas abordados fazem com que tenhamos um **olhar diferente** em relação a maneira como desenvolvemos nosso trabalho em sala de aula e a **forma como lidamos com os alunos**(Professora Cora, Informação escrita, 2016, Grifos nossos).

Os textos dos professores demonstram que se iniciou um movimento de reflexão a respeito de concepções sobre os estudantes, sobre o trabalho pedagógico, o processo de ensino e aprendizagem. A professora Cora, destacou que os temas abordados proporcionaram ao

grupo “**reflexão ampla sobre nosso trabalho em sala de aula**”, que levaram mudanças na forma de olhar e lidar com os estudantes.

Identificamos nestes excertos dos professores, o início de novas reflexões a respeito de concepções que estavam cristalizadas. Os temas discutidos desde o início do processo começaram fazer sentido para eles e mobilizaram as primeiras mudanças de concepções sobre a forma de entender e trabalhar com os estudantes. Refletir a respeito de como as pessoas aprendem, é necessário para iniciar o processo de ruptura com concepções naturalizantes, que levam aos mecanismos de culpabilização e patologização.

Quanto ao núcleo de análise “*concepções*”, relacionado a participação dos *estudantes*, observamos que no início dos encontros de intervenção os estudantes apresentavam muitas dificuldades na interação, eram agitados, agressivos uns com os outros, alguns eram reservados, se negavam realizar as atividades propostas. Verificamos que no decorrer do processo houve melhora nas ações dos estudantes, que passaram a participar mais das atividades, cooperar entre si e demonstrar menos agressividade. Alguns estudantes chamavam atenção daqueles que não participavam adequadamente das atividades, começando a desenvolver em si e nos outros, a noção de grupo e de controle da conduta. Compreendemos estas mudanças dos estudantes a partir dos fundamentos da teoria histórico-cultural, destacados nas palavras de Franco (2009, p. 5185)

Ao conceber o homem, entendendo-o como um ser eminentemente social Vygotski (1987), estabelece que a formação e desenvolvimento do psiquismo humano se dão com base em uma crescente apropriação dos modos de pensar, sentir e agir culturalmente elaborados. Nesse sentido, a perspectiva sócio-histórica considera que o homem não possui uma natureza humana inata e imutável.

Por entendermos que o homem aprende e se desenvolve socialmente, nas relações sociais, atribuímos estas mudanças dos estudantes as apropriações realizadas nos encontros intervenção, assim como, pelo trabalho realizado pelos demais sujeitos participantes da escola, especialmente pela professora da sala de aula, como também a Orientadora Pedagógica e outros professores da escola. Temos consciência de que as mudanças não decorrem apenas das atividades realizadas durante os encontros de intervenção, mas sim do conjunto de ações que foram efetivadas por todos os sujeitos que constituem a escola.

Consideramos que a partir do momento que os professores e gestores começaram mudar suas concepções em relação aos estudantes e assim, mudaram qualitativamente a forma

de se relacionar com eles, os estudantes modificaram concepções a respeito de si mesmos, da relação com os professores, com o grupo da sala e com a escola.

Em se tratando da construção histórica das concepções de educação e desenvolvimento humano dos professores na escola, Viotto Filho (2008), salienta que as concepções, como também as práticas educativas, devem ser objeto de constante reflexão e transformação, dado o movimento histórico e social de construção do conhecimento e dos próprios seres humanos. Nesse sentido, há que se superar concepções, teorias e práticas ingênuas, acríticas e ideológicas, propondo em seu lugar uma práxis que tome teorias críticas para a efetivação de práticas críticas na escola, situações que incidirão na dinâmica da construção de novas e diferenciadas concepções de educação e desenvolvimento humano na escola.

Destacamos um excerto do relatório de um dos encontros de intervenção, no qual os estudantes já demonstravam melhora na participação.

Foi feita reflexão que o grupo seguiu as regras combinadas, **relacionaram-se bem entre si, foram participativos. Não manifestaram agressividade, não brincaram de luta** e perguntaram se iriam brincar na quadra (Pesquisadora, Relatório de observação, Atividade em sala de aula, 2016).

Quanto ao núcleo de análise “**Resistência/Alienação**”, relacionado as participações dos **gestores e professores**, podemos observar que os professores iniciaram o processo bastante resistentes, mesmo tendo concordado com a sua realização, mas no decorrer do processo foram, aos poucos, aderindo e participando mais das discussões. Verificamos que houve melhora na interação com os responsáveis pelo processo de intervenção, tornando-se mais próximos e receptivos.

Observamos que o grupo aderiu ao processo de forma positiva, apenas três professoras ainda demonstram resistência, fazem muitas críticas durante as discussões e em alguns momentos, parecem tentar impor suas concepções aos demais participantes. Estas professoras são as mais antigas da escola, fato que não deve ser desconsiderado em nossa análise. Uma delas tem falado bastante sobre a proximidade de sua aposentadoria, esta professora é a que mais faz críticas aos projetos e à equipe técnica da SEDUC.

Destacamos as percepções da diretora a respeito deste movimento dos professores:

a princípio eles não queriam não, **mas depois eles se interagiram e acabaram voluntariamente**, é mesmo sem perceber eles estavam inseridos naquele processo com discussão, embora estivessem bem armados mas depois nós conseguimos fazer que eles desarmassem e conseguissem se envolver nesse processo todo (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Quanto ao núcleo de análise “*Resistência/Alienação*”, relacionado a participação dos *estudantes* ao retomarmos as atividades após o recesso escolar, verificamos muitos avanços em relação as ações dos estudantes. Não apresentavam negativismo, não se recusavam realizar as atividades. Recebiam muito bem os responsáveis pela pesquisa-intervenção, não manifestavam nenhum tipo de resistência em relação ao trabalho que estava sendo realizado. Destacamos abaixo o relatório de um encontro de intervenção:

Foram retomadas as atividades com o grupo após recesso escolar, as crianças demonstraram alegria por ter reiniciado o trabalho. Receberam os estagiários com afeto, algumas crianças cumprimentaram com abraços. Os estagiários de psicologia foram os responsáveis pela intervenção, prepararam uma atividade na qual as crianças tiveram que encher bexigas e jogar para cima, tentando não deixar cair no chão, todos do grupo tinham que ajudar. A estagiária aos poucos foi retirando crianças e assim, as que iam ficando tinham mais bexigas para evitar cair no chão. No final apenas uma criança ficou para cuidar de todas as bexigas. **Todas as crianças foram participativas, aceitaram ser retiradas durante a atividade, algumas tentaram voltar para bater nas bexigas, mas depois de serem resgatadas as regras da brincadeira, aceitaram e ficaram assistindo e batendo palmas.** Depois foi feita reflexão sobre a atividade, compreenderam que com um grupo maior fica mais fácil impedir que as bexigas caíam e que conforme diminuía o número de crianças ficava mais difícil. Depois estouraram as bexigas e dentro havia uma frase sobre gentilezas e maneiras de manifestar afeto e respeito socialmente, como exemplo elogiar alguém, desejar bom dia, abraçar alguém, etc. Algumas crianças conseguiram ler e outras pediram ajuda para os colegas e para as profissionais. Posteriormente deram exemplos de quando já realizaram as ações contidas nas frases. **Foi feita reflexão que o grupo seguiu as regras combinadas, relacionaram-se bem entre si, foram participativos e que assim, ganhariam uma bexiga para brincar** (Pesquisadora, Relatório de observação, Encontros de intervenção, Sala de aula, 2016, Grifos nossos).

Quanto ao núcleo de análise “*Prática social- Trabalho educativo/ atividade de estudo*”, relacionado as participações dos *gestores e professores*, os professores e gestores destacaram a importância de terem um tempo, ou momento, específico para refletirem a respeito de sua prática pedagógica. Interessante destacar, que os momentos de HTPC são organizados nas escolas para esta finalidade, no entanto, o que temos verificado no trabalho realizado na SEDUC é de que nem sempre este momento é aproveitado para estudo, ou então, o estudo realizado não consegue promover reflexões nos sujeitos, dependendo da forma e conteúdos trabalhados.

Identificamos nas afirmações dos professores que os encontros de intervenção possibilitaram momentos de reflexão individual e em grupo, tão necessárias para estimular a

quebra de concepções cristalizadas. A professora Cora aponta que as reflexões e discussões direcionaram mais seu trabalho. Seguem destacados os excertos:

[...] muitas vezes nosso trabalho em sala de aula acaba ficando cansativo, **não temos tempo para parar e refletir**. Esses encontros possibilitam essa parada para ouvirmos diversas opiniões e fazermos **várias trocas deixando assim nosso trabalho mais direcionado** (Professora Cora, Informação escrita, 2016, Grifos nossos).

Os temas abordados são importantes apesar de aprendermos muita coisa na faculdade sobre esses temas mas, **é bom refletirmos, ver que práticas e adequá-las em sala de aula** (Professora Cora, Informação escrita, 2016, Grifos nossos).

A professora Alice destaca que os momentos de discussão proporcionaram reflexões que uniram a “**teoria com a prática dentro da sala de aula**”. Ressalta que nem tudo que foi discutido pode ser aplicado este ano, mas considera estes conhecimentos podem ser utilizados com outra sala, em outro ano. Destacamos as palavras da professora:

De acordo com os temas oferecidos nas HTPCs, pude ter **momentos de reflexão que unem a teoria com a prática dentro da sala de aula**, na maioria das vezes. Embora algumas práticas não puderam ser aplicadas, foram motivos de reflexão para entender motivo pelo qual não pude concretizá-las em sala de aula neste ano letivo. Pois, nem tudo o que se estuda na faculdade, nem todos os temas, embora tenham sido planejados para enriquecer a formação do professor, se pode aplicar a uma determinada turma. Porém, talvez em um outro momento, em outro ano, com outra turma alguns conteúdos discutidos serão de grande valia (Professora Alice, Informação escrita, 2016, Grifos nossos).

Quanto ao núcleo de análise “*Prática social- Trabalho educativo/ atividade de estudo*”, relacionado a participação dos *estudantes*, observamos que começaram apresentar mudanças qualitativas significativas em relação ao autocontrole da conduta, interesse e participação nas atividades. As brincadeiras agressivas e disputas diminuíram bastante, as meninas que eram mais reservadas, inseguras, ficaram mais interativas e apresentaram mais iniciativa. Os estudantes começaram dar mais sentido as atividades e as realizavam demonstrando satisfação.

Depois de concluída a confecção da massa, foi proposto que as crianças dessem forma a palavras escritas na lousa. Tais palavras se referiam a brincadeiras e a esportes. Algumas crianças precisaram de ajuda, pois não conseguiram dar formas as letras. Posteriormente foi proposto que fizessem as letras do alfabeto, algumas crianças que apresentam dificuldade para fazer cópia da lousa, tiveram êxito com a massa de modelar. **Alguns se interessaram em copiar a receita da massa da lousa para fazer em casa. Apresentaram comportamento menos agitado, seguiram regras, colaboraram e conseguiram cumprir as propostas da atividade** (Pesquisadora, Relatório de observação, Encontros de intervenção, 2016), Grifos nossos).

No que se refere ao autocontrole da conduta podemos afirmar que a atividade social, devidamente orientada pelo professor, se converte em objeto da consciência e quando isso acontece o sujeito na atividade tem oportunidade de tomar consciência das suas ações e comportamentos e das ações dos outros, situações sociais que são objeto de comunicação, acordos, regras, entendimentos e desentendimentos, assim como determina a dialética da vida humana, garantindo o caráter histórico da atividade (LEONTIEV, 1978). Para o autor, a atividade social constitui a premissa para que possam existir as ações e operações internas que passam no plano da consciência.

É importante esclarecer que no desenvolvimento humano o processo de domínio dos significados dos objetos pela criança segue o curso da atividade social, ou seja, permeada pela comunicação com outras crianças e na escola, ao lado do professor, tendo em vista que é na comunicação verbal e relacionada às experiências objetivas e concretas realizadas na escola que os estudantes vivenciam relações significativas com o outro e com os objetos culturais, isso na ação, numa ação educativa pois aí encontram-se as possibilidades históricas essenciais para o desenvolvimento da consciência humana.

Alguns estudantes ainda brigavam, lutavam entre si e se afastavam no momento das atividades. Apenas um estudante apresentou recusa em relação as atividades no início e no decorrer de todo o processo, oscilando de um encontro a outro, mesmo com a estimulação dos responsáveis pela intervenção e apoio da professora da sala, ou seja, foi justamente na ação educativa que tornou-se possível a transformação, fato essencial para se pensar trabalho educativo conscientizador na escola.

Quanto ao núcleo de análise *“Trabalho coletivo”*, relacionado as participações dos *gestores e professores*, melhora na cooperação entre os professores e gestores, foi um dos aspectos mais significativo no processo de pesquisa-intervenção. A participação dos sujeitos melhorou durante as discussões e conseguiram realizar troca de opiniões. Destacamos abaixo excertos do texto elaborado pelos professores:

É um momento onde nós professores, temos a oportunidade de **expor nossas angústias, ouvir a opinião dos colegas e as orientações do grupo** (Professora Cora, Informação escrita, 2016, Grifos nossos).

**É um momento onde todos os professores estão reunidos em busca de um objetivo comum.** Muitas vezes nosso trabalho em sala de aula acaba ficando cansativo, não temos tempo para parar e refletir. Esses encontros possibilitaram essa parada para ouvirmos diversas opiniões e fazermos várias trocas, deixando assim



nosso trabalho mais direcionado (Professora Cora, Informação escrita, 2016, Grifos nossos).

A professora Alice destaca o trabalho coletivo e considera que os encontros possibilitaram o “**repensar**”. Seguem as palavras da professora, destacadas abaixo:

O importante é que esses momentos junto ao **grupo (diretora, coordenadora, professoras, todo o pessoal da UNESP)**, vieram promover o repensar, a aprendizagem por meio de exemplos das nossas colegas, entre outros (Professora Alice, informação escrita, 2016, grifos nossos).

Quanto ao núcleo de análise “*trabalho coletivo*”, relacionado a participação dos *estudantes*, observamos que, neste período do processo de intervenção houve melhora na interação dos estudantes, que favoreceu a cooperação e o trabalho em grupo. As atividades eram realizadas de forma mais tranquila, com menos disputa entre os estudantes. Destacamos um excerto do relatório dos encontros de intervenção:

Apresentaram comportamento menos agitado, seguiram regras, **colaboraram** e conseguiram cumprir as propostas da atividade (Pesquisadora, Relatório de Observação, Atividade em sala de aula, 2016).

Quanto ao núcleo de análise, “*Possibilidades de Consciência/ humanização*”, relacionado as participações dos *gestores e professores*, neste momento do processo de pesquisa-intervenção, os professores demonstram interesse e importância ao papel do professor, descrevem em seus textos o papel da escola e as possibilidades de transformação que podem ocorrer por meio do ensino. Estes aspectos foram enfatizados continuamente pelos responsáveis pelo processo de intervenção na escola. Observamos que alguns professores conseguiram resgatar sua autoestima.

O papel do professor é fundamental para a construção do conhecimento sendo assim: nosso dever utilizar todos os recursos necessários adquiridos através de estudo, pesquisa, formação inclusive ética, visando aprimorar conhecimentos com intuito de contribuir e ajudar as crianças olhar o mundo de uma forma mais crítica. Moldando, transformando e lapidando o indivíduo a ponto de colocar-se no lugar do outro entendendo a bagagem, cultura que cada ser carrega e suas respectivas dificuldades. **Cabendo a nós professores importante papel neste processo, mudando a maneira de pensar e agindo com a razão, tudo muda e se transforma, isto não existe sem que tenha uma escola e um professor.** Portanto, através dos argumentos acima citados, podemos dizer que todos estamos envolvidos nesse processo com finalidade de conquistas humanizadora com mudanças no meio onde vivem em um local com igualdade de oportunidades (Professora Ligya, Informação escrita, 2016, Grifos nossos).

A professora Cecília demonstra consciência em relação ao papel do ensino e ao posicionamento político do professor, quando questiona “Que cidadão quero formar?”. Ela questiona um aspecto importante do ensino, como afirmou Silveira (1995) no qual a escola pode ser um instrumento de transformação ou de reprodução social. Este tipo de reflexão não era presente no início do processo, os estudos realizados durante os encontros resgataram estes questionamentos, estimularam reflexões mais críticas e fizeram os professores repensarem seu papel social. O que era discutido nos primeiros encontros, eram queixas e mais queixas. Destacamos as reflexões das professoras:

De acordo com a teoria histórico-crítica, o conhecimento é capaz de mudar a vida das pessoas e de transformar a sua realidade. Portanto, o professor deverá sempre ter em mente o questionamento: **Que cidadão quero formar? Um sujeito que aceita pacificamente sua realidade ou que construa conhecimentos que lhe possibilite melhorar sua vida e a sociedade em que vive?** (Professora Cecília, informação escrita, 2016).

Gostaria de parabenizar [...] por nos proporcionar esses **momentos de aprendizado, ampliando horizontes, fazendo com que sentíssemos valorizadas** e nos ajudando a descobrir o que fazer de melhor e, assim, fazê-lo cada vez melhor (Professora Ligya, informação escrita, 2016, Grifos nossos).

As possibilidades de construção da consciência na escola passam, necessariamente, pelas atividades sociais educativas, assim como pela atribuição de sentido para a importância da educação escolar e do estudo na vida dos estudantes. Essa tarefa, portanto, passa pela atuação do professor, sujeito essencial do processo de construção da consciência dos estudantes e que cria as condições objetivas para que cada estudante possa construir sentidos significativos para a sua vida escolar e isso implica a transformação das concepções e práticas pedagógicas em sala de aula, no sentido de instrumentalizar uma prática pedagógica histórico-cultural e que valorize os estudantes como sujeitos que tem o direito de se apropriar e se objetivar a partir dos objetos mais desenvolvidos já construídos pela humanidade.

Quanto ao núcleo de análise “*Possibilidades de Consciência/ humanização*”, relacionado a participação dos **estudantes**, verificamos que avançaram significativamente no que se refere a participação e trabalho coletivo, realizavam as atividades com envolvimento e satisfação. As relações sociais melhoraram qualitativamente, com a diminuição das agressões e disputas. Atividades que era necessário realizar a leitura e escrita, não eram recusadas. Conseguiram desenvolver autocontrole da conduta e assim, estavam menos agitados e mais atentos.

Na atividade ludopedagógica “lâmpada dos desejos”, pediram atividades diferentes na escola e alguns objetos materiais, brinquedos, mas também pediram mudanças no comportamento dos membros do grupo, como **“menos bagunça e mais amizade entre as crianças, menos agressão”**, demonstrando avanço no processo de desenvolvimento e humanização.

Foram participativos, se dedicaram a pintura da lâmpada, usaram cola colorida e papel crepon para decorar. Depois escreveram os desejos, alguns conseguiram escrever com ajuda de outras crianças, ou dos estagiários, outras escreveram sozinhas. Manifestaram que queriam ter ginástica e mais atividades na quadra da escola. **Queriam menos bagunça e mais amizade entre as crianças, menos agressão.** Alguns desejaram dinheiro, skate, bonecas, vídeo game (Pesquisadora, Relatório de observação, Atividade em sala de aula, 2016).

Ao identificarmos os processos de mudanças nos estudantes, os quais aconteceram ao longo dos encontros de intervenção, torna-se importante enfatizar que a construção da consciência desses sujeitos, fenômeno que deve efetivar-se nas relações sociais na escola. O processo de construção da consciência dos estudantes precisa ser, de fato, engendrado na relação com os professores, situação imprescindível para que cada estudante possa avançar no seu movimento de humanização. Salientamos que integrar sentido e significado nas ações construídas no grupo de estudantes, sujeitos da intervenção, demanda trabalho educativo crítico, que valorize os estudantes como sujeitos do seu processo de apropriação e objetivação, como salienta Duarte (1995).

Para o autor, a efetivação da aprendizagem humanizadora acontece na vida do sujeito singular à medida que o processo de apropriação e objetivação é garantido na escola e pelo trabalho educativo do professor, tarefa que, ao lado dos membros do GEIPEEthc, nos dispomos a realizar durante as intervenções com os alunos do 3o. ano da escola, situação educativa essencial e que deve ser objeto de preocupação dos professores, gestores e demais educadores presentes na escola.

#### **7.4 Momento de crise no transcorrer do processo**

Nos encontros em que abordamos o tema “família e escola”, duas professoras se manifestaram contra as orientações dadas pela equipe do C.A.A. As professoras demonstraram preconceito em relação a composição de novos arranjos familiares. Foi um momento muito tenso dos encontros e as professoras chegaram a falar que o processo de intervenção não as estava agradando e nem contribuindo com o trabalho delas. Foi um

momento de “crise” em meio ao processo, que causou estranhamento, o “clima” ficou muito pesado. Os demais professores demonstraram receio de falar e se posicionar contra as professoras. No encontro seguinte, não seguimos o planejamento, que daria continuidade ao tema e realizamos uma discussão sobre o processo de intervenção e as professoras expuseram suas opiniões. Após o recesso escolar, retomamos os encontros de intervenção e convidamos um professor para abordar o tema “família e escola”, no intuito de desenvolver o conteúdo com um profissional neutro, que não fazia parte do grupo responsável pela intervenção. Os professores prestaram atenção em sua exposição e foram menos incisivos, mas não concordaram com as sugestões dadas por ele a respeito de como estimular a participação da família na escola. Nos encontros posteriores não abordamos o tema “família e escola” e houve melhora na interação e no andamento das discussões. O momento de crise parecia ter passado.

### **7.5 Ponto de chegada : A conclusão dos encontros de intervenção**

Neste quarto momento, quanto ao núcleo de análise “*Concepções*”, relacionado as participações dos *gestores e professores*, ao final do processo de pesquisa-intervenção, observamos algumas mudanças de concepções nos sujeitos, desde a forma de compreender os acontecimentos do cotidiano escolar, até as mudanças na forma de olhar para os estudantes. Alguns professores passaram a considerar a singularidade de cada sujeito, refletir como pensam e aprendem. Sabemos que quebrar concepções cristalizadas exige muito tempo de intervenção, além de outros fatores, mas verificamos que houve para alguns sujeitos, mudança de concepções. Destacamos as respostas da orientadora pedagógica e de uma professora sobre estas mudanças:

Apreendi olhar os conteúdos e a escola com outro olhar e aprendi a estudar Saviani e Vygotsky (Orientadora pedagógica, Informação escrita, Questionário, 2016).

Me fez refletir sobre a forma como o aluno pensa (Professora 4, Informação escrita, Questionário, 2016).

A diretora destacou durante a entrevista, que observou mudanças na forma dos professores “olharem” os estudantes, e a partir desta mudança de concepções, passaram a se colocar dentro do processo de ensino e aprendizagem, demonstrando terem avançado em relação a compreensão deste processo tão complexo.

[..] esse cuidado do professor com o aluno com dificuldade com esse sucesso do professor e **inserir o professor nesse processo de aprendizagem dos alunos** (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

[...] cada aluno, esse olhar nosso é diferenciado, porque **cada aluno, ele é único**, nós não podemos pensar o aluno como um todo da escola, cada aluno quando ele vem pra escola, ele já trás o seu conhecimento, ele já trás, é que muitas vezes, a gente acaba ignorando isso, o professor acaba ignorando, o diretor acaba ignorando, por que? Porque a gente acaba tratando ali todos os alunos como se eles tivessem em pé de igualdade inclusive o nosso vocabulário o nosso linguajar que muitas vezes acaba sendo distante da realidade de nossos alunos e isso foi importante para gente parar e pensar e refletir (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

A diretora destacou que nos encontros de intervenção foi discutido a respeito da importância dos professores e gestores olharem para os estudantes de forma diferenciada, entendendo-os como sujeitos únicos. As discussões desenvolvidas e orientações fornecidas proporcionaram mudanças nas concepções dos professores e gestores, em relação aos estudantes. Seguem as palavras da diretora.

[...] foi muito levantado dentro das discussões dentro das HTPCs dentro das leituras que **nós também precisamos ter um olhar diferenciado para esse aluno** (Diretora, Informação verbal, 2017, grifos nossos).

A gestora descreveu o caso de um estudante que os professores e gestores, suspeitavam de que tivesse autismo, mas com os encontros de intervenção, com o trabalho desenvolvido pela professora da sala, além de outros fatores, o estudante apresentou mudanças em seu comportamento e na aprendizagem. A diretora afirma que “ele precisava que alguém acreditasse nele”. Destacamos as palavras da gestora:

[...] P. ele foi encaminhado ao Centrinho com suspeita de autismo, e a gente percebeu ao longo das intervenções que é, que **ele precisava que alguém acreditasse nele** (Orientadora pedagógica, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Houve algumas mudanças de concepções em relação às famílias dos estudantes, neste sentido, a orientadora pedagógica expõe as suas próprias mudanças de concepções:

Pensar as famílias como parceiras e não como “inimigas”. Ter empatia por estas **famílias mais problemáticas** (Orientadora pedagógica, Informação escrita, Questionário, 2016, Grifos nossos).

As mudanças de concepções dos gestores e professores acerca dos estudantes e de suas famílias, assim como de fenômenos que se apresentam no cotidiano da escola é fundamental para superar visões naturalizantes e acríicas do ser humano. Sobre esta problemática, destacamos as reflexões de Tuleski e Eidit (2007)

Estas concepções, pautadas numa visão organicista e naturalizada de homem e sociedade só pode conceber o não-desabrochar das capacidades humanas tomadas como espontâneas como doença, patologia, inabilidade e incapacidade (TULESKI; EIDIT, 2007, p.533).

Ainda a respeito do núcleo de análise “**concepções**”, no final do processo de pesquisa-intervenção, foi aplicado um questionário com os professores e a orientadora pedagógica, destacamos que a diretora estava ausente nesta reunião. Nove sujeitos estavam presentes e responderam as questões, dois professores não responderam a questão que investigava se as discussões haviam contribuído para mudanças de concepções a respeito das famílias dos estudantes.

Dos nove sujeitos que responderam os questionários, apenas dois sujeitos afirmaram terem modificado suas concepções sobre as **famílias** dos estudantes. Destacamos suas respostas abaixo:

Pensar a família como parte do processo educacional (Orientadora pedagógica, Informação escrita, Questionário, 2016).

Compreender e fazer que seja parceira da escola (Professora 5, Informação escrita, Questionário, 2016).

Nas demais respostas, destacadas abaixo, os professores justificam os motivos das discussões não terem contribuído para mudanças de concepções:

Sinto que a maioria não se interessa, não tem comprometimento (Professora 1, Informação escrita, Questionário, 2016).

Não trabalhou diretamente a realidade (Professora 3, Informação escrita, Questionário, 2016).

Não houve mudanças, mas reflexões (Professora 6, Informação escrita, Questionário, 2016).

Entendo que temos problemas, mas não me contribuiu em nada para melhorar essas relações (Professora 7, Informação escrita, Questionário, 2016).

Não acrescentou com novas informações (Professora 9, Informação escrita, Questionário, 2016).

Não concordei com o fato de fazer reunião de pais tendo que dar brinde aos pais (Professora 4, Informação escrita, Questionário, 2016).

Sempre procurei entender a família com as suas dificuldades e especificidades (Professora 8, Informação escrita, Questionário, 2016).

A professora 8 afirmou que não mudou suas concepções, devido ao fato de sempre ter tentado entender as famílias. A professora 4 disse, que não concorda em premiar os familiares nas reuniões da escola, prática que foi indicada pelo professor convidado a desenvolver o tema “família e escola”, na HTPC, baseada em sua experiência como professor em uma

escola estadual. Quatro professoras acharam que, o conteúdo discutido a respeito das relações família e escola, não proporcionou mudanças de concepções.

Verificamos nestas respostas dos sujeitos, que houve pouca mudança de concepção, por parte dos professores sobre as famílias dos estudantes. Observamos que os encontros de intervenção mais difíceis de serem conduzidos foram aqueles que abordamos o tema “família e escola”. Os professores, na sua maioria, não aceitaram quando falamos sobre a participação da família na escola, e de como poderia ser exercida esta participação, se envolveria apenas comparecer as reuniões, ou se a família poderia questionar o professor a respeito de seu trabalho, de seu planejamento. Questionamos o grupo com as perguntas, o que você entende por participação? Como seria uma participação ideal da família?

Estas reflexões não foram aceitas por muitos professores, que se queixaram da família transferir responsabilidades para a escola, especialmente sobre a educação, tarefa da própria família, segundo esses professores.

Ainda na aplicação dos questionários, cinco sujeitos responderam que as discussões contribuíram para alguma mudança na forma de pensar a **escola**. Destacamos suas respostas:

Concretizou naquilo que tinha como ponto de partida, fazer o melhor, mesmo que não consiga resultados positivos de todos (Professora 1, Informação escrita, Questionário, 2016).

Eu sempre acreditei que a escola é o local de transmissão de conteúdos historicamente acumulados. Pensar a família como parte do processo educacional (Orientadora pedagógica, Informação escrita, Questionário, 2016).

Ampliou visões e foco no âmbito educativo (Professora 3, Informação escrita, Questionário, 2016).

Os temas fazem a gente pensar melhor na prática. Me fez ser mais crítica nos acontecimentos escolares (Professora 4, Informação escrita, Questionário, 2016).

Escola de ensino sistematizado e transformador. A escola transformadora e formando cidadão crítico (Professora 5, Informação escrita, Questionário, 2016).

Nas respostas dos sujeitos observamos que resgataram o papel da escola, como foi discutido durante os encontros em grupo, nos quais abordamos a função da escola como instituição socializadora dos conhecimentos produzidos pela humanidade (SAVIANI, 2008) e estudamos os fundamentos da pedagogia histórico-crítica. Verificamos que os sujeitos ressaltam as possibilidades de transformação pelo ensino, além de afirmarem que se tornaram mais críticos.

Estas mudanças de concepções dos sujeitos acerca do papel da escola e do ensino são muito importantes, pois como afirma Silveira (1995, p.28)

[...] o professor comprometido com a transformação deve estar preocupado fundamentalmente com a generalização do acesso aos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade e sistematizados nas diversas áreas do saber e que, atualmente, são privilégio de poucos. Afinal, como vimos, o domínio do saber sistemático é fundamental para uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade e, conseqüentemente, para tornar mais consciente e eficaz a ação transformadora dessa realidade efetiva. Isso implica em lutar pela democratização efetiva do acesso e da permanência na escola, para todos os segmentos da sociedade.

Quanto aos questionários, quatro sujeitos responderam que as discussões não contribuíram para alguma mudança na forma de pensar a escola, sendo que a professora 1 não justificou sua resposta. Seguem abaixo, as respostas destes sujeitos:

Vejo como antes (Professora 7, Informação escrita, Questionário, 2016).

Discussões já realizadas no cotidiano da escola. Apesar de relevantes, as discussões não foram contraditórias ao que já pensava (Professora 8, Informação escrita, Questionário, 2016).

Não acrescentou com novas informações (Professora 9, Informação escrita, Questionário, 2016).

Estes sujeitos acreditam que as discussões não acrescentaram novas informações e que já viam a escola da forma como foi conduzido o estudo.

Em relação a situação dos estudantes, cinco sujeitos responderam que as discussões durante os encontros contribuíram para mudar a forma de pensá-los. Destacamos suas respostas:

Não sou a única que tem crianças com dificuldades, mas todos tem capacidade (Professora 1, Informação escrita, Questionário, 2016).

O aluno como parte do processo educativo (Orientadora pedagógica, Informação escrita, Questionário, 2016).

Acho que mudou a maneira de pensarmos e agir. Ampliou uma visão inovadora, sendo o aluno o sujeito (Professora 3, Informação escrita, Questionário, 2016).

Apesar de ter as mesmas concepções, as discussões nos fazem refletir o aluno (Professora 4, Informação escrita, Questionário, 2016).

Aluno motivado com ação para a evolução (Professora 5, Informação escrita, Questionário, 2016).



Os sujeitos apontaram que mudaram concepções em relação aos estudantes, vendo-os como sujeitos que fazem parte do processo educativo, que todos tem capacidade, que estando motivados poderão evoluir. Uma professora destacou que as discussões possibilitaram refletir a respeito dos estudantes, aspecto relevante para a escola que necessita desta reflexão sobre o estudante concreto e contextualizado, no intuito de romper com as visões naturalizantes e abstrações tão cometidas pela psicologia no passado, como afirma Patto (2000, p. 73)

Há concepções que produzem ficções sobre os homens, falam de homens abstratos, encobrem a realidade e somam com a desumanização; há concepções que a desvelam, em nome do compromisso expresso com a vida justa.

Três sujeitos responderam que as discussões não modificaram sua forma de pensar os estudantes, sendo que um deles não justificou sua resposta. Destacamos as justificativas dos outros dois sujeitos:

Sempre acreditei que o aluno constrói o seu conhecimento e se desenvolve nas suas interações. Discussões de como o aluno aprende de forma muito generalizada (Professora 8, Informação escrita, Questionário, 2016).

Não acrescentou com novas informações (Professora 9, Informação escrita, Questionário, 2016).

Quanto ao núcleo de análise “*concepções*”, relacionado a participação dos **estudantes**, verificamos que melhoraram suas relações em grupo, houve investimento em sua autoestima, enfrentaram as dificuldades do ler e escrever, demonstraram bom humor, estavam mais alegres e satisfeitos para realizar as atividades. Seguem abaixo, algumas considerações observadas pela diretora:

[...] no decorrer deste projeto a gente percebeu que os alunos procuravam e olham, eu sei ler, você já sabia que eu sei ler? Então a **autoestima** desses alunos mudou muito para melhor (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

[...] a **alegria** que os alunos tinham ou alegria e **satisfação** que eles tinham em aprender ler e escrever cada vez que eles me procuravam e falavam assim, diretora **eu já sei ler e escrever** (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

[...] a segurança desses alunos, a firmeza desses alunos em estar conseguindo escrever coisa que muitos já sabiam, mas acabavam não fazendo porque **tinham receio**, **eles eram muito inseguros** (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

A professora da sala de aula percebeu que a autoestima dos estudantes melhorou e que se sentiram “importantes”, fato que auxiliou bastante na aquisição da leitura e escrita, pois no início do processo eram inseguros.

[...] a **autoestima** deles melhorou muito (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

[...] pra eles, foi muito bom, se sentiram assim, a maneira como foi aplicado as aulas, e **eles se sentiam importantes**, a cada atividade finalizando com o teatro (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017, Grifos nossos).

A gestora percebeu que os estudantes ficaram felizes, porque antes de participarem dos encontros de intervenção, se sentiam muito diferentes dos outros estudantes, pois eram aqueles que tinham dificuldade de aprendizagem e haviam incorporado esse estigma.

[...] os alunos eles ficavam felizes e com essa felicidade eles podiam é eles **percebiam que eles eram iguais a todos os alunos** porque até então eles se sentiam diferentes que eram alunos com dificuldade (Diretora, Informação verbal, 2017. Grifos nossos).

As concepções dos estudantes a respeito de si mesmos foram mudando a partir do momento em que houve um investimento diferente no grupo, no que se refere a expectativas e condições de aprendizagem e, sobretudo porque as atividades a eles dirigida os reconheciam como sujeitos no seu dever-ser, pois como afirma Oliveira (1996) o professor não deve fixar-se no ser dos estudantes, mas sim, preocupar-se com o seu dever-ser, ou seja, com aquilo que cada estudante poderá se tornar a partir da apropriação dos conhecimentos veiculados na escola e na sala de aula.

Quanto ao núcleo de análise “**Resistência/alienação**”, relacionado as participações dos *gestores e professores*, do início do processo de intervenção, até a conclusão dos encontros, houve melhora bastante significativa em relação a resistência dos participantes. As ações que o grupo realizava durante as reuniões, como preparar aula, preencher caderneta, entre outras, foram diminuindo. A participação do grupo melhorou e as discussões fluíram com mais facilidade. No entanto, sabemos que a experiência de fazer parte de um processo de intervenção, não ocorre para todos da mesma forma.

Na descrição da diretora podemos perceber o movimento dos professores, no início do processo de intervenção resistentes e com o desenvolvimento do processo, foram se envolvendo, diluindo resistência e superando a alienação da sua consciência. Destacamos a opinião da diretora:

[...] depois nós conseguimos fazer que eles desarmassem e conseguissem se envolver nesse processo todo é e quem ganhou muito com isso foi principalmente os alunos (Diretora, Informação verbal, 2017).

[...] nós sentimos o grupo todo bem mais engajado o grupo todo bem mais participativo as HTPCS elas eram bem mais estruturadas isso dava um suporte muito legal e uma segurança as HTPCs (Diretora, Informação verbal, 2017).

[...] participação e o envolvimento dos professores o crescimento profissional (Diretora, Informação verbal, 2017).

A orientadora pedagógica ressalta a importância do processo de pesquisa-intervenção realizado pela universidade, não apenas com objetivo de obter dados, mas para intervir em seu contexto, junto aos sujeitos que a constituem.

[...] alguém de fora vir e dar seu conhecimento teórico, conhecimento que nós não temos (Orientadora pedagógica, Informação verbal, 2017).

[...] eu acho que, um motivo é a escola contribuir com a universidade e vice-versa né? **(Porque não é só universidade ir lá colher dados, é ir, fazer uma intervenção e as crianças que são beneficiadas com isso** (Orientadora pedagógica, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Quanto ao núcleo de análise **“Resistência/alienação”**, relacionado a participação dos *estudantes* observamos que no final dos encontros de intervenção, ficaram mais participativos na realização das atividades, o negativismo que antes manifestavam, diminuiu significativamente, e por isso, não recusaram mais participadas atividades e passaram a colaborar entre si. Neste sentido, destacamos os comentários da diretora e da orientadora pedagógica:

[...] nós percebemos os alunos muito mais soltos, os alunos muito mais participativos, os alunos muito mais motivados (Diretora, Informação verbal, 2017).

[...] o K. era uma criança que tinha muito problema de indisciplina, e consequentemente de aprendizagem, aí o K., nós percebemos que ele ficou mais centrado, que ele queria aprender, queria fazer a maioria das atividades (Orientadora pedagógica, Informação verbal, 2017).

Como já salientamos neste trabalho o processo de alienação é perverso, pois fragmenta a consciência do indivíduo, tornando-o um sujeito à parte da sociedade e de si-mesmo. O fenômeno social da alienação também apresenta-se na escola, com nuances diferenciados, no entanto, apresenta-se maléfico ao alijar do processo de apropriação da cultura letrada e mais desenvolvida construída pela humanidade. No entanto, quando essa barreira da alienação é quebrada, todos os sujeitos da escola se favorecem, pois o conhecimento historicamente acumulado é conteúdo essencial da consciência humanizada.

Quanto ao núcleo de análise “*Prática social - Trabalho educativo/ atividade de estudo*”, relacionado as participações dos *gestores e professores*, destacamos as palavras da professora do 3º ano, refletindo acerca do processo realizado:

[...] trouxe **conhecimento**, que acho muito importante, a parte **teórica**, e a gente levava pra **prática** (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Trouxe bastante **conhecimento**, como eu já disse, foi uma capacitação, e é o conhecimento que a gente leva para toda vida, a gente vai levar e vai realizando ali, na sala de aula com os alunos é tenta ali, tentando arrumar, fazer o melhor, o máximo que a gente pode, trabalhando ali a realidade dos alunos, a dificuldade de cada um, então é o **conhecimento que a gente traz para a vida**, é pra vida (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017).

A professora ressalta que os encontros possibilitaram conhecimento que serão levados para a vida e que a teoria estudada auxiliou na prática. Ela afirma que o que aprendeu durante os encontros, conseguiu aplicar com os estudantes em sala. Destacamos suas afirmações abaixo:

Então foram aplicados o que a gente aprendia nas reuniões, e a gente levava pra sala de aula, aplicava com os alunos, e a gente via assim, que havia resultados, né, eles gostavam da maneira que a aula era aplicada, de forma bem atrativa, que chamassem atenção deles, e houve resultados bons né? (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017).

A diretora observou que os professores se autoavaliaram, refletiram e questionaram sobre a prática pedagógica, inclusive diante de estudantes que conseguiam ter bom desempenho em outras atividades e tinham dificuldades na leitura e escrita. Destacamos as palavras da diretora abaixo:

[...] porque que esses alunos se saíam muito bem no desenho porque que esses alunos se saíam muito bem na hora da educação física então deu para os professores se questionarem mesmo, o que é que tem de errado com nosso trabalho? o que é nós precisamos mudar? o que é que nós precisamos fazer, para melhorar a aprendizagem inclusive a motivação desses alunos? (Diretora, Informação verbal, 2017).

[...] a **auto avaliação** desses professores eles puderam auto avaliar o trabalho deles como é que era esse trabalho que precisava ser mudado nesse trabalho (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

[...] então acho que escola toda pode parar e teve esse olhar por que os nossos alunos estão chegando no terceiro ano sem serem alfabetizados? Quais as estratégias que nós podemos usar? (Diretora, Informação verbal, 2017).

A orientadora pedagógica destaca que os encontros de intervenção contribuíram para ela refletir sobre sua prática, sobre o trabalho desenvolvido por ela, na escola. Destacamos suas reflexões:

[...] **refletir mesmo sobre a minha prática** enquanto formadora, pensar nessas questões, e despertar o interesse pra que eu viesse pra pesquisa também, pesquisa na formação de professores (Orientadora pedagógica, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Quanto ao núcleo de análise “*Prática social - Trabalho educativo/ atividade de estudo*”, relacionado a participação dos *estudantes*”, observamos que no início do processo de pesquisa-intervenção apresentavam muitas dificuldades de aprendizagem e também comportamentais. No transcorrer do processo, a interação entre os estudantes melhorou, diminuíram as disputas, a agressividade e foram avançando no processo de ensino e aprendizagem. A diretora da escola ressalta as contribuições do processo no que se refere a aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Neste sentido, destacamos:

[...] essa relação do projeto com os alunos isso auxiliou os alunos essa questão da **segurança**, de **participação**, inclusive do envolvimento com as **atividades** em sala de aula isso foi muito bom (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

[...] a gente percebia dia a dia aqueles alunos mais soltos tanto nas atividades quanto na vida (Diretora, Informação verbal, 2017).

[...] as crianças estavam sim, bem inseridas e muito motivadas a gente percebia isso no dia a dia (Diretora, Informação verbal, 2017).

Quanto aos avanços apresentados pelos estudantes, consideramos as afirmações de Barbosa e Mello (2016, p. 10)

A participação de um interlocutor mais experiente que o sujeito da atividade no desenvolvimento de suas condutas superiores é fundamental; é condição sem a qual o sujeito não teria como se apropriar dos conteúdos culturais que encontra ao nascer: ele aprende com o “outro” e se desenvolve nesse processo. Na escola, esse interlocutor é, preponderantemente, o professor, mas pode ser também um colega mais experiente. Qualquer que seja o caso, o interlocutor atua nas funções ainda em processo de maturação, e, desse ponto de vista, a aprendizagem “estimula e ativa na criança um grupo de processos internos de desenvolvimento no âmbito das inter-relações com outros, que, na continuação, são absorvidos pelo curso interior de desenvolvimento e se convertem em aquisições internas da criança.” (VIGOTSKII, 1988, p. 115).

A orientadora pedagógica destaca que a maioria dos estudantes da sala foram alfabetizados, conquista que muitos professores da escola achavam que eles não iriam conseguir.

O resultado foi que a maioria das crianças saiu **alfabetizada**, minimamente alfabetizadas algumas estão conseguindo acompanhar o quarto ano e as que foram retidas, por que o conselho decidiu reter, elas foram estão conseguindo acompanhar a sala que elas estão (Orientadora pedagógica, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Ainda sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento, Barbosa e Mello (2016, p. 10) afirmam

Essa compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento, que põe em evidência o papel da aprendizagem como fonte do desenvolvimento, inverte a concepção anterior pela qual a aprendizagem deveria seguir o desenvolvimento, o que imobilizava os processos de ensino e obstaculizava o próprio desenvolvimento. Esta nova relação impõe aos processos de educação e de ensino uma nova responsabilidade e um novo papel no desenvolvimento das qualidades humanas, uma vez que educação e ensino se tornam as formas universais do desenvolvimento humano (BARBOSA; MELLO, 2016, p.10).

Os estudantes conseguiram aprender e desenvolver, demonstrando a importância do ensino que possibilita condições favoráveis ao desenvolvimento, todas as ações voltadas a esta sala de aula, a qualidade das mediações vividas nas relações sociais, proporcionaram que os estudantes desenvolvessem suas potencialidades. Neste sentido, Tuleski e Eidit (2007) afirmam

O ser humano, para ser aquilo que é, depende daquilo que aprende, do que conhece e utiliza a cultura acumulada, e não de uma essência da qual os homens seriam dotados desde o nascimento. Quando se compreende o homem como um ser social, que se humaniza ou desumaniza de acordo com as práticas desenvolvidas ou não no seio das relações sociais de produção, este quadro se altera radicalmente (TULESKI; EDIDIT, 2007, p. 534).

A professora da sala de aula descreve os avanços dos estudantes, o aprendizado da leitura e escrita e superação de algumas dificuldades que apresentavam na interação social. Destacamos suas observações:

[...] melhoraram ,né, as dificuldades que eles tinham com o estudo, com a escrita, foi bem interessante (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017).

**Melhorou leitura, escrita, eles passaram ter interesse em relação a leitura e escrita, perderam um pouco do medo**, dificuldades, eles se sentiram importante, eu , eu percebia que eles se sentiam importantes, né em cada atividade, eles cresceram bastante (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017, Grifos nossos).

[...] melhorou bastante, tanto a **interação entre eles**, quanto a leitura e escrita, aprendizagem, com isso já valeu tudo (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Eles cresceram né? Eram bem imaturos no início, eu achei que **eles cresceram** muito no final, nossa! Foi notório o crescimento deles, criatividade (Professora do 3º ano, informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Tuleski e Eidit (2007), ao refletirem sobre o desenvolvimento das crianças, ressaltam Leontiev (1978), para o autor a educação tem o papel de criar aptidões nas novas gerações, ou

seja, criar tudo aquilo que não é herdado biologicamente, mas aprendido socialmente. Este é um papel fundamental da educação e nos serve de referência para afirmarmos a importância de todo o processo que foi realizado com os estudantes, pelos responsáveis pela intervenção, pela professora da sala e demais sujeitos da escola, que de alguma forma, contribuíram para a aprendizagem e desenvolvimento da turma.

Quanto ao núcleo de análise “**Trabalho coletivo**”, relacionado as participações dos **gestores e professores**, observamos que foi um aspecto que se efetivou de forma significativa no decorrer do processo, até o encerramento. No início o grupo demonstrava-se muito dividido, fragmentado e mediante as atividades e discussões realizadas durante os encontros, os sujeitos foram se integrando, trocando experiências e opiniões. A própria metodologia realizada nos encontros e as mediações feitas pelos responsáveis pelo processo de pesquisa-intervenção, favoreceram a aproximação entre os participantes. Destacamos a opinião da diretora sobre este movimento do grupo:

[...] outro ponto positivo também foi **interação com o grupo**, porque o aluno que ta no primeiro ano pode não ser desse professor mas no ano que vem ele vai ser então houve uma interação com objetivo de caminhar todos juntos pra que esses alunos não tivessem dificuldade e um professor precisava se juntar ao outro mesmo pra ver a dificuldade que não era dele naquele momento mas que no ano seguinte poderia ser (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

[...] o grupo pode perceber que **juntos poderiam caminhar melhor** (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

[...] a interação de todos os professores da escola porque aquele aluno com dificuldade aquele aluno que vem com dificuldade uma hora ou não ele vai passar acabar passando na mão ele vai passar por todos os professores então o que é necessário? A escola manter **trabalho coletivo** pra tentar sanar as dificuldades desses alunos o quanto antes melhor pra não deixar chegar esses alunos no quinto ano com dificuldades na aprendizagem no quinto ano que não estejam alfabetizados (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

[...] **um professor precisava se juntar ao outro** mesmo pra ver a dificuldade que não era dele naquele momento mas que no ano seguinte poderia ser então esse também foi um dos pontos bacanas e o outro ponto também que nós sentimos o grupo todo bem mais engajado o (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

A professora do 3º ano, também observou o envolvimento do grupo e ressaltou que “houve trabalho de equipe”. Destacamos suas palavras:

[...] trouxe uma motivação né, pro **trabalho em equipe** foi feito, todos se envolveram, então foi bem assim, positivo o resultado (Professora do 3º ano, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

[...] todos se envolveram, todos participaram, é **houve trabalho de equipe**, foi bem gostoso. Foi desenvolvido de uma forma, bem, é bem prazerosa, todos se

envolveram, todos, um ajudava o outro, e as discussões eram bem bacana mesmo, e tudo voltava ali, para o que agente precisava, realidade do professor, a necessidade do aluno também (Professora do 3º ano, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Quanto ao núcleo de análise “*trabalho coletivo*”, relacionado a participações dos *estudantes*, consideramos significativa a atividade desenvolvida no final dos encontros de intervenção, que foi a organização de uma peça teatral. É claro que os estudantes precisaram de pessoas que os orientassem no planejamento e execução das atividades envolvidas na elaboração do teatro. No entanto, sabemos que se tivéssemos realizado esta atividade no início dos encontros, enfrentaríamos alguns desafios, pois naquele período os estudantes tinham dificuldade para trabalhar em grupo e colaborar entre si.

A elaboração da peça teatral envolveu várias etapas, desde a criação dos personagens, elaboração coletiva da história, roteiro, figurino, ensaios, cenário, até a apresentação da peça para a escola. Com certeza, para conseguirem realizar todas as etapas desta atividade, os estudantes desenvolveram habilidades que possibilitaram trabalhar de forma coletiva. Sobre estas conquistas, destacamos as palavras da diretora:

[...] uma sala que **um acabava defendendo o outro é isso chamou muito a atenção porque eles se viam enquanto aluno** e eles acabavam não se agredindo, isso deu uma certa tranquilidade para o professor pra poder avançar assim na questão da aprendizagem com esses alunos isso foi muito bacana (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Quanto ao núcleo de análise “*Consciência/ humanização*”, relacionado a participações dos *gestores e professores*, consideramos que do início do processo, até sua conclusão, os sujeitos estudaram e discutiram temas relevantes para o trabalho educativo, participaram de atividades, dinâmicas e assistiram filme. Todas estas atividades foram vivenciadas e apropriadas de formas diferentes por cada sujeito. Este processo de se apropriar do conhecimento produzido pela humanidade, denominamos de humanização. Barbosa e Mello (2016, p.09) afirmam

O processo de humanização acontece com a apropriação, pelo homem, da experiência socio-histórica. Os conhecimentos que são adquiridos durante o desenvolvimento das faculdades e das propriedades humanas vão-se acumulando ao longo do processo histórico vivido pelos homens e são transmitidos de uma geração a outra. Essas aquisições são fixadas em produtos da atividade humana, cristalizam-se como objetivações resultantes da ação do homem sobre a natureza ou algum produto deixado pelas gerações anteriores. Nesse movimento, o homem transforma seu meio e, ao mesmo tempo, transforma a si mesmo (BARBOSA; MELLO, 2016, p.09).

A orientadora pedagógica destaca os resultados do processo:



[...] dali saíram alguns frutos né, pensamentos, críticas, pessoas discutindo sobre a própria prática né, e pessoas querendo estudar mais, se aprofundar mais no tema para poder **melhorar sua prática e transformar** em melhoria para a criança, em prática na sala de aula para a criança (Orientadora Pedagógica, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

A diretora da escola ressalta que houve um novo aprendizado:

[...] nós [professores e gestores] podemos partir daí para um novo , **um novo aprendizado** então eu acho que houve sim, esses alunos ficaram mais seguros para eles poderem avançar dentro do ensino e aprendizagem(Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

A professora descreve que os temas discutidos contribuíram para a prática pedagógica, “tudo que a gente aprendeu nas reuniões, a gente levava pra sala, e a gente trocava ideias nas reuniões”. Seguem abaixo suas opiniões sobre o processo:

[...] crescimento profissional, pro conhecimento, capacitação, a interação com os colegas, com grupo (Professora do 3º ano, Informação verbal, 2017).

Eu achei que tudo foi importante, foi um **crescimento profissional**, foi um crescimento que a gente leva pra vida, só veio a acrescentar, foi trabalhado tudo que a gente aprendeu nas reuniões, a gente levava pra sala, e a gente trocava ideias nas reuniões, o que achava legal, então foi bem interessante, então, é, foi bem importante, tanto pro profissional, quanto pros alunos(Professora do 3º ano, Informação verbal, 2017,Grifos nossos).

Eu achei bastante importante, **acrescentou bastante pro conhecimento dos professores** em relação a prática em sala de aula(Professora do 3º ano, Informação verbal, 2017,Grifos nossos).

Quanto ao núcleo de análise “*Consciência/ humanização*”, relacionado a participação dos *estudantes*, observamos muitos avanços no processo de ensino e aprendizagem. Quanto a esta evolução as gestoras da escola destacam:

[...] os alunos resgatassem a autoestima que eles **voltassem e se reinserissem no processo de aprendizagem** então pra muito pra maioria eu diria que todos a gente percebeu que houve um envolvimento desses alunos e eles reiniciaram eles se sentiram motivados a entrar novamente no processo de aprendizagem (Diretora, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

[...] a questão dos alunos serem alfabetizados a autoestima destes alunos os primeiros alunos que a gente conseguiu tirar desta sala com dificuldades e colocar em outra sala uma sala mais avançada é a alegria que os alunos tinham ou alegria e satisfação que eles tinham em aprender ler e escrever cada vez que eles me procuravam e falavam assim, diretora eu já sei ler e escrever a gente via a satisfação no olhar nessas crianças (Diretora, Informação verbal, 2017).

Na escola o que eu vejo de mais importante foi as crianças da escola, que fizeram parte desse projeto **tiverem a auto estima um pouco mais elevada, crianças que estava bem inseguras elas avançaram na sua aprendizagem, tiveram uma**

**chance a mais de aprender** (Orientadora Pedagógica, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

A professora da sala destacou os avanços dos estudantes e afirmou que se surpreendeu com tantas mudanças e ressaltou as “**se tornaram protagonistas de sua própria história**”.

Destacamos as palavras da professora:

Eles melhoraram a leitura e escrita, é a interação, aquela timidez, perderam um pouco da timidez, começaram a participar mais da aula, se envolveram mais nas brincadeiras, nas atividades em sala, foram esses os avanços percebidos com todos (Professora do 3º ano, Informação verbal, 2017).

[...] dificilmente eles vão esquecer o que foi trabalhado ali, né e depois, finalizou com o teatro e aí, eu fiquei surpresa né, com o teatro, eu nem imaginava, **eles elaboraram tudo**, eles foram o protagonista da história, né, eles criaram, então eu fiquei assim, nossa! **Eles criaram, surpreendeu, realmente, a maneira como eles apresentaram**, então, perderam aquela, a timidez que tinham, aquele medo, que muitos tinham, então foi bem interessante porque **cada um criou seu personagem, a história foi construída assim, de forma coletiva**, todos juntos ali, então foi muito bacana, eu creio que contribuiu muito, vão levar isso para vida toda, né, essa aprendizagem, esse conhecimento, tudo que eles fizeram (Professora do 3º ano, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

[...] eles **se tornaram protagonistas de sua própria história**, então isso pra mim, nossa, foi muito importante mesmo, contribuiu bastante pra gente, profissional, como pro aluno (Professora do 3º ano, Informação verbal, 2017).

Ela relata que encontrou alguns estudantes que pediram para ter uma sala este ano igual a do ano passado. Destacamos as reflexões da professora:

[...] até hoje eu encontro aluno, os alunos, alguns, já encontrei na rua, né, e eles comentam rrsrs, eles querem de novo, uma sala de aula como aquela, eles falam “**prô, esse ano não está como ano passado, né, eu queria uma sala igual aquela**”, então, eles se sentiam importante, era uma sala assim, bem muito especial mesmo, era a menina dos nossos olhos né, então até hoje eu encontro alguns alunos que sentem falta disso, e eu creio que eles vão guardar (Professora do 3º ano, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

A professora relatou que alguns familiares dos estudantes perceberam suas mudanças:

Teve pais que elogiaram o trabalho e **falaram que o filho mudou**, que em casa havia **mais interesse pelas atividades, pelas tarefas**, então houve sim, elogios por parte dos pais, em relação a aprendizagem dos filhos naquele ano (Professora do 3º ano, Informação verbal, 2017, Grifos nossos).

Com a conclusão da exposição e análise dos dados obtidos no transcorrer do processo de pesquisa-intervenção na escola, verificamos que os sujeitos da pesquisa, gestores, professores e estudantes, apresentaram mudanças, desde o início do processo, até chegar ao encerramento dos encontros. As mudanças ocorreram no plano das concepções, relações

sociais, prática social, trabalho educativo, trabalho coletivo, atividade de estudo, resistência, alienação, consciência, humanização e demais aspectos.

Destacamos que estas mudanças não ocorreram de forma homogenia no grupo, pois os sujeitos se envolveram e se apropriaram a partir de suas próprias condições objetivas e subjetivas, tendo o processo de pesquisa-intervenção, indo ao encontro de suas necessidades e interesses individuais e coletivos. Observamos o movimento de cristalização/transformação desses sujeitos no transcorrer do processo e diante dos resultados obtidos, verificamos a possibilidade de transformação dos sujeitos e da escola, por meio da apropriação da teoria e da prática crítica.

Enfim, podemos afirmar a importância da construção de um trabalho coletivo, sobretudo quando agrega os sujeitos da escola, principalmente os professores, gestores e estudantes, pois sabemos que é somente na relação social e pela apropriação dos objetos culturais mais desenvolvidos que a humanidade já construiu, que torna-se possível pensarmos e realizarmos um trabalho humanizador na escola.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Propomos neste trabalho a descrição e análise de um processo de pesquisa-intervenção realizado em uma escola do Sistema Municipal de educação de Presidente Prudente/SP. Nosso objetivo configurou-se em apresentar as possibilidades de atuação do psicólogo e de uma equipe interdisciplinar na educação, em uma perspectiva crítica, realizando um processo de pesquisa-intervenção de natureza histórico-cultural, com intuito de possibilitar a construção de um espaço de ação, reflexão e ação, dentro da escola pública com a finalidade de transformar os sujeitos dela participantes e, simultaneamente pensar a transformação da própria escola.

A proposta de um projeto de pesquisa-intervenção na escola objetivou o rompimento com o modelo clínico-psicológico de atuação, baseado em visões biologizantes e naturalizantes do psiquismo humano, que não favorecem o desenvolvimento dos sujeitos e apenas os culpabiliza, assim como psicopatologiza os fenômenos educacionais.

A partir dos pressupostos da teoria histórico-cultural, realizamos um processo de pesquisa-intervenção junto aos gestores, professores e estudantes. Este processo foi organizado de forma coletiva pela pesquisadora, orientador da pesquisa, membros do GEIPEE the FCT/UNESP, equipe do C.A.A. professora e estagiários do curso de psicologia de outra universidade.

Analisando os dados obtidos, verificamos que os sujeitos da pesquisa, gestores, professores e estudantes iniciaram o processo apresentando resistência/alienação. Os gestores e professores as manifestavam por meio de ações fragmentadas e repetitivas, como preencher cadernetas, preparar atividades, com pouco envolvimento nas discussões realizadas nos encontros de intervenção.

A resistência/alienação era manifestada pelos estudantes pela falta de envolvimento e atribuição de sentido a atividade de estudo, pela agressividade, indisciplina, negativismo e recusa na participação e realização das atividades propostas na escola.

Identificamos no início do processo de pesquisa-intervenção, que os gestores e professores apresentavam concepções preconceituosas e naturalizantes a respeito dos estudantes e suas famílias, que desconsideravam os fatores histórico-sociais determinantes na vida escolar dos estudantes e suas famílias. Estas concepções bastante cristalizadas, demonstraram a presença de mecanismos de culpabilização e rotulação dos estudantes, assim como de discriminação de suas famílias, situações que interferem de forma negativa na construção de concepções dos estudantes sobre si mesmos, sua auto-imagem, auto-conceito e estima, dificultando, desta forma, o seu processo de aprendizagem e desenvolvimento na escola.

Observamos que os gestores e professores, tinham dificuldade para desenvolver um trabalho coletivo, além de não demonstrarem disponibilidade para discutir sobre o trabalho pedagógico realizado na escola, dentre outras dificuldades relacionadas ao seu processo de formação, assim como sobre a alienação presente no cotidiano escolar e incidente em suas práticas pedagógicas na escola.

Constatamos que no início do processo de pesquisa-intervenção na escola, as dificuldades enfrentadas pelos sujeitos, gestores, professores e estudantes, estavam

distanciando-os das possibilidades de desenvolvimento de uma consciência crítica e na direção da sua humanização.

No transcorrer do processo de pesquisa-intervenção, verificamos mudanças nas ações dos sujeitos, tanto dos professores e gestores, como também dos estudantes, especialmente no que se refere as relações sociais, trabalho em grupo e diminuição da resistência quanto a efetivação do processo de intervenção na escola.

Ao término dos encontros de intervenção, identificamos mudanças qualitativas nos sujeitos, gestores, professores e estudantes, resultantes do envolvimento e da participação nos estudos, discussões e atividades coletivas realizadas durante os encontros de intervenção. Observamos mudanças quanto a resistência/alienação, trabalho educativo, atividade de estudo e concepções. No entanto, sabemos que as mudanças não se efetivam de forma homogênea em um grupo, pois elas resultam de condições subjetivas de cada sujeito participante do grupo, assim como estão condicionadas pelas relações sociais e históricas construídas em cada respectivo grupo e decorrentes das relações sociais presentes na própria sociedade.

Diante dos resultados obtidos ao encerramento do processo de pesquisa-intervenção, consideramos a importância da realização de projetos de intervenção formativa no interior da escola, principalmente junto aos sujeitos que a constituem. Porém ressaltamos que se faz necessário uma atuação que entenda o homem em seu movimento histórico-social, rompendo com visões naturalizantes e fragmentadas sobre o ser humano, assim como sobre a escola, a educação e a sociedade.

Constatamos que por meio do trabalho coletivo e crítico, junto aos sujeitos da escola, encontramos reais possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes e de apropriação de novos conhecimentos para os gestores e professores, com objetivo de criarmos condições favoráveis para a melhoria e transformação da escola pública, evidenciando o trabalho do psicólogo numa perspectiva dialética histórico-cultural.

Queremos salientar que sabemos dos limites do nosso trabalho de dissertação, assim como das possibilidades da nossa pesquisa-intervenção no processo de transformação humana e social na escola, no entanto, apesar de conscientes dos limites teóricos e práticos presentes no nosso trabalho, sabemos que ele oferece possibilidades teórico-práticas, as quais,

certamente, poderão se tornar concretas à medida que sujeitos conscientes e críticos juntarem-se para pensar e transformar a escola, a partir de seu interior, como procuramos fazer.

É importante esclarecer que nesse movimento de transformação vivenciado na pesquisa-intervenção realizada, assim como para a realização de pesquisas futuras, a participação dos gestores e professores torna-se imprescindível, pois eles são os personagens principais do processo de transformação humana e social na escola.

No entanto, para transformações mais amplas que se iniciem na escola e avancem para além dos seus muros, a participação dos movimentos sociais organizados, assim como de outros membros da sociedade civil e simpatizantes da escola pública, torna-se imprescindível pois a escola não fará qualquer transformação mais radical mantendo-se fechada entre os seus muros. Pensamos em professores, gestores e estudantes mobilizados, organizados coletivamente e conscientes das transformações a serem realizadas e engajados na luta em defesa da escola pública, pois esse é o caminho para a efetivação de ações de natureza crítica e voltadas à práxis na escola e na sociedade.

Para nós, esse tempo vivido na escola, na busca de conhecê-la cientificamente e, sobretudo, conhecer os sujeitos que dela participam e a constroem, para transformá-los através de ações de natureza crítica, tarefa que procuramos realizar, ainda que de forma bastante limitada e tateante, tornou-se crucial na compreensão da natureza e especificidade de uma pesquisa-intervenção na direção da construção de caminhos metodológicos críticos e possibilidades reais de transformação pela via da ação coletiva, consciente e planejada na escola.

Enfatizamos, portanto, a participação e presença de pesquisadores na escola, os quais, apropriados de teorias e práticas críticas, poderão construir condições voltadas ao desvelamento do real e na proposição de um trabalho de natureza coletiva e emancipadora, ação fundamental na efetivação de uma práxis educativa e voltada à transformação dos seres humanos na escola, como também voltada à transformação da própria escola e da sociedade.

Ao concluir nossas reflexões, construídas a partir de nossa ação como pesquisadores e membros de um coletivo de pesquisadores comprometidos com a educação e com a transformação qualitativa da escola, pensando na transformação humana e social, sabemos que nossa contribuição, ainda que pequena, torna-se significativa na defesa de uma escola para

todos, uma escola voltada ao processo de humanização dos seres humanos dela participantes; essa foi e continuará sendo a nossa proposta, esse é o nosso sonho, essa é a nossa utopia, ou poderíamos dizer, esse é o nosso dever-ser, um dever-ser possível, pois histórico e social.

Por fim, lançamos uma questão, seguida de sua possível resposta, qual seja... o que é a ciência crítica se não uma criação humana que procura possibilitar a transposição para o plano subjetivo, dos pensamentos humanos, aquilo que é real e objetivo, nas suas múltiplas determinações, conforme já evidenciara Vieira Pinto (1969), com a finalidade de transformar esse real, dado o compromisso do pesquisador com a valorização da vida humana em sociedade.

## REFERÊNCIAS

ABD-Associação Brasileira de Dislexia. Disponível em: [www.dislexia.org.br](http://www.dislexia.org.br). Acesso em: 13 de agosto de 2017.

ANTUNES, M.A.M. ; MEIRA, M.E.M. **Psicologia Escolar: práticas críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

ASBAHR, F. S.F. Novas velhas explicações sobre o fracasso escolar. In: VIOTTO FILHO; PONCE (Orgs). **Psicologia & Educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica**. Birigui: Boreal, 2012.

ASBAHR, F.S.F. **Por que aprender isso, professora? Sentido pessoal e atividade de estudo na psicologia histórico-cultural**. 2011. 220f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

BARBOSA, L. C. M.; VIEIRA, L. F. Avaliações externas estaduais: possíveis implicações para o trabalho docente. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 11, n. 2, p. 409-433, ago. 2013.

BOCK, A.M.B. As influências do Barão de Münchhausen na Psicologia da Educação. In: TANAMACHI, E., PROENÇA, M. & ROCHA, M. (Orgs.) **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.

BORELLA, T. **Desenvolvimento da linguagem infantil à luz da Teoria Histórico-Cultural**: contribuições de práticas literárias na primeira infância. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2016.

BRASIL. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de Psicólogos (os) na educação básica**. Conselho Federal de Psicologia. Brasília. 2013.

CHAUÍ, M. **Cultura e Democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Cortez, 2006.

COLLARES, C. L., ; MOYSÉS, M. A. A. A transformação do espaço pedagógico em **espaço clínico** (A Patologização da Educação). **Série Ideias** (23), São Paulo, FDE, 25-31. 1994.

COLLARES, C. L., ; MOYSÉS, M. A. A. Controle e medicalização da infância: controlar é preciso. Número 1 ano 1 . **Temas em destaque**. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/viewFile/2456/2090>. Acesso em: 03 de maio de 2017.

COLLARES, C. L., ; MOYSÉS, M. A. A. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicologia: USP**, vol. 8. n 1. São Paulo, 1997. Disponível em: [www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-65641997000100005](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-65641997000100005). Acesso em: 20 de abril de 2017.

COLOMBANI, F. **Medicalização escolar e o processo normatizador da coação adulta: a era da palmatória química em uma sociedade hiperativa**. 2016. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2016

CUNHA, R. C. O. B. As repercussões das condições de trabalho na organização do trabalho coletivo e (re)elaboração do projeto político-pedagógico na escola básica **Horizontes**, v. 33, n. 1, p. 63-72, jan./jun. 2015

SANTOS, A. A. N. **A atividade da dança como possibilidade de inclusão social e desenvolvimento da função psicológica superior memória em crianças com Síndrome de Down**. 2014. 167f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2014.

DUARTE, N. A Escola de Vigotski e a educação escolar: algumas hipóteses para uma leitura pedagógica da Psicologia Histórico-Cultural. v. 7. Nº 12. 1996. Disponível em: [www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531](http://www.revistas.usp.br/psicousp/article/view/34531) . Acesso em: 10 de junho de 2017.



- DUARTE, N. A **Individualidade para-si**. Campinas: Autores Associados, 1993.
- DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 2. ed. ,Campinas, SP: Autores Associados. 2007.
- FACCI, M. G. D. **A intervenção do psicólogo na formação de professores**: contribuições da psicologia histórico-cultural. Campinas, SP: Alínea, 2009.
- FACCI, M. G. D., MEIRA, M.E.M., TULESKI, S. C. (Orgs). **Exclusão dos "incluídos"**: Uma Crítica da Psicologia da Educação à Patologização e Medicalização dos Processos Educativos. 2.ed. EDUEM, 2011.
- FELIX, T.D.S. P. **Timidez na escola**: um estudo histórico-cultural.2013. 158 f. Dissertação(Mestrado em Educação).Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente. 2013.
- I Seminário Internacional “A Educação Medicalizada: Dislexia, TDAH e outros supostos transtornos”. Fórum sobre Medicalização da Educação e da Sociedade. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://medicalizacao.org.br/tag/secadi/>. Acesso em: 13 de agosto de 2017.
- FRANCO, A. F. Reflexões em torno do encaminhamento da queixa escolar e a produção do fracasso escolar franco In: **IX Congresso Nacional de Educação - EDUCERE- PUC**, PR. p. 5181-5187, 2009.
- HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. 6.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- \_\_\_\_\_. Sociologia de la vida cotidiana. **Barcelona: Ediciones Península**,1977.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=12709650>. Acesso em: 13 de agosto de 2017.
- LANE, S.T.M.; GODO, W. (Orgs). **Psicologia social**: o homem em movimento, ed. Brasiliense, 9ªed, 1991.
- LEAL, Z.F.R.G. **Educação escolar e constituição da consciência**: um estudo com adolescentes a partir da psicologia histórico-cultural.2010. 371 f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo. 2010.
- LEONARDO. N.S.T.,LEAL.Z.F.R.G.,FRANCO.A.F.(Orgs.). **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar**: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá: Eduem,2014.
- LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

LIBÂNEO, J.C. **O declínio da escola pública brasileira**: apontamentos para um estudo crítico. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. 2011. Disponível em: [professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/.../5146/.../HISTEDBR%20Texto](http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/.../5146/.../HISTEDBR%20Texto). Acesso em: 05 de junho de 2017.

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

MACHADO, A. M. ; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3.ed. 2001.

MACHADO, A. M. Relato de uma intervenção na escola pública. In: MACHADO, A. M.; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

MARTINS, L.M. **O desenvolvimento do psiquismo humano e a educação escolar**-contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L.M. MARSIGLIA, A.C.G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, H. H. T. S. **Metodologia qualitativa de pesquisa**. Universidade de São Paulo. 2004.

MARX, K. **Para a Questão Judaica**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, K. **Grundrisse**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, K. Manuscritos econômico-filosóficos. São Paulo: Boitempo, 2005.

MEIRA, M.E.M. FACCI, M. G. D.(Orgs.). **Psicologia histórico-cultural** : contribuições para o encontro entre a subjetividade e a educação. São Paulo. Casa do Psicólogo, 2007.

MEIRA, M.E.M. Psicologia Escolar: Pensamento crítico e práticas profissionais. In: MACHADO, A. M. ; SOUZA, M. P. R. (Orgs.). **Psicologia Escolar**: em busca de novos rumos. São Paulo: Casa do Psicólogo, 3ª ed, 2001.

MEIRA, M.E.M. Prefácio In: LEONARDO, N.S.T.; LEAL, Z.F.R.G.; FRANCO, A.F. (Orgs.). **O processo de escolarização e a produção da queixa escolar**: reflexões a partir de uma perspectiva crítica em psicologia. Maringá: Eduem, 2014.

MEIRA, M.E.M. Contribuições da psicologia histórico-cultural para a psicologia da Educação In: VIOTTO FILHO; PONCE (orgs). **Psicologia & Educação**: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica. Birigui: Boreal, 2012.

M. Nenevé ; Proença, M. (Orgs.).**Educação e Diversidade: interfaces Brasil-Canadá**,2006.

NUNES, R. L. **Atividade do jogo e desenvolvimento infantil: implicações sociais para a construção da consciência da criança na escola.** 2013. 149 f.Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2013.

OLIVEIRA, B. **O Trabalho Educativo.** Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, V. **Contribuições da Educação Escolar para o processo de desenvolvimento do Pensamento conceitual dos estudantes de Ensino Fundamental.** 2017. 176 f. Dissertação (Mestrado em Educação).Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2017.

PATTO, M.H.S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO. M.H.S.O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. (pp.29-36). In: Bock, A.M.B.: **Psicologia e o compromisso social**, Cortez: São Paulo, 2003.

PATTO, M. H. S. (Org.).**Introdução à Psicologia Escolar.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1997.

PATTO, M. H. S. **Psicologia e ideologia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1984.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 1990.

PATTO, M. H. S. **Mutações do cativo:** escritos de psicologia e política. São Paulo: Hacker Editores/Edusp, 2000.

PARO, V. **Por Dentro da Escola Pública.** São Paulo: Xamã, 2000.

PAULO NETO, J. Apresentação. In: Marx, K. **Para a Questão Judaica.** São Paulo: Expressão Popular, 2009.

RAGONESI, M.E.M.M. **Psicologia Escolar: Pensamento Crítico e Práticas Profissionais.** Tese de doutorado – IPUSP. São Paulo: 1997.

SANNINO, A. Activity theory as an activist and interventionist theory.Theory & Psychology,v.21.p.571-597,2011.Disponível em: [journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0959354311417485](http://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0959354311417485). Acesso em: 10 de julho de 2017.

SANTOS, R. C. F.**Desenvolvimento psicomotor de crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem escolar: um estudo a partir da teoria histórico-cultural.** 2013. 214 f.(Mestrado em Educação).Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Presidente Prudente, 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo, Cortez/Autores Associados .1. ed.1984.

SAVIANI, D. Ética, Educação e Cidadania, In: **Revista Brasileira de Filosofia de 1º. Grau**, ano 8, nr.15, Ed. Centro de Filosofia-Educação para o pensar, Florianópolis, 2001.

SAVIANI, D. **Histórias das idéias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. O legado educacional do “Longo Século XXI” Brasileiro. In: SAVIANI, D. (et al). **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2 ed. p. 9-57. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1995.

SAVIANI. D. DUARTE. N. (Orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados. 2012.

SILVA Jr, C. A. A escola pública como objeto de estudo. **Revista Pesquisa Qualitativa**. V.4, nº 4. 2016. Disponível em: <http://rpq.revista.sepq.org.br/index.php/rpq/article/view/32>. Acesso em: 10 de junho de 2017.

SOUZA. M. P. R. Psicologia Escolar e políticas públicas em Educação: desafios contemporâneos. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 83, p. 129-149, 2010. Disponível em: [emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2255/2222](http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2255/2222). Acesso em: 04 de maio de 2017.

SOUZA. M. P. R. Psicologia Escolar e Educacional em busca de novas perspectivas. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, v. 13, n. 1, p.179-182, jan./jun. 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-85572009000100021>. Acesso em: 05 de junho de 2017.

SUCHODOLSKI, B. **Teoria marxista de la educacion**, Havana: Editorial Pueblo y Educación, 2.ed, 1974.

TANAMACHI, E., PROENÇA, M. & ROCHA, M. (Orgs.) **Psicologia e Educação: desafios teórico-práticos**. São Paulo, Casa do Psicólogo, 2000.

TANAMACHI, E. R. **Visão crítica de educação e de psicologia: elementos para a construção de uma visão crítica de Psicologia Escolar**. 1997. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Marília, 1997.

TONET, I. Um novo horizonte para a educação. **I Congresso de Ontologia do Ser Social e Educação**, IBILCE – UNESP – São José do Rio Preto, 2007.

TULESKI, S. C.; EIDT, N. M. Repensando os distúrbios de aprendizagem a partir da psicologia histórico-cultural. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 12, n. 3, pp. 531-540.set./dez., 2007.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VIGOTSKI, L.S. **A Construção do Pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIGOTSKI, L.S. **Teoria e método em Psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

VIOTTO FILHO, I. A. **Psicologia Escolar e Psicologia Social-Comunitária: diálogos para a construção de uma perspectiva crítica de atuação do psicólogo na escola**. 2005. Tese (Doutorado em Educação/Psicologia da Educação) – Programa de Psicologia da Educação, PUC/SP, São Paulo, 2005.

VIOTTO FILHO, I. A. T.; PONCE, R. F. (Orgs.). **Psicologia e educação: perspectivas críticas para a ação psicopedagógica**. 1. ed. Birigüi, SP : Boreal Editora, 2012.

VIOTTO FILHO, I.A .T. Escola-comunidade: a escola Numa perspectiva crítica. São José do Rio Preto: **Anais do IV EBEM – Encontro Brasileiro de Educadores Marxistas**, 2008.

VIOTTO FILHO, I.A.;RIBEIRO,A.I.M.(Orgs).[et.al.]. **Educação contemporânea:caminhos, obstáculos e travessias**. 1.ed. São Paulo,: Cultura Acadêmica, 2008.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - Questionário levantamento de temas e expectativas

**Data do encontro: 04/02/16**

Nome: \_\_\_\_\_

Ano/série que leciona: \_\_\_\_\_

Data: / /

Expectativas em relação ao processo de pesquisa-intervenção:

---

---

---

---

---

---

---

---

Sugestões de temas:

---

---

---

---

APÊNDICE B -Frases para completar

**Data do encontro: 07/03/16**

Atender as necessidades dos alunos é.....

Indisciplina é ....

Os estudantes manifestam indisciplina...

Trabalhar com as famílias das crianças com dificuldades ...

Todos os estudantes precisam...

A estratégia de ensino mais adequada ...

A criança avança na aprendizagem quando...

Incluir é ...

Deficiência é ...

Dificuldades de aprendizagem e transtorno de aprendizagem...

No papel de professor eu enfrento problemas ...

Os estudantes com dificuldades precisam de ...

O estudante autista tem...

Desenvolvo meu trabalho com estudantes agitados...

Na minha opinião aprendizagem é...

Trabalhar com inclusão ...

Minha maior dificuldade é...

APÊNDICE C - Atividade: Caso fictício

**Data do encontro: 21/03/16**

Caso: Marina, de 08 anos de idade, estudante do 3º ano, transferida de outra cidade, não tinha organização espacial, pulava folhas no caderno, não realizava as atividades propostas ou iniciava e não terminava, era muito distraída, apresentava dificuldade no pensamento lógico-matemático, na leitura e na escrita.

A situação era preocupante, visto que observando o histórico escolar de Marina, ela tinha tido bom rendimento no ano anterior. A orientadora pedagógica iniciou um processo de investigação para tentar entender quais os motivos desse comportamento apresentado pela aluna. Primeiramente, chamou a mãe para colocá-la a par da situação escolar de sua filha e

para saber se ela já havia notado alguma alteração em seu comportamento. A mãe relatou que Marina não sabia nada mesmo, e que ela já tinha avisado a filha que a mesma ficaria retida no 3º ano. Disse ainda que na família todos aprenderam a ler e escrever tarde e que Marina era “burrinha” igual a eles. Nesse momento, a orientadora percebeu que o desafio seria mudar as expectativas da família em relação a aprendizagem da criança, pois Marina acabava por acreditar e assumir o rótulo que lhe era atribuído.

- 1- Que estratégias poderiam ser utilizadas para auxiliar na aprendizagem e desenvolvimento da criança?

---

---

---

---

---

---

---

---

APÊNDICE D -Texto de apoio para leitura e discussão

**Data do encontro: 12/09/16**

O homem é um ser social, cujo desenvolvimento decorre das atividades que o vinculam a natureza. Ao nascer o bebê possui as características físicas humanas, mas como afirma Martins (...) “não dispõe de propriedades que lhe assegurem, por si mesmas, a conquista daquilo que o caracteriza como ser humano”. A autora destaca a afirmação de Leontiev (1978) na qual “cada indivíduo inicia sua vida nos ombros das gerações passadas, apontando que o desenvolvimento humano sintetiza um longo e complexo processo histórico-social de apropriações”.



Neste sentido, ressaltamos as afirmações de Saviani (2003, p. 13) sobre o desenvolvimento humano e sua relação com a educação :

Portanto, o que não é garantido pela natureza tem que ser produzido historicamente pelos homens, e aí se incluem os próprios homens. Podemos, pois, dizer que a natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da natureza biofísica.

O processo de aquisição das particularidades humanas, isto é, dos comportamentos complexos culturalmente formados, demanda a apropriação do legado objetivado pela prática histórico-social. Os processos de internalização, por sua vez, se interpõem entre os planos das relações interpessoais (interpsíquicas) e das relações intrapessoais (intrapíquicas); o que significa dizer: instituem-se a partir do universo de objetivações humanas disponibilizadas para cada indivíduo singular pela mediação de outros indivíduos, ou seja, por meio de processos educativos.

O desenvolvimento do pensamento se revela uma conquista advinda de condições que o promovam e o requeiram – e, como tal, depende em alto grau das dimensões qualitativas da formação escolar.

Tais ações, desenvolvimentistas, não são aquelas que meramente reproduzem as ações da vida cotidiana e do funcionamento espontâneo, assistemático, mas aquelas que visam a conquista das capacidades intelectuais, das operações lógicas do raciocínio, dos sentimentos éticos e estéticos, enfim, de tudo que garanta ao indivíduo a qualidade de *ser* humano.

É a serviço do desenvolvimento equânime dos indivíduos que a educação escolar desponta como um processo a quem compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado – o enriquecimento do universo de significações.

A hipótese anunciada por Vigotski, a partir da qual realizou suas investigações acerca da formação de conceitos, propunha que a aprendizagem promove o desenvolvimento e que o ensino de conceitos científicos, os “verdadeiros conceitos”, supera qualitativamente o ensino centrado em conceitos cotidianos.

O processo de desenvolvimento de conceitos, afirmou Vigotski, exige e se articula a uma série de funções, a exemplo da atenção voluntária, da memória lógica, da comparação,

generalização, abstração etc. Por isso, diante de processos tão complexos, não pode ser simples o processo de instrução escolar que de fato vise esse desenvolvimento.

O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica. Lígia Márcia Martins Psicóloga. 2013, Autores Associados.

### Questões:

- 1- O isolamento social ocasionou vários comprometimentos nas meninas, quais foram? Em que situações expostas no filme essas dificuldades ficaram evidentes?
- 2- Considerando seus conhecimentos sobre “processo de aprendizagem”, que relações você pode estabelecer com o filme?
- 3- O filme relata a história de duas irmãs iranianas, em quais pontos podemos aproximar essa história da realidade de nossas crianças?

## APÊNDICE E- TABULAÇÃO DAS RESPOSTAS DOS QUESTIONÁRIOS

**Obs: (08 sujeitos responderam o questionário)**

- 1- A- Opinião sobre o projeto

|                  |    |
|------------------|----|
| Pouco proveitoso | 01 |
| Cansativo        | 01 |
| Não respondeu    | 01 |
| Deixou a desejar | 01 |
| Muito bom        | 01 |
| Bom              | 01 |

|                      |    |
|----------------------|----|
| Atendeu expectativas | 01 |
| Interessante         | 01 |
|                      |    |

1- B- Atendeu expectativas? Justifique

| Sim                          | Não   | Não respondeu |
|------------------------------|---|---------------|
| (04)                         | (03)  | (01)          |
| Proveitoso                   | Temas já debatidos na escola                    |               |
| Mediante a proposta          | Não mudou no trabalho                           |               |
| Importante sobre as famílias | Acrescentou pouco a prática                     |               |
| Não justificou               | Faltou direcionar aos casos de alunos da escola |               |

1- C- Sobre os temas:

|   |    |
|---|----|
| Relevantes                                  | 02 |
| Dentro do cotidiano                         | 02 |
| Reflexivos                                  | 01 |
| Contribuíram com a prática                  | 01 |
| Como a realidade em sala                    | 01 |
| Faltou discutir dificuldade de aprendizagem | 01 |
| Não atenderam as expectativas               | 01 |
| Faltou conversar com os professores         | 01 |

1- D- Mudança na forma de pensar a escola, justifique:

|   |  |
|---|--|
| Sim (04)                                  | Não (04)   |
| Ampliou visões (01)                       | Já pensava a partir desta proposta (02)              |
| Os temas fazem pensar na prática (01)     | Discussões já realizadas no cotidiano da escola (01) |
| Ensino sistematizado e transformador (01) | Como antes (02)                                      |
|   |  |

1- E- Mudança na forma de pensar o aluno, justifique:

|                         |                 |                    |
|-------------------------|-----------------|--------------------|
| Sim (02)                | Não (05)        | Não respondeu (01) |
| Import. ação motivadora | Não acrescentou |                    |

|                         |                        |  |
|-------------------------|------------------------|--|
| Ensino de sua realidade | Muito generalizado     |  |
| Refletir o aluno        | Pensava da mesma forma |  |
| Forma de pensar e agir  |                        |  |
|                         |                        |  |
|                         |                        |  |

1- F- Mudança na forma de pensar a família, justifique:

| Sim (02)  | Não (06)  |
|---|---|
| Fazer parceria                                      | Não justificou  |
| Pensar a família como parte do processo educacional | Não concordou em dar presentes para as famílias       |
|   | Sempre atendeu em suas especificidades e dificuldades |
|   | Sem mudanças, apenas reflexões                        |
|   | Não contribuiu para melhorar as relações              |
|   | Não acrescentou                                       |

1-G- Três pontos positivos do projeto:

|                                     |
|-------------------------------------|
| Escolha da escola                   |
| Pensar a família                    |
| Usaram diferentes materiais         |
| Dispostos a ouvir                   |
| Acolhedores                         |
| Discussão clara (02)                |
| Informações precisas e intervenções |
| Aceitam opinião                     |
| Reflexão                            |
| Conhecimento                        |
| Trabalhar de acordo com a realidade |
| Ampliar horizontes                  |
| Não responderam (03)                |

1- H- Três pontos negativos do projeto:

|  |
|--|
| Tema distante da realidade da sala de aula(02) |
| Falta de tempo para os professores conversarem |
| Muitas reuniões / cansativo (04)               |
| Discussões repetitivas (02)                    |
| Faltou sugestões de atividades /prática(02 )   |
| Não discutiu dificuldades de aprendizagem      |

|   |
|---|
| Faltou discutir casos de crianças da escola |
| Insegurança das profissionais               |

#### APÊNDICE F- Tabulação respostas dos questionários de avaliação

##### 1- Opinião sobre o projeto

Importante, possibilita trocas de experiências

Discussões aprofundadas

Abrangente, com temas reflexivos

Muito bom, objetivo

Muito gratificante

Interessante, parceria com universidade

Cansativo, teorias conhecidas

Acrescentou à prática, quando trouxe conhecimentos novos

## 2- Atendeu expectativas

Sim ( 06 ) Não ( 02 ) Não respondeu (01)

## 3- Pontos positivos

Apresentação de uma nova teoria  
Grupo disposto a ouvir  
Novas contribuições  
Discussões produtivas e reflexivas  
Palestras interessantes  
Vídeos interessantes  
Produção de conhecimento  
Valorização profissional  
Práticas inovadoras  
Visão ampla e moderna  
Parceria escola x universidade  
Formação na escola  
Rever avaliação pessoal

## 4- Pontos negativos

Atrasos  
Repetição de assuntos  
Temas distantes da realidade  
Estudos antigos e fora da realidade  
Acrescentou pouco à realidade

## 5- Mudanças pessoais

Durante a discussão parece válido, mas depois se distancia da realidade

Reflexões sobre o aluno

Adquiriu visão mais ampla e moderna

Olhar a escola e os conteúdos com outro olhar

Perceber que estava no caminho certo no trabalho com as crianças

Não proporcionou mudanças na prática

#### APÊNDICE G- Roteiro de Entrevista – Diretora e O.P. da escola

PARTE 01 - SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO DO GEIPEE COM OS PROFESSORES DA ESCOLA, RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:

- 1- Comente o que você achou dos encontros de intervenção com os professores da escola?
- 2- Como você avalia o processo?
- 3- Comente sobre os temas abordados nos encontros?
- 4- Comente sobre a metodologia utilizada nos encontros?
- 5- Quais foram as contribuições para você do trabalho realizado?

- 6- Quais resultados foram atingidos?
- 7- Cite 03 pontos positivos do processo de intervenção com os professores da escola.
- 8- Cite 03 pontos negativos do processo de intervenção com os professores da escola.
- 9- Como você avalia a sua participação no processo?
- 10- Como você avalia a participação dos seus colegas professores no processo?
- 11- Cite 02 contribuições do processo de intervenção para a sua prática na escola.
- 12- Cite 03 motivos para a continuidade do processo de intervenção com os professores.

PARTE 02 - SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO DO GEIPEE COM OS ALUNOS DO 3o. ANO (PROFa. M.), RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO

- 13- Como você avalia o trabalho desenvolvido com os alunos do 3o. ano da escola?
- 14- Quais as dificuldades do 3o. ano quando do início do processo de intervenção?
- 15- Quais resultados foram atingidos após o processo de intervenção com o 3o. ano?
- 16- O que você percebeu de mudanças nos alunos do 3o. ano?
- 17- O que você achou da metodologia utilizada nos encontros?
- 18- Identifique 02 alunos do 3o. ano que você percebeu mudanças significativas e indique qual mudança ocorreu?  
Aluno 01: \_\_\_\_\_  
Qual mudança? \_\_\_\_\_  
Aluno 02: \_\_\_\_\_  
Qual mudança? \_\_\_\_\_  
Você identifica outro aluno que mudou? \_\_\_\_\_  
Qual mudança? \_\_\_\_\_
- 19- Cite 03 pontos positivos do processo de intervenção com os alunos do 3o. ano
- 20- Cite 03 pontos negativos do processo de intervenção com os alunos do 3o. ano
- 21- Como você avalia a participação da profa. M. no processo de intervenção junto aos alunos do 3o. ano?
- 22- Cite 02 contribuições do processo de intervenção com os alunos para a prática pedagógica da professora M.?



23- Cite 03 motivos para a continuidade do processo de intervenção com os alunos da escola.

### **Roteiro de Entrevista - Professora do 3º ano**

**Parte I – SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO DO GEIPEE COM OS PROFESSORES, RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:**

- 1- Comente o que você achou dos encontros de intervenção com os professores da escola?
- 2- Como você avalia o processo?
- 3- Comente sobre os temas abordados nos encontros?
- 4- Comente sobre a metodologia utilizada nos encontros?
- 5- Quais foram as contribuições para você do trabalho realizado?
- 6- Quais resultados foram atingidos?
- 7- Cite 03 pontos positivos do processo de intervenção com os professores da escola.
- 8- Cite 03 pontos negativos do processo de intervenção com os professores da escola.
- 9- Como você avalia a sua participação no processo?
- 10- Como você avalia a participação dos seus colegas professores no processo?
- 11- Cite 02 contribuições do processo de intervenção para a sua prática na escola.
- 12- Cite 03 motivos para a continuidade do processo de intervenção com os professores.

**Parte II – SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO DO GEIPEE COM OS ALUNOS DO 3o. ANO, RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:**

- 13- Quais eram as dificuldades dos alunos do 3º ano antes do processo de intervenção?
- 14- Quais foram as dificuldades encontradas pelos alunos do 3o. ano no início do processo de intervenção?
- 15- Comente o que você achou do processo de intervenção com os alunos do 3o. ano.
- 16- Cite 03 pontos positivos do processo de intervenção com os alunos do 3o. ano?
- 17- Cite 03 pontos negativos do processo de intervenção com os alunos do 3o. ano?
- 18- Comente sobre a metodologia utilizada nas intervenções com os alunos?
- 19- Cite 03 avanços que você percebeu no comportamento dos alunos.

- 20- Cite 03 avançosque você percebeu no rendimento escolar dos alunos.
- 21- Cite 03 avançosque você percebeu na leitura/escrita dos alunos.
- 22- Cite outros avançosque você percebeu nos alunos.
- 23- Cite 03 falas (comentários) dos alunos sobre o processo de intervenção?
- 24- Explique como as intervenções te auxiliaram como professora?
- 25- Explique como as intervenções auxiliaram na sua prática pedagógica?
- 26- Explique como o processo de intervenção contribuiu para o desenvolvimento dos alunos do 3o. ano?

## APÊNDICE H- TRANSCRIÇÃO ENTREVISTAS

### **Entrevista com a diretora**

PARTE 01 - SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO DO GEIPEE COM OS PROFESSORES DA ESCOLA, RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:

- 01 - Comente o que você achou dos encontros de intervenção com os professores da escola**

A princípio, o que a gente pode perceber, é que os professores estavam bastante apreensivos porque os professores, eles acabam tendo a consciência de que todo fracasso escolar acaba sendo, é, o professor o culpado. Eles sem exceção, eles pensaram assim, nossa! mais um grupo pra vir aqui e falar que o aluno tem dificuldade porque nós não trabalhamos direito, nós não trabalhamos a consciência. Então, os professores acabam pegando essa culpa, porque as famílias falam muito isso, então muitos professores acabam jogando pra família, essa culpa do fracasso, a culpada dificuldade do aluno e as famílias acabam retribuindo esse fracasso pra escola e para os professores, diretamente para os professores e essa intervenção foi muito boa porque na verdade deu para tirar, quebrar um pouco esse mito de que a dificuldade na aprendizagem é só por conta do professor mas o professor também tem uma parcela sim na metodologia, com relação a metodologia, com relação ao trabalho dele e muitos alunos acabam sendo, se distanciando, porque eles vem de uma cultura diferente um espaço social diferente e na escola é um lugar onde todos são tratados da mesma maneira e aquelas crianças que já vem com dificuldade de casa, na sua escolarização isso fica mais nítido na escola. Então esse trabalho veio bastante sim a auxiliar os professores nisso, porque não bastava só culpar a família ou os professores a gente pensava, e precisava pensar em estratégias para conseguir atender a todos os alunos esse é o principal objetivo da escola, atender todos os alunos.

#### **24- Como você avalia o processo?**

Foi como um parto, no início ele foi construído com muita dor porque houve bastante resistência, houve bastante resistência dos professores houve bastante ... então a princípio foi esse processo um parto mesmo muita dificuldade na aceitação dos professores, os professores se sentiam vigiados com o grupo dentro da escola, então a princípio foi assim bastante difícil até a gente convencer com o trabalho que o objetivo era realmente auxiliar tanto os professores quanto os alunos. Então esse projeto foi avaliado como super produtivo mas a princípio teve bastante dor sim, nós tivemos bastante dificuldade no princípio.

#### **25- Comente sobre os temas abordados nos encontros**

A cada tema abordado a princípio por exemplo quando foi apresentado o tema do fracasso escolar também eu vi que eles estavam bem armados porque eles esperavam que o fracasso escolar naquele momento fosse atribuído à escola e aos professores e não e a gente acabou discutindo o conjunto de atitudes no conjunto que não estava adequado pra que todos os alunos pudessem desenvolver na questão da aprendizagem e aí isso foi bacana porque foi feito

esse trabalho e um trabalho bem produtivo e a gente percebeu que com o desenvolver do tempo e do projeto os professores acabaram entrando no projeto mesmo e eles acabaram se soltando com perguntas e muitas vezes eles acabavam tendo um bate papo onde os professores participavam, criticavam ,sugeriam , e isso foi muito bacana.

#### **26- Comente sobre a metodologia utilizada nos encontros**

É nós percebemos assim que quando era um filme , quando era uma coisa mais pro texto , todos eles participavam, assim tinham muita facilidade mas quando tinham que relatar alguma coisa e escrever eles se fechavam mais porque as idéias eram colocadas no papel e aí sim vinha a dificuldade do professor de colocar no papel ter que assinar ele vai colocar a dificuldade dele então a gente percebia o professor muito vulnerável dentro de todo esse processo e a gente percebia sim a dificuldade que eles tinham toda vez que se pedia pra colocar no papel essa dificuldade nós não percebemos no trabalho em grupo quando era um grupo de professores se reunia pra discutir um determinado tema não, saía muito bacana os professores ficavam mais à vontade com seus pares onde eles podiam colocar, criticar mais com o grupo, ele sozinho se sentia muito frágil pra colocar as idéias dele no papel .

#### **27- Quais foram as contribuições para você do trabalho realizado?**

Bom as contribuições a gente não tem nem que discutir muito nós percebemos os alunos muito mais soltos, os alunos muito mais participativos, os alunos muito mais motivados percebemos que alguns professores começaram até pensar olha essa questão não dá certo porque que os alunos vem com dificuldade lá desde o primeiro ano nós precisamos pensar então foi um momento que os professores puderam refletir porque que os alunos tinham dificuldade e Por exemplo porque que esses alunos se saíam muito bem no desenho porque que esses alunos se saíam muito bem na hora da educação física então deu para os professores se questionarem mesmo o que é que tem de errado com nosso trabalho o que é nós precisamos mudar o que é que nós precisamos fazer para melhorar a aprendizagem inclusive a motivação desses alunos e a gente percebeu que os professores dos alunos do 3º anos alunos com dificuldades na aprendizagem eles já diziam no início do ano que eles eram fracos que eles não sabiam ler e escrever e no decorrer deste projeto a gente percebeu que os alunos procuravam e olham eu sei ler, você já sabia que eu sei ler? Então a autoestima desses alunos mudou muito para melhor.

#### **28- Quais resultados foram atingidos?**

Os resultados foram atingidos sim, é a questão dos alunos serem alfabetizados a autoestima destes alunos os primeiros alunos que a gente conseguiu tirar desta sala com dificuldades e colocar em outra sala uma sala mais avançada é a alegria que os alunos tinham ou alegria e satisfação que eles tinham em aprender ler e escrever cada vez que eles me procuravam e falavam assim, diretora eu já sei ler e escrever a gente via a satisfação no olhar nessas crianças e isso é muito gratificante isso não tinha preço quando eles me procuravam e falavam você já sabia que eu sei ler então as crianças estavam sim bem inseridas e muito motivadas a gente percebia isso no dia a dia.

### **29- Cite 03 pontos positivos do processo de intervenção com os professores da escola.**

Três pontos positivos: Um dos pontos positivos eu acho que foi a auto avaliação desses professores eles puderam auto avaliar o trabalho deles como é que era esse trabalho que precisava ser mudado nesse trabalho é outro ponto positivo também foi a interação com o grupo, porque o aluno que tá no primeiro ano pode não ser desse professor mas no ano que vem ele vai ser então houve uma interação com objetivo de caminhar todos juntos pra que esses alunos não tivessem dificuldade e um professor precisava se juntar ao outro mesmo pra ver a dificuldade que não era dele naquele momento mas que no ano seguinte poderia ser então esse também foi um dos pontos bacanas e o outro ponto também que nós sentimos o grupo todo bem mais engajado o grupo todo bem mais participativo as HTPCS elas eram bem mais estruturadas isso dava um suporte muito legal e uma segurança as HTPCs elas eram estruturadas com começo, meio e fim e temas que eram pertinentes mesmo a escola, a esse cuidado do professor com o aluno com dificuldade com esse sucesso do professor e inserir o professor nesse processo de aprendizagem dos alunos.

### **30- Cite 03 pontos negativos do processo de intervenção com os professores da escola.**

Bom, pontos negativos... eu vejo que foi a dificuldade no início do projeto é eu diria até assim, uma rejeição desse projeto é por insegurança dos professores mesmo por se sentirem ameaçados no sentido de terem o trabalho pedagógico criticado eu senti essa dificuldade esse foi uma das nossas preocupações eles estavam bem sensíveis a esse projeto porque eles se sentiam bem vigiados eles achavam que já sabiam trabalhar e que não precisariam de intervenção nenhuma. Esse foi um dos pontos que eu vi como negativo. Um outro ponto negativo eu vejo não como negativo ... mas eu acho assim a própria insegurança da própria professora da sala de aula, que eu senti isso eu vi esse como negativo e de repente todo esse processo ele poderia ter tido resultado bem melhor se o professor não fosse tão inseguro

embora a gente tentasse dar todo esse suporte pra esse professor mas eu senti assim que no início ela estava bem insegura então até em dar os passos é conforme as nossas orientações eu sentia ela bastante insegura inclusive com relação aos alunos a todo esse projeto , aos conteúdos trabalhados de acordo série ano eu fiquei bastante assim preocupada e vi isso como negativo mas não da equipe mas do trabalho da escola mesmo de conscientizar esse professor quanto ao papel dele eu senti bastante dificuldade .

**Os resultados...**Eu posso dizer que grande parte dos resultados foram atingidos sim, nós tivemos muitos alunos que foram alfabetizados , muitos alunos que tiveram que se sentiram respeitados dentro de todo processo de aprendizagem , respeitados dentro das suas dificuldades e aí dentro dessas dificuldades , uma vez já elencadas e destacadas e conhecidas , nós podemos partir daí para um novo , um novo aprendizado então eu acho que houve sim, esses alunos ficaram mais seguros para eles poderem avançar dentro do ensino e aprendizagem eu vejo isso como resultado bacana.

A segurança desses alunos, a firmeza desses alunos em estar conseguindo escrever coisa que muitas já sabiam mas acabavam não fazendo porque tinham receio , eles eram muito inseguros, vejo isso como bacana, um resultado atingido sim. É vejo também como resultado atingido a questão da participação nos últimos encontros dos professores, as perguntas que surgiam todas as dinâmicas nas HTPCs éisso foi muito bacana então foi atingido , o grupo pode perceber que juntos poderiam caminhar melhor e o novo a idéia do novo né, que chegou e elas tinham receio e por fim, que elas acabaram baixando a guarda e dizendo olha vai dar pra trabalhar legal.

Pontos positivos já foi... **Pontos negativos** ...é questão da insegurança mesmo com os professores, a questão da negativa de trabalho no coletivo porque os professores queriam fazer HTPC somente e ir embora e não queriam nada muito estruturado porque a preocupação dos professores na HTPC é preparar aula, preparar aula, corrigir prova, preencher caderneta, e ali era um momento do que não dava para fazer isso as pessoas tinham que se dedicar ao estudo , a gente tinha que estudar e discussão, debater os assuntos em grupo e apresentar o problema dos alunos com a dificuldade na aprendizagem ou aqueles alunos que mereciam um melhor olhar e aí o grupo acabou entrando nessa de poder falar sobre a dificuldade de cada aluno.

### **31- Como você avalia a sua participação no processo?**

A minha participação eu senti que dentro do que eu pude fazer eu tentei me envolver e me empenhar sim, exceto em algumas reuniões que acabava chocando da secretaria de educação com o dia das HTPCS, do dia da reunião eu me coloquei sempre disponível inclusive aos professores e principalmente nesse início mais tumultuado eu achei que teve uma boa participação minha eu me senti participante do projeto eu não me sentia como um ser a parte, alheio ou que alguém ia se envolver no processo de dentro da sala de aula dentro da escola, eu me sentia um participante do projeto assim como tivesse que fazer parte acompanhar esse processo acompanhar esses alunos de perto, acompanhar essas famílias de perto, também porque eu lembro que até na época teve até denúncia a eu não sabia que meu aluno, meu filho ta com dificuldade vou ligar na secretaria eu não sabia disso então é esse início também foi tumultuado também com as famílias também até as famílias acreditarem no trabalho e começarem a ver os resultados colher os frutos mesmo desse trabalho . Então eu me sentia que tive uma participação ativa nesse processo.

#### **10 - Como você avalia a participação dos seus colegas professores no processo?**

A participação dos colegas e professores...A princípio foi, é... volto a falar, a princípio eles não queriam não, mas depois eles se interaram e acabaram voluntariamente, é mesmo sem perceber eles estavam inseridos naquele processo com discussão , embora não estivessem bem armados mas depois nós conseguimos fazer que eles desarmassem e conseguissem se envolver nesse processo todo é e quem ganhou muito com isso foi principalmente os alunos.

#### **11- Cite 02 contribuições do processo de intervenção para a sua prática na escola.**

Contribuição primeiro que cada aluno, esse olhar nosso é diferenciado, porque cada aluno, ele é único, nós não podemos pensar o aluno como um todo da escola cada aluno quando ele vem pra escola ele já trás o seu conhecimento ele já trás é que muitas vezes a gente acaba ignorando isso, o professor acaba ignorando, o diretor acaba ignorando por que? Porque a gente acaba tratando ali todos os alunos como se eles tivessem em pé de igualdade inclusive o nosso vocabulário o nosso linguajar que muitas vezes acaba sendo distante da realidade de nossos alunos e isso foi importante para gente parar e pensar e refletir, por exemplo as crianças quando tinham dificuldade de aprendizagem e aí a contribuição na participação que eu vejo é essa.

#### **12- Cite 03 motivos para a continuidade do processo de intervenção com os professores.**

Um dos motivos é a questão da participação e o envolvimento dos professores o crescimento profissional mesmo a motivação pra esses alunos eu acho que aquele olhar pra aquele aluno dentro da sua dificuldade dentro do seu patamar de dificuldade de dentro da atividades dentro do social dentro de estar se reconhecendo como aluno, como criança que a gente percebia assim que tinha criança que no início do ano tinha dificuldade em falar a dificuldade dessa criança era tão grande que ficou tão discrepante em relação a outras crianças tinha dificuldade em expor, em falar que isso acabou sendo sanado no decorrer do projeto e o outro motivo também a interação de todos os professores da escola porque aquele aluno com dificuldade aquele aluno que vem com dificuldade uma hora ou não ele vai passar acabar passando na mão ele vai passar por todos os professores então o que é necessário?

A escola manterem trabalho coletivo pra tentar sanar as dificuldades desses alunos o quanto antes melhor pra não deixar chegar esses alunos no quinto ano com dificuldades na aprendizagem no quinto ano que não estejam alfabetizados então acho que escola toda pode parar e teve esse olhar por que os nossos alunos estão chegando no terceiro ano sem serem alfabetizados? Quais as estratégias que nós podemos usar? E isso foi muito levantado dentro das discussões dentro das HTPCs dentro das leituras que nós também precisamos ter um olhar diferenciado para esse aluno .

## **PARTE 02 - SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO DO GEIPEE COM OS ALUNOS DO 3o. ANO, RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:**

### **13- Como você avalia o trabalho desenvolvido com os alunos do 3o. ano da escola?**

A intervenção com os alunos do 3º ano...Eu sempre fui apaixonada pelo trabalho, falo que eu sou até suspeita em falar porque, porque era o dia que eu percebia que as crianças vinham com mais satisfação na escola porque se o aluno não gosta da escola o aluno não gosta do professor o aluno não gosta do espaço que ele está alguma coisa alguma coisa ta errada porque a escola precisa ser prazerosa o aluno precisa falar o aluno precisa demonstrar alegria e eu percebia que nesse dia o dia quando que o pessoal do GEIPEE chegava era o dia mais feliz pras crianças essas intervenções agradavam os alunos eles ficavam felizes e com essa felicidade eles podiam é eles percebiam que eles eram iguais a todos os alunos porque até



então eles se sentiam diferentes que eram alunos com dificuldade e eles sabiam que eles eram diferentes eles se percebiam como diferentes coisa que não através do desenho através das atividades físicas e através das atividades desenvolvidas em sala de aula mesmo eu percebi que a autoestima deles melhorou muito e isso foi muito bacana é uma sala assim, que não tinha como a gente não se apaixonar por aqueles alunos.

#### **14- Quais as dificuldades do 3o. ano quando do início do processo de intervenção?**

As dificuldades eu acabei já falando, eram alunos desmotivados, nós tínhamos lá um aluno que ele dormia o tempo inteiro em sala de aula, era assim até uma fuga, porque ele não sabia fazer nada ele acabava dormindo e a gente perguntava alunos que tinham dificuldade na linguagem oral até pra se expressar é alunos que muitos deles se negavam fazer qualquer tipo de atividade eles se mantinham com o caderno fechado, por exemplo o A. , ele se mantinha com o caderno fechado porque ele se negava fazer toda e qualquer tipo de atividade e isso deixava a gente bastante preocupado e com a chegada de todo esse trabalho de todo esse projeto foi muito bacana a gente percebia dia a dia aqueles alunos mais soltos tanto nas atividades quanto na vida mesmo pra perguntar pra mim de um aluno que chegou igual o K. que o K. não parava em sala de aula era o tempo inteiro o caderno dele fechado e cutucando um cutucando outro então nós passamos e se a gente pegasse o ano de 2015 a vó não agüentava ir pra escola de tanta reclamação que a gente tinha e o que aconteceu em 2016, os professores falavam nossa a gente nem ouve mais falar do K. então isso é bacana porque a gente pôde perceber essa relação do projeto com os alunos isso auxiliou os alunos essa questão da segurança de participação inclusive do envolvimento com as atividades em sala de aula isso foi muito bom.

#### **15- Quais resultados foram atingidos após o processo de intervenção com o 3o. ano?**

Sim, naquele momento daquele ano sim, eu não sei agora porque eu acabei deixando a escola mas naquele momento sim muitos alunos nossos objetivos era assim que os alunos resgassem a autoestima que eles voltassem e se reinserissem no processo de aprendizagem então pra muito pra maioria eu diria que todos a gente percebeu que houve um envolvimento desses alunos e eles reiniciaram eles se sentiram motivados a entrar novamente no processo de aprendizagem coisa que eles já tinham deixado de lado é o ideal seria eu não sei ou um acompanhamento com esses alunos pra que a gente pudesse ter esse retorno é depois porque foi um ano um ano que a gente teve excelente resultado e aí minha preocupação pensava

assim, será que esses alunos continuarão assim no ano que vem ? participativos é e outra , se a escola pegasse um professor novo que essa é a grande preocupação nossa enquanto educador, a mudança de professores , a preocupação é e essa e se de repente é um professor novo que não conhece esse processo , o que essas crianças passaram como foi a vivência desses alunos, o que eles tiveram na história mesmo desse terceiro ano , desse investimento eu costumo dizer que esse projeto foi um investimento na criança, um investimento na aprendizagem, e se o professor não tiver muito claro isso, esses alunos acabarão se perdendo novamente eles acabarão sendo deixados de lado essa sempre foi a minha preocupação porque se a gente só trabalhar com aluno que sabe é muito tranquilo, eu costumo dizer assim, que na verdade esse aluno não precisa nem de professor , ele consegue caminhar sozinho a intervenção bacana é feita quando o aluno tem dificuldade e que o professor se sente desafiado a sanar essa dificuldade a verdade esse desafio é um desafio o professor conseguir atender esse aluno com dificuldade fazer com que aquele aluno cresça, desenvolva que aquele aluno tenha sucesso na escola, essa é a palavra , sucesso é...

#### **16- O que você percebeu de mudanças nos alunos do 3o. ano?**

Sim, eu vimuita mudança, na questão da autoestima, inclusive na questão da vestimenta dos alunos, que eram alunos que muitas vezes iam com uma roupa e voltavam com a mesma roupa no outro dia, então a gente percebeu assim que a aparência desses alunos, eles estavam feliz, sorriam, outra coisa que eu percebi muito , que eram uns alunos que até no ano anterior, de 2015, eles brigavam muito eles se agrediam e nesse ano, a gente percebeu que não e era uma sala que um acabava defendendo o outro é isso chamou muito a atenção porque eles se viam enquanto aluno e eles acabavam não se agredindo, isso deu uma certa tranquilidade para o professor pra poder avançar assim na questão da aprendizagem com esses alunos isso foi muito bacana.

#### **17- O que você achou da metodologia utilizada nos encontros?**

A metodologia nos encontros, eu já coloquei lá em cima que, metodologia muito bacana, no momento ao atendimento aos professores e no momento ao atendimento aos alunos também, porque ali muitos alunos a gente conseguiu entender de perto porque o porque da dificuldade desses alunos e o professor pôde também ter um novo olhar pra esses alunos com dificuldades é porque o que a gente percebe que no dia a dia, é tão corrido na sala de aula para o professor que ele simplesmente elenca os alunos bons, alunos bons , aluno mais ou menos médio e o aluno com dificuldade e aí o que que acontece esses alunos eles são

como se recebesse o rótulo, você é bom, você não é, você não consegue fazer nada e a gente percebia isso nesses alunos e deixava assim a gente bastante intrigadas , por que esses alunos demonstram ainda essa dificuldade e a metodologia usada ela veio ao encontro desses alunos com dificuldade , motivando o professor, esses encontros, essas palestras, e os filmes que foram usados a gente começou parar pra pensar nossa olha, a gente teve um olhar voltado para esse aluno , será que isso não acontece com nosso aluno? A gente também não precisa mudar o nosso comportamento, o nosso atendimento o nosso a nossa metodologia para atender esse aluno? Então isso foi bacana a metodologia foi assim, muito, muito, bacana.

### **18- Cite 02 contribuições do processo de intervenção com os alunos para a prática pedagógica da professora Márcia.**

A contribuição no processo na prática pedagógica da professora M. com os alunos , foi muito bacana inclusive para ela poder perceber que quantas vezes a gente ouvia ela dizer assim percebi que eu não sei nada foi aí que até pedi para o orientador desse um auxílio mais de perto para ela para que ela pudesse sentar e planejar de acordo com a dificuldade dos alunos que não fosse focado apenas na alfabetização porque qual que é a grande preocupação do professor?

É que os alunos sejam alfabetizados e aí o professor acaba é não é desistindo mas ele acaba focando isso e não faz e não tem a preocupação nas outras áreas, por exemplo, se o aluno tem dificuldade na alfabetização poxa o aluno tem sucesso na questão da educação física ele tem sucesso em educação artística, ele tem sucesso oral e isso não era visto, era visto apenas a questão da alfabetização então esses alunos ficavam se sentindo fracassados por que ? porque o único ponto da escola era a alfabetização, a única preocupação do professor era a alfabetização aí eu acredito até que isso fosse inconsciente o professor reforçava todos os dias você não tem capacidade para aprender, você não sabe fazer nada, esse era o sentimento de nossos alunos no início do ano , que eles não sabiam fazer nada e aí quando eles conseguiram perceber que eles sabiam pular corda, que eles sabiam fazer um auto retrato, que eles sabiam se expressar através do desenho, que eles conseguiam somar, utilizando por exemplo é não convencional mas que eles conseguiam fazer o cálculo mental não importa como eles chegassem ao resultado , mas muitos professores eles acabam querendo coisas mecânicas aí a gente acaba destruindo aquilo que o aluno conhece e aí colocando esse rótulo no aluno, você não conhece, é isso deixa assim a gente bastante triste com esse ponto.

**19- Cite 03 motivos para a continuidade do processo de intervenção com os alunos da escola.**

Eu já falei que é a questão do acompanhamento desses alunos ou de outros que isso já poderia ter resolvido no início da aprendizagem, eu costumo dizer que também pro professor é aprendizagem para o aluno e aprendizagem para o professor.

Quando nós professores conseguirem aprender que eles ensinam e que eles aprendem a como ensinar, é que eles precisam aprender ensinar eu acho que esse é o grande foco da educação, eu preciso aprender como eu ensino o aluno , porque o aluno que é bom já sabe mas eu preciso aprender a ensinar o aluno com dificuldade então quando o professor tiver falado que também preciso aprender eu acho que ele vai fazer uma educação bem melhor e mais satisfatória porque a gente não pode desprezar o conhecimento que esse aluno tem, as habilidades que esse aluno tem e isso a gente acaba focando também na alfabetização ou em determinada uma das disciplinas , porque até o terceiro ano é cobrado muito a questão da alfabetização e aí depois do terceiro ano é muito focado na questão da língua portuguesa e matemática, como se o aluno fosse só isso , não é tratado como um conjunto , ele é tratado nessas questões da alfabetização , língua portuguesa e matemática e eu acho que até assim nesta questão das provas do governo isso vem a reforçar muito, essa prova Brasil, o Saesp, vem reforçar muito tudo isso que ta a questão da escola conteudista mesmo, que só o que interessa é o conteúdo e a gente acaba esquecendo que o aluno ele é global, e a gente foca, principalmente nas dificuldades dele.

**TRANSCRIÇÃO ENREVISTA COM A PROFESSORA DA SALA DE AULA 3º ANO**

**Parte I – SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO DO GEIPEE COM OS PROFESSORES, RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:**

**27- Comente o que você achou dos encontros de intervenção com os professores da escola.**

Eu achei bastante importante, acrescentou bastante pro conhecimento dos professores em relação a prática em sala de aula realidade dos alunos, acrescentou no meu ponto de vista, acrescentou bastante, trouxe bastante conhecimento pra gente.

**28- Como você avalia o processo?**

Importante, foi bem interessante, tanto pros professores quanto pros alunos o resultado né, todo o decorrer do processo o que a gente ia observando então foi bem interessante mesmo, o resultado é positivo, eu avalio como importante , foi importante pras crianças.

**29- Comente sobre os temas abordados nos encontros.**

Sim , foram pertinentes, bem interessantes é voltado a realidade dos alunos, eu achei bem interessante.

**30- Comente sobre a metodologia utilizada nos encontros.**

Foi atrativo, havia bastante diálogo, assistimos filmes, foi bem interessante.

**31- Quais foram as contribuições para você do trabalho realizado ?**

Só veio acrescentar, naquele conhecimento que a gente já possuía, a gente nunca sabe tudo, né então, só veio acrescentar no conhecimento, na aprendizagem, nos alunos, na maneira como você vai aplicar o seu trabalho em sala de aula, foi bem assim importante, viu.

**32- Quais resultados foram atingidos?**

Então foram aplicados o que a gente aprendia nas reuniões, e a gente levava pra sala de aula, aplicava com os alunos, e a gente via assim, que havia resultados, né, eles gostavam da maneira que a aula era aplicada, de forma bem atrativa , que chamassem atenção deles, e houve resultados bons né? , eles a interação deles melhoraram ,né, as dificuldades que eles tinham com o estudo, com a escrita, foi bem interessante.

**33- Cite 03 pontos positivos do processo de intervenção com os professores da escola.**

Eu acho que trouxe uma motivação né, pro trabalho em equipe foi feito, todos se envolveram, então foi bem assim, positivo o resultado.

**34- Cite 03 pontos negativos do processo de intervenção com os professores da escola.**

Eu não sei dizer o que foi de negativo, pra mim foi bom, eu avalio como bom todo o processo.

**35- Como você avalia a sua participação no processo?**

É, a gente tenta assim, é se empenhar ao máximo, né? Tenta aprender cada vez mais, pra poder estar aplicando ali, é no seu trabalho, melhorando a cada dia.

**36- Como você avalia a participação dos seus colegas professores no processo?**

A participação dos meus colegas também, todos se envolveram, todos participaram, é houve trabalho de equipe, foi bem gostoso. Foi desenvolvido de uma forma, bem, é bem prazerosa, todos se envolveram, todos, um ajudava o outro, e as discussões eram bem bacana mesmo, e tudo voltava ali, para o que agente precisava, realidade do professor, a necessidade do aluno também.

**37- Cite 02 contribuições do processo de intervenção para a sua prática na escola.**

Sim, trouxe conhecimento, que acho muito importante, a parte teórica, e agente levava pra prática. E no aprendizado e conhecimento, a amizade também que a gente né? O grupo se envolvia bastante, então foi bem bacana mesmo.

**38- Cite 03 motivos para a continuidade do processo de intervenção com os professores.**

Eu acho importante pra acrescentar pras crianças, pros professores, né? Capacitando, é o duro que pede três, rrsrs..é...eu sou bem sucinta sim, nas minhas respostas. Bom, pro crescimento profissional, pro conhecimento, capacitação, a interação com os colegas, com grupo, rrsrs.

**Parte II – SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO DO GEIPEE COM OS ALUNOS DO 3o. ANO, RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:**

**39- Quais eram as dificuldades dos alunos do 3º ano antes do processo de intervenção?**

No início eles tinham bastante dificuldade, tanto na leitura e na escrita, quanto na interação, assim muita dificuldade para interagirem entre eles, nas brincadeiras, bastante timidez, então as dificuldades eram essas.

**40- Quais foram as dificuldades encontradas pelos alunos do 3o. ano no início do processo de intervenção?**

Essa acho que já é a resposta da pergunta anterior, a dificuldade na leitura, escrita, aprendizagem, e no modo deles interagir, eles tinham muita dificuldade em interagir, entre eles, na hora de brincar, na sala de aula, na hora de olhar um pro outro, muita timidez, tinha um que era muito tímido, o K. se escondia embaixo da toca, da blusa, é outros mais agitados, então assim um pouco de dificuldade.

**41- Comente o que você achou do processo de intervenção com os alunos do 3o. ano.**

Foi importante, houve um resultado bem bacana.

**42- Cite 03 pontos positivos do processo de intervenção com os alunos do 3o. ano.**

Eu sei que melhorou bastante, tanto a interação entre eles, quanto a leitura e escrita, aprendizagem, com isso já valeu tudo. Rsrtrs

**43- Cite 03 pontos negativos do processo de intervenção com os alunos do 3o. ano.**

Eu não vejo ponto negativo, pra mim foi tudo positivo.

**44- Comente sobre a metodologia utilizada nas intervenções com os alunos.**

Foi bem interessante, bem atrativa, era uma aula divertida, eles aprendiam brincando, massinha, finalizaram com teatro, bem bacana, houve várias reuniões, houve várias brincadeiras ali com a sala toda.

**45- Cite 03 avanços que você percebeu no comportamento dos alunos.**

Eles melhoraram a leitura e escrita, é a interação, aquelas timidez, perderam um pouco da timidez, começaram a participar mais da aula, se envolveram mais nas brincadeiras, nas atividades em sala, foram esses os avanços percebidos com todos.

**46- Cite 03 avanços que você percebeu no rendimento escolar dos alunos.**

Eles cresceram né? Eram bem imaturos no início, eu achei que eles cresceram muito no final, nossa! Foi notório o crescimento deles, criatividade.

**47- Cite 03 avanços que você percebeu na leitura/escrita dos alunos.**

Melhorou leitura, escrita, eles passaram ter interesse em relação a leitura e escrita, perderam um pouco do medo, dificuldades, eles se sentiram importante, eu , eu percebia que eles se sentiam importantes, né em cada atividade, eles cresceram bastante.

**48- Cite outros avanços que você percebeu nos alunos.**

Meio que repete a outra... porque foi a leitura, escrita, interação, foi isso,

**49- Cite 03 falas (comentários) dos alunos sobre o processo de intervenção.**

Eles gostaram bastante, sempre comentavam, eles ficavam ansiosos pela aula e então eles perguntavam “*pro hoje vai ter?*”, *pro* , *tá demorando*, *eles não vão vir?*, eles gostavam muito , todo dia que tinha, eram as quinta, né? Toda quinta-feira a turma vinha, e eles ficavam ansiosos, e gerava vários comentários, né, *eles não vem ? tá demorando*, *ai pro eu gosto bastante das aulas, é bem divertido*, foram essas falas.

**50- Explique como as intervenções te auxiliaram como professora.**

Trouxe bastante conhecimento, como eu já disse, foi uma capacitação, e é o conhecimento que a gente leva para toda vida, a gente vai levar e vai realizando ali, na sala de aula com os alunos é tenta ali, tentando arrumar, fazer o melhor, o máximo que a gente pode, trabalhando ali a realidade dos alunos, a dificuldade de cada um, então é o conhecimento que a gente traz para a vida, é pra vida.

**51- Explique como as intervenções auxiliaram na sua prática pedagógica.**

Também, eu achei interessante, a maneira que foi aplicada as brincadeiras, as dinâmicas, achei bem interessante, bem atrativo para eles.

**52- Explique como o processo de intervenção contribuiu para o desenvolvimento dos alunos do 3o. ano.**

Então aqui, contribuiu bastante para o desenvolvimento deles, eu acho que foi muito interessante, que vai ficar assim, é...pra sempre, dificilmente eles vão esquecer o que foi trabalhado ali, né e depois, finalizou com o teatro e aí, eu fiquei surpresa né, com o teatro , eu nem imaginava, eles elaboraram tudo, eles foram o protagonista da história, né, eles criaram , então eu fiquei assim, nossa!

Eles criaram, surpreendeu, realmente, a maneira como eles apresentaram, então, perderam aquela, a timidez que tinham, aquele medo, que muitos tinham , então foi bem interessante porque cada um criou seu personagem, a história foi construída assim, de forma coletiva, todos juntos ali, então foi muito bacana, eu creio que contribuiu muito , vão levar isso para vida toda, né, essa aprendizagem, esse conhecimento, tudo que eles



fizeram, até hoje eu encontro aluno, os alunos , alguns, já encontrei na rua, né, e eles comentam rrsrs, eles querem de novo, uma sala de aula como aquela, eles falam *pro, esse ano não está como ano passado, né, eu queria uma sala igual aquela* , então, eles se sentiam importante, era uma sala assim, bem muito especial mesmo, era a menina dos nossos olhos né, então até hoje eu encontro alguns alunos que sentem falta disso, e eu creio que eles vão guardar .

**53- Você acha que essa intervenção ajudou na melhora da autoestima deles?**

Muito, eu acho que sim, ajudou muito , é muitos não acreditavam que eles podiam, que conseguiam, eles tinham sim medo , havia essa dificuldade também .

**54- Você teve algum retorno de algum familiar sobre o processo de intervenção, houve algum comentário?**

Teve pais que elogiaram o trabalho e falaram que o filho mudou, que em casa havia mais interesse pelas atividades, pelas tarefas, então houve sim, elogios por parte dos pais, em relação a aprendizagem dos filhos naquele ano.

**55- Você gostaria de acrescentar algo?**

Eu achei que tudo foi importante, foi um crescimento profissional, foi um crescimento que a gente leva pra vida, só veio a acrescentar, foi trabalhado tudo que a gente aprendeu nas reuniões, a gente levava pra sala, e a gente trocava idéias nasreuniões, o que achava legal, então foi bem interessante , então, é, foi bem importante, tanto pro profissional, quanto pros alunos, e pra eles, foi muito bom, se sentiram assim, a maneira como foi aplicado as aulas, e eles se sentiam importantes, a cada atividade finalizando com o teatro, a palavra assim que fecha é que **eles se tornaram protagonistas de sua própria história então isso pra mim , nossa, foi muito importante mesmo, contribuiu bastante pra gente, profissional, como pro aluno.**

**TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA COM ORIENTADORA PEDAGÓGICA DA ESCOLA**

PARTE 01 - SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO DO GEIPEE COM OS PROFESSORES DA ESCOLA, RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:

**1- Comente o que você achou dos encontros de intervenção com os professores da escola.**

Bom , eu achei interessante , por que a escola foi lembrada no processo de intervenção, achei importante nesse sentido, que é uma escola de periferia, com alguns problemas e lembraram da escola, pensaram na escola para esse processo de intervenção.

**2-Como você avalia, o processo realizado?**

Eu avalio de forma positiva, porque dali saíram alguns frutos né, pensamentos, criticas, pessoas discutindo sobre a própria pratica né, e pessoas querendo estudar mais, se aprofundar mais no tema para poder melhorar sua pratica e transformar em melhoria para a criança, em pratica na sala de aula para a criança.

**1- Comente sobre os temas abordados nos encontros. O que você achou desses temas?**

Eu achei que foram temas pertinentes, temas importantes, temas que a gente precisava refletir mais, todos os temas eu gostei, até porque foram temas que foram temas escolhidos pela própria equipe, então foi produtivo, por conta disso.

**2- Comente sobre a metodologia utilizada nos encontros.**

Foram metodologias diversificadas, teve explanação estudo de texto teve filme teve várias formas diferentes, teve encontros,teve professores visitante, eu achei interessante porque diversificou bastante a metodologia.

**3- Quais foram as contribuições para você do trabalho realizado?**

No meu trabalho? , no meu trabalho foi pensar na minha parte como orientadora da escola, pra ta refletindo como a gente trabalhar essa questão, a criança com dificuldade, e a gente pensar também, num trabalho diferenciado para elas.

**4- Quais foram os resultados atingidos?**

Na escola o que eu vejo de mais importante foi as crianças da escola, que fizeram parte desse projeto tiveram a auto estima um pouco mais elevada, crianças que estava bem inseguras elas avançaram na sua aprendizagem, tiveram uma chance a mais de aprender, para mim o resultado, é que ficou bem claro foram as crianças que a gente achava que não iam aprender, que não iriam ser alfabetizadas, que estão avançando.

**5- Cite três pontos positivos do processo de intervenção com os professores da escola.**

Bom ponto positivo foi pensar numa formação em HTPC, é ...foi trazer temas que saíram da escolha dos próprios professores e outro ponto positivo que eu achei foi pensar na escola mesmo, uma escola que é tão marginalizada, tão esquecida, pensar na escola em si.

**6- Agora três pontos negativos do processo de intervenção com os professores da escola.**

Acho que a não continuidade do projeto a forma com que foi passada, gerou algumas confusões ai fica um ponto negativo, porque aquilo que os professores tinham em mente é que iria trabalhar com todas as crianças e não uma sala só, a forma com que foi passado também que as crianças teriam atendimento na escola, gerou assim uma confusão, um malentendimento, ai acho que os professores acabaram tendo uma idéia errada e ai não quiseram continuar, acho que um ponto negativo só foi esse , o projeto teve que parar.

**7- Como você avalia sua participação no processo?**

Eu acho que a minha participação eu vejo como positiva, porque tudo que estava ao meu alcance eu fiz, eu sempre estava acompanhando, sempre que possível eu perguntava, conversava com a professora, que ela precisava como estava, e como formadora abri espaço na HTPC, que eu acho que é isso que o orientador tem de fazer, abrir espaço pra novas idéias e não se fechar ao conhecimento, eu avalio de forma positiva.

**8- Como você avalia a participação dos seus colegas professores no processo?**

Eu acredito que poderia , ter refletido melhor, eles poderiam ter refletido melhor, não desistir no primeiro obstáculo, no primeiro desafio, assim, no primeiro problema, eu acho que desistiram muito fácil, um ponto negativo é que as vezes a gente ouve e a democracia as vezes é isso você tem de atender a um resultado que você não gosta mas você tem de acatar, mas acho que poderia ter refletido melhor ter dado mais chance pro processo que ficaria melhor, ficaria muito bom.

**9- Cite duas contribuições do processo de intervenção para a sua pratica na escola.**

Eu acho que pra mim o que ficou de contribuição foi refletir mesmo sobre a minha pratica enquanto formadora, pensar nessas questões, e despertar o interesse pra que eu viesse pra pesquisa também, pesquisa na formação de professores, entender como se dá a processo de formação de professores nesse ambiente de escola nesse ambiente as vezes conturbado que é né, as vezes a gente encontra alguns entraves, então pra mim a contribuição foi essa.

**10- Cite três motivos para dar continuidade ao processo de intervenção com os professores.**

Acho a reflexão da teoria com a pratica, a gente refletir melhor nossa pratica e buscar os teóricos, o que os teóricos falam sobre isso era um motivo para continuidade é pensar na escola como um espaço pra universidade entrar e contribuir, né é um motivo também, a universidade tem de contribuir com aquela realidade e própria transformação daquela realidade você pegar alunos que estão a margem da sociedade e você pensar nessas crianças a fim de transformá-las para que elas possam tenham chances igual as outras.

**PARTE 02 - SOBRE O PROCESSO DE INTERVENÇÃO DO GEIPEE COM OS ALUNOS DO 3o. ANO, RESPONDA AS QUESTÕES ABAIXO:**

**11- Como você avalia o trabalho desenvolvido com os alunos do terceiro ano da escola?**

Acho que foi um trabalho muito bom foi, uma sala pensada, foi uma sala que, muitas pessoas podem achar que a gente classificou porque não sabiam, mas não foi esse o objetivo, foi uma sala pensada para que tivessem uma chance de melhor aprendizagem, ai eu acho que foi boa, o trabalho foi bom porque pensaram nas crianças.

**12- Quais as dificuldades do terceiro no início do processo de intervenção? Quais as dificuldades que essa sala apresentava?**

Eram crianças que não estavam alfabetizadas, então a gente tinha dois problemas, crianças que não estavam alfabetizadas e com isso muitas delas tinham problemas de indisciplina, então nessa sala o problema delas também foi, essas crianças com dificuldade na leitura e escrita e ainda algumas com a indisciplina.

**13- Quais os resultados foram atingidos após o processo de intervenção com o terceiro ano?**

O resultado foi que a maioria das crianças saíram alfabetizadas, minimamente alfabetizadas algumas estão conseguindo acompanhar o quarto ano e as que foram retidas, por que o conselho decidiu reter, elas foram estão conseguindo acompanhar a sala que elas estão.

**14- O que você percebeu de mudanças nos alunos do terceiro ano?**

De mudanças, foi o comportamento, crianças que não viam sentido na escola que passaram a ver, crianças que tinham problema com indisciplina elas ficaram mais centradas, e com isso tiveram avanços no aprendizado.

**15- O que você achou da metodologia usava nos encontros?**

Eu não acompanhei muito a metodologia pois eram de quinta-feira e de quinta-feira eu ia nas reuniões de orientação pedagógica , eu tinha minha formação, eu vi algumas vezes, eu achei interessante que as crianças participavam , mas eu não acompanhei muito bem as intervenções.

**16- Identifique 02 alunos do 3o. ano que você percebeu mudanças significativas e indique qual mudança ocorreu?**

Tem o K. o K.era uma criança que tinha muito problema de indisciplina, e conseqüentemente de aprendizagem, aí o K., nós percebemos que ele ficou mais centrado, que ele queria aprender, queria fazer a maioria das atividades e o P., o P. ele foi encaminhado ao Centrinho com suspeita de autismo, e a gente percebeu ao longo das intervenções que é, que ele precisava que alguém acreditasse nele , não que a escola não tenha feito isso , mas alguém de fora vir e dar seu conhecimento teórico , conhecimento que nós não temos, também transformar aquele menino, o K. e o P., foram duas crianças que nós percebemos mudanças muito radicais em termos de comportamento e até em termos de buscar o conhecimento.

**17- Cite 03 pontos positivos do processo de intervenção com os alunos do 3o. ano**

Como ponto positivo é... as crianças, elas sabiam que alguém estava pensando nelas , elas próprias falavam né, um outro ponto positivo que as crianças das outras séries não ficavam zombando , ninguém ficava falando, eu acho que isso é um ponto positivo também e ... pensar em uma atividade diferenciada pras essas crianças, né, que a escola não podia oferecer, então assim, um conteúdo, uma forma diferente de passar algumas questões né, e levar essas crianças a pensarem sobre si e sobre os outros ao seu redor.

**18- Cite 03 pontos negativos do processo de intervenção com os alunos do 3o. ano**

Eu não vejo ponto negativo, eu não posso falar porque eu não vejo ponto negativo.

**19- Como você avalia a participação da profa. M. no processo de intervenção junto aos alunos do 3o. ano?**

Eu acho que a M. foi uma boa professora, porém ela poderia ter se dedicado mais a sala, se dedicado mais a sua própria reflexão , se colocado como aquele professor que quando você vai colocar uma crítica ele acha que a gente ta botando defeitos. Acho que ela deveria ter

refletido melhor sobre isso. Nesse sentido, não que ela não tenha sido uma boa professora, mas poderia ter refletido melhor sobre sua prática.

**20- Cite 02 contribuições do processo de intervenção com os alunos para a prática pedagógica da professora Márcia.**

Duas contribuições, a primeira foi o próprio a intervenção, nas intervenções contribuíram para a professora pensasse e a segunda foi quando nós propusemos para ela um estudo individualizado de planejamento, de que ela poderia pensar a aula, mas aí acabou não dando certo, mas enquanto como contribuição, poderia. É isso, as próprias intervenções e depois esse atendimento individualizado, que depois acabou não se concretizando ...porque ela achou que a gente tava pegando muito no pé, e aí, a gente achou melhor parar o processo, pra que não ficasse essa impressão.

**21- Cite 03 motivos para a continuidade do processo de intervenção com os alunos da escola.**

A escola tem uma demanda, nós temos muitas crianças ainda que apresentam dificuldade de aprendizagem, e inclusive essas crianças que estão no terceiro e quarto ano agora, a gente recebe muita criança vindo de fora também, que poderia ter essa chance a intervenção mais, bem mais planejada pra ela, pensada pra ela, e a própria escola, eu acho que, um motivo é a escola contribuir com a universidade e vice-versa né? **Porque não é só universidade ir lá colher dados, é ir, fazer uma intervenção e as crianças que são beneficiadas com isso.**

**Excerto dos textos escritos pelas professoras – nomes fictícios**

**Professora Clarice, Informação escrita, 2016.**

Uma das reuniões que me ajudou a refletir e até abrir um debate em sala de aula foi sobre as meninas que eram presas dentro de casa que não entendiam o mundo, conversei com meus alunos sobre isso, que temos que buscar conhecimento e sermos abertos as informações porque tem tanta coisa neste mundo que não conhecemos. Citei um exemplo das rádios que tocam muito sertanejo e funk, que é o que estamos acostumados a escutar com que a mídia nos apresenta, mas há tanta música diferente neste mundo que precisamos buscar conhecê-las e assim também com nossas vidas buscando conhecimento. Ficou claro também a parte de como aprendemos, ou por estímulos, por interesses e assim por diante, as vezes o que é significativo pra mim, não é para o outro pois depende de nossas vivências.

**Professora Cora, Informação escrita, 2016.**

É um momento onde nós professores temos a oportunidade de expor nossas angústias, ouvir a opinião dos colegas e as orientações do grupo. É um momento onde todos os professores estão reunidos em busca de um objetivo comum. Muitas vezes nosso trabalho em sala de aula acaba ficando cansativo, não temos tempo para parar e refletir. Esses encontros possibilitaram essa parada para ouvirmos diversas opiniões e fazermos várias trocas, deixando assim nosso trabalho mais direcionado.

**Professora Alice, Informação escrita, 2016.**

De acordo com os temas oferecidos nas HTPCs, pude ter momentos de reflexão que unem a teoria com a prática dentro da sala de aula, na maioria das vezes. Embora algumas práticas não puderam ser aplicadas, foram motivos de reflexão para entender motivo pelo qual não pude concretizá-las em sala de aula neste ano letivo. Pois, nem tudo o que se estuda na faculdade, nem todos os temas, embora tenham sido planejados para enriquecer a formação do professor, se pode aplicar a uma determinada turma. Porém, talvez em um outro momento, em outro ano, com outra turma alguns conteúdos discutidos serão de grande valia.

**Professora Ligya, Informação escrita, 2016.**

O papel do professor é fundamental para a construção do conhecimento sendo assim: nosso dever utilizar todos os recursos necessários adquiridos através de estudo, pesquisa, formação inclusive ética, visando aprimorar conhecimentos com intuito de contribuir e ajudar as crianças olhar o mundo de uma forma mais crítica. Moldando, transformando e lapidando o indivíduo a ponto de colocar-se no lugar do outro entendendo a bagagem, cultura que cada ser carrega e suas respectivas dificuldades. Cabendo a nós professores importante papel neste processo, mudando a maneira de pensar e agindo com a razão, tudo muda e se transforma, isto não existe sem que tenha uma escola e um professor. Portanto, através dos argumentos acima citados, podemos dizer que todos estamos envolvidos nesse processo com finalidade de conquistas humanizadora com mudanças no meio onde vivem em um local com igualdade de oportunidades.

**Professora Cecília, informação escrita.**

De acordo com a teoria histórico-crítica, o conhecimento é capaz de mudar a vida das

pessoas e de transformar a sua realidade. Portanto, o professor deverá sempre ter em mente o questionamento: Que cidadão quero formar? Um sujeito que aceita pacificamente sua realidade ou que construa conhecimentos que lhe possibilite melhorar sua vida e a sociedade em que vive?

**Professora Ligya, informação escrita, 2016.**

Gostaria de parabenizar [...] por nos proporcionar esses momentos de aprendizado, ampliando horizontes, fazendo com que sentíssemos valorizadas e nos ajudando a descobrir o que fazer de melhor e, assim, fazê-lo cada vez melhor.

**Professora Alice, informação escrita, 2016.**

O importante é que esses momentos junto ao grupo (diretora, coordenadora, professoras, todo o pessoal da UNESP), vieram promover o repensar, a aprendizagem por meio de exemplos das nossas colegas, entre outros.

**Professora Cora, Informação escrita, 2016.**

[...] muitas vezes nosso trabalho em sala de aula acaba ficando cansativo, não temos tempo para parar e refletir. Esses encontros possibilitam essa parada para ouvirmos diversas opiniões e fazermos várias trocas deixando assim nosso trabalho mais direcionado. Os temas abordados são importantes apesar de aprendermos muita coisa na faculdade sobre esses temas mas, é bom refletirmos, ver que práticas e adequá-las em sala de aula.



