

Luciane Guisso

**DESAFIOS NO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO:
SENTIDOS ATRIBUÍDOS POR PROFESSORES DOS ANOS
INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial para à obtenção do grau de Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Mestrado, Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina.

Orientadora: Prof^a Dr^a Marivete Gesser

FLORIANÓPOLIS

2017

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Guisso, Luciane
Desafios no processo de escolarização: sentidos
atribuídos por professores dos anos iniciais do ensino
fundamental / Luciane Guisso ; orientadora, Marivete
Gesser - Florianópolis, SC, 2017.
172 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas. Programa
de Pós-Graduação em Psicologia.

Inclui referências

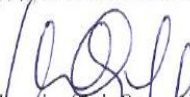
1. Psicologia. 2. Desafios no processo de escolarização.
3. Aprendizagem. 4. Professor. 5. Estudante. I. Gesser,
Marivete. II. Universidade Federal de Santa Catarina.
Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

Luciane Guisso

*Desafios no processo de escolarização: sentidos atribuídos por
professores dos anos iniciais do ensino fundamental*

Dissertação aprovada como requisito parcial à obtenção do grau de
Mestre em Psicologia, Programa de Pós-Graduação em Psicologia,
Centro de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de
Santa Catarina.

Florianópolis, 15 de Fevereiro de 2017.



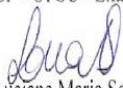
Dra. Carmen Leonitina Ojeda Ocampo Moré
(Coordenadora - PPGP/UFSC)



Dra. Marivete Gesser
(PPGP - UFSC - Orientadora)



Dra. Kátia Maheirie
(PPGP - UFSC - Examinadora)



Dra. Luciane Maria Schindwein
(PPGE - UFSC - Examinadora)



Dra. Carla Biancha Angelucci
(PPGE - USP - Examinadora)

Dra. Andrea Vieira Zanella
(PPGP - UFSC - Suplente)

*Dedico este trabalho aos meus pais
por todo o esforço realizado para que
eu estudasse e pudesse construir uma
nova história de vida.*

AGRADECIMENTOS

Primeiramente agradeço à Deus pela presença, força, energia que me guia diariamente e me faz persistir!

Agradeço a Nossa Senhora da Salete por me iluminar, proteger e me auxiliar no meu caminho cada vez mais coerente com meus sentimentos e desejos.

Aos seus pais, Idovino e Helena, que foram incansáveis em seus esforços para que eu estudasse e buscasse uma nova realidade profissional. Por toda a dedicação, apoio e força!

Aos meus irmãos, Leocir e Cidiane, que mesmo distante, são “presentes” em minha vida.

Às minhas amigas da terrinha: Franciele e Cinara. À Cinara grande fonte de inspiração, parceria dessa caminhada!

Ao meu nono, Avelino, grande exemplo de força, luta, coragem, determinação e vida.

À minha amiga Lisa (in memoriam) que de onde estiver, sei que ora e torce por mim!

Às minhas amigas que conquistei durante minha estadia em Florianópolis: Ana Carla, Meire Hellen, Taís, Lauren, Luana, Pry. Cada uma a sua maneira me ajuda e me faz continuar sempre. Obrigada!

À minha colega e amiga de pós-graduação, Milena. Obrigada pela parceria diária e pela escuta constante e acolhedora!

À Marivete, minha orientadora, sempre disponível e acolhedora, exemplo de ética e compromisso, sem a qual esse trabalho não teria sido possível ser concretizado. Muito obrigada!

Aos professores do Instituto Estadual de Educação por aceitaram compartilhar suas histórias, reflexões, dilemas e angústias, e, participarem do grupo focal em horário alternativo aos seus afazeres. Sem vocês este trabalho não teria passado de um mero projeto de pesquisa! Muito obrigada!

Ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia, pelo suporte institucional e pela confiança.

À CAPES, pelo financiamento que propiciou minha dedicação integral às atividades do mestrado.

Enfim, a todos que direta ou indiretamente contribuíram com ideias, palavras, cafés, recados, almoços, mensagens. Todo o apoio recebido foi fundamental para continuar e realizar este trabalho. Muito obrigada!

“Quando se admira um mestre, o coração dá ordens à inteligência para aprender as coisas que o mestre sabe. Saber o que ele sabe passa a ser uma forma de estar com ele. Aprendo porque amo, aprendo porque admiro”.

Rubem Alves

Guisso, Luciane. (2017). Desafios no processo de escolarização: sentidos atribuídos por professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Dissertação de Mestrado em Psicologia. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis (SC).

RESUMO

A escola tem uma importante função social que se refere à garantia da apropriação, pelos estudantes, do conhecimento historicamente produzido, favorecendo o processo de humanização e a construção da cidadania. Dessa forma, pode-se afirmar que ela tem, nas sociedades letradas, uma importante contribuição no processo de constituição dos sujeitos. Os educadores ocupam o lugar de mediadores dos processos de aprendizagem, que possibilita o desenvolvimento dos processos psicológicos complexos, caracteristicamente humanos. Apesar da importância da escola nas sociedades letradas, observa-se que ela enfrenta grandes desafios. Ainda predomina, no espaço escolar, a existência de estratégias pedagógicas calcadas na homogeneização dos estudantes e seus modos de aprender, as quais produzem como efeito a patologização e medicalização das diferenças, bem como a dificuldade de se olhar para os fenômenos do cotidiano escolar considerando a complexidade de elementos que os constituem. Desse modo, o objetivo deste estudo se relaciona a *compreender, junto com professores, os sentidos atribuídos aos desafios no processo de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental*. Foi realizado um grupo focal, sendo que 12 professores narraram suas vivências em relação a efetivação do seu trabalho. O grupo focal foi gravado em vídeo e áudio mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As falas foram analisadas com base no método de análise dos núcleos de significação proposto por Aguiar e Ozella (2006, 2013), consonante aos pressupostos teóricos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski. Através da leitura do material produzido no grupo focal, chegou-se aos seguintes indicadores: desafios no processo de escolarização dos estudantes; concepções de aprendizagem e de comportamento dos professores em relação aos estudantes; estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os desafios no processo de escolarização dos estudantes; e, carreira docente. Os resultados apontam enquanto *sentidos* dados aos desafios no processo de escolarização à falta de parceria com

a família, uma vez que os docentes percebem essa como distante do processo de escolarização dos filhos. Predomina, no imaginário dos docentes, uma concepção de comportamento e de aprendizagem idealizada que produz dificuldades dos mesmos em lidar com as singularidades dos estudantes. Os participantes mencionam também, a falta de parceria com os colegas de trabalho e equipe pedagógica, que gera sentimentos de solidão e angústia em relação à prática docente, impactando em sua saúde. Ressalta-se que espaços de troca coletiva, grupos de formação continuada e momentos de diálogo são apontados como fundamentais e buscados pelos docentes para lidar com as demandas diárias bem como para o fortalecimento da própria categoria profissional.

Palavras-chave: Desafios no processo de escolarização, Aprendizagem, Professor, Estudante.

Guisso, Luciane. (2017). Challenges in the schooling process: meanings assigned by initial years of elementary school teachers. Master's Dissertation in Psychology. Post-graduate Program in Psychology. Federal University of Santa Catarina Florianópolis (SC).

ABSTRACT

School has an important social role regarding the appropriation of historically produced knowledge by the students, favoring the humanization process and the construction of citizenship. This way, it can be said that it has, in literate societies, an important contribution in the process of constitution of subjects. Educators play the role of mediators in the learning process, what enables the development of complex psychological processes, characteristically human. In spite of the importance of school in literate societies, it is observed that it faces great challenges. It still predominates, in school, the existence of pedagogical strategies based on the homogenization of students and their ways of learning, which result in the pathologicization and medicalization of the differences, as well as the difficulty of looking at the phenomena of everyday school life considering the complexity of the elements that constitute them. This way, the aim of this study relates to *understand, along with teachers, the meanings attributed to challenges in the schooling process in elementary school*. A focus group was held, being that twelve teachers narrated their experiences regarding effectiveness of their work. The focus group was recorded on video and audio through signing an Informed Consent Form. The speeches were analyzed based on the nuclei of meaning method of analysis proposed by Aguiar e Ozella (2006, 2013), consonant with theoretical assumptions of Vygotski's Historical-Cultural Psychology. By reading the material produced in the focus group, we reached the following indicators: challenges in students' schooling process; conceptions of learning and behavior by the teachers regarding the students; strategies used by teachers to deal with challenges in the students' schooling process; and teaching career. Results point as *senses* given to challenges in the schooling process to lack of bonds with family, once the teachers perceive this as distant from their children's schooling process. It prevails, in the teachers' imagination, an idealized conception of behavior and learning which produces difficulties in dealing with the singularities of the students. Participants also mention the lack of bonds with coworkers and the pedagogical staff, which generates feelings of loneliness and anguish regarding the teaching practice, impacting on

their health. It is emphasized that spaces of collective share, continuing education groups and moments of dialog are pointed as fundamental and sought by teachers to deal with daily demands as well as the strengthening of the professional category itself.

Keywords: Challenges in the schooling process, Learning, Teacher, Student.

LISTA DE TABELAS

Tab 1	Caracterização dos professores participantes do grupo focal.....	60
Tab 2	Dos indicadores aos núcleos de significação.....	62
Tab 3	Pré-indicadores produzidos com base no grupo focal.....	131
Tab 4	Pré-indicadores aos indicadores.....	136

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT – Admitido em Caráter Temporário

ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira

SAPSI – Serviço de Atenção Psicossocial da UFSC

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ZDP – Zona de Desenvolvimento Proximal

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
2 REVISÃO DE LITERATURA	27
2.1 Breve histórico da organização escolar	27
2.2 A escola pública e a atuação docente no contexto brasileiro.....	30
2.3 Dificuldades no processo de escolarização no contexto brasileiro.....	35
2.4 Constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural.....	44
2.5 Psicologia escolar/educacional e o olhar para as dificuldades no processo de escolarização de estudantes	48
3PERCURSO ETODOLÓGICO.....	55
3.1 Caracterização da pesquisa.....	55
3.2 Campo de pesquisa.....	55
3.3 Participantes e procedimentos de inserção no campo	56
3.4 Procedimentos de coleta das informações.....	57
3.4. 1 Instrumentos complementares.....	59
3.5 Procedimentos éticos.....	60
3.6 Procedimentos para a análise	60
4RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	65
4.1 Caracterização geral dos participantes	65
4.2 Organizando a análise	68
4.2.1 Pré-indicadores oriundos do grupo focal.....	68
4.2.2 Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores.....	68
4.2.3 Organização dos Núcleos de Significação	68
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
6 REFERÊNCIAS	121
7 APÊNDICE	139
7.1 Apêndice A: Perguntas norteadoras do grupo focal.....	140
7.2 Apêndice B: Questionário de identificação dos professores para o grupo focal.....	141
7.3 Apêndice C: Termo de Consentimento Livre Esclarecido	142
7.4 Apêndice D: Tabela de Pré-indicadores produzidos com base no grupo focal.....	144

7.5 Apêndice E: Tabela dos Pré-indicadores aos Indicadores.....	152
8 Anexo A: Parecer do Comitê de Ética.....	169

1 INTRODUÇÃO

A escola representa o espaço de socialização dos conhecimentos elaborados pelo homem ao longo dos séculos (Saviani, 2003). Sua função está relacionada à garantia do aprendizado aos estudantes, possibilitando a formação dos processos psicológicos complexos e contribuindo para a sua humanização (Facci, Roma, & Silva, 2007). No contexto escolar ocorrem encontros dos estudantes com seus pares e adultos – em sua maioria professores - que contribuem para as trocas necessárias à efetivação da criação e fortalecimento dos vínculos (Zanella & Mollon, 2007).

Salienta-se que nesse cenário, o professor possui um papel de grande destaque. Ele é o mediador entre o estudante e o conhecimento. O docente possibilita que o estudante realize atividades que antes não conseguia sozinho. Ele atua na zona de desenvolvimento proximal (ZDP) dos estudantes. Sua prática pedagógica, cuja função é ensinar, influenciará no desenvolvimento e aprendizagem do estudante. O professor tem um papel ativo por contribuir no fomento das potencialidades dos discentes. Assim, os educadores podem orientar a criança em relação a sua vida particular e prática social, possibilitando aos mesmos observar e intervir na realidade de forma mais elaborada (Facci, 2004).

É importante lembrar que a mediação do conhecimento possibilitada pelo educador, quando adequada, fomentará no estudante o desenvolvimento de habilidades da linguagem escrita, leitura, interpretação e dos cálculos mais elaborados. Também estimulará, por meio da intencionalidade, outras formas do estudante se relacionar com a realidade, proporcionando novas significações e interiorizações a respeito da complexidade das relações humanas (Facci, Leonardo, & Ribeiro, 2014; Saviani, 2003).

Porém, o espaço escolar nem sempre se efetiva da maneira esperada. Mendonça (2011) destaca que a escola passa por uma crise em relação a sua função social, decorrente do obsolescimento institucional, bem como da ausência de inovações. Constata-se, dessa forma, a individualização (cada professor cuida da sua sala e cada estudante cuida de si) e a necessidade do cumprimento de metas cada vez mais incessantes (aumento de tarefas que não param de cessar) (Rocha, 2008). Para Heckert e Rocha (2012), os desafios a serem enfrentados pela escola pública a partir de 1990, constituem-se em reflexos da universalização do ensino fundamental vivenciados com as reformas no modelo educacional ampliadas nesse período. Aponta-se, desse modo,

para a intensificação do número de diagnósticos e a falência da escola em lidar com a diversidade da vida contemporânea.

Constata-se um esvaziamento da prática docente, sendo que a ênfase está em aprender a aprender, sem aprofundamento no conteúdo. A perspectiva em voga defende que há uma realidade construída a nível individual, sendo que o conhecimento científico mais elaborado é pouco apropriado por professores e estudantes, mantendo as relações de classe existentes. Para Facci (2010), fatores enfrentados pelos docentes como a desvalorização da profissão, a precarização na formação, e a própria estrutura de ensino repercutem na efetivação da escolarização dos estudantes.

Silva (2008) aponta que, para se trabalhar com os supostos desafios no processo de escolarização dos estudantes, um dos caminhos possíveis é o investimento afetivo-emocional dos educadores. Para o citado autor, as relações conflituosas existentes no dia-a-dia escolar interferem na atividade intelectual provocando o baixo rendimento escolar. Dessa maneira, a interação afetiva dos educadores com os estudantes, respeitando suas ideias e opiniões, oportuniza trocas e novos modelos de interação que contribuem para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes (Molon & Santos, 2008). Tognetta (2004) complementa que as atitudes das pessoas não provêm somente da sua elaboração cognitiva, mas também da apreensão da dimensão afetiva. Desse modo, no contexto escolar, o educador necessita estar atendo a esse aspecto, pois a afetividade faz parte do humano. Buscar integrar essa dimensão ao ensino pode fomentar uma aprendizagem mais integrada com necessidades constitutivas do estudante, formando sujeitos mais conscientes e solidários.

Salienta-se que estudos vêm sendo realizados com docentes para identificar os fatores dificultadores do processo de ensino-aprendizagem. Algumas das dificuldades¹ identificadas estão relacionadas à mediação dos processos de aprendizagem e à expressão dos comportamentos apresentados pelos estudantes (Oliveira, Braganolo & Souza, 2014a; Dias, Pereira, & Borsel, 2013). Também, os docentes abordam a falta de formação para trabalhar com estudantes com

¹ As dificuldades apontadas neste paragrafo foram elencadas com base na revisão de literatura realizada sobre o assunto que resultou em um artigo teórico denominado “Professores e dificuldades enfrentadas no processo de escolarização: uma revisão de literatura”. Este foi escrito em parceria com a professora orientadora deste trabalho e se encontra em avaliação junto a uma revista científica da área da Psicologia Escolar.

condições relacionadas à deficiência (Fantacini & Dias, 2015; Pinto & Morgado, 2012). Outra dificuldade dos professores está relacionada à como lidar com a indisciplina e à violência dos estudantes (Arreguy & Coutinho, 2015; Costa et al., 2013). Também, verifica-se que as condições de trabalho têm afetado a efetivação do processo de escolarização e refletido na saúde docente (Pereira et al., 2014; Silveira et al., 2014; Dias et al., 2013; Karmann & Lancman, 2013).

Na base dos desafios presenciados pelos professores, estão as políticas públicas, que pouco dialogam com o cenário prático vivenciado pelos atores escolares. E estes vêm correndo contra o tempo para dar conta de demandas (como relacionados à inclusão de estudantes com deficiência), sendo que em grande maioria não foram formados e preparados para tal. Fatos como esses corroboram para o tensionamento e angústias presentes em seus discursos, que cotidianamente são desafiados a atender novas demandas, frutos das reformas educacionais e políticas públicas no campo da educação escolar (Souza, 2006b).

Conforme dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Brasil existem mais de dois milhões de professores de educação básica (INEP, 2013). Tal número demonstra que a categoria profissional é significativa. Porém, o que vem se apresentando diz respeito à precarização das condições de trabalho dessa profissão, o que afeta diretamente o processo de condução do ensino-aprendizagem. Percebe-se, deste modo, que a educação pública vem passado por mudanças profundas no que diz respeito à sala de aula e ao financiamento, à organização e à função social, bem como nas condições de aprendizagem (Leher, 2013).

Com base no descrito acima, destaca-se que esse trabalho se baseia numa compreensão diferenciada dos termos desafios¹ e dificuldades. O trabalho de Pasqualotto e Löhr (2015) corrobora nesta linha de compreensão. Entende-se que dificuldades são presenciadas no processo de qualquer profissão – como a docente. No entanto, quando as dificuldades são compreendidas enquanto desafios, podem ser superados e possibilitam o aprendizado em relação àquela situação por parte dos envolvidos. Desse modo, entende-se que o desafio leva ao movimento, à busca, à aprendizagem, à superação. Compreende-se que muitos docentes passam por inúmeros desafios no processo de escolarização dos estudantes, sendo constantes as demandas a serem atendidas, bem

¹ Termo que a autora foi se apropriando a partir dos resultados obtidos no campo da pesquisa e na análise das narrativas dos professores participantes do grupo focal.

como as experiências de realização envolvidas. Assim, parte-se do entendimento que fazer desses momentos *possibilidades* contribuem para o próprio desenvolvimento e aprendizagem do professor no contexto escolar. Assim, adotou-se o termo desafio como possibilidade de se pensar o trabalho docente no contexto escolar estudado.

Diante do exposto, o presente trabalho busca responder a seguinte pergunta de pesquisa: **Quais são os sentidos produzidos por professores em relação aos desafios no processo de escolarização em anos iniciais do ensino fundamental?** Compõe o presente estudo, o seguinte *objetivo geral*: *Compreender, junto com professores, os sentidos atribuídos aos desafios no processo de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental.* Nesse sentido, os *objetivos específicos* deste trabalho são: a) Identificar os principais desafios presentes no processo de escolarização experienciados pelos professores em sala de aula; b) Conhecer as concepções de aprendizagem e comportamento dos professores participantes da pesquisa; c) Identificar as principais estratégias utilizadas pelos professores diante dos desafios encontrados no processo de escolarização dos estudantes.

Frente ao exposto, esta pesquisa é relevante, pois se percebe a carência de estudos sobre a temática dos sentidos produzidos por professores aos desafios no processo de escolarização nos anos iniciais. Sem a pretensão de dar conta desse cenário, compreende-se que pesquisar os sentidos atribuídos por professores aos desafios no processo de escolarização de estudantes contribuirá para a reflexão em relação à sua prática pedagógica e ao contexto em que se encontram inseridos, no intuito de pensar possibilidades e estratégias para atuação dos docentes frente às demandas apresentadas (Molon, 2016). Ainda, destaca-se que essa dissertação é perpassada pela trajetória pessoal da autora deste trabalho, que teve na educação formal bons motivos para acreditar e fazer uma nova história de vida. A inspiração para este estudo parte especialmente das experiências pessoais enquanto estudante do ensino fundamental e médio.

Ressalta-se que em 1988, data da promulgação da Constituição Federal, a autora deste trabalho iniciou seus estudos em uma escola multisseriada numa comunidade do interior do Estado de Santa Catarina. Foi o primeiro contato com livros, muitos colegas e uma professora. Como filha mais velha de 3 irmãos, estar naquele contexto meio período do dia se constituía na primeira longa experiência de separação da família. A professora, uma senhora que no próximo ano já se aposentaria (bons tempos aqueles!), tinha pulso firme para atender uma classe mesclada entre estudantes do primeiro e terceiro ano. Era

convicta de que a não aprendizagem em sala de aula (ou como chamava “a preguiça”) se combatia com castigos, como a régua de madeira – algumas vezes utilizada em um colega que tinha mais dificuldade em aprender o conteúdo. Também, havia a constante ameaça com grãos de milho e tampinhas de refrigerante que ficavam num armário em potes de vidro, sendo por ela constantemente lembrados que seriam utilizados caso algum dos presentes não conseguisse realizar as atividades propostas. Este cenário era vivido diariamente por todos. Estar na escola não era uma das atividades mais divertidas naquele tempo. A experiência inicial foi marcada por muita punição. Não aprender veio associado a medos. Mas a figura da professora chamava atenção! Era emblemática e utilizava argumentos fortes para justificar a forma como entendia a não alfabetização.

A partir da quinta série, época em que os estudos na comunidade findavam, todos os estudantes eram encaminhados a continuar no colégio mais próximo – o da Cidade. Alguns paravam, pois precisavam ajudar seus pais na agricultura. Outros tomavam o ônibus em busca de “aprender mais coisas”. Na escola da cidade novos desafios foram se apresentando. Novos professores, novas exigências e muitas tarefas. Porém, foi nesse contexto que houve contato com professores-pessoas preocupadas com o desenvolvimento dos estudantes.

Foi nesse cenário que alguns mestres chamaram atenção. Para a autora, três docentes foram peças-chaves. Eles falavam de sonhos! Eles falavam de poder tornar-se médico, advogado! Tudo soava distante, uma vez que na própria família da pesquisadora todos tinham estudado até a quarta série do ensino fundamental. Certo dia, um professor de biologia trouxe para a sala de aula uma música. Esta música era de um grupo chamado Cidade Negra. A letra da música dizia mais ou menos assim “pegue seu sonho rapaz, a melhor hora e momento e é você quem faz”. Talvez este foi um dos grandes momentos da vida dos que estavam ali em que se falou de sentimentos e desejos. Este mestre abriu espaço para a escuta, e principalmente, mostrou que era possível buscar novas formas de vida! Todos eram jovens filhos de agricultores, sendo que muitos seguiriam a mesma trajetória dos pais. Mas a semente da possibilidade estava lançada! Um novo horizonte se mostrava. Assim, a pesquisadora e alguns colegas arriscaram acreditar e decidiram seguir.

Este destaque pessoal mencionado acima corrobora com Louro (2007) que entende o modo como o pesquisador realiza seu trabalho é perpassado por “escolhas teóricas e por nossas escolhas políticas e afetivas. É, certamente, afetado por nossa história pessoal, pelas posições-de-sujeito que ocupamos, pelas oportunidades e encontros que

tivemos e temos” (Louro, 2007, p. 213). Dessa forma, a escolha por um objeto de pesquisa não é neutra, mas permeada de vivências e histórias pessoais que foram constituindo a subjetividade de cada um. No caso deste trabalho, o enfoque se volta para compreender os sentidos atribuídos aos desafios no processo de escolarização em séries iniciais do ensino fundamental – momento bastante significativo na vida da autora.

Ressalta-se que este trabalho se embasa nos pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski, em que se considera que é nas e pelas relações com outros sujeitos que o homem cria e se recria – para si e para os outros - assim como cria a partir das condições existentes o novo: novas relações, novas formas de fazer história (Vygotski, 2000). Tal olhar permite refletir sobre a constituição do sujeito, sobre a apropriação dos significados presentes nas relações intersubjetivas e como ele significa suas experiências pelas trocas que estabelece com os muitos outros numa relação dialética. Destaca-se também, neste estudo, a realização de um diálogo com os escritos de Michel Foucault (1979, 1999), descrito como pós-estruturalista, uma vez que este autor pode auxiliar na compreensão de alguns pontos, relacionados à normatização de ser e estar no espaço escolar. Acredita-se que, apesar das divergências epistemológicas existentes entre esses autores, ambos¹ rompem com visão de ciência universalista, com binarismos, ampliando o olhar para o homem enquanto sujeito histórico e cultural.

Considera-se também, com base no exposto, que os profissionais de Psicologia, sejam eles procurados na escola (quando funcionários) ou na clínica, precisam realizar reflexões críticas ao atender a demanda das dificuldades de aprendizagem (Antunes & Meira, 2003). Como historicamente a profissão esteve voltada para um olhar mais tradicional de classificação, baseado no modelo positivista de ciência, com a aplicação de testes e emissão de laudos que singularizam a demanda do estudante, cabe um olhar mais atento e crítico para a transformação e garantia da aprendizagem contrária a rótulos e estigmas, mas que se

¹Vygotski e Foucault nasceram em períodos históricos diferentes com contextos culturais também diferenciados. Para Vygotski o sujeito se constitui por meio das mediações e relações que vai estabelecendo ao longo da sua vida. Para Foucault o sujeito é efeito dos discursos e das relações de poder. Apesar das diferenças epistemológicas, ambos os autores compreendem o sujeito em relação, produto e produtor das experiências e vivências que estabelece.

volte para as relações de ensino e aprendizagem presentes no contexto do estudante (Angelucci & Lins, 2007).

Para melhor visualização, esse trabalho se encontra organizado da seguinte maneira: inicialmente é apresentada a **Introdução do trabalho** em que se contextualiza o problema de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos. No segundo capítulo a **Revisão de literatura** procura abordar: como a organização escolar foi constituindo-se ao longo do tempo; como a profissão de docente foi sendo exercida no contexto da escola pública no Brasil; principais dificuldades mencionadas neste cenário pelos educadores em relação à escolarização dos estudantes de anos iniciais; apresentação da abordagem histórico-cultural (base epistemológica deste trabalho); e aspectos da Psicologia Escolar em relação à compreensão das dificuldades de escolarização de estudantes. O terceiro capítulo **Percurso Metodológico** contextualiza o campo, os participantes, forma de coleta de dados, bem como análise dos dados realizada. Já o quarto capítulo, intitulado **Resultados e discussão**, aborda aspectos do grupo focal realizado e análise das narrativas dos professores participantes. Por fim, apresenta-se algumas considerações acerca da pesquisa realizada. Dessa maneira, o trabalho segue melhor descrito na sequência.

2 REVISÃO DE LITERATURA

2.1 Breve histórico da organização escolar

O surgimento da escola foi marcado pelo suporte ao sentimento particular de infância que apareceu a partir do século XVII, reflexo das exigências políticas e sociais da burguesia em emergência. Cabia a esta instituição a formação moral e intelectual das crianças, por meio da disciplina e do isolamento do mundo adulto (Áries, 1981). Essa mudança provocada na época, principalmente pelos moralistas e religiosos, gerou um novo olhar sobre a aprendizagem. Varela (1994) vai chamar este período de *pedagogização do conhecimento*.

Até então era comum as crianças, principalmente as da nobreza, serem ensinadas por meio da aprendizagem de ofícios das armas, e, as crianças de classes populares, pela aprendizagem de ofícios. Ou seja, caso a família tivesse um ofício ligado ao comércio, o jovem era ensinado a seguir aquela função e exercê-la, repassando futuramente a seus filhos. Existia certa hereditariedade do trabalho familiar, imobilizando a flexibilidade de novas escolhas.

Os mestres jesuítas tornaram-se autoridades morais e os estudantes foram desconsiderados no conhecimento que traziam de sua cultura e aprendizagem anterior (Varela, 1994). Dessa forma, os jesuítas auxiliaram na construção da categoria infância, bem como na formação de um modelo educacional que seria aplicado mais tarde em outros países. A busca do conhecimento dito verdadeiro passou a ser embasada na legitimação científica, com utilização de métodos rigorosos de seleção de conteúdos, bem como disciplinarização dos saberes considerados verdadeiros de serem transmitidos (Rocha, 2000).

A preocupação inicial dos mestres jesuítas era a de formar bons cristãos. Para tanto, acreditava-se que os espaços fechados - as salas de aula, por exemplo - eram locais favoráveis à transmissão de saberes considerados adequados ao projeto de formação de uma nova infância (Varela, 1994). Foi com os jesuítas que nasceu a figura do mestre como único detentor de conhecimento e do estudante como um corpo que devia ser educado. Para avaliar essa prática educativa, o castigo corporal e a moralização dos corpos dos estudantes foram ações adotadas até meados do século XVIII (Rocha, 2000).

Nesse contexto, uma série de práticas e procedimentos foram criados para propiciar aos estudantes saberes moralizados e moralizantes. A mudança do modelo educacional pensada inicialmente foi feita em parceria com o Estado quando o capitalismo industrial

emergente passa a demandar mão de obra produtiva, bem como sujeitos disciplinados para o novo modelo econômico em vigor (Lemos, 2014; Patto, 2009; Foucault, 1979, 1999). Juntamente com os jesuítas, o Estado interveio na organização dos saberes “dispersos e heterogêneos” (Varela, 1994) para que estes fossem selecionados conforme interesses de ambas as organizações. Dessa forma, coube aos campos de conhecimentos específicos elencarem que conhecimentos eram úteis, quais eram verdadeiros e que seriam cientificamente desenvolvidos posteriormente pela universidade.

Com a revolução industrial, um novo contrato social entra em cena e a escola se apresenta enquanto instituição obrigatória para garantia da ordem e do progresso. Nesse momento, o Estado passa a ser o regulador social policiando as condutas (Foucault, 1979, 1999). Princípios como de serialização e especialização são adotados pela escola para “a preservação do patrimônio sociocultural (...) e no investimento em mecanismos que acumulam e avaliam os resultados pertinentes ao desenvolvimento” (Rocha, 2000, p. 190).

Naturaliza-se a disciplinarização dos saberes, pois era necessário fazer acreditar aos sujeitos que este era o único modo de vida possível para se viver bem e melhor. O espaço da sala de aula é organizado em filas para garantir o controle de cada estudante, bem como seu trabalho, possibilitando a classificação e a individualização da heterogeneidade de cada um (Foucault, 1999, 2008). Por meio desta estrutura, a “assistência individualizada formará classes menores e mais homogêneas, configurando uma nova organização educacional” (Rocha, 2000, p. 189). A escola passou a ter um papel fundamental na definição do sujeito da norma. Nela passaram a ser definidos, deste então, os padrões de normalidade, prevenindo a patologização e buscando adequar o homem ao novo cenário industrial (Antunes, 2008; Rocha, 2000).

Com a vigência cada vez mais em expansão do capitalismo, enquanto sistema político e econômico, os olhares se voltam não somente para a produção, mas também para a própria atividade de produção. Ou seja, “a disciplina opera um controle da atividade (...) através do controle do tempo, da precisão da decomposição dos gestos e dos movimentos, ajustando o corpo a imperativos temporais” (Portocarrero, 2004, p. 173). A disciplina, cada vez mais presente, vai correlacionar corpo com gesto, através do exercício repetido, gradual, com vistas à utilização de um tempo sempre crescente de aprendizagem.

Técnicas surgem para garantir a disciplina. Uma delas é a vigilância hierárquica que por meio do olhar indiscreto, possibilitaria ocupar e fiscalizar os espaços escolares (sala, pátio, banheiro). Outra

técnica de disciplina, presente no cenário escolar, foi a sanção normatizadora. Por meio da sanção normatizadora se instaura no interior das instituições como a escola,

toda uma micropenalidade do tempo (atrasos, ausências, interrupções de tarefas), da atividade (desatenção, negligência, falta de zelo), dos discursos (tangarelice, insolência), do corpo (atitudes incorretas, gestos não conformes, sujeira), da sexualidade (imodéstia, indescência) (Foucault, 1999, p. 149).

Com o passar do tempo, a vigilância hierárquica e sanção normatizadora passam a operar juntamente com o exame. Pode-se considerar que “o exame é um controle normatizador, uma vigilância que permite qualificar, classificar e punir” (Portocarrero, 2004, p. 174). A técnica do exame funcionaria tanto como técnica de saber bem como de poder invisível, sendo imposto ao longo dos anos aos estudantes, enquanto forma de retirada do mesmo de um saber repassado pelo mestre. O conhecimento não era construído *com* o estudante, mas o estudante é avaliado em sua capacidade de reproduzir aquilo que o mestre o repassou. Ainda em relação ao exame, este é documentando, seja por meio da realização de avaliação escrita produzida pelo estudante e pelas suas notas recebidas, o que demonstra a produção da individualidade no campo de vigilância. Por meio do exame, o estudante passa a ser objeto do conhecimento com avaliação de estar na norma ou em desvio (Foucault, 1999).

Para Foucault (1999), instituições como a escola exerceram a observação e o controle do comportamento humano, gerando um saber próprio do ser humano. Dessa forma, o próprio ser humano foi tomado como objeto de estudo. As ciências que surgiram (psicologia, pedagogia, psiquiatria), fundaram-se nesse conhecimento originário da observação do próprio homem. Esses saberes “erigiram a norma imposta como normalidade natural e se fizeram capazes de normalizar os afastamentos que consideraram inconvenientes” (Cruz, Ferrazza & Cardoso Jr, 2014, p. 214).

O conjunto de saberes desenvolvido pelas especialidades possibilitou pensar os sujeitos conforme determinadas características, um “novo saber se ordena em torno da norma, em termos do que é normal ou não, correto ou não, do que se deve ou não fazer” (Foucault,

1999, p. 88). A partir desse olhar de normalidade, foi possível classificar as pessoas de forma binária: normal/anormal, sendo os primeiros produtivos e úteis para a sociedade e os anormais, pessoas improdutivas, nocivas (Cruz, Ferrazza & Cardoso Jr, 2014).

Permeada por diversos discursos, a instituição escolar formou pedagogicamente muitas crianças e adolescentes ao longo dos séculos. Porém, há algumas décadas, este sistema tem passado por uma notória crise em seus propósitos, bem como na sua efetividade no que refere ao resultado verificado socialmente. Tem-se indagado as políticas educacionais e como estas têm sido geridas, uma vez que estudantes continuam a ser vistos como meros destinatários de conhecimento. Percebe-se que “as políticas estatais pouco dialogam com as experiências concretas de profissionais, crianças e jovens, homens e mulheres que criam cotidianamente estratégias para fazer valer ou inventar direitos sociais” (Heckert & Rocha, 2012, p. 85).

É neste cenário que cada vez mais tem se voltado para problematizar as nuances que perpassam o ensino-aprendizagem. Afinal, é nas relações que acontecem na escola que os sujeitos se apropriam dos conhecimentos socialmente construídos e se desenvolvem interagindo socialmente com os demais. As múltiplas experiências vivenciadas pelos estudantes durante sua escolarização marcam sua forma de ser e estar de maneira bastante significativa, refletindo em sua vivência quando adultos.

2.2 A escola pública e a atuação docente no contexto brasileiro

Com o advento da sociedade moderna, a escola pública se estabeleceu enquanto espaço obrigatório de aprendizagem para crianças e jovens das classes populares. Destinada a filhos da elite desde os primórdios, a instituição escolar precisou se adequar para atender os filhos da classe trabalhadora que adentravam seu espaço em busca de conhecimento.

Nas Escolas Normais inauguradas há um papel de destaque em relação à formação dos professores em nível primário para atuar no ensino formal (Rodrigues, 2008). Com o passar do tempo, essas instituições foram criticadas em função do currículo utilizado, que preparava o homem para a sociedade urbanizada e industrializada (Oliveira, Gebran & Scheide, 2008). Salienta-se que, por meio destas informações, instaura-se um novo momento na categoria docente, pois esta que era vista como vocação e apostolado passa a ser entendida como profissão. Para o Estado, a ação docente foi fundamental, uma vez

que essa passa a ser responsável pela condução do sistema educativo público (Rodrigues, 2008).

As décadas de 1920 e 30 foram importantes para os professores e os movimentos educacionais emergentes. A queda da oligarquia e a ascensão da burguesia industrial, revoluções como o tenentismo, Partido Comunista, Semana da Arte Moderna, o pensamento escolanovista e católico, irão ser incorporados à educação, e influenciaram na organização escolar deste período (Ribeiro, 1993).

Decorrente do movimento anterior surgiu o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que se propõe pensar a educação nacional em todos os seus aspectos, com vistas a uma nova política educacional (Oliveira, Gebran & Scheide, 2008). Tal fato demonstra o reconhecimento do papel social do professor com a função de mediar a participação da sociedade que se complexificava (Miguel, 2000).

Aponta-se que a Educação Nova tinha por objetivo ampliar o acesso à educação, buscando pensar uma escola pública, gratuita e laica para todos, já que até esse momento havia o predomínio das escolas conduzidas por ordens religiosas que eram pagas. Dessa maneira, o movimento emergente entendia que a educação era dever do Estado e que precisava ser oferecida a toda a população brasileira (Oliveira, Gebran & Scheide, 2008). Porém, a Escola Nova não vingou na sua tentativa de ser democrática, trazendo impactos significativos em relação à educação das classes populares, uma vez que retirou a possibilidade desses estudantes terem acesso ao saber (Saviani, 2003).

Balizada com a criação do Ministério da Educação e da Saúde, a educação passa a ser reconhecida no plano institucional como uma questão nacional (Saviani, 2003). Também são efetivados em 1932, os Institutos de Educação, com a finalidade de preparação profissional de professores. Além de preparar os professores primários, também era objetivo dos institutos fornecerem capacitação aos professores já formados (Oliveira, Gebran & Scheide, 2008).

Consonante as discussões geradas ao longo dessa década, a Constituição de 1934 contribui com um capítulo dedicado à Educação, onde é atribuído à União, a competência privativa de elaborar as diretrizes educacionais do país. São criados os Conselhos Nacionais e Estaduais de Educação, e um número mínimo de verbas é aprovado para ser aplicado no ensino. A educação é reconhecida como um direito de todos, há obrigatoriedade do ensino primário, assistência social e bolsa de estudos aos estudantes (Ribeiro, 1993).

Com a vigência do governo Vargas, o ensino sofreu a primeira regulamentação do governo central. Dessa forma, a política educacional

vai ser compreendida em forma de “Leis Orgânicas do Ensino”. Conforme exposto, ficou estabelecido um currículo único para todos os Estados, com modelos de trabalhos escolares a serem seguidos, bem como programas de disciplinas (Oliveira, Gebran & Scheide, 2008).

Com a vigência da Constituição Federal de 1946, é determinada à União a tarefa de fixar as diretrizes e bases da educação nacional. Decorrente disso, em 1947, há a efetivação da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que foi promulgada em 1961. Tal lei sofreu alterações em 1968 e 1971, sendo substituída pela lei das Diretrizes e Bases da educação em 1996 (Saviani, 2003).

Na década de 1950, o Brasil vivencia o período desenvolvimentista, sendo que as Escolas Normais receberam diversas críticas em relação seu funcionamento. Porém, a formação dos professores ainda continuou a ser realizada pelas Escolas Normais e pelos Institutos de Educação (Oliveira, Gebran & Scheide, 2008). Deste momento em diante, houve a maximização do investimento na educação para a formação do sujeito para o trabalho. São retiradas do currículo disciplinas relacionadas à reflexão, como a filosofia e são investidas em disciplinas que inspiram a iniciação para o trabalho, como as de Sondagem de Aptidão. Os cursos de segundo grau são vistos como formadores de técnicos (Miguel, 2002).

Salienta-se que, à medida que a modernização foi acontecendo, no contexto do modelo capitalista, ocorreu a fortificação dos sistemas de educação básica. Dessa maneira, o ofício de professor foi ganhando espaço e secularizando-se (Rodrigues, 2008).

Com a vigência da Lei de Diretrizes e Bases (nº 4024, de 1961), houve a permanência da estrutura organizativa do Ensino Normal. Desse modo, a preocupação na época era em tornar a escola eficiente e produtiva. A escola deveria preparar os estudantes e futuros profissionais para o trabalho e desenvolvimento econômico do país. Assim, as práticas pedagógicas adotadas pelos professores se baseavam na visão tecnicista, imitativa com observação e reprodução dos modelos teóricos (Oliveira, Gebran & Scheide, 2008).

Com a vigência da ditadura militar a partir de 1964, há a vigilância da profissão docente. Com a promulgação da Lei 5692/71 houve a unificação do ensino primário (do primeiro ao quarto ano) como ensino ginásial eliminando o exame de admissão que antes era realizado para ingressar na segunda fase. Foi organizado o ensino do primeiro grau (do primeiro ao oitavo ano) com a finalidade de profissionalização. Também nos colégios que existia a possibilidade de ampliação do ensino

do II grau, a finalidade era conduzir o aprendizado para a profissionalização do estudante (Lourenço, 2010).

Em estudo realizado por Lourenço (2010), a autora entrevista professores que atuaram durante a vigência da ditadura militar. Na pesquisa, são apontados relatos relacionados ao sentimento docente de intimidação frente ao regime político em vigor. Também há docentes que reconhecem sua resistência ao regime. E outros mencionam como foi que vivenciaram a prisão e a tortura durante o período militar. Percebe-se, deste modo, que os professores desenvolveram sua atuação docente e seguiram caminhos diferenciados.

É válido lembrar que, com o passar do tempo, as representações em relação ao papel do professor como sacerdócio foram decaindo, havendo uma intensificação do trabalho docente, principalmente relacionado ao gênero feminino, refletindo no aumento do nível de escolaridade da população. No entanto, o reconhecimento da profissão como efetiva na sociedade veio acompanhado da deterioração dos salários e condições de trabalho. Percebe-se que a profissão docente perdeu prestígio (Rodrigues, 2008).

O movimento de sindicalização foi fundamental para consolidar a imagem do professor enquanto trabalhador que recebe um salário pela função que exerce. Assim, o próprio sindicato auxilia na difusão da ideia do professor como um trabalhador assalariado (Rodrigues, 2008).

Vive-se na educação uma progressiva diminuição dos recursos destinados ao seu custeamento. Paralelo a isso, nessa época também se começa a falar de insucesso escolar. Exige-se da escola que esta garanta o sucesso de todos os estudantes. Essa situação passou a refletir na individualização das dificuldades de aprendizagem. Também, houve reflexões em relação à participação da escola no fracasso escolar, já que o sistema não estava dando conta de motivar e encaminhar todos os estudantes para o êxito escolar (Benavente, 1990).

Especialmente na década de 1980 houveram constantes questionamentos a respeito da formação docente. Os trabalhos acadêmicos produzidos na época pensam a formação do professor e a realidade sócio-histórica presente (Oliveira, Gebran & Scheide, 2008). Os escritos de Saviani, nesta época, são fundamentais, pois recuperam a própria função da escola relacionada à transmissão de conhecimentos (Miguel, 2000). Tal movimento é importante em função do momento que se vivia, onde se pregava a desescolarização.

Frente a esse cenário, os docentes desempenharam um papel fundamental como críticos e executores de reformas. Elaboraram reivindicações, mas as estratégias foram escassas em relação aos efeitos

sobre as políticas educacionais. Dessa maneira, o docente passou a atuar conforme um projeto estatal, ou seja, enquanto funcionário que depende do contrato de trabalho. Assim, a imagem que permeia no imaginário social em relação ao professor está relacionada ao professor enquanto um profissional e até um trabalhador assalariado ou operário da educação (Rodrigues, 2008).

É notório que, apesar do ofício de professor ter uma longa história na humanidade, no contexto atual se encontra em crise. Há consenso de que sua função já não responde as expectativas e demandas da sociedade. A própria formação docente se encontra fragmentada, não conseguindo dar conta das demandas do ensino atual. Porém, identifica-se também que os docentes não possuem estrutura suficiente para atuar. Os baixos salários e os programas implementados de cima para baixo fomentam a desprofissionalização dos docentes, que cada vez mais ficam desacreditados de sua função (Rodrigues, 2008).

O que fica evidente ao longo dessa contextualização histórica do exercício docente, no contexto da educação pública, diz respeito ao professor ter participado de diversos modelos pedagógicos que trouxeram reflexos na sociedade em que estava inserido. Pode-se dizer que o professor passou do suposto professor magistral, do século XIX, onipotente e supostamente onisciente, impermeável à participação dos estudantes no processo educativo para um professor mais mediador no processo, vivenciado com o modelo de escola construtivista, nascido a partir da década de 1960 do século XX. Também, percebeu-se a participação da mulher enquanto categoria profissional emergente e predominante, principalmente nos anos iniciais de ensino.

Frente ao exposto, o professor se encontra diante de desafios que envolvem contemplar todos os estudantes no processo educativo, com o olhar para suas singularidades e particularidades (Bizzaro & Braga, 2005). Desse modo, contextualizar as principais dificuldades encontradas pelos docentes no contexto escolar possibilita ampliar as possibilidades conforme cada contexto, desenvolvendo as competências necessárias para a formação dos estudantes esperadas da instituição escolar.

2.3 Dificuldades¹ no processo de escolarização no contexto brasileiro

O presente tópico versa sobre a temática do professor e as dificuldades no processo de escolarização de estudantes. Foi realizada uma pesquisa de artigos científicos nas bases de dados Scielo, Lilacs e Pepsic com o intuito de conhecer as produções acerca da temática citada. Conforme Rotta (2006), as dificuldades de aprendizagem se referem a um termo genérico que abarca um grupo heterogêneo de situações relacionadas à aprendizagem do sujeito. As explicações para às dificuldades de aprendizagem são amplas, com enfoque nas capacidades cognitivas bem como no olhar para as próprias relações estabelecidas no contexto escolar em relação à efetivação da escolarização do estudante.

A pesquisa foi realizada em março de 2016², sendo utilizados os seguintes descritores: “professor”, “experiência escolar”, “sala de aula”, “dificuldades no trabalho”, “escolarização”, “dificuldades de aprendizagem” e “fracasso escolar”. Na pesquisa os descritores foram usados de forma combinada com o intuito de se identificar o maior número de trabalhos referente ao tema da pesquisa.

Para a seleção dos artigos, deste estudo, foram lidas as palavras-chave e resumo, com o intuito de verificar se os estudos atendiam ao objetivo desse trabalho. Com base na triagem realizada, os artigos eleitos foram lidos, analisados e discutidos. A seleção dos artigos atendeu os seguintes critérios: ano de publicação, procedimentos de coleta de informações, tipo de pesquisa (qualitativa ou quantitativa), temática e principais resultados. Os artigos que se repetiam foram excluídos da análise. Não foram incluídos nesse trabalho dissertações, teses, resenhas ou e-books sobre o tema. Na análise dos artigos, trabalhou-se com análise de conteúdo. Entende que está se refere a um conjunto de técnicas “visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (...) que permitam a inferência de conhecimentos” (Bardin, 2011, p. 47).

¹Este tópico se refere ao artigo produzido “Professores e dificuldades enfrentadas no processo de escolarização: uma revisão de literatura”, em coautoria com a orientadora desse trabalho. O mesmo se encontra em avaliação junto a um periódico científico da área.

² Destaca-se que até a submissão desse artigo a autora ainda não havia se apropriado da discussão e diferença entre os termos dificuldade e desafio. Este termo foi sendo assimilado e pensando a partir dos resultados obtidos em campo e da análise das narrativas dos professores participantes da pesquisa.

Foram encontrados 34 artigos que atendiam aos critérios estabelecidos para análise. Referente ao período de publicação, foram analisados artigos de 2012 a 2015. A relação de publicações segue a seguinte trajetória: em 2012 foram publicados 04 artigos; em 2013, 11 artigos; em 2014, 09 artigos; e em 2015, 10 artigos. Percebe-se um aumento significativo em relação às publicações sobre o tema no decorrer dos anos, revelando sua atualidade.

Com base na leitura dos resumos referentes aos trabalhos, os mesmos foram categorizados conforme as seguintes unidades temáticas: a) dificuldades de aprendizagem e comportamento de estudantes; b) indisciplina e violência na escola; c) inclusão de estudantes com deficiência; d) saúde docente.

Em relação à categoria **Dificuldades de aprendizagem e comportamento de estudantes**, foram analisados 12 artigos. Os trabalhos avaliados dividem-se em duas perspectivas de entendimento a respeito das chamadas dificuldades de aprendizagem e comportamentos dos estudantes. A primeira corresponde a uma concepção mais biologicista/neurológica, a qual é reiterada pelos autores dos artigos. A outra apresenta as dificuldades de aprendizagem e comportamento como decorrentes do processo de escolarização do estudante.

No que diz respeito à primeira perspectiva apresentada, alguns estudos analisados neste trabalho embasam essa afirmativa. Corroboram nesta perspectiva os estudos de Dias et al. (2013), e, Portillo e Wiens (2013) que evidenciam pesquisas feitas por especialistas com professores para saber destes últimos o seu grau de conhecimento em relação a supostos transtornos de aprendizagem e de comportamento. As pesquisas ficaram limitadas, uma vez que apenas abordaram aspectos neurológicos do suposto transtorno, não abrangendo os aspectos do relacionamento e da escolarização que podem implicar em comportamentos próprios da discalculia e do Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, conforme investigados nesses estudos.

Na pesquisa de Gonçalves e Crenitte (2014), ao identificar a concepção de dislexia e a aprendizagem por parte dos professores, os autores são enfáticos ao apontar que as professoras possuíam carência em seu repertório conceitual para reconhecer as Dificuldades Escolares e Transtornos de aprendizagem. Assim, trabalhos desta natureza, limitam o entendimento do trabalho do professor além de entender as dificuldades de aprendizagem como sendo de natureza biológica.

Pode-se afirmar que os estudos citados corroboram para a reiteração da patologização e medicalização das dificuldades de aprendizagem desconsiderando toda a complexidade relacional,

estrutural e política implicada nesse processo. Salienta-se que os trabalhos mencionados são realizados por especialistas de diversas áreas que avaliam o grau de conhecimentos de professores em relação a temáticas amplas. Também, o conhecimento produzido nos artigos enfatiza o olhar de outras áreas em relação ao trabalho do professor, não fomentando um diálogo *com* as experiências docentes, o que possibilitaria a produção de conhecimento *junto com* os professores entrevistados que vivenciam o cotidiano da sala de aula.

Alguns estudos exploraram a compreensão das dificuldades no processo de escolarização dos estudantes pelos professores. Trabalhos como de Oliveira et al. (2012), e, Osti e Brenelli (2013) salientam o entendimento destes em relação as dificuldades de aprendizagem dos estudantes como sendo de ordem cognitiva. Os dados levantados também apontam para uma perspectiva de homogeneização da aprendizagem e do comportamento, que gera a separação dos estudantes com dificuldades em aprender dos demais que apresentam maior rendimento em salas diferenciadas de ensino. Esses são aspectos que precisam ser debatidos, uma vez que os professores participantes do estudo se colocavam a favor desta prática segregacionista, não observando possibilidades de ensino que pudessem incluir as diferenças. O estudante, desta forma, acabava carregando sozinho a “culpa” por não aprender, sendo ele considerado com problemas cognitivos e falhas em seu desenvolvimento.

Ainda com base na perspectiva mais biologicista/neurológica, são constantes os apontamentos por parte dos agentes escolares que procuram soluções para tais dificuldades no ambiente extra sala de aula. São os chamados encaminhamentos de estudantes para especialidades. O trabalho de Neto et al. (2015) evidencia este cenário, e amplia tal discussão no sentido de que os agentes escolares poderiam fazer uso de guias de encaminhamento, o que facilita, em sua visão, o diálogo de forma mais padronizada entre escola e serviços e saúde a respeito das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Em uma perspectiva que se contrapõe a naturalização da patologização e medicalização dos estudantes, Viêgas (2015) problematiza as explicações individualizantes em relação ao fracasso escolar para com os estudantes que frequentavam a progressão continuada, os quais segundo ela, são ancoradas em argumentos patologizantes e individualizantes sobre o fracasso escolar. O trabalho de Teixeira e El Tassa (2014) também faz uma crítica ao processo de patologização de crianças por meio da redução de questões psicossociais a determinação biológica. Discutem-se os motivos dos

encaminhamentos para avaliação psicológica terem origem no ambiente escolar, onde os professores se encontram angustiados a procura de respostas para as dificuldades apresentadas por seus estudantes, as quais eles nomeiam como sendo de ordem comportamental ou de aprendizado. O que estaria envolvido neste contexto seria a busca por mais controle, vigilância dos comportamentos limitando olhar para diferença. Amado (2014), nessa mesma direção, enfatiza em seu trabalho o controle cada vez mais emergente em relação à compreensão da diferença no contexto escolar.

Os trabalhos mencionados trazem à tona o olhar crítico para a lógica do encaminhamento das dificuldades de aprendizagem vivenciadas no contexto escolar, bem como da patologização da singularidade. Acredita-se que é de grande relevância que os docentes consigam problematizar suas práticas profissionais. Isso ampliaria o olhar sobre as dificuldades de escolarização - que tem sido predominantemente pensadas como centradas unicamente no estudante - para a compreensão de que elementos como a formação dos docentes, políticas educacionais e os discursos medicalizantes que atravessam as práticas educativas, também corroboram a configuração do fenômeno.

Em levantamento bibliográfico realizado por Malaquias e Sekkel (2014), buscou-se verificar estratégias de enfrentamento dos problemas de escolarização divulgadas em produções científicas (2002–2012) e explicitar suas possíveis contribuições para o processo de aprendizado e desenvolvimento humano. O estudo indicou que, na maioria dos casos, está acontecendo uma cristalização das situações de estudantes que já se encontravam com dificuldades escolares, dificultando e, em alguns casos, que pudessem usufruir de um processo educativo de qualidade, imprescindível para o processo de aprendizado e desenvolvimento humano. Porém as estratégias de enfrentamento não são mencionadas no estudo.

Ademais, alguns estudos identificaram que professores apresentam um olhar mais ampliado para as dificuldades do ensino-aprendizagem. Na pesquisa de Lopes e Crenite (2013), um grupo de professores pesquisados indicou que as dificuldades de aprendizagem eram de cunho individual do estudante, e outro apontou como sendo uma dificuldade do próprio sistema de ensino que enfrenta problemas em assegurar uma aprendizagem ampla para todos os estudantes. Nesse trabalho, o olhar mais ampliado para os elementos envolvidos no processo de ensino-aprendizado é indicado como mais uma possibilidade a ser investigada, sendo que o contexto em que o estudante vive também passa a ser visto como influenciador no seu

comportamento e aprendizado. Todavia, destaca-se que os autores não consideram as políticas educacionais como um elemento que também afeta o contexto escolar.

Ainda sobre as dificuldades de aprendizagem e de comportamento de estudantes, foram identificados nos artigos a articulação de professores com o profissional de psicologia. No trabalho de Oliveira, Braganolo e Souza (2014), é descrito um serviço de atendimento as dificuldades dos estudantes em parceria com a família e a atuação junto à escola, com mediação do profissional de psicologia.

Considera-se, com base no exposto, a necessidade da incorporação na discussão de todos os atores que contribuem para as supostas dificuldades de aprendizagem e de comportamento dos estudantes. As pesquisas indicadas apontam que as práticas de cuidado precisam envolver todos os profissionais (escola, especialistas, políticas educacionais) em um trabalho de corresponsabilização para de fato garantir o atendimento adequado às dificuldades de aprendizagem e de comportamento percebidas por professores.

Na categoria **Indisciplina e violência na escola** foram analisados 06 artigos. Constatou-se que a grande maioria das produções partem da perspectiva psicanalista, e, as demais procuram compreender a violência a partir de outras perspectivas de estudo.

A pesquisa desenvolvida por Arreguy e Coutinho (2015), que teve como base a abordagem psicanalítica, buscou trabalhar com grupo de professores o tema citado. Os autores apontaram que o espaço de fala criado foi importante não apenas por acolher a experiência dos professores no que diz respeito àquilo que é da ordem do mal-estar na educação, mas também por possibilitar a circulação nas produções discursivas dentro da escola. No ensaio teórico de Gagliotto, Berle e Vale (2012) foi investigada a agressividade da criança no contexto escolar, utilizando como fundamento teórico também a perspectiva psicanalítica. Os resultados obtidos apontam que os professores apresentam dificuldades em intervir nas situações de agressividade presentes nos espaços educativos, o que corrobora para a necessidade de formação docente voltada a sua qualificação frente ao tema da violência.

Ainda sobre a indisciplina, Domingues, Almeida e Cerqueira (2013) apresentam um estudo que utilizou como referencial epistemológico a teoria da criatividade de Winnicott para discutir a transgressão e criatividade dos estudantes. Os autores apontam que a transgressão está relacionada ao processo criativo do estudante, tanto em relação a ações e produções no mundo social quanto à criação da própria identidade do indivíduo. Dessa forma, a compreensão do que pode ser

descrito como indisciplina/transgressão e do que pode ser compreendido como criatividade precisa ser mais conhecida e trabalhada com os professores.

Versando sobre novos olhares em relação ao fenômeno da violência e indisciplina na escola, o estudo de Costa et al. (2013) procurou compreender as formas de violência no cotidiano escolar sob a óptica dos professores. As falas apontaram fatores como: o convívio cotidiano com a violência psicológica, o significado da violência física e a violência contra o patrimônio como forma de protesto e reafirmação do estudante enquanto sujeito.

O fenômeno da violência e a indisciplina também aconteceram nas aulas de educação física. Nas pesquisas de Oliveira e Graça (2013), e, Sant`Ana, Nascimento e Azevedo (2012), a indisciplina é descrita como fator que afetava o desempenho do professor no ambiente de trabalho, resultando também em insatisfação profissional. Para os pesquisadores, a busca da resolução dos conflitos caracterizados por indisciplina proveniente de problemas de ordem social – que tanto afligem a escola e os professores – deveria ser debatida com outros órgãos públicos que fazem parte da máquina administrativa do Estado, o que mostra uma expectativa dos autores de se judicializar a escola.

Nos estudos identificados neste trabalho há unanimidade em apontar que a indisciplina e violência no contexto escolar afetam a carreira docente. Muitos professores se percebem sem autoridade na sala de aula, além de se sentirem desqualificados (agredidos por alunos e pela própria instituição escolar). Alguns professores dizem reprimir seus sentimentos e buscar ajuda no “anestesiamento” pelo uso de medicamentos (Arreguy & Coutinho, 2015).

Os resultados dos artigos analisados apontam também que os professores mais bem sucedidos são aqueles que conseguem, desde o início do ano, criar rotinas, ter combinados que estejam claros para ambas as partes (professor e estudantes). Assim, destaca-se a importância de se investir em um trabalho colaborativo de conversa e de reflexão entre professores, família, estudantes e sociedade no intuito de contribuir na busca de novas possibilidades e olhares para este fenômeno que tem afetado e desafiado a prática profissional dos docentes, além é claro da formação continuada dos docentes que precisa acontecer para melhor instrumentaliza-los para lidarem com as situações de violência no contexto escolar.

Sobre a categoria **Inclusão de estudantes com deficiência** foram analisados 03 artigos. Os resultados dos artigos analisados indicaram maior atenção a temática das dificuldades de professores em relação à

inclusão de alunos com deficiência intelectual, outros estudos se atentaram em escutar professores e pais em relação as dificuldades percebidas no processo de inclusão de estudantes com deficiência.

Em relação ao olhar do professor referente aos estudantes com deficiência intelectual, o estudo de Fantacini e Dias (2015) aborda este tema. Os resultados indicaram que a educação inclusiva é um processo em construção e os professores relataram dificuldades no que se refere às condições para a recepção de estudantes com deficiência intelectual em sala de aula. Também o trabalho de Santos e Martins (2015) analisou práticas pedagógicas de professores frente a estudantes com deficiência intelectual. Os resultados apontaram: a) a utilização de práticas baseadas em uma perspectiva inclusiva pela comunidade escolar; b) a utilização de procedimentos e de adequações curriculares em sala de aula, de maneira mais compatível com as necessidades dos educandos; e c) a realização de um trabalho em parceria dos docentes com as famílias.

Em relação às atitudes referentes à inclusão, o trabalho de Pinto e Morgado (2012), realizado com professores e pais, destaca pontos importantes. A maioria dos participantes demonstraram atitudes positivas perante a inclusão, enumerando vantagens para as crianças com deficiência, principalmente ao nível da aceitação social. Os entrevistados mencionaram que as dificuldades se verificam em duas áreas: por parte das escolas, mais especificamente ao nível da escassez de recursos humanos; e por parte dos docentes, sobretudo no que diz respeito à falta de formação para lidar com questões relacionadas à gestão de sala de aula com crianças com deficiências.

Assim, a análise dos artigos indicou que, para acontecer à inclusão no sentido literal, é necessário: a) um amplo investimento na formação de professores; b) a utilização de procedimentos curriculares adequados em sala de aula e compatíveis com as necessidades dos estudantes; e, c) um trabalho em parceria envolvendo a escola e a família. Os estudos também sinalizam que as lacunas que existem ainda são relacionadas à visão clínica da deficiência, a organização escolar com um padrão não adaptável e receptivo da realidade dos estudantes com deficiência, bem como a existência de uma precária de rede de apoio entre os próprios discentes para trabalhar com os estudantes com deficiência.

Sobre a categoria **Saúde docente**, foram analisados 13 artigos. Os artigos indicam que inserções em determinadas instituições como geradores de maior sofrimento (escolas públicas, escolas particulares precarizadas, escolas do meio rural). Também fazem comparações entre os professores que estão na sala de aula e os professores que exercem

atividades administrativas, sendo os primeiros identificados com mais problemas relacionados à saúde, e indicam estratégias de enfrentamento que têm sido buscadas pelos professores frente às situações estressantes vivenciadas.

O trabalho de Pereira et al. (2014), ao abordar as associações entre o ambiente, condições de trabalho com a qualidade de vida de professores em escolas públicas, e, indica que as dimensões relacionadas à remuneração e benefícios e ambiente físico foram as que apresentaram maior insatisfação. Corroborando com esse estudo, o trabalho de Freitas e Facas (2013) investigou as vivências de prazer-sofrimento no trabalho dos professores e sua relação com o contexto de trabalho. Os autores destacaram que os professores vivenciam prazer e sofrimento no trabalho, sendo o sofrimento mais presente.

Os resultados dos estudos apontam para exaustão dos professores em seu trabalho. Na pesquisa de Iório e Lelis (2015), com professores de escolas privadas (destinadas à chamada “nova classe média”), as condições de trabalho também são precárias. Silva, Turini e Rodrigues (2015), complementam, salientando que os professores de escolas privadas não têm incentivo à formação continuada. Além disso, falta tempo e espaço para reuniões e discussões a respeito das vivências que eles presenciam na sala de aula.

As más condições de trabalho também foram verificadas no contexto rural. Hashizume e Lopes (2014), ao analisarem a realidade laboral dos docentes neste meio, identificaram uma grande precarização do trabalho. Porém, mesmo com condições adversas, os professores buscam estratégias de realizar o seu trabalho a fim de garantir a escolarização dos estudantes.

Numa perspectiva correlata, os estudos de Pereira, Teixeira, Andrade e Silva-Lopes (2014), e, Lyra, Assis, Njaine e Pires (2013) abordam que professores da rede pública de ensino e com maior carga horária de trabalho são os que apresentam menores índices de qualidade de vida. Além disso, que professores submetidos a sofrimento psíquico apresentam uma visão mais negativa do trabalho docente.

Decorrente desse cenário é o aparecimento de doenças com a *Burnout*. Considerada um tipo de estresse emocional crônico, a *Burnout* afeta profissões de cuidado, sendo prevalente em mulheres com maior carga horária de trabalho. No trabalho de Koga et al. (2015), que analisou características sociodemográficas, ocupacionais, verificou-se que a *Burnout* estava presente entre os docentes referindo despersonalização e exaustão emocional.

Além das doenças emocionais, sintomas físicos também estão presentes no cotidiano do professor. O estudo de Karmann e Lancman (2013) buscou identificar as condições que interferem, direta ou indiretamente, no desempenho vocal dos professores. Verifica-se que os professores fazem uso da voz para outras situações, além da aula, como para “gritar” e “falar alto”. Isso reflete no desgaste físico e intelectual dos professores em sala de aula.

O ensaio teórico de Santos (2015) aponta a necessidade de se repensar a finalidade da formação, bem como a importância de que essa seja construída conjuntamente para com os docentes de modo a contribuir com a saúde deles. Meira et al. (2014) observam que os professores precisam ter garantidas políticas públicas que visam a prevenção em saúde bem como a criação de programas que deem suporte na prevenção de agravos aos problemas já desencadeados ao longo dos anos de trabalho.

Dessa maneira, formas de enfrentamento das condições vivenciadas são apontadas pelos autores. No trabalho de Silveira, Enumo, Pereira, e Batista (2014) é abordada a necessidade de práticas avaliativas e interventivas em atenção ao *coping* e aos sintomas de estresse, de modo a ampliar a compreensão sobre os processos que levam ao bem-estar docente e, conseqüentemente, à qualidade do ensino ofertado. Também há a necessidade de potencializar os docentes em suas vivências diárias. Dias, Barros, Silva e Campos (2013) descrevem um trabalho realizado com docentes que tinham dificuldades na escola. Os resultados indicaram que o trabalho realizado com o grupo por meio de encontros permitiu o confronto de ideias e opiniões, deu visibilidade aos conflitos cotidianos e abriu caminho para a instituição de novas maneiras de realizar o trabalho docente.

Os estudos acima identificaram a existência de fatores que afetam a saúde docente. Esses abrangem tanto a baixa remuneração e a precariedade das condições de trabalho como também a dificuldades de os professores lidarem com conflitos ocorridos tanto dentro da sala de aula como nos demais espaços da escola. Com base nisso, aponta-se a necessidade de políticas públicas que invistam na melhoria da remuneração e das condições de trabalho e na construção de processos formativos voltados à instrumentalização dos docentes para os desafios cotidianos da educação. Ademais, destaca-se a necessidade da ampliação dos espaços de convivência e trocas de experiências nos quais é possível a construção de estratégias coletivas voltadas ao enfrentamento dos desafios presentes nesse cenário.

Com base nas categorias descritas ao longo da pesquisa realizada é possível perceber que as preocupações dos professores em sala de aula são diversas. Tais estudos se referem principalmente a temática dos transtornos de aprendizagem e de comportamento, em que o saber médico adentra a sala de aula individualizando e segmentando as dificuldades. Professores são ouvidos para se avaliar o que sabem dos supostos transtornos e não para compreender conjuntamente os desafios da educação que secularmente concretizam políticas voltadas à homogeneização do ensino e da aprendizagem.

Muitos docentes relatam sofrer para conseguir atender as demandas diárias, pois não é apenas com o conteúdo que precisam se preocupar, mas sim com as relações que acontecem na sala de aula, com a equipe pedagógica e com a família dos estudantes. Além disso, enfrentam cotidianamente espaços de trabalhos precarizados, falta de recursos materiais, salas lotadas. Todos esses fatores podem influenciar na saúde docente e trazer consequências sérias a esse grupo. Muitas dessas questões são reflexos do modelo educacional em que as capacitações, materiais didáticos e recursos outros não acompanharam a realidade das instituições escolares.

Dessa forma, as apostas são no professor como um mediador do conhecimento, num professor que busque se aproximar mais de seus estudantes, que conheça as experiências destes e possa, com isso, pensar em formas de trabalho que vão ao encontro da realidade que o grupo apresenta.

2.4 Constituição do sujeito na perspectiva histórico-cultural

O presente tópico busca caracterizar aspectos da abordagem histórico-cultural abordados por Vygotski, mais especificamente no que se refere a conceitos que visam contextualizar o entendimento do processo de constituição do sujeito. Compreende-se, nesta perspectiva, que a dimensão biológica é condição primeira para que o sujeito se coloque em condição de humanidade por meio do contato com o mundo (Pino, 2005).

Vygotski (2000) parte da matriz marxista para pensar uma ciência psicológica diferente e que superasse a concepção de sujeito idealista e o enfoque biológico mecanicista do comportamento. Para este autor, a pessoa refere-se a um agregado de relações sociais representadas nela própria. Como o sujeito é constituído pelas relações sociais, na interação

com os contextos sociais, há a organização coletiva desses sujeitos em relação ao seu próprio viver (Zanella, 2004).

Para Vygotski, o desenvolvimento humano se processa nas interações sociais não sendo sinônimo de maturação biológica. Assim, as relações estabelecidas pelo sujeito possibilitam a este a condição de humanização num processo paulatino e complexo constituído por pontos nodais e crises que refletiram em saltos qualitativos modificando por meio das interações sociais, a estrutura das funções psicológicas e vínculos conforme esse sujeito se insere no contexto e participa dele (Zanella, 2004).

O conceito de atividade humana representa um aspecto importante na obra de Vygotski (2000). Percebe-se, desse modo, que atividade/ação está relacionada ao conceito de trabalho humano, conforme proposto na teoria marxista. A partir dessa identificação, o referencial marxista considera que a atividade precisa ser orientada por um objetivo; utilizar-se de instrumentos de mediação; e, produzir algo físico ou simbólico o que o objetivo como humano e seja elemento da cultura (Zanella, 2001).

Para que haja uma orientação em relação a um objetivo, é necessário que a atividade seja consciente. Esse aspecto já diferencia o ser humano de outros mamíferos. Destaca-se que, o “desenvolvimento da consciência humana é estabelecido por motivações biológicas, mas também por fatores históricos e sociais” (Leontiev, 1978, citado por Souza & Andrada, 2013, p.359). Ainda, a consciência envolve a atribuição de sentido quando o sujeito incorpora os processos de trabalho e as atividades relacionadas a algo. É por meio do desenvolvimento da consciência, desde o nascimento, que o sujeito se comunica com o seu contexto e se apropria de aspectos dele.

Em relação aos instrumentos de mediação da atividade, estes podem ser de naturezas “física, como no caso de ferramentas (...) e representacional, que seriam os signos, os quais incidem e modificam a relação do homem consigo mesmo e com os outros homens” (Zanella, 2001, p. 76). Vygotski (2000) vai trabalhar principalmente com o conceito de signo enquanto instrumento psicológico produzido socialmente e utilizados na comunicação humana.

Desta maneira, os signos têm uma importância fundamental como mediadores das atividades humanas e são vistos como constitutivos do comportamento humano. Os signos são produtos da ação do próprio ser humano e decorrem da história da humanidade (Zanella, 2004). O signo é um elemento que representa alguma coisa de alguma forma para alguém e só tem sentido se compartilhado. Pode-se considerar signos: as

imagens, as palavras, os sons/silêncios, texturas, cores, gestos, corpos, etc. Os signos são “meios de comunicação a entrelaçar e conectar pessoas em espaços e tempos variados, sendo suas significações marcadas pelas próprias condições de enunciação, condições estas do contexto e das próprias pessoas em relação” (Zanella, 2013, p. 252).

O signo é polissêmico. Dependendo da entonação, das condições de sua emergência, do contexto que é pronunciado, o signo é marcado por sentidos que podem se irradiar para diferentes direções (Zanella, 2013). Os sentidos atribuídos pelo sujeito, embora socialmente mediados, são marcados pela singularidade presente nos processos de apropriação.

A palavra é entendida como signo por excelência, que tem por característica ensinar algo ou lembrar alguma situação a respeito de algo. A existência de atos de fala e de sujeitos falantes conduz a própria efetivação da língua. Sendo que, a fala corresponde a um evento social produzido na interação verbal de um locutor e um interlocutor (Pino, 2005). A palavra é pronunciada por pessoas em condições e posições diversificadas, podendo ter efeitos diversos. Pois quem fala, fala de alguém a algum lugar, também o ouvinte ouve o que é lhe possível, o que interessa, o que o afeta (Zanella, 2013).

É válido apontar que as palavras são repertório da língua, e “veiculam significados socialmente construídos, ao longo da história dos povos, que permitem a comunicação entre os membros de uma mesma comunidade linguística” (Pino, 2005, p. 143). O significado é algo relacionado à história de um povo ou comunidade linguística, uma generalização ou conceito que se desenvolve (Vygotski, 1991). O significado corresponde ao que é compartilhado, o que possibilita a comunicação humana, “um fenômeno do pensamento verbal, ou da palavra significada – uma união da palavra e do pensamento” (Vygotski, 1991, p. 104).

Já no ato de enunciação, as palavras permitem a emergência “de múltiplos sentidos em função da realidade pessoal dos interlocutores e das condições concretas em que ocorre a interlocução” (Pino, 2005, p. 143). Os sentidos da palavra representam “a soma de todos os eventos psicológicos evocados em nossa consciência graças às palavras” (Vygotski, 1991, p. 333). Os sentidos estão relacionados à história pessoal dos sujeitos falantes, experiências cunhadas em contextos e condições específicas, que surge na própria relação discursiva, plural, livre das amarras socialmente produzidas uma vez que trazem a marca do contexto sócio-histórico, econômico e político do contexto que os sujeitos participam (Zanella, 2001). Pode-se dizer que os sentidos se

transformam nos encontros entre os sujeitos, em função das modificações do modo de vida experimentados por esses.

No que se refere à cultura, produção da atividade humana, pode-se dizer que está é obra homem e não da natureza. Entende-se a partir dessa perspectiva que o sujeito já nasce um ser social. Ao ser inserido em seu meio já vigoram um conjunto de crenças, tradições, hábitos *a priori*. Cabe a ele, gradativamente, ir se apropriando dos significados do seu grupo, interiorizando os instrumentos e signos que são característicos daquela comunidade.

A internalização das normas, regras, costumes exige a “apropriação pelo sujeito das conquistas e conhecimentos historicamente produzidos, apropriação esta que se dá nas relações sociais, o que possibilita ao sujeito constituir-se como ser social” (Zanella, 2001, p. 80). Por meio da inserção e apropriação da cultura, as funções psicológicas podem ser modificadas, e o sujeito consegue refazer a relação consigo mesmo, e com o meio que vive, podendo transformá-lo. O social “não apenas interage com o biológico, mas é capaz de criar novos sistemas funcionais que engendram novas formas superiores de atividade consciente” (Meira, 2012, p. 02). Entende-se que o sujeito é um ser ativo. Mais do que internalizar aspectos da sua cultura, este também participa, afeta e é afetado por ela numa relação dialética. Sendo que pelo uso da palavra, este se posiciona, objetivando suas atividades e subjetivando-se constantemente.

Com base nos aspectos abordados acima, identificados como necessários para o desenvolvimento e constituição do sujeito, entende-se que os professores – foco deste trabalho - produzem sentidos para suas práticas diárias e apropriam-se de significados construídos socialmente referente à sua inserção profissional, pela formação que têm, e pelas experiências que trazem de outros cenários que vivenciam em suas vidas diariamente, podendo (re)significar sua prática no cotidiano de trabalho. Entende-se que por meio dos signos compartilhados socialmente, a palavra pronunciada pelos professores traz aspectos de suas experiências, vivências, lembranças no contexto escolar, que são singulares, marcas individuais. Desse modo, ao olhar para os professores também enquanto sujeitos produtores de cultura e constituído socialmente, entende-se ser relevante compreender os sentidos que *estes atribuem aos desafios no processo de escolarização em anos iniciais do ensino fundamental*.

Assim sendo, buscar-se-á, no próximo tópico, uma aproximação entre os pressupostos da Psicologia Histórico-Cultural de Vygotski e

como a Psicologia Escolar tem conseguido pensar as dificuldades no processo de escolarização de estudantes.

2.5 Psicologia escolar/educacional e o olhar para as dificuldades no processo de escolarização de estudantes

A Psicologia escolar e educacional¹ no Brasil tem uma ampla história relacionada à constituição como ciência e profissão na formação do chamado “novo homem” que deveria atender as emergências da industrialização e modernização do país (Souza et al., 2014). No que se refere à relação entre a Psicologia e a Educação, foram nas escolas normais e nos laboratórios de psicologia experimental que inicialmente a Psicologia escolar/educacional emerge como saber especializado (Antunes & Meira, 2003).

O primeiro laboratório de Psicologia pedagógica criado no Brasil foi em 1906 no Rio de Janeiro. Já no ano de 1927, Lourenço Filho irá efetuar as primeiras experiências de aplicação do teste para avaliação da maturidade da leitura e escrita. No ano de 1956, são criadas clínica psicológicas junto a Secretaria de Educação da Prefeitura de São Paulo (Souza, 2007b). Deste modo, as práticas profissionais, estiveram voltadas, desde o início, para explicações do fenômeno do fracasso escolar enquanto um fenômeno individual (principalmente as crianças de camadas populares), com práticas interventivas voltadas para a integração da criança desajustada, visando eliminar comportamentos considerados inadequados, não se apropriando da investigação das relações presentes no ambiente escolar e sua implicação no processo de escolarização dos estudantes (Souza, 2010b; Cabral & Sawaya, 2001).

No campo escolar, por exemplo, após a regulamentação da profissão em 1962 pela lei nº 4.119, o psicólogo escolar pauta seu atendimento num modelo clínico “individualista e marcado pela produção de diagnósticos (...) e tratamento das chamadas crianças-problema ou crianças com distúrbios ou transtornos de aprendizagem por meio de análises clínicas ou comportamentais” (Souza et al., 2014, p. 124).

¹ Autores como Antunes (2008) defendem que a Psicologia escolar e educacional possuem diferenças. Enquanto a primeira refere-se à modalidade de atuação profissional cujo compromisso é com o processo de escolarização, na escola e nas relações que ali ocorrem, a Psicologia educacional volta-se para os fundamentos científicos da educação e da prática pedagógica.

A preocupação dos psicólogos pioneiros em Psicologia escolar e educacional “centrava-se, principalmente, naqueles que não aprendiam, que não se alfabetizavam e que não aceitavam as regras escolares (Souza et al., 2014, p. 124). O enfoque nesse momento era em explicações do fracasso escolar por meio da teoria da carência cultural¹.

Muitas críticas a esta Psicologia tradicional surgiram, seja da sociedade bem como dos próprios profissionais da área, pois o que parecia ter havido com a Psicologia escolar, era um descompromisso com “uma educação radical e plenamente democrática” (Antunes & Meira, 2003, p. 08).

Com o passar do tempo houve uma mudança ideológica da prática e do olhar da Psicologia escolar e educacional. Questionou-se o compromisso profissional, e por meio de novas teorias com um olhar crítico, buscou-se reconstruir um novo sentido reflexivo e interventivo na Educação pautado em práticas mais humanizadoras e voltadas para as transformações sociais necessárias (Cavalcante & Aquino, 2013; Souza, 2010b; Antunes, 2008; Antunes & Meira, 2003).

Um marco que propõe uma ruptura com a prática tradicional em Psicologia escolar e educacional e passagem para a Psicologia de cunho mais crítica foi o lançamento do livro *Psicologia e Ideologia - uma introdução crítica à Psicologia escolar* (1984) de Maria Helena de Souza Patto, que apontava para a necessidade de analisar com mais profundidade a realidade educacional brasileira e assumir um posicionamento político em relação à Educação e ao papel social da Psicologia (Souza, 2010b; Antunes & Meira, 2003). Patto (1984, 1990), constrói argumentos para uma compreensão crítica das questões de escolarização. Um conceito chave em sua obra foi o de fracasso escolar que possibilitou o deslocamento do olhar referente às crianças que não aprendem. Apoiada no conceito de cotidiano de Agnes Heller, Patto (1984) aponta que o fracasso escolar é produto da escola, e assim não pode ser tratado como fenômeno individual, descontextualizado das relações institucionais, pedagógicas, sociais e culturais.

Destaca-se que entre o final de 1980 e início de 1990, novos estudos surgiram buscando compreender as dificuldades das crianças

¹O pressuposto da teoria da carência cultural é de o fracasso escolar “dos alunos de camadas populares se deve a deficiências ou déficits ou privação cultural decorrentes de suas precárias condições de vida (...). Sem que uma análise mais profunda fosse feita no sentido de explicar porque seu ambiente familiar era carente e como a população pobre de fato lidava com as precárias condições de vida” (Sawaya, 2002, p.199).

pobres que frequentavam as escolas públicas. Os trabalhos de Patto (1990) e Cecchia e Souza (2003b) foram significativos neste contexto, por adotarem uma perspectiva crítica de compreensão do fenômeno educativo que significava “compreender as relações escolares, o processo de escolarização, os atravessamentos do conjunto de reformas educacionais, fruto de decisões políticas no campo da educação escolar” (Souza, 2010b, p. 28). Os estudos citados mostraram que o fracasso escolar era reflexo do sistema educacional historicamente construído que privilegiou discursos e práticas de verdade discriminatórias e excludentes, naturalizando e rotulando as diferenças presentes.

No entanto, é importante destacar que o rompimento definitivo com a perspectiva tradicional ainda não ocorreu totalmente na prática, sendo presente posturas profissionais que perpetuam a concepção organicista, naturalizante e individualizante do sujeito. Fato que pode explicar tal atuação, diz respeito ao período de formação e o tempo de atuação em Psicologia escolar, conforme pesquisa desenvolvida por Cavalcante e Aquino (2013). Outra justificativa diz respeito à própria estrutura curricular dos cursos de Psicologia que são generalistas, não respondendo à demanda atual da educação, dificultando as práticas eficazes por parte dos profissionais (Guzzo, 2008; Facci & Eidt, 2001).

Retornando aos estudos em relação à queixa escolar na perspectiva crítica, o trabalho organizado por Souza (2007) é referência no que se refere à ampliação da compreensão do fenômeno do ensino-aprendizagem. Os textos presentes no livro, escritos por autores da perspectiva da Psicologia escolar crítica, questionam a patologização da queixa escolar, bem como as políticas educacionais. Busca-se pontuar os excessos de encaminhamentos para atendimentos clínicos em psicologia, abrangendo o atendimento para as relações do aluno com a escola, família, seus cadernos escolares e o conhecimento do processo de ensino-aprendizagem do mesmo.

Conforme o exposto, considera-se que houve um grande avanço na discussão da Psicologia escolar crítica, voltada para o olhar dos determinantes sócio-históricos. Apresenta-se “novo lócus e um novo foco de trabalho na educação: deveria atuar junto às questões institucionais, garantindo sua autonomia de trabalho e permitindo analisar a prática institucional e constituir mecanismos de atuação” (Souza et al., 2014, p. 125). Muitos avanços foram conquistados em relação ao desafio de pensar a Psicologia escolar crítica e sua efetivação prática. Essa prática é necessária para a compreensão do “processo de escolarização e os atravessamentos do conjunto de reformas

educacionais, fruto de decisões políticas no plano da educação escolar” (Souza et al., 2014, p. 126).

O olhar atento do profissional de Psicologia permite uma compreensão diferenciada da própria produção da queixa escolar e como possibilitar novas formas que desloquem os olhares para a dimensão do processo de escolarização de forma global observando todos os atores que compõem este cenário e não somente a criança/adolescente. Essa compreensão é fundamental no sentido de contemplar “as dimensões históricas, psicológicas, pedagógicas e políticas que se fazem presentes e constituem o dia a dia escolar, bem como constituem os indivíduos que participam nesse contexto, ou seja, o processo de escolarização” (Souza et al., 2014, p. 126).

No estudo de Souza (1996b), fica evidente que o maior encaminhamento para atendimento psicológico é referente à queixa escolar. Esse número representa cerca de dois terços das crianças que chegavam ao serviço-escola de Psicologia e serviços de saúde, investigados pela autora. Destes encaminhamentos, a idade inicial de escolarização estava presente em maior percentual dos encaminhamentos. Souza (2007b), ao estudar os funcionamentos escolares e o sofrimento do estudante, compreende que o fracasso escolar que se apresenta é decorrente das relações estabelecidas por este estudante com os diversos atores que estão presentes no cenário escolar. Tal indicativo informa da importância do trabalho do psicólogo voltado para a construção de novos “instrumentos, procedimentos, formas de aproximação com os diversos segmentos da escola e forma de aproximação com relação de cunho pedagógico, interpessoal, familiar nela instituídas (Souza, 2010b, p. 29).

Aqui cabe um adendo em relação aos atendimentos realizados pelo profissional de Psicologia em clínica-escolas, centro de atendimento psicológico e unidade de saúde da região sul de São Paulo. Conforme dados levantados há diferença no gênero de crianças e adolescentes encaminhados com queixa escolar. Na pesquisa realizada por Souza (1996b), o sexo masculino ainda é grande demanda de atendimento, correspondendo a 79% dos casos; e, o sexo feminino representa 21% dos atendimentos realizados. Essa diferença de gênero pode ser entendida a partir dos estereótipos da sociedade que se vive, em que se educa e espera dos meninos mais agilidade, atividade, agressividade, e das meninas, um comportamento mais recatado, silencioso, tranquilo (Fernandez, 1994).

Outro ponto importante de ser abordado, diz respeito, ao universo escolar ser organizado e regido basicamente por mulheres. Esta

realidade é bastante presente principalmente nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Este cenário é composto em sua maioria por mulheres, uma vez que não só professoras compõem a equipe, mas merendeiras, a coordenação, as auxiliares de limpeza. Para Souza & Sobral (2007, p. 122), “em tal universo, os meninos não se adaptam com a facilidade das meninas, restando-lhes o consolo de encontrar um ou outro professor de educação física com quem se identificar”. Esta análise é importante de ser considerada, uma vez que perpassa as identificações no cenário escolar.

Autoras como Collares e Moysés (1992), nessa mesma linha de raciocínio, abordam que no cenário escolar há predominância de preconceitos e juízos em relação aos estudantes e as famílias. São comuns as falas pejorativas em torno de estudantes advindos de famílias com configurações variadas, estudantes de famílias mais pobres. Estas observações quando tomadas como justificativa para as dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar, retiram do foco de reflexão as relações construídas e alimentadas diariamente nas práticas desenvolvidas pelos educadores no seu dia-a-dia.

Frente ao exposto, é válido destacar que ao profissional de Psicologia cabe um olhar atento as discussões de gênero, classe social, apropriação do ensino-aprendizagem. Conforme aponta Souza et al. (2014, p. 132), a intervenção psicológica deve levar em consideração:

- a) a compreensão de que os problemas de escolarização não são necessariamente fenômenos psicopatológicos;
- b) a forma de olhar e entender só processos de escolarização buscando não focar nas limitações e, sim, nas possibilidades de transformação e mudança;
- c) a compreensão do caderno como produção individual do aluno e um instrumento importante de análise;
- c) a união de esforços entre saúde e educação para um atendimento que rompa com o modelo de clínica de atendimento às queixas escolares.

Ao estar presente em uma escola, cabe ao psicólogo olhar para as narrativas presentes no discurso dos diversos atores envolvidos, e como tais demandas foram construídas para que as manifestações de aprendizagem e comportamento fossem capturadas como dificuldades possíveis de encaminhamentos a outros profissionais. Sem responsabilizar indivíduos, a atuação profissional deve se empenhar no

processo pensar em relação aos problemas no âmbito educacional, reelaborando novas estratégias de atuação. Entender como as relações sociais foram construídas na sociedade capitalista, como as relações de poder operam, como as verdades são apropriadas por certos grupos dominantes e legitimadas socialmente por meio dos enunciados vigentes e a lógica presente no contexto do ensino-aprendizagem, constitui-se em um grande compromisso ético profissional com a sociedade que se quer construir.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

O tópico abaixo visa apresentar o caminho metodológico utilizado para realização da pesquisa de mestrado com professores do ensino fundamental de uma escola pública do município de Florianópolis-SC.

3.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa tem por objetivo geral *compreender, junto com professores, os sentidos atribuídos aos desafios no processo de escolarização nos anos iniciais do ensino fundamental*. Procurou-se identificar os principais desafios presentes no processo de escolarização experimentadas pelos professores em sala de aula. Também buscou-se conhecer as concepções de aprendizagem e de comportamento dos participantes da pesquisa, e identificar as principais estratégias utilizadas pelos professores diante dos desafios encontrados no processo de escolarização.

Esta pesquisa é de caráter qualitativo sendo “que trabalha com o universo dos significados, motivos, aspirações, crenças, o que corresponde a um universo mais profundo das relações e processos” (Minayo, 2001, p. 32). Para este trabalho, o referencial teórico-metodológico utilizado foi o da perspectiva histórico-cultural de Vygotski (1996, 2000) cuja base epistemológica parte do materialismo histórico-dialético de Karl Marx. Essa perspectiva “ênfatiza (...) a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância de totalidade social” (Freitas, 2002, p. 21).

3.2 Campo de pesquisa

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública, localizada no município de Florianópolis-SC. O colégio atende estudantes do 1º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio, sendo que faz parte dessa última modalidade, o magistério que visa preparar futuros profissionais para serem auxiliares de sala. Também os estudantes atendidos vêm de diversas regiões da cidade de Florianópolis, bem como de outras cidades vizinhas. Em relação ao nível sócio-econômico, os estudantes são provenientes, em sua maioria, das camadas populares.

A escolha pelo local de estudo se refere ao fato de a instituição contemplar os professores que lecionam para o nível de estudo selecionado para a pesquisa (1º ao 5º ano). Também, a instituição representa o maior colégio público do município de Florianópolis-SC, e, localiza-se numa região que permitia o acesso e contato da pesquisadora com os participantes escutados durante a realização do trabalho.

3.3 Participantes e procedimentos de inserção no campo

Os participantes convidados para esta pesquisa foram professores de anos iniciais do ensino fundamental de um colégio público do município de Florianópolis-SC. Inicialmente a pesquisadora foi até a instituição de ensino onde conversou com a coordenação da mesma para realizar a pesquisa no local.

Com a qualificação do projeto de mestrado, a pesquisadora obteve a autorização da instituição para realizar sua pesquisa no local. Dessa forma, procedeu-se a submissão do projeto de pesquisa junto ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina.

A escolha por professores que lecionavam para grupos escolares dos anos iniciais do ensino fundamental foi efetivada em função da própria dinâmica da instituição. Estudantes do 1º ao 5º ano têm um professor principal que leciona as matérias gerais, um professor de artes e um professor de educação física. São professores que passam mais tempo com os estudantes, conhecendo-os mais e os acompanhando-os de forma mais intensa seu processo de escolarização. Também, dados de pesquisa (como os de Cavalcante & Aquino, 2013) informam ser nas primeiras séries do ensino fundamental a existência do maior número de desafios escolares relacionadas à aprendizagem dos estudantes.

Na entrada em campo, a pesquisadora foi conduzida até a sala de reunião dos professores, onde estes paravam para o lanche durante o intervalo de suas aulas por 15 minutos. A cada quinze minutos, grupos de professores chegavam para lanche e conversar, uma vez que a instituição tem várias turmas de estudantes de um mesmo ano. A pesquisadora foi se apresentando e falando em relação à sua presença naquele espaço e o objetivo da pesquisa. Foi identificado que os professores tinham pouco tempo para conversar sobre a pesquisa, sendo que para muitos deles este era o único momento que conseguiam descansar, ir ao banheiro e comer.

Conforme os dias foram passando, a pesquisadora começou a acompanhar os professores em suas aulas. Durante intervalos a mesma conseguiu ouvir os professores e seus desafios presenciados no processo

de escolarização dos estudantes. Diversas vezes a pesquisadora sentou ao lado de estudantes na sala de aula para acompanhar as aulas e entender mais daquele contexto que os professores estavam inseridos.

A pesquisadora foi à instituição de duas a três vezes por semana em períodos alternados, combinados com a direção e com os próprios professores, num tempo de 3 meses (março à maio de 2016). Esse fato possibilitou estabelecer um canal mais próximo de comunicação e criar um vínculo com os docentes que puderam falar mais abertamente de suas angústias e desafios enfrentados no processo de escolarização. Em função da dinâmica da instituição, os professores eram ouvidos separadamente.

Conforme as conversas foram acontecendo, foi possível perceber que os sentidos atribuídos pelos professores aos desafios no processo de escolarização se assemelhavam. Desse modo, foi proposto a realização de um grupo focal no qual os professores pudessem falar mais sobre o que viviam e quais eram suas percepções. Todos os professores, num total de 22, foram escutados e ouvidos sobre suas percepções e angústias que viviam diariamente no espaço da sala de aula e da instituição. Todos eles foram convidados a participar do grupo focal, num dia combinado após seu trabalho, para falarem em grupo sobre os desafios no processo de escolarização conjuntamente.

Um contratempo presenciado foi a falta de horário comum para a realização da atividade. Assim, os professores foram sendo convidados um a um para participar do grupo focal em horário comum após o expediente de trabalho. Foram realizados ajustes no dia/semana afim de que o maior número de professores pudesse ser contemplado. Foi realizada pré-inscrição para o grupo por orientação de um dos professores, cartazes foram criados e espalhados na instituição para convidá-los para a conversa, e, criou-se um grupo no WhatsApp com todos os interessados. A ideia era fomentar estratégias para efetivar esse momento de participação em que todos os professores interessados e disponíveis pudessem ser contemplados na pesquisa.

3.4 Procedimentos de coleta das informações

Neste trabalho foi utilizada a técnica de observação participante durante a permanência no campo. Essa se caracteriza “pela promoção de interatividade entre o pesquisador, os sujeitos observados e o contexto no qual eles vivem” (Fernandes & Moreira, 2013). A técnica possibilita ao pesquisador interagir com os sujeitos em um exercício de alteridade. Propõe-se convívio, além do intercâmbio de experiências.

Também foi empregada a técnica de grupo focal com professores de estudantes que estavam entre 1º e 5º ano do ensino fundamental. Esta técnica pode ser considerada uma entrevista em grupo com a emergência de múltiplos pontos de vista em relação à um tema previamente determinado, ancorando-se na experiência cotidiana de cada integrante do grupo (Gatti, 2012). O grupo focal é uma técnica pertinente pois possibilita a participação ativa dos participantes. Dessa forma, é importante que os participantes tenham alguma característica em comum e vivência com o tema discutido. Ademais, o grupo focal se caracteriza como um momento que os participantes podem repensar suas ideias, expressando-as, e problematizando-as na discussão grupal.

A interação presente no grupo focal é fundamental, pois possibilita produzir trocas que dificilmente aconteceriam fora daquele contexto, como por exemplo, numa entrevista individual (Kind, 2004; Carlini-Cotrim, 1996). Backes et al. (2011) complementam afirmando que a técnica do grupo focal vem “permitindo explorar as concepções e experiências dos participantes, podendo ser usada para examinar não somente o que as pessoas pensam, mas como elas pensam e porque pensam assim” (p. 439).

Desta maneira, realizou-se um encontro, com a participação de 12 docentes que lecionam no colégio escolhido para este estudo que durou aproximadamente 2 horas. A heterogeneidade de participantes, pois estes lecionavam nos anos iniciais do ensino fundamental, favoreceu o debate, possibilitando aprofundar a discussão dos temas propostos, e, a participação dos professores presentes.

Destaca-se que na literatura não há consenso em relação ao número de participantes do grupo focal. Porém, o importante segundo Kind (2004), é a necessidade de garantir que todos tenham oportunidade de fala, em que a discussão possa ser ampliada entre os participantes.

Foram utilizadas perguntas guiadoras (Apêndice A) para fomentar a conversa entre os participantes. Destaca-se que o roteiro buscou contemplar os objetivos da pesquisa, porém, este não foi limitante possibilitando abertura para outras reflexões dos participantes (Kind, 2004).

O encontro aconteceu no primeiro semestre de 2016 em uma das salas da instituição onde é realizado um projeto de leitura para os estudantes – cedido por um dos professores participantes da pesquisa. No início do grupo focal, os professores, após serem informados do TCLE e o terem assinado, responderam um questionário geral (Apêndice B), com o objetivo de caracterizar os participantes deste estudo.

Foram utilizadas uma câmera de vídeo e dois gravadores dispostos em locais propícios na sala para assegurar a gravação em áudio e vídeo. Na efetivação do grupo focal houve a presença de um observador externo ao grupo que realizou anotações referentes à dinâmica do grupo e que estava familiarizado com o tema de pesquisa, conforme propõe Kind (2004). O registro foi efetivado com a concordância dos participantes assegurando aos mesmos a confidencialidade das informações e o sigilo.

Destaca-se que as gravações em vídeo possibilitam registro de processos dialógicos, sendo importante para o estudo dos processos psicológicos complexos uma vez que possibilitam resgatar a densidade das ações comunicativas e gestuais (Meira, 2012).

3.4. 1 Instrumentos complementares

Foi utilizado enquanto instrumento complementar ao grupo focal registros das observações em sala de aula e na instituição escolar que foram anotados em diário de campo. Entende-se que este recurso possibilita um acompanhamento das relações estabelecidas no contexto da instituição pesquisada.

Dessa forma, foi realizado um exercício de exotopia, conforme proposto por Bakhtin (2003). Esse exercício refere-se a tentativa do pesquisador em situar-se de fora, num contexto exterior para compreender as relações estéticas presentes no contexto. Assim, mesmo tentando entender o que dizem e vivem os professores ouvidos no grupo focal, a pesquisadora buscou uma posição de exterior, para sintetizar, com base em seus valores as falas dos participantes do grupo focal.

Destaca-se que o conceito de exotopia se relaciona a uma compreensão da pesquisa como um diálogo não simétrico entre pesquisador e pesquisado. Deve-se considerar que “o texto do pesquisador não deve emudecer o texto do pesquisado, deve restituir as condições de enunciação e de circulação que lhe conferem as múltiplas possibilidades de sentido” (Amorim, 2008, p. 98). É importante que o pesquisador consiga se colocar no lugar do pesquisado, tentando compreender suas colocações, sua posição, seu contexto sócio histórico (Amorim, 2008).

Destaca-se também que as anotações do observador do grupo focal foram relevantes para a pesquisadora contribuindo com seus registros referentes à temática pesquisada. Um olhar familiarizado e que se colocou de fora para refletir em relação as falas que se desencadearam. Tal participação foi agregadora uma vez que o

observador também é estudante de psicologia e realiza estágio na área de Psicologia Escolar.

3.5 Procedimentos éticos

Destaca-se também que a escolha do referencial teórico-metodológico possibilita à pesquisadora seu compromisso com algumas questões éticas. Com base na psicologia histórico-cultural, o compromisso da pesquisa não se limita ao procedimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, estando presente em todos os momentos da pesquisa, orientando as decisões metodológicas da mesma.

O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética na Pesquisa com Seres Humanos da UFSC (CEPSH/UFSC) e aprovado sob o certificado número 51599315.6.0000.0121 (Anexo A), em 18/02/2016. Foram considerados todos os procedimentos éticos relacionados aos princípios de proteção dos direitos humanos, bem estar e dignidade dos participantes (TCLE –Apêndice C).

Foram assegurados aos participantes que, em qualquer momento, caso sentissem qualquer desconforto em relação ao tema da pesquisa poderiam desistir de participar da mesma. Além disso, foram informados de que a pesquisadora estaria disponível para ouvi-los individualmente, bem como, caso necessário, poderia encaminhá-los ao Serviço de Atenção Psicossocial da UFSC (Sapsi). Os participantes assinaram duas vias do termo, sendo que uma ficou com eles e outra com a pesquisadora.

Destaca-se também que, antes da realização do grupo focal, foi garantido aos participantes que os registros em áudio e vídeo somente seriam utilizados pela pesquisadora, sendo que na transcrição das falas seus nomes seriam substituídos por nomes fictícios. Também ficou assegurado que os resultados desse trabalho seriam devolvidos aos participantes até o final do ano em função de muitos deles no próximo ano poderem estar em outras instituições de ensino, uma vez que eram professores com contratos temporários.

3.6 Procedimentos para a análise

A análise das informações coletadas pelos instrumentos citados buscou ir além da aparência e do relato do fenômeno. Tal compreensão pautou-se nos pressupostos da perspectiva histórico cultural de Vygotski (2000), que busca ampliar a compreensão dos fenômenos para

compreender seus fatores constituintes, resultantes das condições históricas e sociais.

Também nessa análise, outro autor referenciado foi Bakhtin (2003). Este autor busca numa perspectiva dialógica, estudar a linguagem e sua natureza viva articulada com o social através da interação verbal (Freitas, 2002).

Na análise das falas dos participantes do grupo focal precisou-se ir além da palavra (signo por excelência), buscando compreender o pensamento e os sentidos presente na palavra. Desse modo, o conceito de sentido e como acessá-los são formas privilegiadas de apreensão do sujeito, sua forma de agir e pensar, e, referem-se a relação entre pensamento e linguagem (relação já apresentada neste trabalho) (Vygotski (2000).

Coerente com a psicologia histórico-cultural e com o exposto sobre sentido, a análise desse trabalho foi realizada com base nos núcleos de significação, conforme descritos por Aguiar e Ozella (2006, 2013). Esta técnica permite que se apreenda os sentidos do material qualitativo por meio da análise e organização de etapas, à saber: pré-indicadores, sistematização dos indicadores e sistematização dos núcleos de significação.

Compreende-se que não são dados puros que o pesquisador deve buscar (Aguiar, 2011). Nos trechos da conversa transcrita do grupo focal, que seguem na análise, são sinalizados os sentimentos dos professores em relação ao trabalho, ao atendimento aos estudantes, à relação com as famílias, à relação com a própria instituição. São falas permeadas de significações, sensações, interações que demonstram os sentidos referenciados em relação aos desafios no processo de escolarização no contexto escolar.

Salienta-se que a análise consiste em, primeiramente, realizar leituras flutuantes para se familiarizar com as construções narrativas do sujeito a partir de sua palavra e significado. Os pré-indicadores são trechos de falas “compostos por palavras articuladas que compõem um significado, carregam e expressam a totalidade do sujeito, e, portanto, constituem uma unidade de pensamento e linguagem” (Aguiar & Ozella, 2013, p. 309). Os pré-indicadores precisam ser elencados para servirem de base para a construção de núcleos de significação futura. Um critério básico para filtrar os pré-indicadores é verificar sua importância para o objetivo da pesquisa (Aguiar & Ozella, 2006). Os pré-indicadores se referem a indicações de palavras que apontam formas de pensar, sentir e agir do sujeito que uma vez mediados pela história, apropria-se das características da cultura e são convertidos em processo psicológico

complexo (Aguiar, Soares & Machado, 2015). Desse modo, salienta-se que os pré-indicadores elencados visaram dar pistas referentes aos desafios enfrentados pelos professores no processo de escolarização de anos iniciais do ensino fundamental.

Posteriormente foi realizada a aglutinação dos pré-indicadores. A diversidade dos dados produzidos nas narrativas do grupo focal foi reduzida conforme critérios de similaridade, conformidade ou contraposição. Feita esta organização, foi realizada a organização dos núcleos de significação (Aguiar & Ozella, 2006).

A sistematização dos núcleos de significação decorre da articulação dos indicadores. Com base na leitura do material, considerando a aglutinação resultante (indicadores e seus conteúdos) foi realizado o processo de articulação que aponta para a organização dos núcleos de significação que foram nomeados. Entende-se que os núcleos precisam ser construídos de forma a sistematizar as mediações constitutivas do sujeito, conforme seu modo de pensar, sentir e agir (Aguiar & Ozella, 2013). Os núcleos de significação precisam ser construídos de modo a superar as mediações constitutivas do sujeito, devem superar tanto os pré-indicadores como os indicadores, precisando ser entendidos como um momento superior de abstração que avança em direção ao concreto pensado – aos sentidos.

Dessa forma, os núcleos precisam expressar “pontos centrais e fundamentais que trazem implicações para o sujeito, que o envolvam emocionalmente, que revelem as suas determinações constitutivas (Aguiar & Ozella, 2006, p. 231). A análise não deve somente ficar na fala do sujeito, mas ser ampliada e contextualizada pela análise do pesquisador. Esse movimento permite compreender dos sentidos em questão. A organização dos núcleos de significação aponta indícios mais consistentes em relação aos desafios enfrentados pelos professores no processo de escolarização dos estudantes.

Salienta-se que embora o processo de sistematização dos núcleos de significação seja feito por etapas, este não deve ser entendido como um processo linear, mas sim como um processo dialético. Assim, o pesquisador não pode deixar de lado princípios como: a totalidade dos elementos subjetivos e objetivos que constituem as significações produzidas pelo sujeito; as contradições referentes a relação entre as partes e o todo, pois as produções realizadas pelos sujeitos não são produções estáticas, transformando-se nas atividades da qual o sujeito participa. A tarefa, portanto, constitui-se em por meio dos núcleos de significação aprender as mediações constitutivas do sujeito, saindo da aparência, do imediato, buscando o processo, o não dito, o sentido

(Aguiar, Soares & Machado, 2015). Pode-se dizer que os sentidos estão relacionados à subjetividade, a dialética afetivo/cognitivo, e a um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo.

A organização do próximo tópico deste trabalho consiste em três tópicos, à saber: Pré-indicadores oriundos das narrativas do grupo focal; Indicadores resultantes da aglutinação dos pré-indicadores; e, núcleos de significação nomeados com base na articulação dos indicadores, conforme segue descrito na sequência do trabalho.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados serão apresentados em duas partes, sendo que primeiramente será apresentada a caracterização dos professores participantes do grupo focal. Posteriormente será realizada a organização dos núcleos de significação (Aguiar & Ozella, 2006) e análise dos mesmos. Ressalta-se que, com o intuito de facilitar a visualização das informações, serão apresentados quadros (em apêndice ao trabalho e corpo do texto) que facilitarão a compreensão da organização dos pré-indicadores, indicadores e núcleos de significação.

4.1 Caracterização geral dos participantes

Participaram do grupo focal 12 professores (11 mulheres e um homem). Este dado corrobora com Patto (1992) ao descrever que quase a totalidade dos docentes das anos iniciais do ensino fundamental é constituída por mulheres. A presença massiva das mulheres nas escolas colabora para a ideia da feminização da educação. Carvalho (1999) reflete que o primeiro espaço do cuidado assumido pela mulher é no contexto doméstico se estendendo para os espaços escolares. Há um viés de gênero presente, em que a figura da *mulher/professora* é vista como a que deve/sabe cuidar da criança, ter paciência e ensinar a criança a ser alguém na vida.

No grupo focal realizado, 11 professores trabalham 40 horas em sala de aula, e um 20 horas. Dos participantes do grupo focal realizado, apenas uma era concursada, e os demais são professores contratados (ACT's). A média de idade dos participantes da pesquisa foi de **45,25 anos**.

A média de rendimentos mensais declarados por 7 professores participantes que trabalhavam 40 horas em sala de aula foi de **R\$ 2471,42**. Quatro participantes não responderam o valor que recebem, e, uma professora (que é concursada) declarou que recebe renda de R\$ 1300,00 para lecionar 20 horas semanais.

Em relação à escolarização dos participantes, quatro informaram serem formadas em Pedagogia, dois declararam ter formação em Pedagogia e Pós graduação em Anos iniciais e Educação Infantil, um informou ter formação em Pedagogia e especialização em Educação Infantil e Anos iniciais e especialização em Psicopedagogia clínica e institucional, um informou ter formação em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil, Anos iniciais com Ênfase em

Educação Especial, um informou ter formação em Pedagogia e especialização em Práticas Interdisciplinares, Educação Infantil e Ensino Médio. Uma declarou que está com Pós-Graduação em andamento em Educação Inclusiva. Ainda dois informaram ter concluído o magistério e uma que está com formação em andamento em Pedagogia. Estes últimos atuam como segundo professores, plantonista ou ligado a projetos específicos.

Referente à instituição de formação, cinco se formaram em instituições públicas do Estado de Santa Catarina. Quatro se formaram em instituições particulares de ensino. Um se encontra em formação em instituição particular de ensino. E, dois dos participantes se formaram no magistério em um colégio público de Florianópolis-SC.

Em relação à faixa etária com a qual atuam, todos declaram sua formação e experiência com crianças de 06 à 10 anos. Com a antecipação de um ano no ensino fundamental, os estudantes que estão no nicho descrito pelos professores vão de 06 à 11 anos. Para melhor visualização da caracterização dos professores docentes ouvidos no grupo focal, segue quadro de caracterização dos mesmos.

Tabela 1- Caracterização dos professores participantes do grupo focal

Professores	Idade	Tempo de trabalho	Ano de formação	Tempo no cargo	Vínculo	Carga horária	Salário aprox
ANA	48	30 anos	1986	30 anos	ACT	40	R\$ 2650,00
BEATRIZ	37	9 anos	2007	8 anos	ACT	40	R\$ 2200,00
CLAUDETE	43	18 anos	1998	18 anos	ACT	40	R\$ 2600,00
DAIANA	42	24 anos	1992	24 anos	ACT	40	Não informado
ELISA	44	16 anos	2002	4 anos	ACT	40	Não informado

FERN AND A	57	21 anos	1994	21 anos	ACT	40	R\$ 2600,00
GAB RIEL A	52	18 anos	1989	18 anos	ACT	40	Não informad o
HUG O	39	13 anos	2003	13 anos	ACT	40	R\$ 2000,00
INDI ANA RA	33	3 meses	2016	03 meses	Concur so	20	R\$ 1300,00
JOAN A	57	21 anos	1989	21 anos	ACT	40	R\$ 2600,00
LIAN A	49	20 anos	1992	20 anos	ACT	40	R\$ 2650,00
MARI A	42	22 anos	1994	22 anos	ACT	40	Não informad o

Fonte: Questionários de caracterização respondidos pelos professores durante a realização do grupo focal

No quadro acima, chama atenção o fato de existirem professores em início de carreira (03 meses) e professores prestes a se aposentar (30 anos). Destaca-se também que a maioria possui vínculo empregatício de professor temporário (ACT). Ou seja, são professores que todos os anos prestam provas para continuarem o exercício da função no próximo ano, podendo escolher a turma e o local onde atuarão, dependendo da classificação em uma prova realizada pela Secretaria do Estado de Santa Catarina. Apenas uma das professoras do grupo ouvido era concursada.

Outra informação importante refere-se ao fato de que nem todos se sentiram à vontade em colocar seus salários. Os motivos podem ser os mais diversos. Porém, questiona-se o fato dos próprios professores terem receios em falar sobre seus rendimentos. Destaca-se também, que do grupo ouvido apenas um dos docentes era do sexo masculino. Esse dado confirma que o exercício docente em anos iniciais ainda é permeado por mulheres, sendo ainda pouco comum encontrar sujeitos do sexo masculino trabalhando com esta demanda.

4.2 Organizando a análise

4.2.1 Pré-indicadores oriundos do grupo focal

Com o objetivo de realizar o levantamento dos pré-indicadores produzidos na realização do grupo focal junto aos professores, realizou-se diversas leituras da conversa para que se pudesse identificar as zonas de sentido referente aos professores e seus desafios em relação ao processo de escolarização nas anos iniciais do ensino fundamental. As palavras ou trechos em negrito foram destacados pois apontam o principal conteúdo dos pré-indicadores, e, dessa forma, o pensamento dos professores que serão explorados em cada núcleo de significação na sequência do trabalho. Desse modo as diversas leituras do conteúdo narrado no grupo focal possibilitou chegar nos pré-indicadores deste trabalho¹ (Apêndice D).

4.2.2 Aglutinação dos pré-indicadores em indicadores

Após realizada a etapa de levantamento dos pré-indicadores procedeu-se com a construção dos indicadores. Lembra-se que o critério básico para a aglutinação dos pré-indicadores refere-se à similaridade, complementariedade ou contraposição, conforme descrito por Aguiar e Ozella (2006). Os indicadores (Apêndice E) permitem uma maior aproximação em relação aos desafios dos professores na escolarização em anos iniciais do ensino fundamental.

4.2.3 Organização dos Núcleos de Significação

Com base na articulação dos indicadores foram organizados os núcleos de significação, com base em Aguiar e Ozella (2006). A organização dos mesmos segue apresentado na sequência do trabalho.

¹ O quadro com as falas do grupo focal organizado em pré-indicadores se encontra no apêndice deste trabalho.

Tabela 2- Dos Indicadores aos Núcleos de significação

Indicadores	Núcleos de significação
Relação e parceria com a família	Desafios no processo de escolarização dos estudantes
Como lidar com os comportamentos dos estudantes	
Complexidade da função do educador	
Relação com a equipe pedagógica e com colegas de trabalho	
Judicialização das práticas escolares e direitos dos estudantes	
Comportamentos esperados dos estudantes	Concepções de aprendizagem e de comportamento dos professores em relação aos estudantes
Relação dos estudantes com a aprendizagem	
Auxílio de especialistas frente o aparecimento de desafios na aprendizagem dos estudantes	Estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os desafios no processo de escolarização dos estudantes
Auxílio da equipe pedagógica e dos professores	
Sentimento em relação a escolha da carreira docente	Carreira docente
Desvalorização da profissão	

Destaca-se que o momento de efetivação dos núcleos de significação representa as interpretações realizadas com base na

fundamentação teórica e na revisão de literatura sobre o tema. A sistematização dos núcleos de significação e sua análise segue descrito na sequência do trabalho.

Núcleo 1: Desafios no processo de escolarização dos estudantes

O núcleo “**Desafios no processo de escolarização dos estudantes**” foi organizado com base na articulação de diferentes indicadores em que os professores expressaram as dificuldades sentidas no processo de escolarização dos estudantes nos anos iniciais do ensino fundamental. Os indicadores que anunciam os desafios no processo de escolarização de estudantes são: a) Relação e parceria com a família; b) Como lidar com os comportamentos dos estudantes; c) Complexidade da função do educador; d) Relação com a equipe pedagógica e com colegas de trabalho; e) Judicialização das práticas escolares e direitos dos estudantes.

Nesse núcleo, os professores relatam inúmeros desafios para assegurar o processo de escolarização dos estudantes. O principal desafio apresentado foi referente à relação e parceria com a família. Os professores se sentem responsabilizados pela educação das crianças e “acabam culpabilizando” a família de não cumprir sua função educativa, além de não estar participando da vida escolar dos filhos. Também, os educadores apontam para o desafio em lidar com os comportamentos apresentados pelos estudantes. Os professores dizem se sentir sobrecarregados, pois além de ensinar o conteúdo formal, precisam mediar situações que os exigem exercer outros papéis.

Porém, as relações que os próprios docentes estabelecem entre si e com a equipe pedagógica produzem como efeito o sentimento de solidão. Os professores mencionam se sentirem não ajudados por seus colegas e pela direção-coordenação da escola, sentem falta da união entre a própria categoria profissional, uma vez que percebem que cada um fica isolado, muitas vezes criticando o trabalho do outro, não se abrindo ao diálogo e à colaboração mútua. Estes pontos acabam sendo fragilizados pelas legislações em vigor, pois muitos docentes e a própria escola vivenciam experiências em que o Direito determina maneiras de funcionamento das práticas escolares. Desse modo, o contexto escolar é perpassado por um olhar estrangeiro – do Direito – que os faz refletir e questionar sobre o que (não) podem fazer diariamente.

Em relação ao primeiro indicador “**Relação e parceria com a família**”, as narrativas produzidas pelos docentes apontam para os sentidos dados a esta relação. Dessa maneira, alguns docentes

mencionam como percebem a responsabilidade da família na educação dos filhos:

Diante de todos esses problemas dos nossos alunos tenho me perguntado e trocado ideia com minhas amigas assim oh: eu acho que estão jogando a **responsabilidade toda, somente dentro da escola**. Os educadores têm que rever a sua postura. (ANA).

Às vezes tu chamas para ver se melhora. E a situação é pior ainda. Piora não vem a nossa favor. **São poucos que vestem a camisa e dizem pô eu vou ajudar o meu filho**. (CLAUDETE).

Mas a família não tá assumindo seus compromissos, diante de todas essas questões que muitas vezes elas não dão conta, **elas estão vindo jogar essa responsabilidade [...] me preocupa é elas jogar essa responsabilidade, em cima da escola**. Porque professora, eu não estou tendo muito tempo, eu trabalho de manhã, tarde, noite. (ANA).

Na narrativa dos professores acima, fica evidente que os mesmos percebem a família como não dando conta de sua função de cuidado dos filhos. Sentem os pais ausentes no acompanhamento da vida escolar da criança. Também, os professores enfatizam que a família não tem mais assumido seus compromissos no cuidado infantil.

Entende-se que a família tem um papel fundamental no suprimento de necessidades sociais do filho. Sua função se refere à garantia do provimento da criança, para que ela possa se desenvolver integralmente, sendo seu dever educá-la, repassando valores e costumes compatíveis com a cultura que a mesma vive (Bock, Furtado & Teixeira, 1999). A escola, por sua vez, tem por função a socialização do saber sistematizado ao longo do tempo. Assim, a contribuição da mesma para o desenvolvimento do sujeito se refere à aquisição do saber culturalmente organizado por áreas distintas de conhecimento (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Conforme Polonia e Dessen (2005), a escola deve englobar não só a apreensão dos conteúdos, mas buscar formar um sujeito crítico, agente de transformação, pois representa um espaço

privilegiado de desenvolvimento de ideias e valores. Assim, a escola deve se constituir enquanto um espaço “de inter-relações sociais, no qual os indivíduos possam se reconhecer, e reconhecer o outro nas suas significações e singularidades com o mundo. Um lugar de discussões onde a transparência e a democracia sejam pontos fundamentais nas intencionalidades humanas” (Silva & Antunes, 2011, p. 07).

Porém, é preciso considerar que no espaço escolar, as práticas pedagógicas dos professores têm impactos na subjetividade dos estudantes. Além do desenvolvimento da capacidade racional dos estudantes, na escola também a dimensão afetiva-emocional dos estudantes é afetada. Silva Leite menciona que “herdamos uma concepção segundo a qual o trabalho educacional envolve e deve ser dirigido, essencialmente, para o desenvolvimento dos aspectos cognitivos, centrados na razão, sendo que a afetividade não deve estar envolvida nesse processo” (2012, p. 357).

Estudos como de Arroyo (2010) e Soares et al. (2009) mencionam que o papel do professor na escola perpassa a transmissão do conhecimento formal, se estendendo para a promoção do desenvolvimento emocional dos estudantes. Pois o espaço escolar representa mais uma possibilidade para os presentes de superação das adversidades vivenciadas. Desse modo, o professor é uma figura importante que pode ser um adulto de referência para os estudantes, auxiliando-os nos conflitos emergentes, bem como na troca de experiências. Camargo (2004) menciona que quando os professores são vistos como referência na vida dos estudantes, o vínculo acontece, e o processo de ensino-aprendizagem se realiza de maneira mais efetiva. Sendo que muitas vezes é na escola que os estudantes vivenciarão e estabelecerão novas relações, uma vez que ali também estão inteiramente tanto cognitivamente bem como emocionalmente.

No entanto, a ausência da família em relação ao processo educativo das crianças é reiterada nas falas do grupo focal. Os professores responsabilizam e culpabilizam a família pela ausência sentida e pelos desafios enfrentados no processo de escolarização das crianças:

É do educador a culpa? Ela tá fazendo o papel dela, ela tá chamando, ela tá cobrando. (ANA).

Eu ainda culpo gente, a família. Eu sei que nós temos, e até podemos ter uma parcela ou outra

de culpa, mas pra mim é a família. Se é separada, se cria sozinho. Se o pai é quem cria. Se é uma avô. [...] **Se botou no mundo, se comprometa.** Alguém tem que se comprometer. (ANA).

Eles não sabem hoje educar! (BEATRIZ).

Sabe-se que o desempenho escolar tem relação com o apoio da família recebido pelo estudante no acompanhamento das suas dificuldades e suprimento das próprias deficiências escolares (Carvalho, 2009). Pais ausentes do processo educativo dos filhos podem gerar desinteresse e afastamento das crianças e jovens das atividades escolares. Porém, percebe-se certa generalização por parte da escola no que se refere a esta situação, uma vez que a participação da família não é fator determinante do sucesso escolar do filho (Fevorini & Lomâco, 2009).

Todavia, verifica-se que a família é responsabilizada e culpabilizada pelos profissionais de educação diretamente pelo fracasso escolar dos filhos. Essa informação corrobora com os estudos pioneiros de Mello (1985), quando realizou uma pesquisa para entender as justificativas para o fracasso escolar dos estudantes. Na pesquisa realizada, os educadores pareciam não perceber a sua influência no processo, não identificando na escola ou nas condições sociais fatores para o insucesso escolar. Desse modo, nas falas dos professores do grupo focal realizado, ratificam-se informações da pesquisa citada, uma vez que estes compreendem e significam os desafios na aprendizagem dos estudantes como dependentes das capacidades e potencialidades desses, vendo na participação da família a única explicação para a não efetivação da aprendizagem discente. Segundo Leite e Lana (1999), essa forma de pensar é reflexo direto da ideologia liberal, que centra no indivíduo as possibilidades de explicar as relações sociais.

Destaca-se que por traz de toda a história familiar, há uma história escolar. Isso aparece na ausência dos pais no acompanhamento dos filhos na escola ou na sua presença que é vivida de forma diversa (Rocha, 1996). A fala dos educadores menciona que a participação dos pais (que vêm à instituição, participam de reunião, acompanham dos deveres dos filhos), por eles percebida quando satisfatória: “Olha os **nossos melhores alunos são aqueles que os pais vêm na reunião.**

Aqueles que o pai ajuda. Aquela criança a gente vê que vai, entende?” (ANA). Conforme Ribeiro e Andrade (2006), a crítica dos agentes escolares em relação à participação dos pais na escola é recorrente, pois para os educadores, os bons pais são aqueles que vem à reunião. Para os autores citados, é necessária a realização de uma reflexão mais aprofundada em relação à participação da família na escola, por meio da realização de um movimento de compreensão sistemático da realidade vivida pela família e estudante. A escola necessita, desta forma, rever a hierarquia do saber que estabelece com as famílias, uma vez que busca as famílias para complementar sua função, o que mantém uma relação instituída de poder que pouco agrega à efetivação da parceria escola-família, tão comentada.

Desta maneira, a participação da família na escola aparece associada diretamente à vida escolar dos filhos, conforme aponta a fala de outra professora, ao comentar: “Vou dizer o que eu acho. O que eu percebo. **A questão dos pais. Tem aqueles que não participam da vida do filho, que não tão nem ai.** Não sabem né” (DAIANA). No entanto, a participação dos pais na escola também é sentida como um mal entendido ou risco (Rocha, 1996). Este contexto é notório nas falas dos professores a seguir:

Então a preocupação dos pais não é meu filho vai escrever de letra junta? Eles não vêm pra nós perguntar: meu filho, porque não deixou meu filho brincar? Meu filho não pode comer tal lanche? **Não vem perguntar, aonde eu como pai, mãe, avó, tia, tio, alguém da família [...] posso ajudar na educação do meu filho ler?** Pro meu filho ser um cidadão. (ANA).

Então **minha preocupação** é assim, ah, **no final do ano a mãe: passou ou rodou?** Daí eu disse assim meu Deus, se a preocupação deles é com o passou ou rodou, **eles não estão preocupados no presente.** (FERNANDA).

Então assim oh! Eles vem cobrar coisas. Eles não veem o que está escrito. Ai eles acham que tá errado. Porque assim [...] eu não vou dizer que eu não erro. A gente erra. (DAIANA).

Essas informações corroboram com o estudo de Oliveira e Marinho-Araújo (2010). Estes autores destacam que a escola acusa a família de falta de participação e do pouco retorno em relação à ajuda aos filhos. Contudo, quando isso acontece, muitas vezes, sentem-se invadidos, consideram que os pais não sabem participar, vêm a participação como cobrança, ao invés de entenderem como uma possibilidade de ampliação no processo de ensino-aprendizagem (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010). Tal percepção fica evidente no significado dado pela professora à participação da mãe que acompanhava sua filha na escola:

Na sexta-feira **eu atendi uma mãe** [...] a menina está há um mês e meio comigo. O dia que ela chegou já veio sem caderno. Quer dizer tu manda teu filho pra escola só com a mochila? Ai eu dei caderno para ela. Ah, por que eu vou buscar o caderno! Demorou uns 15 dias para buscar esse tal de caderno. Tarefa: ela fez a primeira, na quarta-feira agora, primeira vez que ela fez tarefa, neste mês. A mãe olhou para mim e disse assim oh: ela mente, eu sempre pergunto se ela tem tarefa e ela diz que não tem. **Quer dizer, você nunca olha o caderno de seu filho? E pasmem! A mãe veio falar comigo na sexta-feira e disse: hoje ela veio sem tarefa. Não teve tempo para fazer?** A menina não copia nada do quadro, está toda a vida olhando. (DAIANA).

Pode-se dizer que a participação da família na escola é significada pelos docentes de maneira pouco participativa e até invasiva quando os familiares vêm querer saber sobre os deveres escolares passados aos seus filhos. Ao pensar essa realidade escolar, a Psicologia Escolar pode auxiliar na reflexão em torno da naturalização do fracasso escolar, que focalizou no sujeito as dificuldades da não obtenção do sucesso escolar. Porém, é necessário considerar que o fracasso escolar é decorrente das condições histórico-sociais. Em nossa sociedade, apesar da defesa da importância da escola na vida do sujeito, pouco tem se investido na manutenção e melhoria desta instituição (Facci, 2010).

Os professores também mencionam que sentem sua atuação profissional atrelada à avaliação dos pais. Para uma das professoras

ouvidas: **“Professores não podem alterar a voz, porque tem pais reclamando”** (GABRIELA). Tal exemplo demonstra que os pais têm acompanhado a atuação dos docentes, o que pode coagi-los, de certo modo. A tensão mencionada está associada à complexificação do encontro entre os agentes escolares (Heckert & Rocha, 2012). Quando a família passa a participar mais da gestão da escola, também pode questionar postura e práticas educativas dos educadores. Este fato demonstra que a participação da família na escola é aceita sob determinados aspectos, pois quando esta passa a avaliar a atuação do profissional, os docentes não veem tantos benefícios nesta participação.

Percebe-se também, na fala dos professores, a tentativa de promover a educação das famílias, pois, para os docentes, essas não têm dado conta da transmissão cultural adequada de mundo às crianças. Desse modo, o “ambiente escolar exerce um poder de orientação sobre os pais para que estes possam educar melhor seus filhos e estes, por sua vez, possam frequentar a escola” (Oliveira & Marinho-Araújo, 2010, p. 102). Na fala de umas das entrevistadas do grupo focal tal fato é evidenciado, quando menciona: “Mas o que eu vejo [...] **tu fala com os pais e no outro dia continua igual. Não vejo a mudança. Da família não tem um retorno. Um respaldo da família**” (ANA).

Os pais são convocados para escutarem as queixas escolares de seus filhos e a não efetivação das orientações é vista como uma falha das famílias, conforme mencionado na fala acima. Sabe-se que para muitas famílias, a própria linguagem utilizada pela escola, a forma como entendem que a família deve gerenciar suas funções não faz sentido dentro do que acreditam ser sua função. Assim, ocorre um constante embate entre ambos os espaços, com cobranças e desgastes que pouco contribuem para uma construção conjunta dos benefícios dessa parceria para a criança. Entende-se, desse modo, que pais e professores precisam ser estimulados a buscar conjuntamente soluções para as problemáticas enfrentadas de modo a efetivarem soluções com ajuda mútua (Polonia & Dessen, 2005).

Na própria escola se percebe a reprodução da violência simbólica no contato com as famílias (Rocha, 1996) por parte dos educadores. Isso pode ser identificado na forma como a relação da professora descrita a seguir menciona sua intervenção:

Eles chegam ali na coordenação e dizem, oh eu quero um atestado de frequência. Só um

minutinho, eu faço com toda a calma. Tem pai que fica pe da vida comigo quando é 5:00 horas, eles dizem eu vim pegar meu filho. Eu digo tudo bem, qual é a turma? Eu sei qual é a turma, o nome da criança, a série certinho. Ai eu não sei a turma. Eu não sei a turma. O senhor sabe o nome completo da criança? Eu sei que é lá da 55. Eu vou lá na 57, volto na 50, vou na 51, eu como tempo, Quando é 5:15 eu digo, ah achei. Só um minutinho que eu vou fazer o bilheteinho. **Já tá bufando. Parece um boi brabo na minha frente. Sabe aquela história de pegar pela unha. Eu venço eles no cansaço.** Porque eu estou na coordenação ne. Tem uns que já passam reto. (BEATRIZ)

É importante considerar o ponto de vista dos professores. Porém, entende-se também que é preciso ter cautela ao pensar a interação da escola com a família. Pois o que estudos apontam, ao contrário do que professores abordam, é que os pais demonstram interesse pelo processo educativo dos filhos. Tancredi e Reali (2001), pontuam que a construção escola-família é função inicial da escola, uma vez que estes são elementos chaves no processo de aprendizagem dos estudantes. Percebe-se que as escolas focalizam principalmente os pais e se referem pouco às ações feitas pela escola na promoção da relação família-escola.

A relação escola-família precisa ser olhada no *plural*, uma vez que existem famílias e existem escolas. Pode-se dizer que,

sob a capa, aparentemente homogeneizante, da família nuclear, urbana, branca, e cujos filhos estão condenados a educar-se e escolarizar-se, esconde-se uma pluralidade de famílias que remete para um conjunto de projetos e de estratégias familiares em que o conceito de criança ou jovem, enquanto escolar, (...) são negadas (Rocha, 1996, p. 191).

Na narrativa das pessoas participantes do grupo focal, há um compartilhamento da ideia de que os cuidados dos filhos são de

responsabilidade da família, mais especificamente da família nuclear – entendida como uma instituição constituída por pai, mãe e filhos que é natural, imutável e universal no decorrer dos séculos (Louro & Meyer, 1993). Tal percepção pode ser constatada na fala de uma das professoras, quando afirma: “a **função de educar é da família, e a família é marido e esposa** (ELISA). Essa ideia reforça a compreensão cristalizada em relação à estrutura familiar, pouco se percebendo as mudanças vivenciadas nas funções e papéis dos membros da família no decorrer do tempo.

Entende-se que o professor é um formador de opinião, desse modo, suas posturas e falas precisam ser embasadas e fundamentadas. Quando os professores enfrentam desafios no processo de escolarização dos estudantes e/ou comportamento, por não localizarem um suposto “modelo tradicional de família”, acabam alimentando preconceitos em relação às configurações familiares. Na narrativa da professora Fernanda, a grande dificuldade das famílias estaria relacionada à diversidade de configurações que se tem vivido atualmente. Ela diz: “**Mas essa diversidade de famílias que está tendo hoje em dia, essa diversidade**”.

Porém, o sentido do suposto ideal de família tradicional é questionado por alguns dos integrantes do próprio grupo focal, haja visto que muitos dos participantes também provêm ou estão em configurações diversas:

Mas a minha família é diversificada. Eu me casei com 17. Eu tive meu filho com 22. [...] Me separei com 24. Fiquei com uma criança de 2 anos. Criei meu filho praticamente sozinha. E eu dava conta de trabalhar e estudar e dar conta dele. E hoje ele tá com 15 anos, lá no II ano. (BEATRIZ)

Então os meus vão se matar, porque eu também sou separada! (DAIANA) Ah, ele é criado pela minha mãe, por isso ele é mimado. Não senhora! (BEATRIZ)

Parece haver na conversa entre os professores durante a realização do grupo focal, uma mudança em relação ao sentido dado às configurações familiares. Quando os professores se percebem também

implicados e refletem sobre isso, mudanças em relação às crenças destes emergem e fomentam novas possibilidades de pensar a configuração familiar como decorrente das próprias transformações que a sociedade vivencia, bem como dos novos papéis que vem sendo assumidos pela mulher ao longo dos anos. Esta análise realizada no grupo possibilita compreender ser este um espaço de análise coletiva de práticas e conflitos cotidianos, e, também um espaço de construção de novos possíveis (Fernandes et al., 2009).

Dessa maneira, há uma discussão do sentido e um novo compartilhamento no grupo referente ao tema família, que possibilita àqueles com experiências diversas se posicionarem e aos demais refletirem em relação ao tema. Pode-se dizer que no convívio social, a experiência interpessoal possibilita a elaboração e reelaboração dos sentidos presentes que organizam a atividade psíquica do sujeito (Tunes, Tacca & Bartholo Junior, 2005). Refletir sobre as experiências dos professores e suas famílias pode ser um caminho para se pensar de maneira mais ampliada as famílias dos estudantes. O que os estudos apontam é para a importância de a escola se aproximar das famílias de seus estudantes, buscando parcerias e uma maior compreensão da realidade das mesmas (Gasonato, 2007; Polonia e Dessen, 2005).

Ainda é comum encontrar no discurso dos educadores um olhar cristalizado em torno das funções materna e paterna. Sendo o pai significado como responsável pelo sustento financeiro da casa e à mãe caberia o papel de educadora dos filhos e a responsabilidade no acompanhamento das tarefas escolares dos filhos, conforme apontam Fevorini e Lomâco (2009). Aquelas famílias que não se encaixam nesse modelo ideal são vistas como responsáveis pela disparidade escolar de seus filhos. Os próprios educadores trazem reflexões em relação à mulher e as funções que esta assumiu na sociedade atual que tem deixado mais “distante do cuidado dos filhos”.

Tem mãe que há falha né. (FERNANDA).

As mães [...] algumas não tão nem ai. (ANA)

Mas nós vivemos numa sociedade capitalista. E a questão capitalista, **a mulher tanto perdeu quanto ganhou, né?** [...] que acontece, a mulher antes via o caderno, eu me lembro tão bem, eu tenho quatro irmãos homens, são tudo uns negão [...]. A gente dizia assim, porque tu trouxe esse

lápiz? A gente tinha que devolver. [...]. **Então eu digo assim oh! A mulher ganhou, tanto perdeu, porque de imediatismo as pessoas vivem.** Porque eu não quero me incomodar, então meu filho pede um celular, pega! (FERNANDA)

Na narrativa do grupo focal, a mulher é percebida por alguns professores como tendo se “ausentado” de suas funções no decorrer do tempo. Porém, no grupo esse diálogo é construído e o sentido dado à mulher e aos cuidados dos filhos é (re)olhado:

A mulher perde e ganha quando ela quer. Assim como o homem, assim como a criança. (BEATRIZ)Ah sim. Tanto perde. Mas assim que eu digo, mas **tem algumas mães que perderam.** (FERNANDA)Não. **Fugiram da sua responsabilidade!** (BEATRIZ) **Sim. É. Realmente pode ser!** (FERNANDA).

Percebe-se que apesar de todas as conquistas da mulher na sociedade, ainda vigora uma limitação em relação as suas competências, como se a ela unicamente fosse incumbido o papel de cuidado dos filhos. A característica de cuidadora dos filhos atribuída à mulher denota a construção histórica relacionada ao feminino. Compreende-se por papel os “padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar” (Louro, 1997, p. 24). Desse modo, há uma apreensão, pelos professores, do significado de que que as mulheres são responsáveis pelos cuidados dos filhos, sendo que quando isso não ocorre, é considerado como inadequado.

Essa visão reducionista e simplista é reforçada nas falas da professora Fernanda e Beatriz, mencionadas acima, quando afirmam: “Tem mãe que há falha né”, e, mães “Fugiram da sua responsabilidade”. Isso denota os estereótipos de que a única cuidadora responsável pelos filhos ainda continua sendo a mulher, na visão das mesmas. Outros cuidadores com igual importância nesta função parecem ser desconsiderados. Percebe-se, dessa maneira, que a compreensão em relação à função da mulher precisa ser debatida *junto com* os educadores, uma vez que a escola tem uma função fundamental na

formação crítica dos estudantes, fomentando trocas e discussões que possibilitam também aos estudantes novos olhares e desconstrução dos preconceitos secularmente enraizados na cultura – como o binarismo de gênero.

No grupo focal realizado, os sentidos das professoras são apresentadas. Para Barros (1994, p. 152) “o grupo assim definido como dispositivo analítico poderá servir às descristalizações de lugares e papéis que o sujeito-indivíduo constrói e reconstrói em sua história. Destaca-se que o olhar para o papel da mulher foi refletido no grupo e questionado pelos participantes por terem uma visão diferente da participante acima citada. Há um encontro de discursos de forma interativa e intensa (Bakhtin, 2002), um “dialogismo do enunciado” permeado de discursos, julgamentos e entonações, que permitem emergir diferentes pontos de vistas a respeito do tema.

Deve-se considerar, também, que não se pode responsabilizar os professores pelas mazelas da escola pública, pois estes também são produtos de uma formação insuficiente. Acabam sendo porta-vozes de uma visão de mundo hegemônica e vítimas de uma política educacional burocrática e tecnicista. Assim, a relação escola-família é uma relação delicada, porém que precisa de investimentos e estratégias que acolham, não focando na culpa e responsabilização da família. Desse modo, capacitações e formações continuadas de professores são possibilidades que permitiriam pensar novas práticas pedagógicas voltadas para a integração escola-família no combate ao fracasso escolar (Patto, 1992).

Desse modo, percebe-se que os sentidos dados à participação e parceria da família, neste indicador, são amplos. São constantes as falas dos professores que mencionam a não participação e a responsabilização das famílias no acompanhamento dos filhos nas atividades escolares. Porém, percebe-se que nem toda a participação da família é acolhida. Famílias que questionam ou buscam seus filhos em horários fora do considerado adequado são vistas como risco. As próprias crenças em relação à família ideal, as configurações familiares e o papel da mulher/mãe parecem ser pensadas pelos educadores com base num modelo tradicional de família, que vem sendo refletido no contexto de mudanças vivenciadas na sociedade atual. Desse modo, entende-se que esse indicador fomenta questionamentos e reflexões em relação ao papel da escola, dos educadores e a formação repassada aos estudantes, uma vez que algumas reflexões dos mesmos vêm permeadas de conceitos que limitam o olhar para a diversidade da vida humana e singularidades dos sujeitos.

No segundo indicador “**Comportamentos dos estudantes**”, os professores abordam o que visualizam acerca dos comportamentos dos estudantes e como estes afetam o processo de aprendizagem dos mesmos. Nesse indicador, são mencionados exemplos e situações em que o comportamento das crianças é percebido como fora do “padrão esperado” pelos educadores para o contexto da escola, bem como interpretações em relação ao comportamento manifesto dos estudantes neste contexto.

Para alguns dos professores ouvidos, os estudantes pouco parecem interessados em escutar quando eles chamam atenção em relação a seus comportamentos, conforme fala de uma docente: “A gente chama a **atenção deles e eles param num momento, eles escutam. Choram, ficam tristes, deprimidos. Não dá dois, cinco minutos volta tudo novamente**” (BEATRIZ).

Considera-se que a falta de atenção apontada pela professora pode ser decorrente de inúmeros motivos. Moysés e Collares (2014) fazem refletir em torno da não atenção das crianças em sala de aula. Para as autoras, toda a criança que não presta atenção está atenta a outra coisa. Não há possibilidade de as crianças não estarem atentas à algo. Porém, este algo pode ser um objeto diferente daquele que o adulto considera relevante.

Em pesquisa realizada por Stelko-Pereira, Valle, e Williams (2015), os autores identificaram que os estudantes tendem a ter mais atenção e interesse nas atividades escolares que tenham utilidade para seu dia-a-dia, com materiais didáticos e ensino adequado as suas necessidades e que estimulem seus interesses. Desse modo, contextualizar a falta de atenção em sala de aula é fundamental para se pensar de maneira mais ampliada o que ela pode representar.

Também, os comportamentos de brincadeiras são mencionados pelos educadores como constantes em sala de aula e são considerados preocupantes para a efetivação da aprendizagem dos estudantes. Segundo uma das professoras entrevistadas: “Então eu digo assim: Meu Deus do céu, o que não entra na cabeça das crianças que é brincadeira? **É brincadeira**. Temos alunos novos, alunos que são repetentes que eu estou preocupada mais ainda” (FERNANDA). Entende-se que o brincar tem um função importante para o próprio desenvolvimento infantil (Marques & Sperb, 2012). Para Vygotski (1991) o brincar representa a criação da zona de desenvolvimento proximal que impulsiona a criança para além do estágio de desenvolvimento que ela já atingiu. Pesquisas mostram que a brincadeira possibilita a elaboração da agressividade e controle da angústia por parte da criança em seus contatos sociais

(Friedmann, 1996; Maluf, 2003). Assim, no contexto citado, é importante compreender as brincadeiras dos estudantes e o que elas podem estar expressando, haja visto muitos estudantes estarem iniciando sua inserção no ensino regular, um contexto muito diferente de outros em que esses se inseriram antes da escola.

Um autor que contribuiu para refletirmos sobre a busca constante de controle do comportamento dos estudantes é Foucault. Para ele, esse processo ocorre por meio da disciplinarização dos corpos. A função da disciplinarização é tornar os corpos dóceis, corrigir posturas. Monitoram-se seus gestos, sua postura, enfocando no aproveitamento através dos exames realizados. Pois “(...) ao corpo que se manipula, se treina, que obedece, responde, se torna hábil ou cujas forças se multiplicam.” (Foucault, 1999, p. 131). Com a docilização do corpo é possível moldar suas vontades e inteligências, possibilitando a condução e encaminhamento dos sujeitos para determinado conhecimento ou ação. Percebe-se, desse modo, na fala dos professores do grupo focal, bastante dificuldade em lidar com os comportamentos que subvertem/atrapalham o andamento da aula padronizada. Há um trabalho, nesse sentido, dos professores para manter a ordem, a homogeneização dos comportamentos, o tempo de aprendizagem. Contudo, cada vez mais fica evidente que essa busca de controle por parte dos educadores vem “escapando de suas mãos”. Os próprios estudantes dão indícios de que este modelo de condução da aprendizagem há muito tempo deixou de ser eficiente, não atendendo suas necessidades. Repensar combinados conjuntos e práticas pedagógicas pode contribuir para o fomento do interesse e atenção dos estudantes, constantemente almejada pelos educadores.

Também, os professores do grupo focal dizem perceber e sentir os estudantes mais agressivos com os colegas:

A agressividade que eles tem [...] muito agressivos. Falta de concentração e qualquer coisinha é motivo pra briga. (JOANA)

Entrei numa sala, criança, simplesmente começou a se debater, a chutar os colegas, pegou a tesoura e queria cortar o pescoço do outro. (BEATRIZ)

A agressividade se refere a um comportamento que está relacionado às características do sujeito que este emprega nas relações com seu meio. No contato com a escola e com o grupo de pares, oportunidades são colocadas para facilitar o intercâmbio entre as crianças. Neste momento, as crianças têm a possibilidade de se experimentarem e se expressarem com os demais colegas, sendo que a agressividade pode aparecer como estratégia da criança para lidar com o novo contexto que está sendo apresentado a mesma (Alvarenga & Piccinini, 2001).

Aponta-se que os comportamentos das crianças podem ser caracterizados com externalizantes e internalizantes. No comportamento externalizante, há presença de agressividade, hiperatividade, desobediência ou delinquência. Já nos comportamentos internalizantes pode-se apresentar retraimento, submissão, falta de iniciativa, expressão de afeto (Bolsoni-Silva & Marturano, 2002; Alvarenga & Piccinini, 2001). Porém, nas falas dos professores do grupo focal, evidencia-se os comportamentos externalizantes (como a agressividade) pois estes causam barulho, agitação. Já os demais comportamentos não foram mencionados, talvez por “não atrapalhar” a dinâmica da aula.

Dessa maneira, a questão que fica diz respeito aos motivos geradores do comportamento agressivo dos estudantes. Entende-se que, compreender as nuances desse comportamento, o que o motivou, o que o desencadeou, são possibilidades de diálogos que contribuem para a compreensão das interações humanas e possibilidade de estabelecimentos de novas relações. Consonante com Silva Leite (2011), acredita-se que os comportamentos precisam ser contextualizados e que novas relações podem ser construídas com base na confiança e afeto.

No olhar de Masini (2013), as crianças têm “dado trabalho em sala de aula”. Porém, o sentido de dar trabalho precisa ser amplificado, pois varia de criança para criança e implica na forma tanto da família bem como da escola se relacionarem com elas. Desse modo, o estar junto com as crianças ouvindo suas necessidades é essencial para não quantificar e patologizar seus comportamentos. A escola precisa acolher as crianças em meio à efervescência cultural que estas são expostas diariamente, por meio do acesso às diferentes mídias em tempo real, diferente do que a escola vem propondo.

Os próprios professores reconhecem que os estudantes mudaram com o passar do tempo, conforme fala de uma das professoras “Sabe que as crianças estão vindo muito espertas, né. **Eles são dupla personalidade as crianças**” (JOANA). É importante salientar que crianças mudam, mas que adultos também mudam. Hoje o acesso à

informação e ao conhecimento são mais rápidos. Desse modo, diversos mediadores estão presentes no contexto da criança como: filmes, desenhos, músicas. Compreende-se que a criança representa esse agregado de relações em contato com a família, escola e nas relações com outros mediadores que estão presentes em seu dia-a-dia.

Professores parecem cada vez mais impressionados com comportamentos “destoantes” do gênero da criança. Percebe-se uma naturalização em relação a como meninos e meninas “devem” se comportar na fala dos educadores, conforme apontado na sequência:

Hoje eu estava subindo aqui pela rampa, e ai uma menina foi e ela foi xingando três meninos daqui de baixo até lá em cima na rampa. **Uma menina! Ela dizia assim: vem, vem que eu te como na porrada.** (BEATRIZ)

Os estudos indicam que meninos são percebidos com mais agressivos que meninas (Coie & Dodge, 1998). Porém, é necessário ponderar essa informação, haja visto a maneira como a agressividade se manifesta. Meninos podem manifestar atitudes mais confrontativas de bater, chutar e morder. No entanto, meninas podem apresentar sua agressividade utilizando-se de maneiras não tão confrontativas, como fazendo intrigas e fofocas. Existem razões que podem ser associadas aos comportamentos agressivos em meninos e meninas. A cultura e o contexto sócio histórico são mencionados com grandes influenciadores dos comportamentos esperados para meninos e meninas. Aos meninos, são incentivados e esperados comportamentos mais ativos, brigões. Às meninas, são ensinados os comportamentos mais dóceis e passivos. Considera-se importante apontar que são construções histórico-culturais marcadas num tempo e espaço, que justificam que ambos os gêneros possam manifestar agressividade de formas variadas (Lisboa & Koller, 2001).

Louro (2011) aborda que o sujeito aprende a ser do gênero masculino ou feminino, homossexual ou bissexual por meio de comportamentos aprendidos na família, escola, cinema, televisão, dentre outros. São as pedagogias culturais que exercitam as pedagogias de gênero de sexualidade. Desse modo, os educadores têm papel fundamental na construção dos papéis de gênero e nas várias expressões sexuais. A fala da professora Beatriz, citada acima, reproduz a naturalização do gênero feminino como limitado a um determinado

padrão de comportamento, o que pode dificultar reconhecimento da diferença na nossa sociedade, uma vez que no ensino formal se percebe operando a lógica da heteronormatividade.

Alguns professores do grupo focal analisam os comportamentos dos estudantes. Refletem que muitos dos comportamentos de sala de aula podem estar relacionados à própria dinâmica da aula, que não fomenta e interessa os estudantes:

Eu estou dizendo que tem os dois extremos. **Tem aqueles que incomodam porque não sabem. Mas tem aqueles que incomodam porque estão além** (BEATRIZ).

Olhar para o que representa um comportamento é ampliar o contexto do mesmo. Quando a professora citada pensa que o estudante pode estar tumultuando em sala de aula pois já sabe o conteúdo, isso representa uma possibilidade de compreensão diferenciada que possibilita entender o sujeito em sua singularidade. Tal percepção corrobora com Amaral (2000, p. 138) quando este aponta que também a falta de habilidade em “demonstrar ao aluno a necessidade e a utilidade do que está sendo exposto e a pouca e rara preocupação em organizar as atividades didáticas de forma mais articulada e dinâmica podem, (...) explicar o desinteresse e a falta de atenção do aluno”. Desse modo, trabalhar articulando teoria e prática, bem como com as diferenças no contexto de sala de aula, refere-se a um processo desafiador e reflexivo, pois desloca o olhar do suposto “estudante ideal” aprendido durante a formação de professores.

No contexto de sala de aula, também precisam ser observados aspectos do desenvolvimento infantil. Na fase de desenvolvimento que as crianças da escola ouvida estão, ainda os processos psicológicos complexos que estão se desenvolvendo. Esse processo pode ser intensificado pela mediação do professor. A atenção dos mesmos ainda está mais dispersa, porém o trabalho escolar exige que o estudante selecione estímulos que na sequência serão voluntários. A memória precisa ser mediada e direcionada para os conteúdos específicos (Davydov, 2000). Desse modo, entende-se que compreender o desenvolvimento infantil e processo psicológico complexo permite aos docentes conhecerem mais do comportamento e das maneiras de proporcionar uma melhor aprendizagem aos estudantes.

Contudo, é possível apontar, neste indicador, que os sentidos atribuídos pelos docentes à forma como os estudantes se comportam estão relacionados desde algo intrínseco à sua personalidade “uma vez que as crianças têm vindo mais espertas” (conforme fala da professora Joana), até a própria mediação do conhecimento da parte dos educadores que pode ser pouco efetiva (conforme fala da professora Beatriz). Considerando-se o olhar da Psicologia Histórico-Cultural, é importante atentar-se às explicações dos “comportamentos dos estudantes”, e às implicações das interações estabelecidas neste contexto, fomentando nos olhares e reflexões em relação às singularidades do estudante atendido no contexto escolar atualmente (Facci, 2010). Compreende-se que o olhar para o comportamento dos estudantes é baseado em saberes difundidos com base num suposto padrão. Pensar em relação à homogeneização do comportamento buscada possibilita refletir e construir novas percepções em relação ao comportamento a ser esperado na sala de aula pelos educadores.

O terceiro indicador **“Complexidade da função do educador”** retrata os sentidos dados pelos professores no papel exercido junto aos estudantes e outras atribuições que precisam assumir na realização do seu trabalho. Um dos professores apresenta, na sua visão, qual deveria ser o papel do professor no contexto da sala de aula: **“Nosso papel seria mediar o conhecimento do aluno. [...] O nosso papel não é educar as crianças é escolarizar”** (HUGO).

No entanto, é importante salientar que tal maneira de pensar a educação formal é herança da constituição da organização escolar e da pedagogização do conhecimento. Para Varela (1994), a autoridade do mestre jesuíta e os saberes ditos verdadeiros repassados aos estudantes expropriaram historicamente os saberes trazidos pelos mesmos. Reflexos disso são vivenciados atualmente no cotidiano dos estudantes que são vistos como sujeitos destituídos de uma história anterior de aprendizagem. Porém esse tipo de organização e hierarquia de saber não atingiu o objetivo proposto, uma vez que ocorreram resistências dos estudantes aos saberes que são submetidos. Todo esse contexto está presente na fala do docente acima mencionado, uma vez que este entende sua função como apenas relacionada à transmissão de conteúdos formais e ao desenvolvimento da capacidade cognitiva dos estudantes.

Mas os estudantes resistem, querem mais, precisam de mais dos educadores e os solicitam a ensinar e estar junto em demandas outras que não só o repasse de conhecimento formal – tão sedimentados pela educação moderna como tarefa exclusiva da escola. Há presença de sentimentos, emoções, paixões neste espaço que parecem não poder ser

apropriados pelos professores. Para bell hooks (2010, p. 122) “parte da suspeita baseia-se no temor de que a presença de sentimentos, de paixão, possa impedir uma consideração objetiva do mérito de cada estudante”.

A desvinculação entre aprendizagem e afetividade no contexto escolar é observada na fala da professora Ana, quando diz: **“A gente é médica, a gente é enfermeira, a gente é mãe, a gente é psicólogo, e muitas vezes a gente não faz o nosso principal papel: de professor.** Porque eu acho que aqui todo mundo falha, todo mundo acerta. Todo mundo tá querendo sempre acertar”. Destaca-se que “esse conjunto de atribuições, além de tornar a atividade mais severa e desgastante, torna-a cada vez mais responsável pela formação humana do aluno (...) (Santos & Vieira Junior, 2011, p. 65). Desse modo, realizar papéis variados em função do contato diário com os estudantes e com a organização escolar vem sendo uma prática recorrente e necessária por parte dos educadores. Pois se entende que o estudante no contexto escolar relaciona-se de forma inteira, intelectualmente e emocionalmente.

Alguns educadores, ao perceberem como seu trabalho tem se organizado, mencionam os diversos papéis que dizem precisar assumir, reconhecendo tais atribuições como *dificuldades* em seu trabalho como educador. Na narrativa seguinte, isso fica evidente:

Pera, só para justificar a nossa dificuldade, né? Dificuldade em sala. Médico é médico. Ele não pode ser médico e dentista. Dentista é dentista, ele não pode ser cirurgião plástico. **Nós professores temos que ser pai, mãe, periquito, papagaio. Tem que ser, machucou, pronto, você tem que fazer os primeiros socorros** (HUGO).

Entende-se que os próprios educadores mencionam que seu papel precisa ser repensado. Para Noronha, Assunção e Oliveira (2008, p. 66) “múltiplas tarefas são atribuídas aos professores/as, pois, com a chegada da escola pública às camadas populares, o/a profissional tem de se responsabilizar por cuidar da higiene, da nutrição, da saúde e de outras necessidades dos seus alunos”.

Desse modo, no grupo focal realizado, o papel de professor, no contexto atual, é refletido e sua compreensão parece ser ampliada, conforme fala da professora Indianara:

Mas esse é nosso papel como educador! Quando eu vejo uma criança mal educada, até do meu vizinho. [...] Eu vejo aquele evento e não é porque sou professora. **É meu dever ético.** Eu acho que eu escolhi ser professora porque era uma das coisas que eu fazia naturalmente, não que eu queria ganhar dinheiro com isso, mas era uma coisa como trabalho (INDIANARA).

A fala da professora Indianara corrobora com Mattos et al. (2013), quando estes autores comentam que a relação entre professores e estudantes é atravessada pelas trocas de conhecimento e também pelo afeto e cuidado. Para muitas crianças, a escola representa o principal espaço de sociabilização de suas vidas e convivência com as diferenças. Dessa maneira, os vínculos estabelecidos na escola e a promoção do cuidado também são tarefas que possibilitam aos estudantes e professores mutualidade nas relações estabelecidas. Esse fato contribui para pensar os lugares dos estudantes e professores enquanto papéis relacionais, que se constituem nas interações estabelecidas, marcados pelas condições materiais e contextuais.

Catão (2005), em estudo realizado, buscou investigar a percepção de 376 escolares de 3ª e 4ª série em relação ao desempenho acadêmico, relacionando-a com as percepções de seus professores. Foi possível constatar que a maioria dos estudantes se percebiam como bons, independente da percepção do professor. Porém, aqueles estudantes que possuíam baixa autoestima, apresentavam desempenho escolar insatisfatório, segundo os professores. Essa constatação aponta para a importância da disponibilidade afetiva do professor, no sentido de perceber seus estudantes, relacionando-se com os mesmos e buscando fomentar interações consistentes que refletiram no desenvolvimento mais seguro do estudante.

Assim, os sentidos dados pelos professores em relação aos papéis que exercem revelam seu modo de ser e agir no espaço escolar. No grupo ouvido, os professores atribuem sentidos amplos em relação a sua função diária, indo desde “pensarem que realizaram mais funções do que seria seu papel” (conforme fala da professora Ana) até pensar que a “função de educador é constitutivo de sua subjetividade podendo perpassar o contexto da sala de aula” (fala da professora Indianara). Entretanto, suas percepções em relação à função que assumem como educadores se apresentam limitadas à uma concepção de educação que, por muito tempo, tentou abranger somente o desenvolvimento cognitivo

dos estudantes. No entanto, a relação com os estudantes vem demonstrando que o trabalho a ser concretizado pelos educadores precisa se atentar para a esfera das emoções, do cuidado e da percepção dos mesmos enquanto um sujeito integral. Por meio desse olhar, é possível que o ensino se estabeleça de maneira mais satisfatória e as relações entre professores e estudantes possam ser significadas baseadas também na reciprocidade da interação.

Sobre o quarto indicador **“Relação com a equipe pedagógica e com colegas de trabalho”**, os professores comentam como percebem sua relação com a equipe pedagógica da escola, bem como a relação com os colegas de profissão. Há presença do “sentimento de solidão, falta de parceria, pouca ajuda” nas falas dos professores ouvidos no grupo focal.

Os professores de anos iniciais possuem um papel fundamental na formação das crianças, uma vez que mediam o ensino da leitura, a escrita, o contar (Lima, 2012). Dessa forma, seu atuar em sala de aula é complexo, pois este profissional precisa estar preparado para dominar diversos conhecimentos, possibilitando aprendizagens consistentes. Para desenvolver seu trabalho, o docente necessita de suporte e ajuda da equipe escolar.

Os professores relatam como se sentem em relação à parceria com a equipe pedagógica da escola, conforme fala de um dos professores:

Desde o ano passado [...] nós estamos sozinhos dentro da sala de aula. A supervisão não funciona, a orientação não funciona. Leva lá para fazer desenho [...] não sei mais quantas. [...] Volta pior. E, ainda ele olha pra tu cara, “pode mandar eu vou para lá fazer desenho mesmo. Lá é melhor do que ficar na tua sala”. (HUGO).

Desse modo, na fala mencionada acima, parece haver falta de suporte para os professores que estão em sala de aula. Também, há presença de sentimento de desconfiança em relação ao trabalho realizado por estes colegas. Isso pode ser observado na fala da professora, na sequência:

Quando vocês falam assim, nós chamamos a mãe. Nós quem? Vocês [...] solicitam a presença da mãe. **Mas será que realmente é chamada a mãe? Das vezes que a mãe é chamada. Às vezes é chamada e atendida as escondidas, como você nem sabe que a mãe veio** (HUGO).

Percebe-se uma fragmentação na relação professor (sala de aula) e direção-supervisão da escola. Os professores sentem que pouco podem contar com essa rede de apoio, desenvolvendo seu trabalho cada vez mais solitariamente. Louro (2008) identifica que as dificuldades experimentadas na relação com colegas de trabalho – como os da equipe pedagógica - pode fragilizar a identidade docente, afetando seu envolvimento com a profissão e com o trabalho. Na fala a seguir, parece haver uma síntese de como a relação com a equipe pedagogia acontece **“A gente vai ter uma reunião pedagógica no final que eu até já sei como é. Como foi o teu ano, obrigada, tchau, quem sabe ano que vem a gente se vê. Ah você tem problema com o aluno, até dezembro a gente dá conta (HUGO)”**.

Essa fala colabora com Gasparini, Barreto e Assunção (2005, p. 191), quando apontam que “a administração escolar não fornece os meios pedagógicos necessários à realização das tarefas, cada vez mais complexas”. Entende-se, deste modo, que há um distanciamento entre as reais necessidades dos professores e o trabalho desenvolvido pela equipe pedagógica. Diálogo escasso, poucas paradas pedagógicas, raros momentos de conversação em grupo. Esse cenário traz reflexos também para as relações entre os próprios educadores, uma vez que parece haver necessidade de maior alinhamento em relação aos objetivos do trabalho na instituição.

Entende-se que a parceria e as trocas entre os sujeitos devem ser valorizadas e incentivadas, uma vez que resultam na experiência humana de conhecimento co-construído com o outro (Raposo & Maciel, 2005). Dessa maneira, os professores necessitam de apoio em suas ações com suporte às necessidades que são apresentadas no dia-a-dia da sala de aula. Essas interações proporcionarão novos conhecimentos e novas estratégias para a resolução dos problemas enfrentados diariamente.

Entende-se que a própria parceria entre os colegas de trabalho se apresenta frágil. Isso é colocado por uma das professoras do grupo focal, ao comentar “Acho que tem uma crítica que está sendo discutida que não é verdade. **Porque assim oh! Pra ajudar não tem ninguém. Mas**

pra ferrar o outro, está cheio” (FERNANDA). Raposo e Maciel (2005), apontam que as dificuldades de relação entre os docentes refletem na cultura da organização escolar, que pode ser presente entre professores da mesma série ou área. Esse fato vai influenciar nos resultados educacionais que acabam ficando muito aquém do potencial de realização.

Os próprios educadores percebem que pouco se unem enquanto categoria para defender seu trabalho e buscar novas condições para realizá-lo. Na fala de uma das entrevistadas, isso fica evidente:

E eu acho assim, também, **os próprios professores ao invés de se unir, pela causa do aluno, fica um criticando o trabalhinho de outro. Nós somos uma classe. Enquanto a gente não se unir, a gente não vai chegar a lugar nenhum.** Não existe o mau, nem o bom professor. Todos nós estamos caminhando juntos. Mas o problema é que as vezes a gente vê que tem gente que quer ganhar uma postura diante de uma situação de um aluno. (ANA)

Destaca-se que os estudos vêm apontando que as interações interpessoais entre os pares são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante (Raposo & Maciel, 2005). Desse modo, na fala acima, fica caracterizado que o trabalho docente nesta instituição é solitário e permeado de conflitos entre a própria categoria.

Sawaia (1999) fala do sentimento de solidão gerado pelos encontros que diminuem a potência de ação dos sujeitos, mencionando o conceito de *sofrimento ético-político*. Para a autora, o sofrimento ético-político se refere ao:

sofrimento/paixão, gerado nos maus encontros caracterizados por servidão, heteronomia e injustiça, sofrimento que se cristaliza na forma de potência de padecimento, isto é, de reação e não de ação, na medida em que as condições sociais se mantêm, transformando-se em um estado permanente da existência (Sawaia, 1999, p. 370).

Pode-se verificar, nas falas dos professores, a presença de sentimento de assujeitamento e desigualdade nas relações vivenciadas com a equipe pedagógica, assim como com os colegas de trabalho, o que colabora para a sensação de aumento de sofrimento na profissão exercida.

Durante o grupo focal, uma das docentes propõe que os professores presentes busquem a diretora da escola para conversar sobre os desafios por eles enfrentados diariamente na instituição. Pensando em relação à importância da união da classe dos professores, acontece o seguinte diálogo entre os docentes:

A união, **a nossa união**. (ANA)Por isso que eu estou pedindo para vocês, já que estão todos aqui. (ANA)Uma parada pedagógica. (ELISA)Não foi parado. (BEATRIZ)**Então não adianta, vai continuar a mesma coisa**. (LIANA)

Esse momento de troca do grupo é rico e potencializa a todos pensarem sobre a implicação que possuem na execução do seu trabalho na instituição. Conforme Mariano e Muniz (2006) “as relações com outros trabalhadores que sofrem (...) impulsiona na construção de estratégias defensivas em comum”. No grupo realizado, os professores reconhecem que eles têm possibilidades de avaliar o trabalho e pensar estratégias para aquilo que não vem dando certo. Na fala de uma das professoras, esta é enfática ao apontar que os professores também tem sua responsabilidade na garantia do processo de aprendizagem dos estudantes, pois para ela “**Mas esse 220 Volts que a gente tá trabalhando a culpada quem é? Não são os pais, somos nós**” (LIANA).

A professora também chama atenção para a importância do olhar para si, para o seu fazer profissional. Aborda que:

A crítica não vai adiantar nada. [...]. Porque profissional e falta de ética a gente não pode ter. [...] a gente é um profissional e a gente tem que agir profissionalmente. [...]. **Assim, oh em relação a chamar a direção, a gente tem ir e dizer oh! A gente tá precisando disso, vamos tentar mudar isso?** (LIANA)

Porém, este momento é “esfriado” pelos próprios professores, ao lembrarem que nem todos os colegas se engajam quando se trata de buscar a coordenação para apresentarem suas angústias:

Dai tu olha a outra muda. Eu vou abrir minha boca? **Por que assim quando tu abre a tua boca pra questionar, ninguém pensa assim oh, pô ela tá falando como nós aqui. Oh. Pô! Ela tá falando para dar um up, pra gente abrir os olhos, porque, todos nós estamos no mesmo barco.** [...] Mas ai assim: o outro cala a boca! **Não vou falar mesmo porque não vai resolver.** Não vou falar mesmo. **Ai aquela que falou é que fica visada.** Já porque não vão olhar com aqueles olhos assim oh! Está com a intenção de melhorar. (ANA)

Dessa forma, o comportamento dos professores parece contraditório. A visão em relação à interação entre os professores e a equipe pedagógica acaba-os desmotivando para buscarem alternativas conjuntas. Os professores que tomam a frente na busca de alternativas se sentem sozinhos e visados pela direção, pois são os protagonistas das reivindicações do grupo. Na fala de uma das educadoras, isso é apontado: “Se eu tiver errada, me corrija. Sabe o que que acontece? **A gente pede, mostra as nossas angústias. Um monte de gente fala no corredor. Um monte de gente troca figurinha com as amigas. Chega na reunião é pun**” (ANA).

Sawaia (2002) aborda a participação do sujeito e os efeitos em sua subjetividade. A autora reflete em relação à participação e fomento da potência de ação no sujeito, pois este passa da passividade à atividade. Quando afetado, o sujeito consegue se perceber como responsável pelas suas atitudes, buscando alimentar bons encontros. Segundo a autora, a participação “cura a servidão” em temporaneidades e especialidades diferentes. Desse modo, na fala dos professores acima, muitos parecem não conseguir alimentar bons encontros com o grupo, ou, afetar-se e se envolver em movimentos com objetivos comuns.

Passos (2001) reflete em relação à importância da interação entre os pares. Tal interação precisa ser valorizada, e os professores podem-se apoiar mutuamente, sustentando o crescimento um do outro, olhando

para as dificuldades e compreendendo que estes têm relação com os outros professores, com a própria estrutura da escola e com o sistema educativo. Conforme Raposo e Maciel (2005), nas escolas onde se consegue construir um bom nível de relações sociais, há a potencialização dos resultados educacionais, refletindo no desenvolvimento dos trabalhos tanto individuais bem como coletivos. Dessa maneira, o professor precisa compreender que seu espaço de trabalho também é um espaço de resolução dos desafios enfrentados. A parceria (equipe pedagógica e colegas de trabalho) é fundamental para se buscar novas estratégias para o melhoramento do processo de escolarização dos estudantes, bem como as interações interpessoais neste espaço.

Destaca-se, que os sentidos atribuídos à relação com os colegas de trabalho e equipe pedagógica da escola denotam distanciamento e falta de apoio, que refletem no processo de escolarização dos estudantes. Os professores ficam sozinhos em suas buscas, demonstrando, neste contexto, pouco conseguir se articular para buscar novas alternativas de trabalho junto à coordenação da escola. Também, demonstram a falta de retorno da coordenação pedagógica que, quando solicitada, parece fazer seu trabalho de maneira restrita à participação do educador. Esse cenário da instituição pode contribuir para os sentimentos de isolamento dos docentes, desmotivação em relação à carreira, e pouca confiança em relação à execução do seu trabalho.

Em relação ao último indicador desta unidade, “**Judicialização das práticas escolares e direitos dos estudantes**”, os professores relatam sentir sua prática limitada. Legislações que asseguram a proteção da criança e adolescente, projetos governamentais referente à reprovação em anos iniciais são sentidos pelos professores como restritivos à sua atuação profissional.

Desde os anos 1990, profundas mudanças foram presenciadas no cenário da educação. A busca pela universalização do ensino foi uma tentativa de assegurar o acesso e permanência dos estudantes na escola (Heckert & Rocha, 2012). Leis e programas foram criados com o intuito de garantir a proteção integral da infância, com base na ideia da criança como cidadã portadora de direitos (Souza, Teixeira, & Silva, 2003).

Um das professoras relata como sente a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

O processo da escola também não pode ser tão rígida também em função do estatuto da criança e do adolescente. Tudo cobre, tem certas coisas que a gente não pode agir. **Por que o pai**

vai no ministério público. E estoura na escola. A escola tem que responder a processo. É juiz, não tu não pode negar vaga para tal aluno.
(ELISA)

Percebe-se, desse modo, a judicialização das práticas escolares com a expansão das ações da justiça no território da escola, para assegurar deveres não cumpridos em detrimento de direitos sociais (Chrispino & Chrispino, 2008; Heckert & Rocha, 2012). É necessário mencionar que se entende por judicialização “o movimento de regulação normativa e legal do viver, do qual os sujeitos se apropriam para a resolução dos conflitos, reproduzindo uns com os outros o controle, o julgamento e a punição das condutas” (Oliveira & Brito, 2013, p. 79). Dessa maneira, o controle das práticas escolares é sentido pelos docentes, conforme fala da professora Elisa. Tal situação fomenta reflexões em relação à maneira de ser e estar no contexto escolar por parte dos educadores.

Os docentes questionam o número de provas que o estudante pode fazer para recuperar notas. Segundo uma das professoras entrevistadas: **“O aluno pode se negar a fazer três provas e tu é obrigado a fazer recuperação paralela** ainda para estudar e tirar nota” (INDIANARA). O sistema de avaliações citado é regulamentado legalmente, porém a fala da entrevistada aparenta relativo desconforto em efetuar-lo.

Os docentes refletem sobre projetos de não reprovação dos estudantes. Os mesmos são aprovados automaticamente até a terceira série do ensino fundamental, não podendo ser retidos em caso de aproveitamento insuficiente. Desse modo, Facci (2010) chama atenção para o fato de que muitos estudantes não têm conhecimento suficiente para passar para o próximo ano e vagam pela escola sem receber o socorro em relação às suas dificuldades. Sendo que essa passagem de ano gera efeitos difíceis de serem trabalhados quando este estudante já avançou anos no processo educativo. Esse incômodo é refletido por uma das docentes, quando comenta:

Assim, a minha maior angústia assim, que eu estava bem estressada, é assim: por **conta dessa regra de que não pode reprovar no quarto ano** tem muita criança que não é do instituo mas tá comigo. **Gente estava me sentindo uma fraude** [...] Tá porque eu disse assim, se aquele aluno é

uma criança que tá perdendo o tempo, tá tirando nota dois, três, a gente vai atrás dele, não sem essa preocupação de educar. **No final ele vai passar. E passou o ano todo com a professora dizendo que ele não ia passar [...]** oh eu estou participando dessa fraude. (INDIANARA)

Salienta-se que a política educacional acima mencionada faz parte de uma tentativa nacional de redemocratizar a educação. Desse modo, tais políticas configuraram-se em desafios permanentes para os professores em relação ao processo educacional, uma vez que os professores ficam de “mãos atadas” quando percebem que os estudantes não atingiram a aprendizagem suficiente para passar ao próximo ano. Dessa maneira, o grande desafio se pauta em como garantir que o estudante dos anos iniciais adquira os conhecimentos necessários para avançar nos momentos seguintes do ensino.

É importante destacar que todas as mudanças geradas no processo educativo da educação pública não foram acompanhados de mudanças na formação de professores para atender ao público presente no espaço escolar. A fragilidade na formação inicial e continuada dos docentes repercute no descompasso entre as necessidades dos estudantes e as possibilidades dos próprios professores que estão neste contexto. Assim, deve-se considerar que as dificuldades apresentadas pelos professores acima refletem, também, as mudanças vividas no contexto educativo, bem como a formação insuficiente recebida das instituições formadoras (Davis, Nunes & Almeida, 2011).

Assim, pode-se dizer que o presente indicador aponta para os sentidos referenciados pelos professores em relação às legislações de proteção à infância e os programas que visam assegurar direitos às crianças em idade escolar. Os docentes compreendem as mudanças nas políticas educacionais e a relação com o Direito como limitantes à sua atuação profissional. As mudanças apontadas refletem no cotidiano dos educadores, que vêem suas práticas sendo atravessadas por agentes externos, limitando o diálogo e a busca de soluções conjuntas com a família. Nas falas dos educadores, há relativo desconforto relacionado às avaliações extras dos estudantes ou quando é assegurado ao mesmo passar de ano sem recuperação ou reprovação até o terceiro ano. Isso tudo demonstra que os desafios no processo ensino-aprendizagem são amplos e precisam ser pensados pelos agentes escolares com abertura à

parceria da família, diminuindo a interferência de outros agentes – por exemplo, o Direito – que não convivem na realidade escolar.

Em síntese, pode-se dizer que a zona de sentido apreendida no Núcleo referente aos “**Desafios no processo de escolarização dos estudantes**” envolve tanto aspectos do funcionamento do contexto escolar (relação com a família, comportamentos dos estudantes, relação dos professores entre eles e com a equipe pedagógica) bem como a relação com agentes externos (interferência do Direito e a implementação de programas educacionais). O grande desafio mencionado pelos professores se refere à relação e parceria com a família. No entanto, outros desafios são presentes em seu dia-a-dia e também precisam ser refletidos com o mesmo grau de importância que a relação com a família. Os sentidos atribuídos aos professores em relação aos desafios no processo de escolarização permitem compreender que os docentes vivenciam em seu trabalho diário reflexos da história da organização escolar e pedagogização do conhecimento. Entendem que seu trabalho deve apenas explorar a dimensão cognitiva. Porém, cada vez mais, tanto suas percepções bem como estudos na área, vêm demonstrando a necessidade de o educador trabalhar com o estudante de forma integral, investindo numa relação de vínculo e respeito ao estudante. Entende-se que compreender os sentidos atribuídos pelos docentes aos desafios no processo de escolarização contribui para a reflexão em torno da necessidade de se pensar pontos como: família, mulher/mãe, ensino, participação da família na escola. Esta ampliação e discussão poderá fomentar novas reflexões e relações tanto com o conhecimento repassado ao estudante bem como no investimento nas relações com estes, que poderão melhor se beneficiar do contexto escolar.

Núcleo 2: Concepções de aprendizagem e de comportamento dos professores em relação aos estudantes

O núcleo “**Concepções de aprendizagem e de comportamento dos professores em relação aos estudantes**” expressa através de seus indicadores como os professores pensam que deveria ser o comportamento dos estudantes bem como sua aprendizagem. Para a análise do presente núcleo, foram considerados os seguintes indicadores: a) Comportamentos esperados dos estudantes; b) Relação dos estudantes com a aprendizagem.

No citado núcleo, os professores apresentam pontos que entendem serem fundamentais no comportamento e na aprendizagem dos estudantes. Suas concepções de bom comportamento e aprendizagem vão ao encontro a um padrão em que os estudantes precisam se adequar ao mobiliário, à sala de aula e ao professor.

O primeiro indicador “**Comportamentos esperados dos estudantes**”, sinaliza a compreensão dos professores referente aos comportamentos ideais dos estudantes no contexto escolar. Conforme uma das professoras do grupo focal, o que os estudantes precisam é apresentar é: “Comportamento mais de silêncio” (INDIANARA).

Meira (2012) aponta que geralmente na escola se vive a normalização das condutas e atitudes passivas dos professores, que esperam que os estudantes, ao estar na escola, rompam de forma imediata com comportamentos cotidianos. Aos estudantes é solicitado que se adaptem de forma integral às normas e regras da instituição e sejam naturalmente disciplinados e silenciosos.

Na percepção dos educadores, os estudantes apreendem quando estão em silêncio. Também os estudantes precisam dar conta de um ritmo de aprendizagem em um tempo determinado. Tal aspecto é mencionado na fala de uma das participantes do grupo focal, quando diz “porque **o menino se atrasa**, [...]. Ele **não se interessa em copiar** o que tá no quadro. Se ele consegue dar conta dos deveres ele não faz também” (CLAUDETE).

Para alguns professores, o ritmo de aprendizagem individual, quando diferente, é visto como uma dificuldade a mais no processo de escolarização. Conforme o professor ouvido: “Ela tem um **ritmo de trabalho muito, muito devagar**” (HUGO). Percebe-se que lidar com estas singularidades são questões que envolvem compreender as complexidades relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem dos estudantes.

A falta de atenção parece ser um dos grandes temas do contexto da aprendizagem. Estudantes que ficam atentos a outras coisas, que interagem com colegas são foco de chamadas de atenção e falas reiteradas sobre seus comportamentos. Sempre parece haver nas salas aquele(s) estudante(s) que está(ão) nesta situação. A fala da professora mostra tal fato: “**A menina não copia nada do quadro**, está toda a vida olhando” (DAIANA). Dessa maneira, “parece que estamos em um momento em que a falta de atenção, as dificuldades de aprendizagem e a agitação não são muito toleradas socialmente” (Brzozowski & Caponi, 2013).

É evidente, que a concepção dos professores para um bom aprendizado se dá com estudantes “silenciosos”, “atentos” e “copiadores”. O silêncio seria sinônimo de aprendizagem. Isso é evidenciado na fala dos professores na sequência: “aprendizagem (ELISA) / “é silêncio” (DAIANA). Há uma busca pela padronização e homogeneização dos comportamentos dos estudantes. Assim, todos parecem sofrer, uma vez que a singularidade não é contemplada (Souza, 2014a).

Ainda povoa na mente do professor um estudante desejável: ordeiro, obediente, inteligente. Este estudante se refere a uma imagem do século passado, que já não representa a criança de hoje (Meira, 2012). As crianças de hoje são “irrequietas, inconstantes e invadidas pelas mais desconexas informações e vivências de uma sociedade extremamente dinâmica, o que evidentemente influencia o seu comportamento” (Amaral, 2000, p. 137). Desse modo, é importante se despojar do estudante idealizado e conseguir trabalhar com o estudante de “carne o osso”, aspecto que deveria ser melhor aprofundado nos cursos de formação de professores.

Veras (2014) pontua que se vive numa sociedade de inibidos. No caso da educação, ela é pensada para inibidos, para aqueles que não ousam, para aqueles que pouco levantam o dedo, aquele que fica comportado, que segue os ideais escapando das rotulações. Percebe-se, desse modo, que a “educação dos inibidos” é compartilhada pelos professores ouvidos no grupo focal.

A pesquisa de Amaral (2000) constatou que o tipo de atividade que os docentes gostam de ensinar é diferente das atividades que os estudantes almejam aprender. Os professores buscam mais a indicação de textos, ditados, leitura de histórias. Já os estudantes têm mais interesse por aulas de educação física, matemática e português. Desse modo, percebe-se que os interesses dos professores estão associados a estratégias de ensino e não sobre matérias. Isso, somado à falta de criatividade em sala de aula, corrobora para o fomento de conversas e gracinhas - válvulas de escape da monotonia vivenciada.

É importante mencionar que as dificuldades apontadas pelos educadores no que se refere ao comportamento e aprendizagem de estudantes são produzidas no processo de escolarização e não em processos isolados do contexto (Cenci & Costa, 2009). Pensar a respeito do contexto que a escola se insere hoje e sua função neste momento corrobora para avaliar como as próprias práticas educativas estão atendendo ou não à função da aprendizagem.

Pode-se considerar neste indicador que os sentidos atribuídos pelos professores aos comportamentos *esperados* dos estudantes, refletem em comportamentos normatizados: obediência, silêncio, copista. Um estudante que “absorve conhecimento”, pouco reflexivo e crítico a respeito do que é repassado. Este ideal de estudante entendido como aquele que aprende parece estar cada vez menos presente nas salas de aula. Pois, compreende-se que a escolarização é dinâmica e que os próprios estudantes em suas experiências e dúvidas podem ser valorizados pelos educadores para a efetivação da aprendizagem significativa.

No segundo indicador denominado **“Relação dos estudantes com a aprendizagem”**, os docentes descrevem como percebem a relação dos estudantes com o conteúdo ensinado. Relatam exemplos de como têm conseguido realizar conexões com as vivências práticas dos estudantes, fato que melhora a participação e interesse dos estudantes no processo educativo.

No grupo focal realizado, as falas de alguns professores apontam para o “não pensar” dos estudantes referente à importância da aprendizagem escolar. Ao mesmo tempo, os docentes indicam que quando realizam conexões do ensino com a realidade conseguem prender a atenção dos estudantes no processo educativo. Este fato é apontado na fala a seguir:

Os estudantes não pensam assim, vocês têm que ter um conteúdo, vocês tem que ter saber para poder seguir a vida. [...] E daqui a pouco vocês querem escrever uma carta para alguém, como vocês querem responder o whatsapp, como é que vocês. Porque eu uso muito, o whats, o Face. Como é que, eu preciso mostrar para eles um outro lado do porque eles precisam ter esse conhecimento. (ANA).

Destaca-se que “ensinar os alunos a compreender a realidade através dos conhecimentos que ele aprende na escola e formar sua consciência crítica e sua cidadania é hoje a função social do professor” (Miguel, 2000, p. 06). Para que tal fato aconteça, o professor precisa estar atualizado com os conhecimentos da área de ensino e em contato com os fatos que os cerca.

Os estudantes questionam os reais benefícios da aprendizagem. Parecem muitas vezes não verem sentido no que a escola proporciona. Dessa forma, o próximo depoimento destaca que a conversa entre a docente e o estudante parece acontecer:

Mas quando eu trabalhava na [...] teve **uma criança que me disse porque que eu vou aprender a fazer continha de mais, por que eu trabalho na firma** (referindo-se ao tráfico). Não acredito tu trabalha na firma. **Como é que tu vai dar o troco para o usuário? Como é que tu vai pesar? Ali a quantidade certo?** A diretora na época me chamou de louca. (CLAUDETE).

Porém, o que se identifica, muitas vezes, são práticas pedagógicas ainda cristalizadas e normatizadas. Ou seja, a tentativa de um controle baseado na punição e medo. São dispositivos adotados que tentam pela via da ameaça fazer com os estudantes se comprometam com seu processo de aprendizagem. Isso fica evidente na fala de uma das participantes do grupo focal, quando comenta: “Falo isso. **Vai estar no histórico escolar.** [...]. Tá lá tudo no histórico escolar dela que **ela é boa.** [...]. Vocês vão **para a fila de emprego [...], quem é** que vai conseguir o emprego pelo histórico escolar? [...] Eles riem”.

Neste indicador, é evidente que a aprendizagem acontece quando os professores conseguem realizar articulações entre o saber e a vida que acontece cotidianamente. Para os docentes, os comportamentos em relação à aprendizagem são significados como não interesse, atenção, vontade. Porém, em suas próprias falas, quando estes conseguem fazer a conexão com as experiências diárias, o interesse, a atenção e a vontade parecem ser despertadas nos estudantes.

Com base no exposto, referente às concepções de aprendizagem e de comportamento dos professores em relação aos estudantes, é possível abordar que o profissional de Psicologia pode contribuir para a facilitação dessas interações. Por ser um profissional que reúne conhecimentos a respeito do funcionamento psicológico humano, o psicólogo pode colaborar para a contextualização dos comportamentos apresentados pelos estudantes no contexto escolar. Com base na teia de elementos e dimensões que caracterizam a vida humana, este profissional pode contribuir para o fomento de ações diferenciadas que

gerem desenvolvimento e aprendizagem dos agentes envolvidos no contexto escolar (Martinez, 2010).

Salientam-se que no núcleo “**Concepções de aprendizagem e de comportamento dos professores em relação aos estudantes**”, os indicadores possibilitam compreender os sentidos dados pelos professores à temática. As concepções de aprendizagem e comportamento abordados pelos professores possibilitaram compreender que no imaginário docente ainda pocoa um estudante idealizado com características diferentes dos estudantes atuais. Em relação ao indicador **Relação dos estudantes com a aprendizagem**, por exemplo, foi possível perceber que os próprios professores, quando conseguem estabelecer relações entre o conteúdo ensinado e as vivências diárias dos estudantes, possibilitam que o processo de ensino-aprendizagem aconteça de fato. Os indicadores mencionados foram relevantes à medida que relevam o modo de pensar dos professores e possibilitam apreender os sentidos dados por eles em relação ao comportamento e aprendizagem dos estudantes e apontam para outros fazeres possíveis nas relações de ensinar e aprender.

Núcleo 3: Estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os desafios no processo de escolarização dos estudantes

O núcleo “**Estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os desafios no processo de escolarização dos estudantes**” é resultado da articulação dos indicadores relacionados às formas utilizadas e buscadas pelos professores frente aos desafios no processo de escolarização de estudantes. O que os educadores pensam referente à resolução dos desafios enfrentadas e como sentem esses desafios são representados nos seguintes indicadores: a) auxílio de especialistas frente o aparecimento de desafios na aprendizagem dos estudantes; b) auxílio da equipe pedagógica e dos professores.

Em relação ao indicador “**Auxílio de especialistas frente o aparecimento de desafios na aprendizagem dos estudantes**”, percebe-se que os encaminhamentos para avaliação de profissionais de outras áreas vêm sendo utilizados pela escola.

Segundo Moysés e Collares (2013), na realidade ocidental há um constante deslocamento para o campo médico de problemas que fazem parte da vida em função das transformações presenciadas coletivamente, socialmente e politicamente. Assim, verifica-se que questões sociais, por exemplo, são transformadas em questões médicas. Tal fato individualiza no sujeito as causas de suas dificuldades e ausenta da discussão outros

autores envolvidos. No contexto escolar, conforme Guarido e Voltolini (2009), há um apelo ao saber médico para “corrigir” as ditas dificuldades de aprendizagem e comportamento dos estudantes. O discurso em voga associa problemas neurológicos com o não aprender e não se comportar de forma adequada em sala de aula, o que reflete na medicalização da vida escolar.

A fala de uma das professoras aponta para o auxílio médico em relação a uma estudante com dificuldades na aprendizagem, conforme comenta: “Hoje eu tive uma glória assim, com a XX. Que a mãe da XX veio, que foi descoberto o que que a XX tem. [...] A XX tem **um lado do cérebro que não capta**, que não capta os sinais, né” (LIANA). Para Guarido e Voltolini (2009), é comum os professores esperarem no diagnóstico médico uma metodologia de trabalho correta. Porém esta metodologia não é encontrada quando as crianças são diagnosticadas. Assim, muitos professores se frustram novamente. Dessa maneira é preciso entender o discurso médico e o que ele “produz” na escola e como tal discurso é apropriado como uma fórmula mágica pelos professores.

Os professores relatam que existem casos em que solicitam a avaliação de especialistas para os desafios no âmbito escolar, mas a família não efetua o encaminhamento. Uma das docentes comenta: “**Tem muitos pais que a gente encaminha, ai tu dá um tempo, tu não vê retorno nenhum, chama de novo, ah é porque eu não levei, ai é porque eu não sei o que ai**” (DAIANA). Outra docente menciona a não efetivação do encaminhamento pelos pais: “é encaminhado. Mas o que acontece. **Muitos pais saem daqui dizendo que vão levar no médico e a gente nunca** [...]” (ANA). Identifica-se na realização dos encaminhamentos uma certa transferência da dificuldade do estudante para ele e sua família, sendo que somente ele fica com toda a carga do fracasso escolar que experimenta (Garcia, 1997).

Entende-se, com base nas falas acima, que é necessário compreender as motivações da escola para a busca da avaliação dos estudantes. Mas, também, é fundamental se atentar para as significações dadas pelas famílias notificadas para realizar tal encaminhamento a seus filhos. Pois, essas também podem estar cheias de dúvidas e questionamentos em relação à complexidade que envolve os desafios na escolarização de seus filhos e os “possíveis” benefícios do olhar dos especialistas.

Na fala dos professores é mencionado que existem famílias que não efetuaram o contato com especialistas em função do recurso financeiro. Isso aparece na fala da professora: “eu tenho um caso que vai

ter que ser particular e **ainda estão juntando dinheiro**” (JOANA). Percebe-se, desse modo, que a família parece ter recebido o encaminhamento da escola mas ainda não conseguiu efetivá-lo. Porém há uma certa ideia de que o problema da crianças “está encaminhado” aguardando a família juntar dinheiro para resolvê-lo.

Também, na narrativa dos professores é destacado casos em que a “família deseja um diagnóstico médico para o filho”. Isso é retratado na fala da professora: “Ah e o contrário também, **o aluno não faz nada e a família quer que o aluno tenha alguma coisa.** [...] a mãe quer que tenha alguma coisa (ELISA). Outra professora complementa ao dizer “**só quer o laudo [...]. Ai ele precisa do segundo professor**” (BEATRIZ).

Entende-se que é necessário contextualizar o que a família entende por diagnóstico, sendo que isso precisa ser problematizado *junto a* mesma. Dizer que a família “quer apenas um laudo” representa uma explicação simplista que pouco contribui para o entendimento da complexidade que envolve medicalização da aprendizagem e as estratégias buscadas e encontradas pelas famílias para lidar com tal situação.

Assim, observa-se que os sentidos dados pelos educadores às suas vivências de encaminhamento à especialistas se referem às concepções de que os problemas de aprendizagem são intrínsecos aos estudante. Percebe-se, que a *relação* dos professores *com* os estudantes no processo de escolarização dos mesmos é pouco mencionada como importante no processo de ensino. Há um olhar normatizador aprendido que perpetua discursos que corroboram para as práticas de patologização e medicalização das dificuldades escolares, por parte da escola. Entende-se, desse modo, que situar o saber médico difundido ao longo dos anos e atentar-se para a necessidade do acolhimento da diversidade e singularidade da existência humana, são questões fundamentais de serem trabalhadas pelos educadores no contexto de escolarização dos estudantes.

Em relação ao segundo indicador “**Auxílio da equipe pedagógica e dos professores**” são identificadas estratégias adotadas pelos professores no âmbito escolar para atender as dificuldades de aprendizagem em relação à escolarização dos estudantes.

Uma das professoras comenta em relação ao atendimento da equipe pedagógica da escola, uma vez que diz ser amparada quando precisou desse auxílio. Para ela:

Eu não posso reclamar. **Os pais que eu chamo, sou atendida.** [...] Elas ali todas às vezes que foi solicitado, estou falando por mim tá gente. Eu nunca pude dizer assim oh! Não me atenderam. **Sempre fui atendida em relação a aluno, né!** Porque geralmente eu procuro chamar quando eu estou preocupada com a questão da aprendizagem (ANA).

Na escola, quando supervisores e professores se relacionam bem, as normas funcionam melhor, as sugestões dadas pelos colegas são levadas em consideração, a comunicação acaba sendo fluida entre os próprios docentes e escolares (Freschi & Frechi, 2013). Desse modo, a fala da professora acima confirma a importância do “suporte” da equipe pedagógica para o seu trabalho de sala de aula.

O auxílio dos colegas de trabalho aparece enquanto estratégia utilizada pelos professores do grupo focal realizado. Esse aspecto ressalta a importância e necessidade de relações de trabalho agregadoras podendo ser recursos fundamentais para os professores durante a realização do seu trabalho. Na fala da professora tal recurso é evidente “Melhor coisa que tem, **quantas vezes e eu peço uma ajuda.** [...] eu estou indecisa em tal coisa. Às vezes eu converso com ela, **ela me dá uma ideia que eu nem imaginei.** Às vezes a gente faz essa troca (JOANA)”.

Para Gonzaga (2014), a qualidade de vida no trabalho não ocorre somente com bons salários, planos e benefícios, mas também nas relações com os colegas de trabalho e direção, que valorizem o respeito a diferença. No grupo focal realizado, os docentes percebem as relações com os pares e com a equipe pedagógica da escola como fundamental para a efetivação do seu trabalho diário.

Percebe-se, deste modo, que a relação com outros colegas de trabalho se refere a uma tentativa de reconhecimento da sua originalidade e da sua identidade. Um sentimento de pertença a um coletivo ou comunidade (Marino & Muniz, 2006). Quando os docentes conseguem desenvolver relações mútuas no espaço de trabalho o sentimento de apoio, escuta e auxílio fazem despertar maior reconhecimento das suas angústias e competências, bem como os aproximam fazendo perceber que vivenciam e passam por experiências parecidas em seu cotidiano.

Destaca-se que os indicadores “**Auxílio de especialistas frente o aparecimento de desafios na aprendizagem dos estudantes**”, e,

“Auxílio da equipe pedagógica e dos professores” possibilitam a compreensão do núcleo **“Estratégias utilizadas pelos professores para lidar com os desafios no processo de escolarização dos estudantes”**. Os sentidos atribuídos pelos professores em relação às estratégias permitem compreender que os professores recorrem ao auxílio de profissionais externos para solucionar os desafios que enfrentam no processo de escolarização dos estudantes, significando as demandas de aprendizagem como “decorrentes de dificuldades cognitivas dos estudantes”. Desse modo, a família é chamada para ajudar na busca de soluções para os problemas identificados. Espera-se que a família, junto com os especialistas, encontre a melhor solução e o estudante retorne ao cenário escolar “curado”. A teia de relações que envolve a interação professor-estudante é pouco mencionada. Refletir sobre essa configuração parece ser um ponto importante que pode auxiliar em novas estratégias de ação a serem utilizadas pelos educadores em relação aos estudantes percebidos com dificuldades no processo de aprendizagem. Também, os professores entendem como importante o respaldo da equipe pedagógica e colegas de trabalho no desenvolvimento do seu trabalho cotidiano. Apesar de serem momentos escassos, as trocas e apoio entre os colegas são aspectos de “saúde” importantes de serem considerados no contexto de trabalho docente. Verifica-se, na fala dos docentes, que esse apoio parece existir, porém isso não é sentido por todos os docentes, uma vez que estes mencionam a existência de conflitos e sentimentos de solidão em seu trabalho. Entende-se, dessa maneira, que investir em momentos de trocas entre os docentes contribui para o fomento de vínculos mais próximos entre eles, bem como no compartilhamento de ideias e estratégias que podem auxiliar na própria busca por outros caminhos a serem utilizados com os estudantes que passam por desafios na sua aprendizagem. Assim, o próprio profissional de Psicologia pode contribuir na mediação da conversa do grupo, produzindo reflexões à cerca das estratégias à serem utilizadas pelos docentes bem como no investimento de novas possibilidades que avancem rumo aos princípios de uma escola mais inclusiva.

Núcleo 4: Carreira docente

O núcleo **“Carreira docente”** foi construído com base em indicadores que manifestam as maneiras como os docentes percebem a sua profissão. Dessa forma, os indicadores que compõem este núcleo

são: a) Sentimento em relação à escolha da carreira docente; b) Desvalorização da profissão; c) Saúde docente.

Neste núcleo os professores revelaram que apesar de não se sentirem respeitados por seus estudantes, da sobrecarga de trabalho e da desvalorização social da profissão, escolheriam novamente a profissão pois “amam ensinar”. Mesmo com a insatisfação vivenciada ao longo dos anos de profissão estes profissionais se identificam com seu trabalho dizendo sentir prazer em executá-lo.

Com o intuito de melhor entender os sentidos produzidos pelos professores em relação à carreira docente, organizou-se a interpretação das narrativas dos docentes do grupo focal em torno de indicadores. O primeiro indicador **“Sentimento em relação à escolha da carreira docente”** aponta para como os professores ouvidos se sentem ao longo do exercício da profissão e que escolheriam a mesma profissão caso precisassem realizar uma nova escolha de carreira em suas vidas.

Para uma das professoras ouvidas no grupo focal o sentimento que transparece em relação a ser professora se refere ao amor. Ela relata: **“Amo ser professora.** Uma coisa que ninguém tira isso de mim. Já estou há 22 anos professora, vou fazer este ano” (FERNANDA). A escolha de carreira desta professora reflete o sentimento de pertença em relação à profissão e sentimento de realização em relação à escolha profissional, que envolve a dimensão afetiva experimentada na relação com os estudantes (Neves & Silva, 2006).

Os professores ouvidos também refletem em relação a escolha profissional ter sido acertada. Ou seja, caso necessitassem escolhê-la novamente, a fariam. Isso é mencionado na fala da docente quando diz: **“Agora eu vou dizer uma coisa. Eu seria professora seria professora outras vezes, se eu tivesse que escolher”** (ANA).

As falas das professoras acima vão de encontro ao descrito por Neves e Silva (2006). Para estes autores “o sentido ou a significação do trabalho apresenta-se como ponto fundamental na relação com o desejo e o prazer, uma vez que não configura questão de mera satisfação, mas de realização”. Na fala de outra professora esta ratifica sua escolha profissional salientando: **“Eu escolheria ser professora.** Mesmo com tudo isso assim. Por isso que às vezes eu me angustio” (ANA).

É importante destacar que no trecho acima o sentimento em relação à escolha profissional vem permeado de angústia. Muitos professores vivenciam essa contradição em relação à carreira no dia-a-dia. Dejours (1992) salienta que prazer e angústia se misturam na atividade docente, sendo às vezes em proporções significativas. A angústia presenciada pelos docentes está relacionada ao sentimento de

poderem executar mal a atividade, de serem responsabilizadas pelo fracasso escolar dos estudantes, de não terem o controle da turma, dentre outros motivos.

Desse modo, compreende-se que o sentido dado pelos professores referente ao **“Sentimento em relação à escolha da carreira docente”** é perpassado tanto pelo amor (relacionado ao ato de ensinar) bem como pela angústia (relacionada aos diversos desafios presenciados pelos docentes na prática educativa). Os docentes mencionam valorizar seu trabalho mas sofrem quando não conseguem realizá-lo da forma como gostariam. Há dessa maneira uma ambigüidade de sentimentos presentes, que muitas vezes são pouco compartilhados e entendidos no contexto escolar, refletindo em maior solidão a ser experimentada pelos docentes.

O segundo indicador analisado se refere a **“Desvalorização da profissão”**. Os professores comparam as lembranças do início da sua atuação profissional e como eles vêm percebendo o trabalho atualmente. Destacam que percebem a desvalorização da carreira no decorrer do tempo principalmente relacionada no salário recebido. Para uma das professoras: **“Antigamente tu ser professora, escolher esse ofício, era um atestado do teu bom caráter. Tu é professora porque tu tem um exemplo na pra dar para meu filho, por exemplo. Hoje pelo baixo salário, pelo que falam na mídia, mudou”** (INDIANARA). Pode-se dizer que as condições precárias de trabalho e a baixa remuneração refletiram no reconhecimento do trabalho docente (Noronha, Assunção & Oliveira, 2008).

A baixa remuneração é um dos grandes componentes que influencia a carreira docente. Este aspecto é refletido durante a conversa do grupo focal: “E onde começou a **desvalorização** do professor? (JOANA)Primeiro, **socialmente pelo salário**. Foi diminuindo, diminuindo. [...]. Porque socialmente toda a profissão tem um valor social” (INDIANARA). Gatti e Barreto (2009) comentam que o salário não é atraente se comparado com outras profissões que exigem ensino superior. Sendo que se verifica também ausência de planos estruturados para pensar a carreira de forma mais sólida. Assim, as autoras abordam que tanto as condições de remuneração e carreira como a formação exigida não atendem as responsabilidades sociais implicadas no exercício da função. Esse contexto é referenciado na fala acima da professora Indianara que reflete a perda do valor social da profissão ao longo dos anos.

Conforme Souza et al. (2003), até os anos de 1960, a maioria dos docentes gozavam de relativa segurança material, emprego estável e

prestígio social na realização do seu trabalho. Com as transformações sociais ocorridas a partir dos anos de 1970, os docentes sofreram o impacto na sua profissão com as novas políticas em vigor. O trabalho pedagógico foi parcelado, transformando-se numa verdadeira linha de montagem onde os técnicos (orientadores pedagógicos, coordenadores), que supostamente sabem mais, tem poder e maiores salários que os professores (Patto, 1992).

A desvalorização da profissão é percebida pelos professores no decorrer do tempo. Na fala de uma das professoras isso é destacado:

Sabe quando o professor mostra que não é valorizado? Quando tem uma criança que chega assim, [...] e diz assim, professora XX. Oh XX. Ai eu digo, pera ai, professora XX. Eu digo bem assim. E ai começa, a gente tem que resgatar o nosso valor. (JOANA).

Os docentes dizem sentir a desvalorização em relação a sua profissão também pela forma como os estudantes os tratam. Mencionam que sentem diferença em relação ao respeito que os estudantes têm para com eles atualmente. Na fala de uma das professoras isso fica evidente:

Eu estou há 30 anos no magistério, desde 86, tá. Eu dei aula 18 anos no bairro onde eu morava. Assim, oh, **eu me sentia respeitada, pelo meu aluno. Eu era a professora [...]**. Não era uma professora, não era que eu queria me fazer, ser melhor. **Mas era assim oh! Uma questão de respeito.** (ANA)

Entende-se que a categoria dos professores foi afetada pelas mudanças sociais, econômicas e políticas mundiais. Desta maneira, com a maior democratização do conhecimento, o professor que era respeitado como a única fonte de saber, perdeu o reconhecimento social, precisando correr atrás de reafirmar seu espaço (Zacharias et al., 2011).

Os professores representam um grupo social que deixou de usufruir da reputação social como havia antigamente. E, como a imagem social interfere na escolha da profissão, verifica-se um momento de

“inferiorização do professorado” (Bizzarro & Braga, 2005, p. 20) - conforme sentido pelos professores ouvidos no grupo focal.

Neves e Silva (2006) apontam que o sujeito busca em seu trabalho ser reconhecido socialmente. Esse processo de contribuição-retribuição traz consequências positivas para a estruturação da identidade e saúde mental. O reconhecimento social tem um componente simbólico importante, uma vez que auxilia na construção do sentido do trabalho. Na fala de uma das professoras é possível perceber sua constatação em relação ao reconhecimento percebido em relação aos estudantes:

É que hoje tu passa e eles sabem que nós somos professoras, **os alunos parece que a gente é invisível aos olhos deles**. Quem atravessa aí o pátio no horário das entradas, parecem que nós somos invisíveis, **se eles tiverem que passar eles passam por cima da gente**. (ANA)

Os docentes percebem que houve mudanças em relação ao público que atendem bem como na forma de se relacionar com os mesmos. Tal fato reflete na exigência de novas habilidades por parte dos docentes para lidar com a diversidade das situações presenciadas no contato com os estudantes (Pasqualotto & Löh, 2015).

Assim, os sentidos atribuídos pelos docentes à “**Desvalorização da profissão**” indicam aspectos tanto relacionados à política educacional (referente aos programas e auxílios à categoria) como a própria imagem frente aos estudantes que parece que com o tempo sofreu mudanças, uma vez que os docentes indicam que não se sentem mais tratados como antigamente. Desse modo, é preciso sempre considerar o momento histórico da profissão e as alterações nas políticas educacionais. Entende-se que atualmente a profissão docente parece precisar se “reestabelecer” ou mesmo se “reinventar”. Isso colabora com a imagem de desvalorização sentida, uma vez que ao docente é exigido novos olhares frente às novas demandas que aparecem no cenário escolar.

No terceiro indicador “**Saúde docente**”, os professores comentam sobre como sentem seu corpo durante a execução das atividades diárias. Retratam que a sobrecarga de trabalho os afeta, sendo que precisam recorrer a ajuda médica para poder continuar ativos na função.

Frente às exigências cada vez mais amplas no desenvolvimento do trabalho docente, muitos acabam não conseguindo atender as demandas à que são solicitados. Essa situação pode provocar enfermidades físicas e psicológicas decorrentes do estresse vivenciado para manter o trabalho (Pasqualotto & Löhr, 2015). Para uma das professoras ouvidas no grupo focal, há uma relação direta entre o trabalho que realiza e os efeitos sentidos em sua saúde. Ela comenta:

Se eu disser para vocês que na segunda-feira, não na sexta-feira **eu estava doente**. Na sexta-feira à tarde **eu vim trabalhar**. Porque **o remédio não me deixou eu nem dormir**. Eu não consegui. (LIANA).

Tal fala é recorrente entre os docentes da instituição. Estes se dizem exaustos, sentem reflexos do trabalho em sua voz, em seu corpo, no sono. São inúmeros conflitos que precisam administrar diariamente o que afeta o seu bem estar. A relação com o trabalho vai ao encontro com o que Dejours (1992) comenta sobre trabalho-saúde, pois este nunca é neutro em relação à saúde podendo tanto favorecê-la como contribuir para seu adoecimento.

Na escuta realizada durante a permanência na instituição foi possível perceber que muitos dos docentes são acompanhados por especialistas (psiquiatras e psicólogos). Sentem-se pressionados pelo calendário acadêmico precisando dar respostas em relação ao aprendizado dos estudantes. Tudo isso os afeta diretamente uma vez que se sentem sozinhos na efetivação de seu papel.

Dejours (1992) aborda que os trabalhadores buscam defesas individuais e coletivas para enfrentar o sofrimento. Entende-se que os sujeitos não são passíveis perante a organização do trabalho, elaborando defesas e buscando formas de resolvê-los. Essas estratégias são buscadas pelos professores ouvidos, uma vez que recorrem a outros profissionais para compreender e auxiliar no cuidado à sua saúde. Esta situação passa despercebida na instituição pois é significada pelos professores como sendo deles, uma demanda individual.

Assim, os sentidos atribuídos ao indicador “**Saúde docente**”, demonstram que os professores se encontram sobrecarregados no exercício de sua função. Sentem os efeitos do trabalho em seu corpo uma vez que ficam angustiados, ansiosos, frustrados em relação às demandas que precisam atender. Também, os docentes significam os

efeitos na saúde como individual uma vez que as estratégias adotadas passam uma busca pessoal que dificilmente é abordada na instituição.

Destaca-se que o presente núcleo “**Carreira docente**” aborda os sentidos dados pelos docentes à sua profissão. A escolha pela profissão é significada pelo prazer em ensinar e em ver os estudantes desenvolvendo-se no conhecimento. De todo o modo, os professores experimentam a desvalorização em seu salário, a sobrecarga de trabalho, e desafios na relação com os estudantes. Também os docentes percebem que sua relação com o trabalho afeta diretamente sua saúde. Mencionam que com o passar dos anos os desafios da carreira aumentaram. Sentem pelo perfil de estudante que precisam ensinar, pela relação com os mesmos que parece distanciada, pelas condições de trabalho (como salas de aula lotadas) que contribuem para a fragilização da sua atuação profissional. Vivenciam os reflexos disso em sua saúde uma vez que sentem os efeitos em relação ao cansaço experimentado, ao sono que não vem, as preocupações diárias. Desse modo, restam saídas individuais para os desafios enfrentados, como o auxílio de especialistas. Aponta-se que na visão do grupo de professores ouvido, os sentidos dados à sua carreira são ancorados na percepção da solidão e isolamento, seja em relação aos demais agentes escolares ou na relação com os estudantes. Desse modo, resta aos docentes resistirem sozinhos, buscarem novas estratégias, novos modos de se fazer profissional, frente uma realidade cada vez mais complexa que exige constante manejo em relação as demandas diárias.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao adentrar o cenário escolar e ouvir os professores acerca de seus desafios no processo de escolarização em anos iniciais do ensino fundamental, inúmeras questões puderam ser refletidas. Conhecer mais da prática docente, ouvir suas reflexões, angústias e mesmo as estratégias utilizadas possibilitou pensar em torno dos possíveis caminhos a serem buscados conjuntamente pelos docentes neste contexto.

Os professores ouvidos são pessoas com histórias únicas, sonhos, crenças, motivações. Eles se identificam não somente pela escolha profissional mas pela persistência e insistência na sua prática cotidiana. Desamparados, muitas vezes, precisam seguir sozinhos e encontrar alternativas para garantir que seu trabalho chegue no fim desejado: a aprendizagem dos estudantes.

No grupo focal realizado, 12 (doze) professores foram escutados e se escutaram em relação aos desafios que enfrentam diariamente no processo de escolarização dos estudantes do ensino fundamental. Desafios parecidos, angústias semelhantes, percepções análogas. Para a grande maioria dos professores o grande desafio se volta para a relação e parceria com a família. Estes percebem que o acompanhamento da família nas atividades escolares dos filhos tem se tornado escasso. Acreditam também que a família cada vez menos tem se responsabilizado pela educação primária de seus filhos. Assim, os educadores relatam se vendo realizando esse papel. Comentam que se sentem muito sobrecarregados pois além do papel de transmitir o conhecimento formal acabam desenvolvendo atividades outras que perpassam a função que lhes caberia. Percebe-se, em suas falas, a culpabilização e responsabilização das famílias em relação a pouca participação no acompanhamento da vida escolar dos filhos. No entanto, constata-se que apenas alguns tipos de participação são aceitos pelos docentes dessa instituição: como o acompanhamento da família dos deveres escolares e presença em reuniões. Quando a família tenta participar cuidando do tom de voz do professor e questionando os deveres repassados aos seus filhos, esta participação parece representar um risco e os docentes se sente vigiados pela família.

Os professores salientam desafios em trabalhar com os estudantes, principalmente, quando estes apresentam comportamentos “fora do padrão” considerado ideal. Comportamentos de falta de atenção

em sala de aula, brincadeiras, agressividade para com os colegas são significados como comportamentos presentes que dificultam a aprendizagem em sala de aula. Os estudantes da atualidade têm se mostrado mais ativos, questionadores e reflexivos. Dessa forma, lidar tanto com esse perfil bem como a indisciplina verificada acaba se tornando uma tarefa árdua para muitos educadores.

Na prática diária dos docentes também é apontado como desafio a relação com os colegas de trabalho e equipe pedagógica da escola. Os sentidos dados por eles para essa relação se referem a pouca união da categoria na busca de soluções para as demandas diárias que encontram em seu cotidiano. Percebem também falta de apoio e suporte da equipe pedagógica da escola em relação ao trabalho docente. Dessa forma, sentem-se sobrecarregados e sozinhos precisando gerenciar inúmeras situações sem o suporte necessário da escola.

Os docentes refletem em relação às inúmeras atribuições que assumem junto às crianças. Questionam sua intervenção pois entendem que estariam extrapolando sua função principal que seria ensinar. Comentam que tal fato influencia na organização diária das suas atividades pois precisam desempenhar outros papéis que sobrecarregam seu trabalho principal. Contudo, entende-se que o professor possui um papel fundamental no desenvolvimento da capacidade cognitiva do estudante, mas também este participa de seu desenvolvimento emocional. Compreende-se desse modo, que a função de ensino do educador não vem descolada da dimensão afetiva. Cada vez mais estudos apontam que os professores que melhor conseguem desenvolver seus trabalhos proporcionando aprendizagens significativas são aqueles que escutam seus estudantes, interagem com os mesmos, fomentam relações mais acolhedoras e agregadoras de experiências significativas para o desenvolvimento da criança.

Os docentes mencionam sentir que não têm mais a autonomia de outrora na realização do seu trabalho, pois, percebem que “o Direito” pode interferir na escola. Compreendem, dessa maneira, que a escola vem vivenciando a judicialização das práticas escolares pela interferência e julgamento de agentes externos. Esse quadro pode gerar possíveis tensões e conflitos, haja visto um agente externo estar interferindo na relação família-escola.

Desse modo, os sentidos dados pelos professores aos desafios no processo escolarização dos estudantes tem em sua base a *relação*. Esta encontra-se sendo conduzida de forma frágil com: a família, o estudante, os colegas de trabalho e equipe pedagógica, além das legislações em vigor. Melhorar a comunicação com estes atores e buscar

novas estratégias e parcerias corresponde a um ponto importante para ser pensado pelos próprios docentes.

Os docentes ainda mencionam o sentido dado para o que entendem ser um bom estudante. Desta forma, esperam um padrão de estudante que apresente comportamentos em sala de aula de silêncio, atenção, que aprenda sem muito questionar. Reflete-se que esse modelo de estudante por muito tempo não faz parte do cenário escolar. As crianças atualmente vêm à escola com muitas informações e conhecimentos, esperando dos docentes a articulação das informações com a realidade que vivem. Boas práticas educativas são verificadas pelos próprios docentes quando estes realizam atividades onde o conteúdo ensinado é transposto à realidade do estudante. Também, percebe-se que quando o professor consegue trabalhar a sua relação com o estudante, investindo no cuidado e afeto, aprendizagens significativas acontecem.

Desta maneira os sentidos dados aos comportamentos dos estudantes que não aprendem precisam ser revistos pelos educadores. É necessário pensar no estudante como chega, suas particularidades e singularidades. Pensar em novas práticas pedagógicas e conseguir realizá-las reflete na capacidade de articulação entre o que a escola pode ensinar e a relação com a experiência diária dos estudantes. Investir na interação, nas experiências e valorizar a relação professor-estudante pode contribuir para o estabelecimento de novos sentidos pelos professores em relação a sua percepção dos comportamentos dos estudantes de hoje.

Entendem-se que, neste contexto, os professores vivenciam momentos de mal estar. Sentem-se sobrecarregados, desvalorizados, percebem os efeitos do trabalho em seu corpo. Porém, estes mesmos professores mencionam o sentimento que possuem pela escolha profissional, refletem que caso precisassem fazer outra escolha esta seria pela mesma profissão. Assim, os sentidos dados a carreira docente transcorrem desde o sentimento de amor pela escolha profissional bem como de angústia uma vez que se sentem sobrecarregados e desvalorizados profissionalmente.

Aponta-se que a escola necessita encontrar meios que possibilitem os encontros entre os docentes. São esses movimentos que geram novas reflexões e possibilidades de pensar formas de atuar no cotidiano da instituição. Os professores ouvidos no grupo focal transparecem a necessidade de constante interlocução com os colegas de trabalho bem como do respaldo da equipe da escola. Pensar em um cronograma pedagógico que envolve encontros e formações continuadas

possibilitará a própria união da categoria, tanto bem reclamada por eles, assim como melhorias no trabalho realizado.

Quando se fala nas estratégias utilizadas pelos professores, estas aparecem na pesquisa realizada. Os professores recorrem aos especialistas, aos colegas de trabalho e a própria equipe da escola. Porém, estas duas últimas aparecem de forma menos destacada pelos docentes. As estratégias principais no processo de escolarização acabam refletindo em soluções individualizadas buscadas pelos próprios docentes, como o auxílio de especialistas para aliviar sua tensão e sentimentos de exaustão em relação ao trabalho executado.

Destaca-se novamente que os espaços para discussão, reuniões, paradas pedagógicas, momentos de planejamentos referem-se a contextos necessários de trocas e compartilhamento de experiências. Durante a permanência da pesquisadora na instituição, estes espaços pareceram escassos e bastante reivindicados pelos professores. São esses momentos de construção conjunta, *in lócus* que possibilitam o próprio fortalecimento da categoria e busca de novas possibilidades de atuação junto ao espaço escolar.

Compreende-se desse modo, que a Psicologia Escolar, com base na perspectiva histórico-cultural, pode contribuir no olhar para as relações que são estabelecidas no contexto escolar. O trabalho pode se voltar para re(pensar) possibilidades com vistas à garantia da aprendizagem dos estudantes, bem como compreender como as relações são construídas no ambiente escolar e estabelecidas trazendo um novo olhar e reflexões em relação aos desafios na escolarização dos estudantes no contexto atual.

Assim, entende-se que esta realidade pesquisada diz respeito a um contexto vivenciado por docentes de uma determinada instituição de ensino. Pensar junto com os professores seus desafios no processo de escolarização possibilita compreender mais do universo escolar, bem como que estratégias podem ser agregadoras de mudanças. Apesar das limitações de tempo e espaço deste trabalho, os professores perceberam que esse momento foi rico pelas trocas realizadas entre eles. Fomentar ações como esta, buscando formações continuadas, constituem-se como possibilidades concretas para se pensar e refletir em relação às práticas acadêmicas e como estas podem ser utilizadas frente aos desafios no processo de escolarização dos estudantes.

Com base no exposto, entende-se que novos estudos podem ser realizados que tenham como foco os desafios no processo de escolarização dos estudantes. Acredita-se que estudar esse tema com professores de anos mais avançados possibilitará ampliar o olhar para

pontos que talvez passaram despercebidos neste estudo. Também, considera-se importante trabalhar com os estudantes, ou seja, dar voz e vez a eles, escutando-os em relação aos sentidos que dão aos desafios em aprender na escola. Acredita-se que muitas respostas possam emergir dessas falas, constituindo assim em possibilidades de pensar os desafios no processo de escolarização de maneira mais integrada. Outra possibilidade de trabalho refere-se à escuta de psicólogos que atuam na rede pública de ensino. Compreender como entendem os desafios no processo de aprendizagem e como realizam seu trabalho - uma vez que historicamente esta profissão esteve envolvida com a patologização e psicologização dos comportamentos dos estudantes que tinham alguma dificuldade no processo de escolarização – possibilitará novas reflexões e olhares para a demanda da não aprendizagem no contexto escolar.

Acredita-se serem as principais limitações desse estudo o pouco espaço dado as observações a anotações realizadas quando da permanência no campo antes da realização do grupo focal. Sabe-se que este não era o foco do presente trabalho, porém, este olhar também poderia contribuir para às discussões em relação aos sentidos dados pelos professores aos desafios no processo de escolarização dos estudantes. Também acredita-se que, pela escola não ter psicólogo escolar em seu quadro efetivo, as discussões em relação ao trabalho deste profissional acabaram ficando limitadas a algumas possibilidades. Desse modo, ampliar a contribuição deste profissional poderia fomentar novas reflexões em relação ao trabalho desse profissional no contexto da escola pública.

Por fim, entende-se que compreender os sentidos atribuídos pelos professores em relação aos desafios no processo de escolarização dos estudantes abre espaço para amplas reflexões. Possibilita pensar em *possibilidades e novos caminhos a serem olhados*. Ou seja, faz refletir em torno das práticas escolares e como buscar novas estratégias neste contexto. Esse “novo” evidencia a necessidade de rompermos com uma organização escolar voltada a normalização, patologização e medicalização das diferenças, apontando para a construção de relações sociais voltadas ao cuidado e acolhimento das diferenças.

6 REFERÊNCIAS

- Aguiar, W. M. J. (2011). A pesquisa em psicologia sócio-histórica: contribuições para o debate metodológico. In: A. M. B. Bock, M. G. M. Gonçalves, & O. Furtado (Orgs). *Psicologia sócio-histórica*, (pp. 129-158). São Paulo: Cortez.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2013). Núcleos de significação: aprimorando a proposta dos núcleos de significação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, 94 (236), 299-322.
- Aguiar, W. M. J., & Ozella, S. (2006). Núcleos de significação como instrumento para apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia, Ciência e Profissão*, 26(2), 222-245.
- Aguiar, W. M. J., Soares, J. R., & Machado, V. C. (2015). Núcleos de significação: uma proposta histórico-dialética de apreensão de significados. *Cadernos de Pesquisa*, 45(155), 56-75.
- Alvarenga, P. & Piccinini, C. A. (2001). Práticas educativas e problemas de comportamento em Pré-escolares. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 14, 449-460.
- Amado, L. A. S. (2014). Entre a criação e a obediência: a judicialização invade a escola. *Psicologia em Estudo*, 19(3), 391-400.
- Amaral, C. M. T. (2000). A (in) disciplina em sala de aula - o papel do professor. *Acta Scientiarum*, 22(1), 135-140.
- Amorim (2008) Cronotopo e exotopia. In: Brait, B. (org) *Bakhtin: outros conceitos chaves*. São Paulo. Contexto.
- Angelucci, C. B., & Lins, R. F. (2007). Pessoas significativamente diferentes e o direito à educação: uma relação atravessada pela queixa. In B.P. Souza. (Org.). *Orientação à queixa escolar*. (pp. 329- 349). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Antunes, M. A. M. (2008). Psicologia escolar e educacional: história, compromissos e perspectivas. *Revista da ABRAPEE*, 12(2), 469-475.

Antunes, M. A. M., & Meira, M. E. M. (2003). *Psicologia escolar: práticas críticas*. São Paulo: Casa de Psicólogo.

Áries, P. (1981). *História social da criança e da família*. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Arreguy, M. E., & Coutinho, L. G. (2015). Considerações sobre afetos e violências no espaço escolar: conversações com professores. *Educação em Revista*, 31(3), 279-298.

Arroyo, M. G. (2010). *Ofício de mestre: imagens e auto imagens*. 12 ed. Petropolis/RJ: Vozes.

Backes, D. S., Colomé, J. S., Erdmann, R. H., & Lunardi, V. L. (2011). Grupo focal como técnica de coleta e análise de dados em pesquisas qualitativas. *O Mundo da Saúde*, 35(4), 438- 442.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (2002). *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. 5. ed. São Paulo: Annablume.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70.

Barros, R. B. (1994). Grupo e Produção. In: A. Lancetti (Org.). *Saúde e loucura* (pp. 54-68), nº 4. São Paulo: Hucitec.

Benavente, A. (1990). Insucesso escolar no contexto português – abordagens, concepções e políticas. *Análise Social*, vol. XXV, 715-733.

Bizarro, R., & Braga, F. (2005). Ser professor em época de mal-estar docente. *Revista da Faculdade de Letras*, 2(22), 17-27.

Bock, A. M. B., Furtado, O., & Teixeira, M. L. T. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. São Paulo: Saraiva

Bolsoni-Silva, A. & Marturano, E. M. (2002). Práticas educativas e problemas de comportamento: Uma análise à luz das habilidades sociais. *Estudos de Psicologia*, 7, 227-235.

Brasil. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Avaliação Nacional de Alfabetização. Relatório 2013-2014. Vol 1. Da concepção à realização. Brasília- DF. Inep, 2013.

Brzozowski, F. S., & Caponi, S. N. (2013). Medicalização dos desvios de comportamento na infância: aspectos positivos e negativos. *Revista Psicologia Ciência e Profissão*, 33(1), 208-221.

Cabral, E. & Sawaya, S. M. (2001). Concepções e atuação profissional diante das queixas escolares: os psicólogos nos serviços públicos de saúde. *Estudos de Psicologia* 6(2) (pp. 143-155).

Camargo, D. (2004). *As emoções e a escola*. Curitiba-PR. Travessa dos Editores.

Carlini-Cotrim, B. (1996). Potencialidades da técnica qualitativa grupo focal em investigações sobre abuso de substâncias. *Revista de Saúde Pública*, 30(3), 285-293.

Carvalho, M. E. P. (2009). Relações entre família e escola e suas implicações de gênero. *Cadernos de Pesquisa*, 100, 143-155.

Catão, E.C. (2005). *Autopercepções de causas de sucesso e fracasso e senso de auto-eficácia e sua influência no desempenho escolar numa amostra de estudantes de 3ª e 4ª séries*. Tese de Doutorado. Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo.

Cavalcante, L. A., & Aquino, F. S. B. (2013). Ações de Psicólogos escolares de João Pessoa sobre queixas escolares. *Revista Psicologia em Estudo*, 18(2), 353-362.

Checchia, A. K. A., & Souza, M. P. R. (2003). Queixa escolar e atuação profissional: apontamentos para a formação de psicólogos. In: M. E. Meira & M. A. M. Antunes, *Psicologia escolar: teorias críticas* (pp. 105-137). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Cenci, A., & Costa, F. A. T. (2009). Dificuldades de aprendizagem: reflexões a partir da Teoria Histórico-Cultural. *Revista Reflexão e Ação*, 18(1), 258-273.

Chrispino, A., & Chrispino, R. (2008). A judicialização das relações escolares e a responsabilidade civil dos educadores. *Revista Ensaio avaliação de políticas Públicas na Educação*, 16(58), 9-30.

Coie, J. & Dodge, K. (1998). Aggression and antisocial behavior. In: W. Damon, & N. Eisenberg (Orgs.). *Handbook of child psychology: Social, emotional, and personality development*, 3, (pp. 779-862). New York: John Wiley & Sons.

Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1992). A história não contada dos distúrbios de aprendizagem. *Cadernos Cedes*, 28, 31-48

Costa, M. A., Rodrigues, R. N., Netto, L., Santos, J., & Tatagiba, G. A. (2013). Formas de violência referidas no cotidiano escolar na visão de professores de uma escola pública. *Revista de Enfermagem*, 3(1), 44-52.

Cruz, M. G. A., Ferrazza, D. A., & Cardoso Jr, H. R. (2014). Projetos de lei sobre medicalização: biopolítica, controle e resistência na contemporaneidade. *Nuances: estudos sobre Educação*, Presidente Prudente-SP, 25(2), 210-233.

Davis, C., Nunes, M., & Almeida, P. A. (2011). Formação Continuada de Professores: Uma Análise das Modalidades e das Práticas em Estados e Municípios Brasileiros. *Relatório de Pesquisa*. São Paulo, Fundação Carlos Chagas.

Davydov, V. (2000). El desarrollo psíquico em la edad escolar menor. In: A. V. Petrovsky. (Org.), *Psicología pedagógica y de las edades*. Havana: Pueblo y Educacion.

Dejours, C. (1992). *Travail: usure mentale*. Paris: Bayard Éditions.

Dias, M. A. H., Pereira, M. M. B., & Borsel, J. V. (2013). Avaliação do conhecimento sobre a discalculia entre Educadores. *ACR*, 18(2), 93-100.

Dias, D. S., Barros, M. E., Silva, O. I. V., & Campos, G. M. (2013). Das dores e delícia do trabalho docente: uma análise do trabalho. *Trabalho & Educação*, 22(2), 169-181.

Domingues, K. G., Almeida, I. M. Z. P., & Cerqueira, T. C. S. (2013). Transgressão e criatividade em sala de aula. *Estilos clínicos*, 18(2), 387-402.

Facci, M. G. D. (2010). A Escola é Para Poucos? A Positividade da Escola no Desenvolvimento Psicológico dos Alunos em uma Visão Vygotskyana. *Revista Psicologia Política*, 10(20), 315-328.

Facci, M. G. D. (2004). *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?* Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana. Campinas: Autores Associados.

Facci, M. G. D., & Eidt, N. M. (2001). Formação de psicólogo para atuar na instituição de ensino: a queixa escolar em questão. In: R. G. Azzi, & M. H. T. A. Gianfaldoni (Orgs). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos* (pp. 67-81). São Paulo: Casa do Psicólogo.

Facci, M. G. D., Leonardo, N. S. T., & Ribeiro, M. J. L. (2014). A compreensão dos professores sobre as dificuldades no processo de escolarização: análise com os pressupostos vigotskianos. *Cadernos de Pesquisa*, 21(1), 1-17.

Facci, M. G. D., Roma, C. G., & Silva, V. G. (2007). *A Avaliação psicológica na escola e a teoria histórico-cultural: difusão em periódicos de Psicologia*. Encontro (Santo André), 2, 79-94.

Fantacini, R. A. F., & Dias, T. R. S. (2015). Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(1), 57-74.

Fernandes, A. M. D., Moura, A. M. A., Fernandes, D. J., Joca, E. C., & Patriota, G. F. R. (2009). Psicologia, educação e Análise Institucional: perspectivas no campo da formação de educadores. *Revista Aletheia*, 29, 204-216.

Fernandez, A. (1994). *A mulher escondida na professora*. Porto Alegre: Artes médicas.

Fernandes, F. M. B., & Moreira, M. R. (2013). Considerações metodológicas sobre as possibilidades de aplicação da técnica de observação participante na Saúde Coletiva. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 23(2), 511-529.

Favorini, L. B., & Lomônaco, F. B. (2009). O envolvimento da família na educação escolar dos filhos: um estudo exploratório com pais das camadas médias. *Revista de Psicologia da Educação*, 28, 73-89.

Freitas, M. T. A. (2002). A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. *Cadernos de pesquisa*, 116, 21-39.

Freitas, L. G., & Facas, E. P. (2013). Vivências de prazer-sofrimento no contexto de trabalho dos professores. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 13(1), 7-26.

Freschi, E. M., & Freschi, M. (2013). Relações interpessoais: a construção do espaço artesanal no ambiente escolar. *Revista de Educação do Ideau*, 8(18), 1-12.

Friedmann, A. (1996). *Brincar, crescer e aprender: O resgate do jogo infantil*. São Paulo, SP: Moderna.

Foucault, M. (2008). *Nascimento da Biopolítica*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (1999). *Vigiar e Punir: a história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes.

Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.

Gagliotto, G. M., Berté, R., & Vale, G. V. (2012). Agressividade da criança no espaço escolar: uma abordagem psicanalítica. *Revista Reflexão e Ação*, 20(1), 144-160.

Garcia, R. L. (1997). Preconceitos no cotidiano escolar – Ensino e medicalização. *Revista Educação & Sociedade*, 59, 405-407.

Gasparini, S. M., Barreto, S. M., & Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Revista Educação e Pesquisa*, 31(2), 189-199.

Gasonato, M. R. de C. (2007). O sentido das expectativas das famílias em relação à escola para a formação de seus filhos. *Dissertação de mestrado*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica.

Gatti, B. A. (2012). Grupo focal na pesquisa com ciências sociais e humanas. *Educação e Pesquisa*, 33(1), 151-161.

Gatti, B. A., & Barreto, E. S. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.

Gonçalves, T. S., & Crenitte, P. A. P. (2014). Concepções de professoras de ensino fundamental sobre os transtornos de aprendizagem. *Revista da CEFAC*, 16(3), 817-829.

Gonzaga, L. L. (2014). *Relações interpessoais no âmbito escolar: apontamentos sobre uma experiência de formação continuada a distância de professores*. Fundação CECIERJ, 1-10.

Guarido, R., Voltolini, R. (2009). O que não tem remédio, remediado está? *Revista de Educação em Revista*, 25(1), 239-263.

Guzzo, R. S. L. (2008). Formando psicólogos escolares no Brasil, dificuldades e perspectivas. In S. M. Wechsler (Org). *Psicologia escolar: pesquisa, formação e prática* (pp. 75-92). Campinas: Editora Alínea.

Hashizume, C. M., & Lopes, M. M. (2014). Trabalho docente rural: dores e prazeres do ofício. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 1(1), 98-108.

Heckert, A. L. C., & Rocha, M. L. (2012). A maquinaria escolar e os processos de regulamentação da vida. *Revista Psicologia & Sociedade*, 25, 85-93.

Hooks, B. (2010). Eros, erotismo e o processo pedagógico. In G. Louro (Org.), *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (pp. 114-123). Belo Horizonte: Autêntica.

- Iório, A. C. F., & Lelis, I. A. O. (2015). Precarização do trabalho docente num escola da rede privada do subúrbio carioca. *Caderno de Pesquisa*, 45(155), 138-154.
- Karmann, D. F., & Lancman, S. (2013). Professor – intensificação do trabalho e o uso da voz. *ACR*, 18(3), 162-70.
- Kind, L. (2004). Notas para o trabalho com a técnica de grupos focais. *Psicologia em Revista*, 10 (15), 124-136.
- Koga, G. K. C., Nesello, M. F., Santos, H. G., Sant’Anna, F. L., González, A. D., Mesas, A. E., & Andrade, S. M. (2015). Fatores associados a piores níveis na escala de Burnout em professores da educação básica. *Cadernos de Saúde Coletiva*, 23 (3), 268-275.
- Leher, R. (2013). Medicalização de políticas públicas, avaliação e metas de desempenho. Em: *Novas Capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos: memórias do II Seminário Internacional*. Collares, Moysés & Ribeiro (org). 1ª ed. Campinas-SP: Mercado de Letras.
- Leite, S. A. S. (2012). Afetividade nas práticas pedagógicas. *Temas em psicologia*, 2, 355-368.
- Leite, S. A. S. (2011). *Afetividade e práticas pedagógicas*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Leite, S. A. S., & Lana, K. C. B. (1999). Dificuldades enfrentadas por professores recém-formados em classes de alfabetização. *Revista Nuances*, 5, 38-50.
- Lemos, F. C. (2014). A medicalização da educação e da resistência no presente: disciplina, biopolítica e segurança. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e educacional*, 18(3), 485-492.
- Lima, V. M. M. (2012). A complexidade da docência nos anos iniciais na escola pública. *Revista nuances: estudos sobre educação*, 22(23), 148-166.
- Lyra, G. F. D., Assis, S. G., Njaine, K., & Pires, T. O. (2013). Sofrimento psíquico e trabalho docente – implicações na detecção de

problemas de comportamento em alunos. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 724-744.

Lisboa, C. S. M., & Koller, S. H. (2001). Construção e validação de conteúdo de uma escala de percepção, por professores, dos comportamentos agressivos de crianças na escola. *Psicologia em Estudo*, 6(1), 59-69.

Lopes, R. C. F., & Crenitte, P. A. P. (2013). Estudo analítico do conhecimento do professor a respeito dos distúrbios de aprendizagem. *Revista da CEFAC*, 15(5), 1214-1226.

Lourenco, E. (2010). O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. *Revista Brasileira de História*, 30(60), 97-120.

Louro, G. L. (2011). Educação e docência: diversidade, gênero e sexualidade. *Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente*, 3(4), 62-70.

Louro, G. L. (2008). A construção da identidade profissional do professor: uma análise de egressos do curso de Pedagogia. *VI Congresso Português de Sociologia*, 1, 1-15.

Louro, G. L. (2007). Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. *Revista Educação em Revista*, 46, 201-218.

Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação/Uma perspectiva pós estruturalista*. Editora Vozes: Rio de Janeiro.

Louro, G. L. & Meyer, D. (1993). A escolarização do doméstico. A construção de uma escola técnica feminina (1946-1970). *Cadernos de Pesquisa* (Fundação Carlos Chagas), São Paulo, 87, 45-57.

Malaquias, L. M. A., & Sekkel, M. C. (2014). Estratégias de Enfrentamento dos Problemas de Escolarização: Revisão de Literatura. *Temas em Psicologia*, 22(2), 271-283.

Maluf, A. C. M. (2003). *Brincar, prazer e aprendizagem* (2. ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Mariano, M. S. S., & Muniz, H. P. (2006). Trabalho docente e saúde: o caso dos professores da segunda fase do ensino fundamental. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1), 76-88.

Marques, F. M., & Sperb, T. M. (2012). A escola de educação infantil na perspectiva das crianças. *Revista Psicologia: Reflexão e Crítica*, 26(2), 414-421.

Martinez, A. M. (2010). O que pode fazer o psicólogo na escola? *Em Aberto*, 23(83) 39-56.

Masini, L. (2013). Uma nova criança exige uma nova escola. In: C. A. L. Collares, Moysés, M. A., & M. C. F., Ribeiro (Org). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. 1ª edição, São Paulo: Mercado das Letras.

Mattos, A. R., Pérez, B. C., Almada, C. V. R., & Castro, L. R. (2013). O cuidado na relação professor-aluno e sua potencialidade política. *Estudos de Psicologia*, 18(2), 369-377.

Meira, M. E. M. (2012). Para uma crítica da medicalização da educação. Em *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e educacional*, 16(1), 135-142.

Meira, T. R. M., Cardoso, J. P., Vilela, A. B. A., Amorim, C. R., Rocha, S. V., Andrade, A. N., & Freire, D. S. (2014). Percepções de professores sobre trabalho docente e repercussões sobre sua saúde. *Revista Brasileira de Promoção em Saúde*, 27(2), 276-282.

Mello, G. N. (1985). *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo: Cortez Autores Associados.

Mendonça, S. G. L. (2011). A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. *Cadernos Cedes*, 31(85), 341-357.

Miguel, M.E.B (2000). A função social do professor: aspectos históricos. *Revista Diálogo Educacional*, 1(1) 1-8.

Minayo, M. C. S. (2001). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2001.

- Moysés, M. A. A., & Collares, C. A. L. (2013). Medicalização: o obscurantismo reinventado. In: C. A. L. Collares, M. A. A. Moysés, & M. C. F., Ribeiro, M. C. F. (Org). *Novas capturas, antigos diagnósticos na era dos transtornos*. São Paulo: Mercado das Letras.
- Molon, S. I. (2016). Constituição do sujeito na formação de professores: significação nas práticas cotidianas. *Revista Educação*, 41(3), 567-578.
- Molon, K. S., & Santos, B. S. (2008). *O papel do professor para o desenvolvimento afetivo-emocional do aluno*. Trabalho apresentado na III Mostra de Pesquisa da Pós-Graduação da PUCRS.
- Neto, F. F., Cardoso, A. C., Kaihama, H. N., Osternack, K., Stump, G. V., Petlik, M. E. I., & Barbieri, C. L. A. (2015). Criança com dificuldade de aprendizagem: o processo de construção de uma guia de encaminhamento de alunos com queixas escolares a serviços de saúde. *Revista de Psicopedagogia*, 32(98), 158-67.
- Neves, M. Y. R., & Silva, E. S. (2006). A dor e a delícia de ser (estar) professora: trabalho docente e saúde mental. *Revista Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 6(1), 63-75.
- Noronha, M. M. B., Assunção, A. A., & Oliveira, D. A. (2008). O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. *Revista Trabalho Educação e Saúde*, 6(1), 65-85.
- Oliveira, C. B. E., & Marinho-Araújo, C. M. (2010). A relação família-escola: intersecções e desafios. *Estudos de Psicologia*, 27(1), 99-108.
- Oliveira, C. F. B., & Brito, L. M. T. (2013). Judicialização da vida na contemporaneidade. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 33, 78-89.
- Oliveira, M. T. M., & Graça, A. (2013). Procedimentos dos Professores Relativamente aos Comportamentos de Indisciplina dos Alunos na Aula de Educação Física. *Millenium*, 45, 25-43.
- Oliveira, J. L. A. P., Bragagnolo, R. I., & Souza, S. O. (2014). Proposições metodológicas na intervenção com estudantes com queixa

escolar. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e educacional*, 18, 477-484.

Oliveira, L. S. M., Gebran, R. A., & Scheide, T. J. F. (2008). Contextualização histórica na formação do professor para as anos iniciais do ensino fundamental. *Colloquium Humanarum*, 2(2), 1-08.

Oliveira, J. P., Santos, S. A., Aspilicueta, P., & Cruz, G. C. (2012). Concepções de professores sobre a temática das chamadas dificuldades de aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 18(1), 93-112.

Pasqualotto, R. A., & Löhr, S. S. (2015). Habilidades sociais e resiliência em futuros educadores. *Revista Psicologia Argumento*, 33(80), 310-320.

Passos, L. F. (2001). O projeto pedagógico e as práticas diferenciadas: o sentido da troca e da colaboração. In: M. André (Org.), *Pedagogia das diferenças na sala de aula* (pp.107-131). Campinas: Papyrus.

Patto, M. H. S. (2009). O que a história pode dizer sobre a profissão do psicólogo: a relação Psicologia-Educação. In: BOCK, A. M. B. *Psicologia e compromisso social*. (pp. 29-36). 2. ed. São Paulo: Cortez.

Patto, M. H. S. (1992). A família pobre e a educação pública: anotações sobre um desencontro. *Psicologia USP*, 3(1-2), 107-121.

Patto, M. H. S. (1990). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica à Psicologia*. São Paulo: T. A. Queiroz.

Pino, A. (2005). *As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vigotski*. São Paulo: Cortez.

Pinto, N., & Morgado, J. (2012). Atitudes de pais e professores perante a inclusão. *Actas do 12º Colóquio de Psicologia da Educação*, 471-491.

- Pereira, E. F., Teixeira, C. S., Andrade, R. D., & Silva-Lopes, A. (2014). O trabalho docente e a qualidade de vida dos professores na educação básica. *Revista de salud pública*, 16 (2), 221-231.
- Polonia, A. C., & Dessen, M. A. (2005). Em busca de uma compreensão das relações entre família escola. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9(2), 303-312.
- Portillo, P., & Wiens, T. (2013). TDAH: conocimientos, praxis y actitude de los docentes de la EEB. *Eureka*, 10(1), 28–39.
- Portocarrero, V. (2004). Instituição Escolar e normatização em Foucault e Canguilhem. *Educação e Realidade*, 29(1), 169-185.
- Raposo, M., & Maciel, D. A. (2005). As interações Professor-Professor na Co-Construção dos Projetos Pedagógicos na Escola. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 21(3), 309-317.
- Ribeiro, P. R. M. (1993). História da educação escolar no Brasil: notas de uma reflexão. *Revista Paidéia*, 4, 15-30.
- Ribeiro, D. F., & Andrade, A. S. (2006). A assimetria na relação entre família e escola pública. *Revista Paidéia*, 16(35), 385-394.
- Rocha, M. L. (2008). Inclusão ou exclusão? Produção de subjetividade nas práticas de formação. *Revista Psicologia em Estudo*, 13(3), 477-484.
- Rocha, M. L. (2000). Educação em tempos de tédio: um desafio à micropolítica. *Psicologia e Educação: desafios teóricos-práticos*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Rocha, C. (1996). Relação escola/família – da invisibilidade implícita a inevitabilidade da sua explicitação. *Revista Educação Sociedade e Cultura*, 191-198.
- Rodríguez, M. C. (2008). Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. *Revista Acta Scientiarum: Human and Social Scienc*, 30(1), 45-56.

Rotta, N. T. (2006). Dificuldades para a aprendizagem. In: L. Ohlweiler, & R. S. Riesgo. *Transtornos da aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. (pp. 113- 123). Porto Alegre: Artmed.

Sant`ana, A. S. S., Nascimento, J. V., & Azevedo, E. (2012). Fatores associados à indisciplina nas aulas de Educação Física. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, 20(1), 78-87.

Santos, S. D. M. (2015). Corpo e História: dos aspectos ontológicos aos dramas de uma sociedade medicalizada. *Anais 37ª Reunião Nacional da ANPEd UFSC – Florianópolis*.

Santos, E. H., & Vieira Junior, P. R. (2011). A atividade do trabalho como meio para manutenção da saúde docente: uma perspectiva ergológica. *Revista Eletrônica de Educação*, 5(2), 160-178.

Santos, T. C. C., & Martins, L. A. R. (2015). Práticas de Professores Frente ao Aluno com Deficiência Intelectual em Classe. Trabalho docente: a cristalização de uma metáfora. *Trabalho, Educação e Saúde*, 13(3), 565-580.

Saviani, D. (2003). *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 8. ed. Campinas: Autores Associados.

Sawaia, S. M. (2002). Nova perspectiva sobre o sucesso e sobre o fracasso escolar. In: M. K. Oliveira, & T. C. R. (Org), *Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea*. São Paulo: Moderna.

Sawaia, B. B. (1999). *As artimanhas da exclusão: uma análise ético-psicossocial da desigualdade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Silva, O. A. (2008). *Fracasso Escolar e dificuldades de aprendizagem*. (Monografia – Universidade Gama Filho).

Silva, V., & Antunes, J. D. S. (2011). A construção do campo educacional brasileiro e sua relação com o processo sócio-histórico, político e econômico. *Revista Travessias*, 1, 1-12.

Silva, N. R., Turini, B. S., & Rodrigues, V. L. M. F. (2015). O Trabalho do Professor, Indicadores de Burnout. Práticas. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 21(3), 363-376.

- Silveira, K. A., Enumo, S. R. F., Pereira, P. K., & Batista, E. P. (2014). Estresse e enfrentamento em professores: uma análise da literatura. *Educação em Revista*, 1-22.
- Soares, A. B., Naiff, L. A. M., Fonseca, L. B., Cardozo, A. & Baldez, M. (2009). Estudo comparativo de habilidades sociais e variáveis sócio demográficas de professores. *Psicologia: teoria e prática*, 11(1), 35-49.
- Souza, B. P. (2014a). Puxando o tapete da medicalização do ensino: uma outra educação é possível. *Nuances: estudos sobre Educação*, 25(1), 299-316.
- Souza, M. P. R. (2010b). A atuação do psicólogo na rede pública de educação: concepções, práticas e desafios. *Tese (Livre-docência Departamento de Psicologia da aprendizagem do Desenvolvimento e da Personalidade*. USP: São Paulo.
- Souza, M. P. R. (2007b). Prontuários revelando os bastidores do atendimento psicológico à queixa escolar. In: B. P. Souza (Org), *Orientação à queixa escolar* (pp. 27-58). São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (2006b). Políticas Públicas de educação: desafios, dilemas e possibilidades. In: L. S. Viégas & C. B. Angelucci (Orgs.). *Políticas públicas em educação e Psicologia Escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R. (1996b). A queixa escolar e a formação do psicólogo. *Tese de doutorado*. Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo.
- Souza, B. P., & Sobral, K. R. (2007). Características da clientela da Orientação à Queixa Escolar: revelações, indicadores e Perguntas. In: B. P., Souza (Org). *Orientação à queixa escolar*. São Paulo: Casa do Psicólogo.
- Souza, M. P. R., Ramos, C. J. M., Lima, C. P., Barbosa, D. R., Calado, V. A. & Yamamoto, K. (2014). Atuação do psicólogo na educação: análise de publicações científicas brasileiras. *Psicologia da Educação*, 38(1), 123-138.

Souza, V. L. T., & Andrada, P. C. (2013). Contribuições de Vygotski para a compreensão do psiquismo. *Estudos em Psicologia*, 30(3), 355-365.

Stelko-Pereira, A. C., Valle, J. E., & Williams, L. C. A. (2015). Escala de Engajamento Escolar: análise de características psicométricas. *Revista de Avaliação Psicológica*, 14(2), 207-212.

Souza, K. R., Santos, M. B. M., Pina, J. A., Maria, A. B. V., Carmo, M. A., & Jesen, M. (2003). A trajetória do Sindicato Estadual dos Profissionais da Educação do Rio de Janeiro (Sepe-RJ) na luta pela saúde no trabalho. *Ciência e Saúde Coletiva*, 8(4), 1057-1068.

Tancredi, R. M. S. P., & Reali, A. M. M. R. (2001). *Visões de professores sobre seus alunos: um estudo na área da educação infantil. Trabalho apresentado na 24ª Reunião Anual da ANPEd.* (pp.1-16). Caxambu.

Teixeira, D. A., & El Tassa, K. O. M. (2014). Olho e vejo: a interdisciplinariedade superando desafios da patologização. *Revista Iberoamericana de Educación*, 66, 31-44.

Tognetta, L. R. P. (2004). *A construção da solidariedade e a educação do sentimento na escola: uma proposta de trabalho com as virtudes numa visão construtivista.* FAPESP. Campinas: Mercado das Letras.

Tunes, E., Tacca, M. C. V. R., & Bartholo Junior, R. S. (2005). O professor e o ato de ensinar. *Cadernos de Pesquisa*, 35(126), 689-698.

Varela, J. (1994). O estatuto do saber pedagógico. Em T. T. da Silva (Org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos* (pp. 86-96). Petrópolis, RJ: Vozes.

Veras, M. (2014). Da psicopatologia à patologia da vida cotidiana. In: *Medicalização da educação e da sociedade: ciência ou mito.* In: L. S. Viégas, M. I. S. Ribeiro, E. C. Oliveira, & L. A. L. Teles (Org). Salvador: EDUFRA.

Viégas, L. S. (2015). Progressão Continuada e Patologização da Educação: um debate necessário. *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, 19(1), 153-161.

Vygotski, L. S. (2000). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotski, L. S. (1996). *Teoria e método em psicologia*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente: O Desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. (4. ed., J. Cipolla Neto, L. S. M. Barreto, & S. C. Afeche, Trans.). São Paulo, SP: Martins Fontes.

Zanella, A. (2013). Subjetividade, alteridade, educação infantil: problematizações à luz da teoria histórico-cultural. *Revista Educativa*, 16(2), 245-258.

Zanella, A. (2004). Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à Luz da psicologia histórico-cultural. *Psicologia em Estudo*, 9(1) 127-135.

Zanella, A. (2001). A relação desenvolvimento e aprendizagem em Vygotsky e o conceito de “zona de desenvolvimento proximal”. E: A. Zanella (Org). *Vygotski: Contexto, contribuições à psicologia e o conceito de zona de desenvolvimento proximal*. Itajaí: Ed. Univali.

Zanella, A. V., & Molon, S. I. (2007). Psicologia (em) contextos de escolarização formal: das práticas de dominação à (re)invenção da vida. *Revista Contrapontos*, 7(2), 255-268.

7 APÊNDICE

7.1 Apêndice A: Perguntas norteadoras do grupo focal

Objetivo geral:

Compreender, junto com professoras/es, os sentidos atribuídos às dificuldades no processo de escolarização de crianças do ensino fundamental.

Objetivos específicos:

- a) Identificar as principais dificuldades presentes no processo de escolarização experimentadas pelas/pelos professores em sala de aula;
- b) Conhecer as concepções de aprendizagem e de comportamento dos professores participantes da pesquisa;
- c) Identificar as principais estratégias utilizadas pelos professores diante das dificuldades encontradas no processo de escolarização;
- d) Identificar os efeitos produzidos pelas concepções de aprendizagem e comportamento que medeiam a ação dos educadores em sala de aula.

1-Atualmente, quais são as dificuldades encontradas por você em sala de aula no que se refere ao processo de escolarização dos estudantes?

2-Como você pensa que deve se dar a aprendizagem e o comportamento dos estudantes no contexto da sala de aula?

3- Como costuma lidar com as dificuldades presentes na sala de aula? Quando percebe que aquela situação não o compete resolver, de que forma costuma encaminhar? Há algum suporte para a realização deste trabalho?

7.2 Apêndice B: Questionário de identificação dos professores para o grupo focal

1. Identificação:

Nome (opcional):

Sexo:

Idade:

Contato:

2. Vínculo profissional:

Cargo:

Função:

Tempo no cargo:

Ano de ingresso no cargo:

Carga horária:

Salário:

3. Formação:

Formação em:

Tempo de formação (ano de conclusão da graduação):

Instituição formadora:

Cursos realizados (ano, instituição, duração, ano de conclusão):

Mestrado _____

Doutorado _____

Especialização _____

Aprimoramento/aperfeiçoamento _____

Outros: _____

Tem acesso a eventos da área (congressos, simpósios, palestras)?

5. Atuação:

Faixa etária de ensino que atua:

7.3 Apêndice C: Termo de Consentimento Livre Esclarecido

Gostaríamos de convidá-lo a participar do projeto intitulado **Sentidos atribuídos às dificuldades no processo de escolarização por professoras/es dos anos iniciais do ensino fundamental**, conduzido pela mestranda Luciane Guisso e pela professora Dra Marivete Gesser da UFSC. Informamos que ao assinar este termo, você estará concordando com sua participação neste projeto de pesquisa que tem como objetivo geral Compreender, junto com professoras/es, os sentidos atribuídos às dificuldades no processo de escolarização de crianças do ensino fundamental, e, como objetivos específicos: a) Identificar as principais dificuldades presentes no processo de escolarização experimentadas pelas/pelos professores em sala de aula; b) Conhecer as concepções de aprendizagem e de comportamento dos professores participantes da pesquisa; c) Identificar as principais estratégias utilizadas pelos professores diante dos dificuldades encontradas no processo de escolarização; d) Identificar os efeitos produzidos pelas concepções de aprendizagem e comportamento que medeiam a ação dos educadores em sala de aula. Esclarecemos que a sua participação acontecerá por meio da participação em grupo focal.

As informações obtidas serão utilizadas exclusivamente para os fins desta pesquisa. Seu anonimato será mantido quando da divulgação dos resultados nos meios científicos, pois os dados apresentados não incluirá nomes de pessoas, ou seja, apenas divulgaremos resultados encontrados. Nenhuma atividade deste estudo trará nenhum dano físico, porém podem ocorrer desconfortos de natureza emocional relacionado à reflexão sobre o tema e as necessidades presentes no seu dia a dia. Na ocorrência de qualquer desconforto, estaremos à sua disposição para ouvi-lo individualmente e ajudá-lo se assim o desejar. De igual forma, podemos interromper sua participação durante a coleta de dados até que se sinta confortável em retornar a ela. Você tem o direito de desistir da pesquisa em qualquer de suas etapas, bastando para tanto manifestar seu interesse sobre isso. Esclarecemos que você não terá qualquer ônus ao desistir de sua participação. Da mesma forma, a pesquisa não prevê nenhum tipo de despesa por sua participação, nem tão pouco lhe dará qualquer ressarcimento de despesa na participação do grupo. Esta pesquisa trará como benefício a contribuição para o aprimoramento da discussão sobre as dificuldades vivenciadas no processo de escolarização de alunos do ensino fundamental I.

Os resultados dessa pesquisa, serão disponibilizados a você, caso o solicite, e que os pesquisadores são as pessoas com quem você deve

contar, no caso de dúvidas sobre o estudo ou sobre os seus direitos como participante. Quaisquer informações adicionais sobre a pesquisa, em qualquer momento, poderão ser obtidas através dos contatos abaixo:

Pesquisadora responsável pela pesquisa e pela coleta dos dados: **Luciane Guisso**, RG 3.910350, e-mail: lucianeguisso@yahoo.com.br, Fone: (48) 9635-8980.

Em caso de dúvidas relacionadas aos procedimentos éticos da pesquisa, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Santa Catarina pelo telefone (48) 3721-6094. Email: cep.propesq@contato.ufsc.br

Desde já, agradeço sua participação.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, portador da carteira de identidade ou CPF n^o _____ recebi informações sobre esta pesquisa. Li e compreendi as informações fornecidas sobre minha participação e a realização do trabalho. Tenho vontade em participar deste estudo e estou de acordo em fornecer minhas informações para serem utilizadas na mesma. Minha participação será voluntária, não terei gastos ou benefícios financeiros. Sei que tenho a liberdade de desistir de participar a qualquer momento. Estou recebendo uma cópia deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

_____, ____ de _____ de _____.

Assinatura

do(a)

participante:

7.4 Apêndice D: Tabela de Pré-indicadores produzidos com base no grupo focal

PRÉ-INDICADORES
As mães [...] algumas não tão nem ai. (ANA¹)
Diante de todos esses problemas dos nossos alunos tenho me perguntado e trocado ideia com minhas amigas assim oh: eu acho que estão jogando a responsabilidade toda, somente dentro da escola. Os educadores têm que rever a sua postura. (ANA)
Então a preocupação dos pais não é meu filho vai escrever de letra junta? Eles não vem pra nós perguntar: meu filho, porque não deixou meu filho brincar? Meu filho não pode comer tal lanche? Não vem perguntar, aonde eu como pai, mãe, avó, tia, tio, alguém da família [...] posso ajudar na educação do meu filho ler? Pro meu filho ser um cidadão. (ANA)
Olha os nossos melhores alunos são aqueles que os pais vêm na reunião. Aqueles que o pai ajuda. Aquela criança a gente vê que vai, entende? (ANA)
As vezes tu chamamos para ver se melhora. E a situação é pior ainda. Piora não vem a nossa favor. São poucos que vestem a camisa e dizem pô eu vou ajudar o meu filho. (CLAUDETE)
Eles não sabem hoje educar! (BEATRIZ)
Na sexta-feira eu atendi uma mãe [...] a menina está há um mês e meio comigo. O dia que ela chegou já veio sem caderno. Quer dizer tu manda teu filho pra escola só com a mochila? Ai eu dei caderno para ela. Ah, por que eu vou buscar o caderno! Demorou uns 15 dias para buscar esse tal de caderno. Tarefa: ela fez a primeira, na quarta-feira agora, primeira vez que ela fez tarefa, neste mês. A mãe olhou para mim e disse assim oh: ela mente, eu sempre pergunto se ela tem tarefa e ela diz que não tem. Quer dizer, você nunca olha o caderno de seu filho? E pasmem! A mãe veio falar comigo na sexta-feira e disse: hoje ela veio sem tarefa. Não teve tempo para fazer? A menina não copia nada do

¹ Os nomes dos professores são fictícios.

quadro, está toda a vida olhando. (DAIANA)
É do educador a culpa? Ela tá fazendo o papel dela, ela tá chamando, ela tá cobrando. (ANA)
Eu ainda culpo gente, a família. Eu sei que nós temos, e até podemos ter uma parcela ou outra de culpa, mas pra mim é a família. Se é separada, se cria sozinho. Se o pai é quem cria. Se é uma avô. [...] Se botou no mundo, se comprometa. Alguém tem que se comprometer. (ANA)
Vou dizer o que eu acho. O que eu percebo. A questão dos pais. Tem aqueles que não participam da vida do filho, que não tão nem ai. Não sabem né. (DAIANA)
Então assim oh! Eles vem cobrar coisas. Eles não veem o que está escrito. Ai eles acham que tá errado. Porque assim [...] eu não vou dizer que eu não erro. A gente erra. (DAIANA)
Mas a família não tá assumindo seus compromissos, diante de todas essas questões que muitas vezes elas não dão conta, elas estão vindo jogar essa responsabilidade [...] me preocupa é elas jogar essa responsabilidade, em cima da escola. Porque professora, eu não estou tendo muito tempo, eu trabalho de manhã, tarde, noite. (ANA)
Eles chegam ali na coordenação e dizem, oh eu quero um atestado de frequência. Só um minutinho, eu faço com toda a calma. Tem pai que fica pe da vida comigo quando é 5:00 horas, eles dizem eu vim pegar meu filho. Eu digo tudo bem, qual é a turma? Eu sei qual é a turma, o nome da criança, a série certinho. Ai eu não sei a turma. Eu não sei a turma. O senhor sabe o nome completo da criança? Eu sei que é lá da 55. Eu vou lá na 57, volto na 50, vou na 51, eu como tempo, Quando é 5:15 eu digo, ah achei. Só um minutinho que eu vou fazer o bilheteinho. Já tá bufando. Parece um boi brabo na minha frente. Sabe aquela história de pegar pela unha. Eu venço eles no cansaço. Porque eu estou na coordenação ne. Tem uns que já passam reto. (BEATRIZ)
Então minha preocupação é assim, ah, no final do ano a mãe: passou ou rodou? Daí eu disse assim meu Deus, se a preocupação deles é com o passou ou rodou, eles não estão preocupados no presente. (FERNANDA)

Mas o que eu vejo [...] **tu fala com os pais e no outro dia continua igual.** Não vejo a mudança. **Da família não tem um retorno.** Um respaldo da família. (ANA)

Mas a **função de educar é da família,** e a **família é marido e esposa.** (ELISA)

Mas essa **diversidade de família que está tendo hoje em dia, essa diversidade!** (FERNANDA)

Mas a minha família é diversificada. Eu me casei com 17. Eu tive meu filho com 22. [...] Me separei com 24. Fiquei com uma criança de 2 anos. **Criei meu filho praticamente sozinha.** E eu dava conta de trabalhar e estudar e dar conta dele. E hoje ele tá com 15 anos, lá no II ano. (BEATRIZ)

Então os meus vão se matar, porque eu também sou separada! (DAIANA) Ah, ele é criado pela minha mãe, por isso ele é mimado. Não senhora! (BEATRIZ)

Mas nós vivemos numa sociedade capitalista. E a questão capitalista, **a mulher tanto perdeu quanto ganhou, né?** [...] que acontece, a mulher antes via o caderno, eu me lembro tão bem, eu tenho quatro irmãos homens, que são uns negão [...]. A gente dizia assim, porque tu trouxe esse lápis, de onde tu trouxe esse lápis? A gente tinha que devolver. [...] **Então eu digo assim oh! A mulher ganhou, tanto perdeu, porque de imediato as pessoas vivem.** Porque eu não quero me incomodar, então meu filho pede um celular, pega! (FERNANDA)

Tem mãe que há falha né. (FERNANDA)

A mulher perde e ganha quando ela quer. Assim como o homem, assim como a criança. (BEATRIZ) Ah sim. Tanto perde. Mas assim que eu digo, mas **tem algumas mães que perderam.** (FERNANDA) Não. **Fugiram da sua responsabilidade!** (BEATRIZ) Sim. **É. Realmente pode ser!** (FERNANDA)

Os estudantes não pensam assim, vocês têm que ter um conteúdo, vocês tem que ter saber para poder seguir a vida. [...] E daqui a pouco vocês querem escrever uma carta para alguém, como vocês querem responder o whatsapp, como é que vocês. Porque eu uso muito, o whats, o Face. Como é que, eu preciso mostrar para eles um **outro lado do porque eles precisam ter esse conhecimento.** (ANA)

A gente chama a atenção deles e eles param num momento, eles escutam. **Choram, ficam tristes, deprimidos. Não dá 2,5 minutos**

volta tudo novamente. (BEATRIZ)
Então eu digo assim: Meu Deus do céu, o que que não entra na cabeça das crianças que é brincadeira? É brincadeira. Temos alunos novos, alunos que são repetentes que eu estou preocupada mais ainda. (FERNANDA)
A gente é médica, a gente é enfermeira, a gente é mãe, a gente é psicólogo, e muitas vezes a gente não faz o nosso principal papel: de professor. Porque eu acho que aqui todo mundo falha, todo mundo acerta. Todo mundo tá querendo sempre acertar. (ANA)
Pera, só para justificar a nossa dificuldade né. Dificuldade em sala. Médico é médico. Ele não pode ser médico e dentista. Dentista é dentista, ele não pode ser cirurgião plástico. Nós professores temos que ser pai, mãe, periquito, papagaio. Tem que ser, machucou, pronto, você tem que fazer os primeiros socorros. (HUGO)
Nosso papel seria mediar o conhecimento do aluno. [...] O nosso papel não é educar as crianças é escolarizar. (HUGO)
Mas esse é nosso papel como educador! Quando eu vejo uma criança mal educada, até do meu vizinho. [...] Eu vejo aquele evento e não é porque sou professora. É meu dever ético. Eu acho que eu escolhi ser professora porque era uma das coisas que eu fazia naturalmente, não que eu queria ganhar dinheiro com isso, mas era uma coisa como trabalho. (INDIANARA)
Desde o ano passado [...] nós estamos sozinhos dentro da sala de aula. A supervisão não funciona, a orientação não funciona. Leva lá para fazer desenho [...] não sei mais quantas. [...] Volta pior. E, ainda ele olha pra tu cara, “pode mandar eu vou para lá fazer desenho mesmo. Lá é melhor do que ficar na tua sala”. (HUGO)
Quando vocês falam assim, nós chamamos a mãe. Nós quem? Vocês [...] solicitam a presença da mãe. Mas será que realmente é chamada a mãe? Das vezes que a mãe é chamada. Às vezes é chamada e atendida as escondidas, como você nem sabe que a mãe veio. (HUGO)
A gente vai ter uma reunião pedagógica no final que eu até já sei como é que é. Como foi o teu ano, obrigada, tchau, quem sabe ano que vem a gente se vê. Ah você tem problema com o aluno, até dezembro a gente dá conta. (HUGO)

Acho que tem uma crítica que está sendo discutida que não é verdade. **Porque assim oh! Pra ajudar não tem ninguém. Mas pra ferrar o outro, está cheio.** (FERNANDA)

E eu acho assim, também, **os próprios professores ao invés de se unir, pela causa do aluno, fica um criticando o trabalhinho de outro. Nós somos uma classe. Enquanto a gente não se unir, a gente não vai chegar a lugar nenhum.** Não existe o mau, nem o bom professor. Todos nós estamos caminhando juntos. Mas o problema é que as vezes a gente vê que tem gente que quer ganhar uma postura diante de uma situação de um aluno. (ANA)

Assim, a minha maior angústia assim, que eu estava bem estressada, é assim: **por conta dessa regra de que não pode reprovar no quarto ano** tem muita criança que não é do instituto mas tá comigo. **Gente estava me sentindo uma fraude [...]** Tá porque eu disse assim, se aquele aluno é uma criança que tá perdendo o tempo, tá tirando nota dois, três, a gente vai atrás dele, não sem essa preocupação de educar. **No final ele vai passar. E passou o ano todo com a professora dizendo que ele não ia passar [...]** oh eu estou participando dessa fraude. (INDIANARA)

O processo da escola também não pode ser tão rígida também em função do estatuto da criança e do adolescente. Tudo cobre, tem certas coisas que a gente não pode agir. **Por que o pai vai no ministério público. E estoura na escola. A escola tem que responder a processo. É juiz, não tu não pode negar vaga para tal aluno.** (ELISA)

O aluno pode se negar a fazer três provas e tu é obrigado a fazer recuperação paralela ainda para estudar e tirar nota. (INDIANARA)

Professores não podem alterar a voz, porque tem pais reclamando. (GABRIELA)

Amo ser professora. Uma coisa que ninguém tira isso de mim. Já estou há 22 anos professora, vou fazer este ano. (FERNANDA)

Agora eu vou dizer uma coisa. Eu seria professora seria professora outras vezes, se eu tivesse que escolher. (ANA)

Eu escolheria ser professora. Mesmo com tudo isso assim. Por isso que às vezes eu me angustio. (ANA)

Eu queria que fossemos mais valorizados e começando por nós mesmos. Nós nos unirmos. Nós nos darmos o nosso devido valor. (ANA)

<p>Eu estou há 30 anos no magistério, desde 86, tá. Eu dei aula 18 anos no bairro onde eu morava. Assim, oh, eu me sentia respeitada, pelo meu aluno. Eu era a professora [...]. Não era uma professora, não era que eu queria me fazer, ser melhor. Mas era assim, oh! Uma questão de respeito. (ANA)</p>
<p>É que hoje tu passa e eles sabem que nós somos professoras, os alunos parece que a gente é invisível aos olhos deles. Quem atravessa ai o pátio no horário das entradas, parecem que nós somos invisíveis, se eles tiverem que passar eles passam por cima da gente. (ANA)</p>
<p>Antigamente tu ser professora, escolher esse ofício, era um atestado do teu bom caráter. Tu é professora porque tu tem um exemplo na pra da para meu filho, por exemplo. Hoje pelo baixo salário, pelo que falam na mídia, mudou. (INDIANARA)</p>
<p>Sabe quando o professor mostra que não é valorizado? Quando tem uma criança que chega assim, [...] e diz assim, professora XX. Oh XX. Ai eu digo, pera ai, professora XX. Eu digo bem assim. E ai começa, a gente tem que resgatar o nosso valor. (ANA)</p>
<p>E onde começou a desvalorização do professor? (ANA)Primeiro, socialmente pelo salário. Foi diminuindo, diminuindo. [...]. Porque socialmente toda a profissão tem um valor social. (INDIANARA)</p>
<p>Se eu disser para vocês que na segunda-feira, não na sexta-feira eu estava doente. Na sexta-feira à tarde eu vim trabalhar. Porque o remédio não me deixou eu nem dormir. Eu não consegui. (ANA)</p>
<p>A união, a nossa união. (ANA)Por isso que eu estou pedindo para vocês, já que estão todos aqui. (ANA)Uma parada pedagógica. (ELISA)Não foi parado. (BEATRIZ)Então não adianta, vai continuar a mesma coisa. (ANA)</p>
<p>Mas esse 220 Volts que a gente tá trabalhando a culpada quem é? Não são os pais, somos nós. (ANA)</p>
<p>A crítica não vai adiantar nada. [...]. Porque profissional e falta de ética a gente não pode ter. [...] a gente é um profissional e a gente tem que agir profissionalmente. [...]. Assim, oh em relação a chamar a direção, a gente tem ir e dizer oh! A gente tá precisando disso, vamos tentar mudar isso? (ANA)</p>
<p>Se eu tiver errada, me corrija. Sabe o que que acontece? A gente pede, mostra as nossas angústias. Um monte de gente fala no corredor. Um monte de gente troca figurinha com as amigas. Chega na</p>

reunião é pun. (ANA)
Daí tu olha a outra muda. Eu vou abrir minha boca? Por que assim quando tu abre a tua boca pra questionar, ninguém pensa assim oh. Pô! Ela tá falando como nós aqui oh. Pô ela tá falando para dar um up, pra gente abrir os olhos, porque, todos nós estamos no mesmo barco. [...] Mas ai assim: o outro cala a boca! Não vou falar mesmo porque não vai resolver. Não vou falar mesmo. Ai aquela que falou é que fica visada. Já porque não vão olhar com aqueles olhos assim oh! Está com a intenção de melhorar. (ANA)
A agressividade que eles tem [...] muito agressivos. Falta de concentração e qualquer coisinha é motivo pra briga. (ANA)
Entrei numa sala, criança, simplesmente começou a se debater, a chutar os colegas, pegou a tesoura e queria cortar o pescoço do outro. (BEATRIZ)
Hoje eu estava subindo aqui pela rampa, e ai uma menina foi e ela foi xingando três meninos daqui de baixo até lá em cima na rampa. Uma menina! Ela dizia assim: vem, vem que eu te como na porrada. (BEATRIZ)
Sabe que as crianças estão vindo muito espertas, né. Eles são dupla personalidade as crianças. Na frente dos pais eles. (ANA)
Eu estou dizendo que tem os dois extremos. Tem aqueles que incomodam porque não sabem. Mas tem aqueles que incomodam porque estão além. (BEATRIZ)
Mas quando eu trabalhava na [...] teve uma criança que me disse porque que eu vou aprender a fazer continha de mais, por que eu trabalho na firma (referindo-se ao tráfico). Não acredito tu trabalha na firma. Como é que tu vai dar o troco para o usuário? Como é que tu vai pesar? Ali a quantidade certo? A diretora na época me chamou de louca. (CLAUDETE)
Comportamento mais de silencio. (INDIANARA)
Mais concentração. [...] É silêncio. (ANA)
Aprendizagem. (ELISA)

Porque o menino se atrasa , [...]. Ele não se interessa em copiar o que tá no quadro. Se ele consegue dar conta dos deveres ele não faz também. (CLAUDETE)
Ela tem um ritmo de trabalho muito, muito devagar . (HUGO)
Falo isso. Vai estar no histórico escolar . [...]. Tá lá tudo no histórico escolar dela que ela é boa . [...]. Vocês vão para a fila de emprego [...], quem é que vai conseguir o emprego pelo histórico escolar? [...] Eles riem. (ANA)
Hoje eu tive uma glória assim, com a XX. Que a mãe da XX veio, que foi descoberto o que que a XX tem. [...] A XX tem um lado do cérebro que não capta , que não capta os sinais, né. (LIANA)
Eu tenho um caso que vai ter que ser particular e ainda estão juntando dinheiro . (ANA)
Ah e o contrário também, o aluno não faz nada e a família quer que o aluno tenha alguma coisa . [...] a mãe quer que tenha alguma coisa. (ELISA)
Só quer o laudo [...]. Ai ele precisa do segundo professor . (BEATRIZ)
Tem muitos pais que a gente encaminha, ai tu dá um tempo, tu não vê retorno nenhum, chama de novo, ah é porque eu não levei, ai é porque eu não sei o que ai . (DAIANA)
É encaminhado. Mas o que acontece. Muitos pais saem daqui dizendo que vão levar no médico e a gente nunca [...] . (ANA)
Melhor coisa que tem, quantas vezes e eu peço uma ajuda . [...] eu estou indecisa em tal coisa. Às vezes eu converso com ela, ela me dá uma ideia que eu nem imaginei . Às vezes a gente faz essa troca. (ANA)
Eu não posso reclamar. Os pais que eu chamo, sou atendida . [...] Elas ali todas às vezes que foi solicitado, estou falando por mim tá gente. Eu nunca pude dizer assim oh! Não me atenderam. Sempre fui atendida em relação a aluno, né! Porque geralmente eu procuro chamar quando eu estou preocupada com a questão da aprendizagem. (ANA)

Fonte: Dados das narrativas do grupo focal realizado.

7.5 Apêndice E: Tabela dos Pré-indicadores aos Indicadores

PRÉ-INDICADORES	INDICADORES
<p>Diante de todos esses problemas dos nossos alunos tenho me perguntado e trocado ideia com minhas amigas assim oh: eu acho que estão jogando a responsabilidade toda, somente dentro da escola. Os educadores têm que rever a sua postura. (ANA)</p>	<p>Relação e parceria com a família</p>
<p>Às vezes tu chamas para ver se melhora. E a situação é pior ainda. Piora não vem a nossa favor. São poucos que vestem a camisa e dizem pô eu vou ajudar o meu filho. (CLAUDETE)</p>	
<p>Mas a família não tá assumindo seus compromissos, diante de todas essas questões que muitas vezes elas não dão conta, elas estão vindo jogar essa responsabilidade [...] me preocupa é elas jogar essa responsabilidade, em cima da escola. Porque professora, eu não estou tendo muito tempo, eu trabalho de manhã, tarde, noite. (ANA)</p>	
<p>É do educador a culpa? Ela tá fazendo o papel dela, ela tá chamando, ela tá cobrando. (ANA)</p>	

<p>Eu ainda culpo gente, a família. Eu sei que nós temos, e até podemos ter uma parcela ou outra de culpa, mas pra mim é a família. Se é separada, se cria sozinho. Se o pai é quem cria. Se é uma avô. [...] Se botou no mundo, se comprometa. Alguém tem que se comprometer. (ANA)</p>	
<p>Eles não sabem hoje educar! (BEATRIZ)</p>	
<p>Mas a função de educar é da família, e a família é marido e esposa. (ELISA)</p>	
<p>Olha os nostros melhores alunos são aqueles que os pais vêm na reunião. Aqueles que o pai ajuda. Aquela criança a gente vê que vai, entende? (ANA)</p>	
<p>Vou dizer o que eu acho. O que eu percebo. A questão dos pais. Tem aqueles que não participam da vida do filho, que não tão nem ai. Não sabem né. (DAIANA)</p>	
<p>Então a preocupação dos pais não é meu filho vai escrever de letra junta? Eles não vem pra nós perguntar: meu filho, porque não deixou meu filho brincar? Meu filho não pode comer tal lanche? Não vem perguntar, aonde eu como pai, mãe, avó, tia, tio, alguém da família [...] posso</p>	

ajudar na educação do meu filho ler? Pro meu filho ser um cidadão.
(ANA)

Então **minha preocupação** é assim, ah, **no final do ano a mãe: passou ou rodou?** Daí eu disse assim meu Deus, se a preocupação deles é com o passou ou rodou, **eles não estão preocupados no presente.** (FERNANDA)

Então assim oh! Eles vem cobrar coisas. Eles não veem o que está escrito. Ai eles acham que tá errado. Porque assim [...] eu não vou dizer que eu não erro. A gente erra. (DAIANA)

Mas o que eu vejo [...] **tu fala com os pais e no outro dia continua igual.** Não vejo a mudança. **Da família não tem um retorno.** Um respaldo da família. (ANA)

Na sexta-feira **eu atendi uma mãe** [...] a menina está há um mês e meio comigo. O dia que ela chegou já veio sem caderno. Quer dizer tu manda teu filho pra escola só com a mochila? Ai eu dei caderno para ela. Ah, por que eu vou buscar o caderno! Demorou uns 15 dias para buscar esse tal de caderno. Tarefa: ela fez a primeira, na quarta-feira agora, primeira vez que ela fez tarefa, neste mês. A mãe olhou para mim e disse assim oh: ela mente, eu sempre pergunto se ela tem tarefa e ela diz que não tem. **Quer dizer, você nunca olha o caderno de seu filho? E pasmem! A mãe veio falar comigo na sexta-feira e disse: hoje ela veio sem tarefa. Não teve tempo para fazer?** A menina não cópia nada do quadro, está toda a vida olhando. (DAIANA)

Eles chegam ali na coordenação e dizem, oh eu quero um atestado de frequência. Só um minutinho, eu faço com toda a calma. Tem pai que fica pe da vida comigo quando é 5:00 horas, eles dizem eu vim pegar meu filho. Eu digo tudo bem, qual é a turma? Eu sei qual é a turma, o nome da criança, a série certinho. Ai eu não sei a turma. Eu não sei a turma. O senhor sabe o nome completo da criança? Eu sei que é lá da 55. Eu vou lá na 57, volto na 50, vou na 51, eu como tempo, Quando é 5:15 eu digo, ah achei. Só um minutinho que eu vou fazer o bilhetinho. **Já tá bufando.**

Parece um boi brabo na minha frente. Sabe aquela história de pegar pela unha. Eu venço eles no cansaço. Porque eu estou na coordenação ne. Tem uns que já passam reto. (BEATRIZ)

Mas essa diversidade de famílias que está tendo hoje em dia, essa diversidade. (FERNANDA)

Mas a minha família é diversificada. Eu me casei com 17. Eu tive meu filho com 22. [...] Me separei com 24. Fiquei com uma criança de 2 anos. **Criei meu filho praticamente sozinha.** E eu dava conta de trabalhar e estudar e dar conta dele. E hoje ele tá com 15 anos, lá no II ano. (BEATRIZ)

Então os meus vão se matar, porque eu também sou separada! (DAIANA) Ah, ele é criado pela minha mãe, por isso ele é mimado. Não senhora! (BEATRIZ)

<p>Tem mãe que há falha né. (FERNANDA).</p>	
<p>As mães [...] algumas não tão nem ai. (ANA)</p>	
<p>Mas nós vivemos numa sociedade capitalista. E a questão capitalista, a mulher tanto perdeu quanto ganhou, né? [...] que acontece, a mulher antes via o caderno, eu me lembro tão bem, eu tenho quadro irmãos homens, são tudo uns negão [...]. A gente dizia assim, porque tu trouxe esse lápis? A gente tinha que devolver. [...]. Então eu digo assim oh! A mulher ganhou, tanto perdeu, porque de imediatismo as pessoas vivem. Porque eu não quero me incomodar, então meu filho pede um celular, pega! (FERNANDA)</p>	
<p>Professores não podem alterar a voz, porque tem pais reclamando. (GABRIELA)</p>	
<p>A mulher perde e ganha quando ela quer. Assim como o homem, assim como a criança. (BEATRIZ)/Ah sim. Tanto perde. Mas assim que eu digo, mas tem algumas mães que perderam. (FERNANDA)/Não. Fugiram da sua responsabilidade! (BEATRIZ)/ Sim. É. Realmente pode ser! (FERNANDA)</p>	

<p>Os estudantes não pensam assim, vocês têm que ter um conteúdo, vocês tem que ter saber para poder seguir a vida. [...] E daqui a pouco vocês querem escrever uma carta para alguém, como vocês querem responder o WhatsApp, como é que vocês. Porque eu uso muito, o whats, o Face. Como é que, eu preciso mostrar para eles um outro lado do porque eles precisam ter esse conhecimento. (ANA)</p>	<p>Relação dos estudantes com a aprendizagem</p>
<p>Mas quando eu trabalhava na [...] teve uma criança que me disse porque que eu vou aprender a fazer continha de mais, por que eu trabalho na firma (referindo-se ao tráfico). Não acredito tu trabalha na firma. Como é que tu vai dar o troco para o usuário? Como é que tu vai pesar? Ali a quantidade certo? A diretora na época me chamou de louca. (CLAUDETE)</p>	
<p>Falo isso. Vai estar no histórico escolar. [...]. Tá lá tudo no histórico escolar dela que ela é boa. [...]. Vocês vão para a fila de emprego [...], quem é que vai conseguir o emprego pelo histórico escolar? [...] Eles riem”. (ANA)</p>	

<p>A gente chama a atenção deles e eles param num momento, eles escutam. Choram, ficam tristes, deprimidos. Não dá 2,5 minutos volta tudo novamente. (BEATRIZ)</p>	<p>Como lidar com os comportamentos dos estudantes</p>
<p>Então eu digo assim: Meu Deus do céu, o que que não entra na cabeça das crianças que é brincadeira? É brincadeira. Temos alunos novos, alunos que são repetentes que eu estou preocupada mais ainda. (FERNANDA)</p>	
<p>A agressividade que eles tem [...] muito agressivos. Falta de concentração e qualquer coisinha é motivo pra briga. (ANA)</p>	
<p>Entrei numa sala, criança, simplesmente começou a se debater, a chutar os colegas, pegou a tesoura e queria cortar o pescoço do outro. (BEATRIZ)</p>	
<p>Sabe que as crianças estão vindo muito espertas, né! Eles são dupla personalidade as crianças. (ANA)</p>	
<p>Eu estou dizendo que tem os dois extremos. Tem aqueles que incomodam porque não sabem. Mas tem aqueles que incomodam porque estão além. (BEATRIZ)</p>	

<p>Hoje eu estava subindo aqui pela rampa, e ai uma menina foi e ela foi xingando três meninos daqui de baixo até lá em cima na rampa. Uma menina! Ela dizia assim: vem, vem que eu te como na porrada. (BEATRIZ)</p>	
<p>Nosso papel seria mediar o conhecimento do aluno. [...] O nosso papel não é educar as crianças é escolarizar. (HUGO)</p>	
<p>Mas esse é nosso papel como educador! Quando eu vejo uma criança mal educada, até do meu vizinho. [...] Eu vejo aquele evento e não é porque sou professora. É meu dever ético. Eu acho que eu escolhi ser professora porque era uma das coisas que eu fazia naturalmente, não que eu queria ganhar dinheiro com isso, mas era uma coisa como trabalho. (INDIANARA)</p>	<p>Complexidade da função do educador</p>
<p>A gente é médica, a gente é enfermeira, a gente é mãe, a gente é psicólogo, e muitas vezes a gente não faz o nosso principal papel: de professor. Porque eu acho que aqui todo mundo falha, todo mundo acerta. Todo mundo tá querendo sempre acertar. (ANA)</p>	

<p>Pera, só para justificar a nossa dificuldade né. Dificuldade em sala. Médico é médico. Ele não pode ser médico e dentista. Dentista é dentista, ele não pode ser cirurgião plástico. Nós professores temos que ser pai, mãe, periquito, papagaio. Tem que ser, machucou, pronto, você tem que fazer os primeiros socorros. (HUGO)</p>	
<p>Desde o ano passado [...] nós estamos sozinhos dentro da sala de aula. A supervisão não funciona, a orientação não funciona. Leva lá para fazer desenho [...] não sei mais quantas. [...] Volta pior. E, ainda ele olha pra tu cara, “pode mandar eu vou para lá fazer desenho mesmo. Lá é melhor do que ficar na tua sala”. (HUGO)</p>	
<p>Quando vocês falam assim, nós chamamos a mãe. Nós quem? Vocês [...] solicitam a presença da mãe. Mas será que realmente é chamada a mãe? Das vezes que a mãe é chamada. Às vezes é chamada e atendida as escondidas, como você nem sabe que a mãe veio. (HUGO)</p>	<p>Relação com a equipe pedagógica e com os colegas de trabalho</p>
<p>A gente vai ter uma reunião pedagógica no final que eu até já sei como é que é. Como foi o teu ano, obrigada, tchau, quem sabe ano que vem a gente se vê. Ah</p>	

<p> você tem problema com o aluno, até dezembro a gente dá conta. (HUGO)</p>	
<p> Acho que tem uma crítica que está sendo discutida que não é verdade. Porque assim oh! Pra ajudar não tem ninguém. Mas pra ferrar o outro, está cheio. (FERNANDA)</p>	
<p> E eu acho assim, também, os próprios professores ao invés de se unir, pela causa do aluno, fica um criticando o trabalhinho de outro. Nós somos uma classe. Enquanto a gente não se unir, a gente não vai chegar a lugar nenhum. Não existe o mau, nem o bom professor. Todos nós estamos caminhando juntos. Mas o problema é que as vezes a gente vê que tem gente que quer ganhar uma postura diante de uma situação de um aluno. (ANA)</p>	
<p> A união, a nossa união. (ANA) Por isso que eu estou pedindo para vocês, já que estão todos aqui. (ANA) Uma parada pedagógica. (ELISA) Não foi parado. (BEATRIZ) Então não adianta, vai continuar a mesma coisa. (ANA)</p>	

Dai tu olha a outra muda. Eu vou abrir minha boca? **Por que assim quando tu abre a tua boca pra questionar, ninguém pensa assim oh, pô ela tá falando como nós aqui. Oh! Pô! Ela tá falando para dar um up, pra gente abrir os olhos, porque, todos nós estamos no mesmo barco.** [...] Mas ai assim: o outro cala a boca! **Não vou falar mesmo porque não vai resolver.** Não vou falar mesmo. **Ai aquela que falou é que fica visada.** Já porque não vão olhar com aqueles olhos assim oh! Está com a intenção de melhorar. (ANA)

Se eu tiver errada, me corrija. Sabe o que que acontece? **A gente pede, mostra as nossas angústias. Um monte de gente fala no corredor. Um monte de gente troca figurinha com as amigas. Chega na reunião é pun.** (ANA)

Mas esse 220 Wolts que a gente tá trabalhando a culpada quem é? Não são os pais, somos nós. (ANA)

A crítica não vai adiantar nada. [...]. Porque profissional e falta de ética a gente não pode ter. [...] a gente é um profissional e a gente tem que agir profissionalmente. [...]. **Assim, oh em relação a chamar a direção, a gente tem ir e dizer oh! A gente tá precisando disso, vamos tentar mudar isso?** (ANA)

<p>O processo da escola também não pode ser tão rígida também em função do estatuto da criança e do adolescente. Tudo cobre, tem certas coisas que a gente não pode agir. Por que o pai vai no ministério público. E estoura na escola. A escola tem que responder a processo. É juiz, não tu não pode negar vaga para tal aluno. (ELISA)</p>	<p>Judicialização das práticas escolares e direitos dos estudantes</p>
<p>O aluno pode se negar a fazer três provas e tu é obrigado a fazer recuperação paralela ainda para estudar e tirar nota. (INDIANARA)</p>	
<p>Assim, a minha maior angústia assim, que eu estava bem estressada, é assim: por conta dessa regra de que não pode reprovar no quarto ano tem muita criança que não é do instituo mas tá comigo. Gente estava me sentindo uma fraude [...] Tá porque eu disse assim, se aquele aluno é uma criança que tá perdendo o tempo, tá tirando nota dois, três, a gente vai atrás dele, não sem essa preocupação de educar. No final ele vai passar. E passou o ano todo com a professora dizendo que ele não ia passar [...] oh eu estou participando dessa fraude. (INDIANARA)</p>	

<p>Amo ser professora. Uma coisa que ninguém tira isso de mim. Já estou há 22 anos professora, vou fazer este ano. (FERNANDA)</p>	<p>Sentimento em relação a escolha da carreira de docente</p>
<p>Agora eu vou dizer uma coisa. Eu seria professora seria professora outras vezes, se eu tivesse que escolher. (ANA)</p>	
<p>Eu escolheria ser professora. Mesmo com tudo isso assim. Por isso que às vezes eu me angustio. (ANA)</p>	
<p>Eu queria que fossemos mais valorizados e começando por nós mesmos. Nós nos unirmos. Nós nos darmos o nosso devido valor. (ANA)</p>	<p>Desvalorização da profissão</p>
<p>Antigamente tu ser professora, escolher esse ofício, era um atestado do teu bom caráter. Tu é professora porque tu tem um exemplo na pra dar para meu filho, por exemplo. Hoje pelo baixo salário, pelo que falam na mídia, mudou. (INDIANARA)</p>	
<p>Sabe quando o professor mostra que não é valorizado? Quando tem uma criança que chega assim, [...] e diz assim, professora XX. Oh XX. Ai eu digo, pera ai, professora XX. Eu digo bem assim. E ai começa, a gente tem que resgatar o nosso valor. (ANA)</p>	

<p>E onde começou a desvalorização do professor? (ANA)Primeiro, socialmente pelo salário. Foi diminuindo, diminuindo. [...]. Porque socialmente toda a profissão tem um valor social. (INDIANARA)</p>	
<p>Eu estou há 30 anos no magistério, desde 86, tá. Eu dei aula 18 anos no bairro onde eu morava. Assim, oh, eu me sentia respeitada, pelo meu aluno. Eu era a professora [...]. Não era uma professora, não era que eu queria me fazer, ser melhor. Mas era assim, oh! Uma questão de respeito. (ANA)</p>	
<p>É que hoje tu passa e eles sabem que nós somos professoras, os alunos parece que a gente é invisível aos olhos deles. Quem atravessa ai o pátio no horário das entradas, parecem que nós somos invisíveis, se eles tiverem que passar eles passam por cima da gente. (ANA)</p>	
<p>Se eu disser para vocês que na segunda-feira, não na sexta-feira eu estava doente. Na sexta-feira à tarde eu vim trabalhar. Porque o remédio não me deixou eu nem dormir. Eu não consegui. (ANA)</p>	Saúde docente
<p>Comportamento mais de silêncio. (INDIANARA)</p>	
<p>Mais concentração. [...] É silêncio. (ANA)</p>	Comportamentos esperados dos estudantes

Aprendizagem. (ELISA)	
Porque o menino se atrasa , [...]. Ele não se interessa em copiar o que tá no quadro. Se ele consegue dar conta dos deveres ele não faz também. (CLAUDETE).	
Ela tem um ritmo de trabalho muito, muito devagar . (HUGO)	
A menina não copia nada do quadro , está toda a vida olhando. (DAIANA)	
Hoje eu tive uma glória assim, com a XX. Que a mãe da XX veio, que foi descoberto o que que a XX tem. [...] A XX tem um lado do cérebro que não capta , que não capta os sinais, né. (LIANA)	Auxílio de especialistas frente o aparecimento de dificuldades de aprendizagem dos estudantes
Eu tenho um caso que vai ter que ser particular e ainda estão juntando dinheiro . (ANA)	
Ah e o contrário também, o aluno não faz nada e a família quer que o aluno tenha alguma coisa . [...] a mãe quer que tenha alguma coisa. (ELISA)	
Só quer o laudo [...]. Ai ele precisa do segundo professor ?. (BEATRIZ)	
Tem muitos pais que a gente encaminha, ai tu dá um tempo, tu não vê retorno nenhum, chama de novo, ah é porque eu não levei, ai é porque eu não sei o que ai . (DAIANA)	

<p>É encaminhado. Mas o que acontece. Muitos pais saem daqui dizendo que vão levar no médico e a gente nunca [..]”. (ANA)</p>	
<p>Eu não posso reclamar. Os pais que eu chamo, sou atendida. [...] Elas ali todas às vezes que foi solicitado, estou falando por mim tá gente. Eu nunca pude dizer assim oh! Não me atenderam. Sempre fui atendida em relação a aluno, né! Porque geralmente eu procuro chamar quando eu estou preocupada com a questão da aprendizagem. (ANA)</p>	<p>Auxílio da equipe pedagógica e dos professores</p>
<p>Melhor coisa que tem, quantas vezes e eu peço uma ajuda. [...] eu estou indecisa em tal coisa. Às vezes eu converso com ela, ela me dá uma ideia que eu nem imaginei. Às vezes a gente faz essa troca. (ANA)</p>	

Fonte: Dados do grupo focal realizado com professores.

8 Anexo A: Parecer do Comitê de Ética

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Sentidos atribuídos às dificuldades no processo de escolarização por professoras/es dos anos iniciais do ensino fundamental.

Pesquisador: Marivete Gesser

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 51599315.6.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: MINISTERIO DA EDUCACAO

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.430.034

Apresentação do Projeto:

Projeto de dissertação de mestrado de Luciane Guiso, orientada pela Profa. Marivete Gesser, do Programa de Pós-graduação em psicologia da UFSC, que pretende realizar um grupo focal com 5 professores do ensino fundamental I da escola pública Instituto Estadual de Educação, de Florianópolis/SC. As discussões realizadas no grupo serão gravadas.

Objetivo da Pesquisa:

Principal: Compreender, junto com professores, os sentidos atribuídos às dificuldades no processo de escolarização de crianças do ensino fundamental.

Objetivo Secundário:

- Identificar as principais dificuldades presentes no processo de escolarização experimentadas pelas/pelos professores em sala de aula;
- Conhecer as concepções de aprendizagem e de comportamento dos professores participantes da pesquisa;
- Identificar as principais estratégias utilizadas pelos professores diante dos dificuldades encontradas no processo de escolarização;
- Identificar os efeitos produzidos pelas concepções de aprendizagem e comportamento que medeiam a ação dos educadores em sala de aula.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-400

UF: SC

Município: FLORIANOPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 1.430.034

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Previsão de riscos e benefícios adequada.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Possui relevância científica.

O tamanho amostral foi ampliado para 10 participantes e foi retirada a oferta de lanche prevista na primeira versão.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi apresentado novo modelo de TCLE com todas as alterações solicitadas.

Recomendações:

-

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Como todas as pendências foram solucionadas, este comitê é de parecer favorável a sua aprovação.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_P ROJETO_637836.pdf	18/02/2016 13:26:31		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.doc	18/02/2016 13:22:54	Marivete Gesser	Aceito
Outros	Carta_resposta.doc	18/02/2016 13:19:04	Marivete Gesser	Aceito
Outros	Roteiro_grupo_focal.doc	04/12/2015 09:39:29	Marivete Gesser	Aceito
Outros	Roteiro_apresentacao_de_professores_ do_grupo_focal.doc	04/12/2015 09:36:54	Marivete Gesser	Aceito
Outros	Autorizacao_instituicao.pdf	04/12/2015 09:30:24	Marivete Gesser	Aceito
Cronograma	Cronograma_atividades.doc	04/12/2015 09:20:42	Marivete Gesser	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_mestrado.doc	04/12/2015 09:18:37	Marivete Gesser	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	04/12/2015	Marivete Gesser	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R. Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 1.430.034

Folha de Rosto	Folha_de_rosto.pdf	09:02:45	Marivete Gesser	Acei
----------------	--------------------	----------	-----------------	------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 29 de Fevereiro de 2016

Assinado por:
Washington Portela de Souza
(Coordenador)